

Fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año IV - N° I/II (7/8) 2003 / pp. 103- 128

Hacia un paradigma de la complejidad en la enseñanza - aprendizaje de las ciencias sociales: una reflexión crítica desde la práctica

Emilas Darlene Lebus

Universidad Tecnológica Nacional
E - mail: emilas@trcnet.com.ar

Resumen

Este trabajo constituye un aporte al conocimiento teórico de la práctica educativa en relación a las ciencias sociales, a partir de una indagación crítica sobre los principales obstáculos y posibilidades que se presentan en el tratamiento pedagógico de estos contenidos desde una perspectiva de complejidad.

Esta contribución se enmarca en una reflexión y fundamentación desde la práctica, centrada en las experiencias concretas desarrolladas con docentes que efectúan estudios de postítulo. Se ponen de manifiesto las principales cuestiones que afloran a la hora de implementar cambios de enfoques y modos de encarar un proceso de transformación en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Particularmente, se focaliza el papel de los supuestos, de los estereotipos sociales y de los modelos de praxis incorporados por el educador en el ejercicio de su función, como factores de primer orden que condicionan un cambio de perspectiva sobre el conocimiento social y de las actitudes que sustentan la práctica docente en relación al área.

Este aporte subraya la importancia que reviste reflexionar y escribir sobre las prácticas docentes, como instancia de concientización sobre los cambios epistemológicos, metodológicos y didácticos que reclama este campo de conocimiento.

Abstract

This work contributes to theoretical knowledge of educative practice related with social sciences, from a critical search on principal obstructions and possibilities that appear in pedagogy boarding of these themes from a complexity approach.

This contribution frames on a reflection and a foundation from the practice, centralized in concrete experiences developed with teaching establishment staff course postgrade studies. It expresses the principal matters that come to the surface at the moment to introduce changes of approaches and ways to confront a process of transformation in the teaching and apprenticeship of social sciences. Specially it is focused on the role of the assumptions, of the social stereotypes and the models of practice incorporated by the teachers in development of the function, as first rate factors which condition a perspective change on the social knowledge and the attitudes that maintain the educative practices related with the area.

This contribution underlines the importance which assumes to reflect and to write on the educative practices as request to make aware about the epistemological, methodological and educational changes that this object of knowledge claims.

Palabras claves: Prácticas - supuestos - enfoques epistemológicos - complejidad

Key words: Practices - assumptions - epistemological approaches - complexity

Introducción

Una de las principales cuestiones que afloran cuando nos preguntamos por un cambio de paradigma en el proceso de enseñanza - aprendizaje de las ciencias sociales radica en la dificultad, manifiesta o latente, para reflexionar sobre las razones que demandan el cambio. A su vez, esto se desprende de lo costoso que resulta situarnos en otro plano que el de la realidad cotidiana para plantear nuestras *prácticas*¹ como objeto de análisis. No es casual que frecuentemente los intentos que existen al respecto caigan en la trivialidad del discurso pedagógico plagado de supuestos que impiden una reflexión profunda de las implicancias del proceso de conocimiento en este área.

Este trabajo pretende reducir la brecha existente entre las prácticas y la "lectura" de esas prácticas, considerando que este giro hacia el interior de este hacer,

¹ A lo largo de este escrito usaré el término "prácticas docentes", "prácticas educativas" para indicar el desarrollo de las experiencias de enseñanza en su diario devenir, sin entrar en disquisiciones terminológicas. Debe quedar claro que la *práctica* se hace extensiva a toda acción educadora dentro del sistema institucionalizado, haciendo especial referencia al Nivel Inicial y a la E.G.B., aunque las ideas aquí vertidas son válidas también para el análisis de indicadores de la situación educativa en otros niveles. Por lo tanto no debe confundirse el término "práctica" con la iniciación del docente a su profesión en el campo de la formación.

con todas sus manifestaciones, problemas y vicisitudes, puede inyectar un aire nuevo al ejercicio de la docencia en torno a los temas sociales. A su vez, esta indagación se sustenta en el presupuesto de que no es posible efectuar una renovación en este plano si no existe un vínculo permanente con los sistemas conceptuales que participan del proceso educativo. Y digo “proceso educativo” y no “proceso de enseñanza - aprendizaje” porque considero que la práctica pedagógica es mucho más amplia y trasciende la dimensión de la interacción docente - alumno, para asumir en su propia dinámica los contextos institucionales, sociales y culturales que condicionan o regulan desde distintos niveles este accionar específico.

A mi modo de ver, el trabajo con docentes que se capacitan a través de una carrera de postítulo constituye un espacio de construcción curricular muy desafiante, donde se plantean demandas e instancias de discusión que pueden ser muy ricas en relación a la resignificación del proceso educativo que se desarrolla en otros niveles. Precisamente este espacio de interacción con docentes es el que se toma como objeto de estudio² .

1. ¿Es posible el cambio en ciencias sociales?

La posibilidad de plasmar acciones pedagógicas sobre nuevas bases en el área de ciencias sociales depende, en primer lugar, de un criterio de apertura hacia el cambio. Para ello es necesario someter a análisis y revisión crítica a las concepciones, a los supuestos subyacentes y a las elaboraciones conceptuales apropiadas desde hace tiempo. El propósito fundamental consiste en indagar qué aspectos requieren ser tenidos en cuenta a la hora de iniciar caminos de transformación en esta dirección. Si bien es cierto que existen factores contextuales que condicionan estos intentos de cambio, debemos reparar hasta qué punto éstos intervienen realmente en el hecho educativo, para lo cual debemos admitirlos como “reguladores” de las acciones y no como determinantes de las mismas. Este giro permite pensar el abordaje del área de ciencias sociales en la escuela desde una pedagogía de la posibilidad y no de la imposibilidad.

² Ésta constituye una experiencia desarrollada durante el período lectivo 2001 desde la cátedra de Actualización Curricular en Ciencias Sociales a mi cargo, en la Carrera de Postítulo de Especialización en Conducción Educativa. Sin embargo, cabe aclarar que muchas de las ideas que vierto en este escrito han ido formándose en mí a través de diversos cursos dictados, dirigidos a docentes de distintos niveles del sistema educativo.

Ésta es la idea que motivó este trabajo: descubrir las bases sobre las que cabría pensar la enseñanza - aprendizaje de los contenidos del área, para lo cual debemos identificar cuáles son los principales inconvenientes que se presentan a la hora de adoptar esta perspectiva. Con frecuencia el cambio parece ser resistido por factores recurrentes, pero que poco tienen que ver con aspectos estrictamente didácticos. En cambio, se vinculan fuertemente a restricciones de orden epistemológico y a concepciones socioinstitucionales en que dicha práctica se sustenta. Digo esto porque todo intento de transformación profunda en este sentido está atravesado por este telón de fondo, que impone un sello a las prácticas educativas y plantea una serie de dificultades existentes que recurren permanentemente en el aula, creando una imagen mental casi generalizada de la imposibilidad de enseñar ciencias sociales, por diversas razones. Entre ellas aparecen reiteradamente señaladas: la carencia de medios tecnológicos acordes a las actuales necesidades, el escaso interés de los alumnos, las dificultades cognitivas o de la evolución del pensamiento en los niños, la imposibilidad de generar un conocimiento certero del mundo social y de las representaciones culturales debido a la incidencia de la subjetividad, de las ideologías y de la diversidad de factores que impregnan este área del conocimiento.

Sin embargo, la interpretación de esta situación nos lleva a advertir que si no producimos instancias de crítica y análisis serios sobre estas cuestiones, no será posible plasmar nuevos modelos didácticos para las ciencias sociales, en el sentido de que ayuden al desarrollo de aprendizajes genuinos orientados a un saber conceptual y operativo que propicie construcciones permanentes sobre el conocimiento social, la interpretación del entorno cultural y las categorías con que describimos esta realidad. El análisis de las imágenes de los docentes en relación al tema denota que este telón de fondo es muy fuerte e impregna casi todas las decisiones que se adoptan. Bien vale traer a colación, en relación a lo dicho, la frase de Bachelard (1993: p. 21): “Un educador no tiene el sentido del fracaso, precisamente porque se *cree*³ un maestro”. Esta sugerente idea permite anticipar que el primer obstáculo de fondo que se aprecia es la *negación* a percibir las dificultades que constituyen causas originarias que condicionan decisivamente el aprendizaje de los alumnos, debido a que no se asume la multiplicidad de dimensiones de análisis que permitirían identificar la raíz de los problemas. En efecto, no podemos seguir buscando los factores del fracaso fuera de las prácticas do-

³ El destacado de la expresión me pertenece, y pretende remarcar la existencia de creencias fundamentales que perviven como supuestos y orientan la práctica docente de un modo específico.

centes sino al interior de éstas. Al decir de Bachelard, allí es donde arraiga una “oleada de instintos”, o sea, de *praxis* estereotipadas, de supuestos arraigados convertidos en dogma, de pantallas protectoras frente a una realidad que constituye una cantera de desafíos permanentes. En este sentido, considero que la siguiente afirmación de Bachelard puede servir al propósito de este trabajo:

“...toda cultura científica debe comenzar (...) por una catarsis intelectual y afectiva. Queda luego la tarea más difícil: poner la cultura científica en estado de movilización permanente, reemplazar el saber cerrado y estático por un conocimiento abierto y dinámico, dialectizar todas las variables experimentales, dar finalmente a la razón motivos para evolucionar” (Bachelard, 1993: p. 21).

Esta idea ha sido un aliciente en la interacción con los docentes, por lo que se generaron instancias iniciales que apuntaron a remover viejas concepciones, a descubrir las creencias que subyacen en relación al conocimiento y a las ciencias sociales en particular, a dismantelar prejuicios y adoptar un criterio de apertura al cambio.

No es posible desconocer que el actual contexto en que la educación se inscribe es sumamente problemático. En efecto, se ve condicionada por las políticas económicas de ajustes en el marco de la globalización, un mercado laboral cada vez más competitivo, el impacto de la innovación en las comunicaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, los condicionantes sociales y las desiguales posibilidades de aprender y, finalmente, un rol docente que busca nueva identidad junto a las instituciones educativas, y se debate entre el reaseguro laboral, la vocación y la profesionalidad.

Frente a esto, se puede hallar docentes ávidos al cambio, que han experimentado la toma de conciencia de esta necesidad y mantienen una actitud de apertura. Pero también se registran posturas esencialmente contestatarias, situación que se corresponde con un marcado desánimo y fuertes presupuestos epistemológicos que impiden plantear la acción educativa desde otros ángulos.

Esta resistencia al cambio, que pugna por preservar viejos modelos y construcciones logradas, tiende a mantenerse aún siendo evidente la inoperancia de tales esquemas. En relación a esto podríamos coincidir con Bachelard (1993: p. 22) en que “la relación de maestro a alumno es una relación fácilmente patógena. El educador y el educando participan de un psicoanálisis especial”. Es decir que requeriría un análisis profundo, introspectivo y de interpretación para descubrir las razones profundas que enmarcan determinadas acciones concretas. En este

último nivel, por cierto, es donde se manifiestan estas conductas patógenas de las que habla Bachelard, en el sentido de que habría un desajuste con los contextos y en sí sería una relación perniciosa para ambos (docente y alumnos), aunque los fundamentos de estas prácticas deben abordarse desde otro nivel y para ello se requiere operar en un plano metacognitivo para captar estas cuestiones sustantivas que permitan reformular la praxis. Por ello, la tarea se centró en descubrir los sentidos latentes que albergan los viejos esquemas arraigados, abordando los indicadores puntuales con que se manifiestan estos escollos al interior de la práctica y los significados que trasuntan.

Este trabajo previo, indispensable para poder construir nuevas ideas y modelos operatorios distintos, estuvo orientado a remover las prácticas hasta los mismos fundamentos que sostienen la tarea docente, a modo de “desconstrucción” (Derrida, 1985: p. 23). Acuerdo plenamente con el alcance semántico que le atribuye Derrida a este término y en relación al propósito fijado en este trabajo concretamente se entiende como desensamblar las conexiones de una configuración particular para reconstruirlas en una nueva trama de relaciones.

Es absolutamente estéril querer generar un cambio en el abordaje de las ciencias sociales desde la óptica de un paradigma de complejidad, en el que coinciden gran parte de los intelectuales y especialistas de la educación, si lo hacemos desde moldes del pensamiento propios del siglo XIX. Estos resabios aparecen como dificultades que frenan la posibilidad de cambio y la revisión crítica de nuestro pensamiento, constituyendo así expresión elocuente de un empirismo inmediato. Con esto quiero señalar que nuestra actuación pedagógica requiere distanciarse de las dificultades más inmediatas, más palpables en la realidad escolar cotidiana, para captar el trasfondo problemático donde residen las cuestiones más arduas que exigen removerse. De no hacerlo se corre el riesgo de que los modelos de pensamiento persistan como sistemas intrínsecos a las conductas, es decir, que operen como una estructura predeterminada y con una lógica propia, particular de cada docente, que hace que ese sistema de ideas se cierre a sí mismo, con lo cual se coarta toda posibilidad de replantear esas concepciones. Se corre el peligro que señala Bachelard (1993: p. 23): “de la observación al sistema, se va así de los ojos embozados a los ojos cerrados”. Muy a menudo se puede captar cómo los docentes que han probado determinados procedimientos de enseñanza y les fueron útiles en ciertas circunstancias los adoptan sin mayores esfuerzos por reformularlos, y nutre de este modo una actitud de no apertura, no dispuesta al diálogo e intercambio de experiencias con los colegas y muchas veces no siendo capaces de

percibir lo “diverso”, los “procedimientos dispares” que deberían entrecruzarse en la realidad escolar como posibilidades más que como obstáculos.

Por esta razón, si bien reconozco el fuerte peso que ejerce esta cultura de la imposibilidad que atraviesa el accionar educativo e incide enormemente en la transformación, no adhiero al sentido que Bachelard le atribuye a la idea de “obstáculo epistemológico”, que llevada a la educación sería la expresión “obstáculo pedagógico”. No coincido en el sentido que le atribuye el autor, asociándolo a “rupturas”. “En efecto -dice- se conoce en contra de un conocimiento anterior...” (Bachelard, 1993: p. 15). Sostengo que éste no es un alcance apropiado de la idea de obstáculo al hablar de un cambio sustantivo en la enseñanza de las ciencias sociales, por lo que me inclino a pensar que existen reconstrucciones, resignificaciones y un proceso de adaptación en dichos abordajes, adecuándolos a las nuevas circunstancias en que se dirige actualmente la educación.

Por lo tanto, apuesto a un proceso evolutivo, que tiene sí momentos de conflicto y desajustes, pero, esta situación tiene que servir como un movimiento de lanzadera que permita ir más allá de la imposibilidad, más lejos de los esquemas simples para construir nuevos marcos interpretativos, idear estrategias, vislumbrar los sentidos múltiples que conlleva el acto de educar y apuntar a resultados superadores.

2. La *praxis* docente en ciencias sociales: síntomas y desafíos

Este apartado trata de identificar los principales rasgos con que se manifiestan cuestiones sustantivas que se presentan de modo convergente en la actividad docente en relación a este área del currículum. La reconstrucción de estos aspectos, que resultan de la interacción establecida con docentes, permite identificar tres nudos problemáticos que aglutinan ideas al respecto. Ellos son: los supuestos pedagógicos, los estereotipos sociales incorporados y los modelos de *praxis* desarrollados. Abordaremos cada uno de estos ejes de análisis.

2.1. Supuestos pedagógicos

La *praxis* docente se halla atravesada por una gran diversidad de *creencias básicas* que condicionan las acciones desarrolladas con los alumnos. Uno de

esos supuestos, quizás el más importante por la influencia que tiene sobre muchos aspectos del quehacer educativo, es la idea general de la imposibilidad. Este supuesto lleva a admitir que la enseñanza de los contenidos sociales es imposible desde la integración entre disciplinas, que el alumno no puede aprender conceptos y procesos sociales por el grado de abstracción que éstos comportan, que el conocimiento social es sumamente dificultoso y hasta se torna un sin sentido porque las explicaciones e interpretaciones que se logran son dispares en razón de la subjetividad que atraviesa ese conocimiento; que nunca se logran los resultados deseados con los niños.

Por otro lado, si consideramos distintos indicadores, como ser los conocimientos alcanzados por los niños en estas edades, el tipo de habilidades desarrolladas, el grado de conexión entre las ideas que logran establecer, o la posibilidad de realizar inferencias simples sobre la realidad social en la que está inserto, se constata que la acción escolarizada, destinada a generar modificaciones substanciales en este sentido, no logra los propósitos establecidos. Por esta razón, podríamos decir que a pesar de la transformación curricular prescrita por la Ley Federal de Educación, el cambio no resulta eficaz y óptimo en la práctica. Podemos preguntarnos, obviamente, por qué decimos esto.

A mi modo de ver las falencias señaladas obedecen a ese fuerte condicionamiento que se desprende de los supuestos, los cuales están arraigados no sólo a nivel de cada docente, sino que persisten en el imaginario colectivo de los distintos actores educativos e influyen en el sentido práctico⁴. Entre los síntomas alarmantes que denotan esta idea pueden señalarse:

- 1- La creencia de que las ciencias sociales son fáciles de aprender.
- 2- La confusión entre constructivismo con líneas de acción que son determinaciones positivistas de la enseñanza.
- 3- La idea de que el cambio educativo es sólo retórico, que no hay posibilidad alguna de un cambio real.
- 4- La reducción de la transformación curricular del área únicamente a las actividades escolares.
- 5- La desvalorización de las ciencias sociales por parte de docentes, directivos, padres y actores sociales diversos.

⁴ Entiéndase por esta expresión la asimilación de patrones de comportamiento que resultan de los móviles de conducta, gestados en el ejercicio de la profesión, y que se orientan a resolver cuestiones eminentemente pragmáticas y puntuales. Dichos móviles actúan con un fuerte significado fáctico del hecho educativo, nutriendo de este modo un *saber hacer* cimentado en la práctica misma.

6- La escasa importancia atribuida a la reflexión y autocrítica para dismantelar viejos esquemas y someterlos a análisis.

Ahora bien, ante esta realidad cabe preguntarnos si es factible un cambio en la enseñanza – aprendizaje del área. Mi respuesta es afirmativa y por ello estimo que es más apropiado preguntarnos: ¿en qué medida estos supuestos condicionan las acciones de transformación de la enseñanza del área? Y de acuerdo a esto: ¿qué ideas nuevas es prioritario inyectar en el tejido socio-institucional para lograrlo? Respondiendo a estas cuestiones puntualizaré los rasgos con que se manifiestan los supuestos antes mencionados.

La idea de que las ciencias sociales son fáciles de aprender y, por ende, también son fáciles de enseñar, constituye el más persistente resabio empirista. Subyace aquí la creencia de que el conocimiento social se obtiene por acumulación de datos, por recopilación de información, en definitiva, por sumatoria de hechos, acontecimientos y caracteres del objeto de estudio.

Frente a esta cuestión, considero que la posibilidad más promisoría de lograr una remoción de estas imágenes interiorizadas radica en plantear dificultades que lleven a asumir el *carácter de complejidad* que trasunta el abordaje de los contenidos sociales. Se impone el desafío de trabajar con problemas, operar con redes de información, jerarquizar y organizar ideas, suscitar el pensamiento reflexivo y crítico, construir relaciones.

Ahora bien, mi experiencia con los docentes señala que esta nueva orientación de las acciones educativas requiere, previamente, desmitificar esa cultura de la imposibilidad. Por un lado, no negamos que las dificultades señaladas al comienzo puedan resolverse fácilmente y a veces estos intentos de cambio conllevan dificultades opuestas, no siendo fácil hallar una vía superadora a estas disyuntivas. Por ejemplo: la idea de que es imposible garantizar absoluta objetividad en el conocimiento de lo social, lleva a aceptar una inmanente subjetividad (entendida como posiciones anárquicas) que descalifica ese conocimiento, colocándolo en segundo plano respecto de las ciencias duras. Más aún, todavía existe un ánimo oculto, de pretender enseñar esos contenidos desde los mismos cánones que aquellas. Es evidente que esta idea subyacente es un indicador del desconocimiento de los planteos epistemológicos actualmente aceptados, pues la subjetividad no es privativa de las ciencias sociales ni es un freno para el desarrollo del conocimiento.

Por otra parte, sostengo que si no se producen instancias que lleven a plantear estas concepciones como objeto de análisis y a desestructurar las imágenes

arraigadas, los intentos de cambio seguirán resintiéndose del peso de estas ideas que pasan a constituir un dogma desde donde se encara la enseñanza del área. Puede advertirse, incluso, que estos presupuestos tienen tal influencia que hasta se pueden identificar reacciones circulares que se cierran sobre estas ideas incuestionables. Así, prevalece la concepción de una realidad social descomponible, susceptible de aprehender mediante categorías unívocas. A su vez, los alumnos incorporan el modelo que se transmite, reforzando las mismas representaciones culturales de los docentes. Por su parte, otros actores sociales, incluso los padres, refuerzan este modelo dado que el conformismo con los resultados alcanzados por el alumno retroalimenta en el docente la idea de la eficacia del modelo, congelando una imagen de la realidad y del conocimiento social. El mecanismo que garantiza el mantenimiento de los esquemas habituales de práctica son:

- Los resultados obtenidos por el alumno: si obtuvo una buena nota es signo de que *aprendió*.

- Ello, a su vez, garantiza que el modelo de enseñanza funciona; por ende, que es válido.

Desde una perspectiva de complejidad, ninguna de estas ideas puede sostenerse sin ser debatida.

En cuanto a la confusión que reina en torno al constructivismo me limitaré a señalar la situación que se percibe. Nada más perjudicial para el proceso educativo que utilizar nuevos lenguajes preservando esquemas mentales superados. No podemos pensar en la complejidad con ropajes viejos, o sea, con esquemas caducos e ideas perimidas; así, pues, para comprender las bases del constructivismo se requiere un cambio en el pensamiento y en los *modus operandi*, habiendo generado previamente un estado de catarsis y autocrítica que demande internamente la remoción de esas pautas.

El constructivismo es muchas veces mal entendido, por falta de conocimiento o de compromiso con la acción, lo cual tiende a ofuscar la búsqueda de instancias de trabajo productivas en el área. Se oculta así la necesidad de idear mecanismos superadores, porque en el fondo lo que aparece detrás de esa denuncia manifiesta es nuevamente la cultura de la imposibilidad, con lo cual las propuestas y alternativas tienden a ser efímeras, al no estar acompañadas de una respuesta, o al ser descalificadas sin fundamentos consistentes.

En relación a esto cabe señalar las reiteradas demandas de propuestas pedagógicas y procedimientos susceptibles de aplicar en la enseñanza de los contenidos del área. Permanece aún muy arraigada la idea de que el capacitador debe suministrar recetas. Subyace en ello el supuesto de que tiene más importancia

responder a la pregunta por el cómo enseñar, antes que preguntarse por qué y para qué enseñar de determinada manera. A mi criterio, si el eje de la preocupación pasase por esto último, las estrategias didácticas podrían definirse con mayor facilidad y pertinencia en el vínculo con las situaciones reales, que si se proponen *ex professo* de antemano. Por otro lado, hay que admitir que esas estrategias, en última instancia, son siempre construidas: aún cuando se adopten ciertos lineamientos que guían la acción existe la posibilidad de reformularlos, de hacerlos dúctiles al contenido a enseñar y a los factores contextuales.

La pregunta por el cómo enseñar lleva a deslizar peligrosamente el cambio en este área hacia un cúmulo de cuestiones inmediatas (por ejemplo, cómo competir con la televisión frente al tratamiento de determinados temas), con la consiguiente preocupación, casi excesiva, por las actividades que desarrollarán los alumnos. Sin embargo, cabe destacar que este giro hacia un hacer desprovisto de los sustentos epistemológicos, conceptuales y disciplinares redundante, en más de una oportunidad, en la falta de apereamiento de la importancia de las ciencias sociales y la escasa motivación del niño por el aprendizaje de estos contenidos, lo que conlleva un reduccionismo en los logros que se esperan del tratamiento de estos contenidos en la escuela.

Otro síntoma alarmante es el desinterés generalizado por estas ciencias por parte de los padres y de otros actores sociales. Los padres consideran a los contenidos del área como saberes menores por el hecho de asociarlos a aprendizajes memorísticos y hasta triviales, meras redundancias de lo que el común de la gente sabe o tiene intuiciones formadas, cuyo abordaje en la escuela va asociado a exigencias leves hacia el alumno. No es un hecho sin importancia cuando se requieren a los adultos ciertas nociones sobre la realidad social y éstos denotan conocimientos fragmentados, anecdóticos o equívocos. El propio directivo de la institución escolar refuerza muchas veces esta imagen. Una actitud diferente sería propiciar, desde su función, una capacitación profunda y constante de los docentes en relación al área, donde él mismo participe de estas instancias y en conjunto se desarrollen acciones sostenidas de transformación de los modos de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, el currículum prescripto puede retroalimentar la permanencia de esta imagen. Me refiero al criterio que establece que el área de ciencias sociales no es promocional para el alumno, restringiéndose las exigencias de logros a Matemáticas y Lengua, con lo que se refuerza la idea de la superioridad de estos campos del conocimiento (saber operar numéricamente; tener competencias comunicativas), descuidando la importancia de las habilidades para comprender el

mundo en el que el niño se desenvuelve, saber captar sus significados, interpretar sus códigos y actuar en el medio.

Finalmente, señalo uno de los rasgos más paralizantes que se aprecian en relación al área, que es la falta de autocritica y predisposición a la revisión de las propias prácticas como instancia de superación no sólo personal, sino también como un medio para inyectar aire nuevo en las instituciones escolares, en función de los contextos problemáticos en que se integra la educación en estos tiempos. Si bien es cierto que la acción educativa está condicionada por estos contextos (social, institucional, político), es preciso asumir que la posibilidad más genuina e inmediata de transformación reside en el rol del docente. Señalan Edelstein y Coria:

“La positividad del mandato dado a la escuela de cumplir una función de alta relevancia social, en el polo de los valores aceptados, suele transformarse casi imperceptiblemente –porque se mantiene el marco de espontaneidad y rutina- en el despliegue de diversas formas de desconocimiento, de manejos sutiles en muchos casos, donde, sin duda, el nexo saber – poder cobra significativa relevancia” (Edelstein - Coria, 1995: p. 19).

La institución educativa está, en estos momentos, seriamente condicionada por las dificultades y obstáculos que emanan de la sociedad, donde se privilegia lo material y se halla profundamente trastocada por el cambio del universo de valores. Paradójicamente, a la hora de implementar programas tendientes a mejorar la calidad de vida, la relación del ser humano con el entorno, el compromiso social o reivindicar la dignidad de la persona, la escuela se presenta como el ámbito idóneo para propiciar estos cambios. Mi propuesta es partir de esta realidad del entramado de poder que la institución educativa aún representa, para *propiciar* desde adentro, la génesis de un nuevo espacio de interacción docente – alumnos, apostando a un rol protagónico del educador en su construcción. Este espacio puede aparecer como un campo conflictivo, atravesado por múltiples factores, impregnado por el poder y la tensión, pero precisamente esta connotación lo constituye en un ámbito pletórico del potencial de cambio. Un espacio que será tan dúctil como la plasticidad de cada docente para crear junto al alumno instancias de recuperación de la creatividad, de la crítica superadora, del debate fructífero. Un espacio donde sea posible construir nuevos modelos pedagógicos en relación al área de ciencias sociales.

2.2. Modelos de *praxis*

Cuando hablamos de modelos de *praxis* debemos entender los modos habituales que sustentan las actividades cotidianas que desarrolla el docente. A su vez, dichos modelos están anclados en matrices socio-institucionales que actúan en una relación de mediación entre los actores concretos y el sistema educativo como ente abstracto.

Los modelos de *praxis* representan modos de percepción y de comportamiento incorporados, que orientan la práctica cotidiana. Están apoyados en supuestos fundamentales y cosmovisiones muy amplias. El docente, como parte constitutiva de las estructuras sociales (donde circula información), selecciona y jerarquiza datos de la realidad en un proceso de apropiación personal. De ahí que esos modelos representan, a su vez, filtros en la interacción con el medio. Por esta razón, dado que constriñen al mismo tiempo que permiten, constituyen “canteras de acciones”, es decir, actúan como generadores y referentes de actos.

Según la “configuración de acciones” que sustenta la práctica concreta podemos encontrar distintos modelos de *praxis*. No es mi intención identificar esos tipos, sino partir de una relación dialógica establecida con los docentes-capacitandos desde su ámbito de trabajo. Me limitaré a puntualizar los rasgos que surgen de esta interacción, en función de los planteos manifestados, de los problemas que comentan y de sus actitudes frente a las demandas. De este modo, el lector podrá reconstruir algunas de las pautas que contribuyen a instituir esos modelos de *praxis*. Esta tarea requiere situarnos en un nivel superior al ámbito cotidiano de la realidad escolar para captar los sentidos, los mensajes no explícitos y los vínculos entre las dimensiones de este análisis, con objeto de generar un conocimiento comprensivo que permita vislumbrar los principales caracteres con que adviene cotidianamente la relación docente – alumno.

De este meta-análisis efectuado, merecen destacarse las siguientes pautas encontradas.

- 1- Un problema básico de desarticulación entre teoría y práctica.
- 2- La práctica evidencia una gran preocupación por lo didáctico, con lo cual se refuerza la disyuntiva anterior.
- 3- Escasa o nula concientización sobre la importancia del conocimiento y la indagación en las bases epistemológicas, cognitivas y sociales que sustentan la tarea docente.

4- Pronunciado vaciamiento de contenidos, especialmente aquéllos que representan los marcos teóricos que enmarcan la enseñanza.

5- Las ciencias sociales en la escuela continúan propiciando la transmisión de conocimientos, pero escasamente la reconstrucción del conocimiento social que tienen los individuos (los sujetos educandos) y el desarrollo de sus capacidades para interpretar las manifestaciones sociales.

6- Permanencia de un concepto restringido de los contenidos sociales a enseñar.

7- Síntomas alarmantes de abordajes caducos en el tratamiento didáctico de las ciencias sociales.

8- Ruptura en las relaciones subjetivas, determinando que cada docente conciba la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos del área desde un encasillamiento de su labor.

A continuación comentaré, de modo integrado, los rasgos que se pueden inferir de la situación de la práctica educativa en relación al área de ciencias sociales.

En cuanto a la relación teoría - práctica, podemos afirmar que a pesar de la vasta bibliografía producida en los últimos años sobre el tema, que por otra parte ha sido reiteradamente abordado en cursos de capacitación docente, existe aún una brecha profunda entre el discurso y la acción. Desde mi experiencia con docentes, sostengo que este problema se halla íntimamente relacionado con las siguientes cuestiones.

Generalmente existe una tendencia a considerar los desarrollos teóricos recientes en las disciplinas científicas como un aspecto menor para la práctica de la enseñanza. Esto se desprende de la tendencia -señalada por Edelstein y Coria (1995) -sobre la cuestión de la "mimetización" como una limitación importante. Esto significa, confundir los conocimientos que deben ser objeto de apropiación del docente con los conocimientos que debe adquirir el alumno acorde a su madurez cognitiva. Esta tendencia es muy preocupante ya que, a mi juicio, plantea otras importantes barreras a la transformación educativa. Especialmente, cabe destacar el carácter de espontaneidad con que se presenta esta distorsión en muchos docentes y la inercia que no permite removerla. Subyace aquí una pregunta crucial a la que suele responderse con facilidad: ¿Para qué saber más si eso nunca se va a enseñar? Y digo que se responde fácilmente porque no existe abiertamente la inquietud que lleve a plantear interrogantes que demanden la construcción de otro nivel conceptual. La raíz del problema entronca con el ámbito de formación inicial donde se forjan los cimientos para la función docente. Así lo expresan las autoras:

“Llama la atención la naturalidad con que docentes formadores y alumnos suelen admitir “las razones didácticas” como soporte de la simplificación de contenidos que habrá que operar en función del futuro” (Edelstein y Coria 1995: p. 13).

Mi experiencia con docentes me permitió generar, como construcción propia a partir de esta relación, las siguientes interpretaciones respecto a esta peculiaridad manifiesta.

Por una parte, el problema anterior se liga tanto a una cuestión de contenidos, como a la tendencia a infantilizar muchos conceptos que se presentan a los alumnos. No resulta difícil darse cuenta que lo que no se practica de modo habitual tiende a dejarse progresivamente de lado, y con el tiempo, a caer en el olvido. Tal es lo que ocurre con los marcos teóricos, pues a pesar de disponer hoy día de muchísima bibliografía, en especial la distribuida a las escuelas por el Ministerio de Educación, no se constata un asiduo dominio conceptual por parte del docente de los campos que debieran ser su competencia. Esta falencia se registra con respecto a temas que son parte constitutiva de los C.B.C.; puntualmente, mi registro de situación indica que a la hora de requerir nociones respecto de, por ejemplo, cuál es el objeto de estudio de la Geografía o de la Historia (por mencionar sólo algunos), no existe una apropiación correcta del enfoque actual del “espacio geográfico” o del estudio de los “acontecimientos del acontecer humano en el pasado”.

Si tomamos la cuestión de las perspectivas de abordaje de los contenidos podríamos considerar que la situación es quizás un tanto más preocupante. Por referimos sólo de paso a lo que ocurre con el tratamiento de los contenidos ligados al “espacio” como una de las dimensiones fundamentales en ciencias sociales, Randle es rotundo al referirse a esto:

“Haber enseñado una geografía mutilada de sus aspectos vitales más significativos, por ignorancia de ello, vaya y pase. Hoy, con toda la literatura existente en torno a este enfoque, es imperdonable” (Randle, 1985: pp. 86 - 87).

Por otro lado, estimo necesario que el docente conozca no sólo los contenidos a enseñar, sino además, los sustentos epistemológicos, los fundamentos psicológicos y cognitivos inherentes a la aprehensión de esos contenidos, así como las construcciones sociales y culturales vigentes en relación a ellos. Sostengo

que al introducirse a estas dimensiones que enmarcan la labor pedagógica, el docente estará mucho más preparado para interpretar la relación cambiante que se establece con los alumnos y que afloran en la apropiación de estos contenidos. Podrá descubrir dónde está parado, de dónde surgen las estrategias y esquemas operativos que pone en marcha, cuál es el fin que persigue y qué puede lograr en sus alumnos. Si esto se produce, serán mucho más ricas las experiencias que se plasman en la actividad cotidiana y el propio docente tendrá un panorama amplio de qué competencias y habilidades son indispensables generar a través del abordaje de contenidos sociales.

Con mucha frecuencia se observa que por falta de instancias de profundización sobre el conocimiento que se pretende lograr con los niños se cae en la enseñanza de aspectos superfluos, o bien, se termina en un tratamiento pueril del contenido. Esto se desprende de la ausencia de una delimitación precisa del alcance de ese contenido, de la trama de relaciones con otros conceptos y de la desarticulación entre su puesta en práctica y sus fundamentos teóricos.

Esta falla de retroalimentación entre marcos conceptuales y enseñanza se ve reforzada por los intercambios cotidianos que se establecen en la realidad escolar, donde estas imágenes recurrentes de mimetización contribuyen a afianzar un modelo colectivo orientado fuertemente a lo que se va a enseñar y más específicamente a las estrategias didácticas con que se va a enseñar.

Esta obsesión por lo didáctico, desprovista de sus fundamentos, no hace sino reflejar un supuesto sobre los sujetos que aprenden, generando una mirada muy sesgada sobre el hecho educativo. Esta idea subyacente tiene importantes consecuencias pedagógicas, entre las que corresponde puntualizar:

A) Una visión reduccionista y empobrecida del sujeto de aprendizaje.

La teoría piagetiana de los estadios cognitivos no siempre es bien entendida. El hecho de que ciertas operaciones y capacidades no se desarrollen con asidua frecuencia en determinada edad, no significa que desde la enseñanza no se pueda incentivar la maduración de las mismas, mediante estrategias oportunas y adecuadas. En este sentido, Carretero (1991)⁵ remarca que el docente cumple un papel fundamental como anticipador y mediador en el logro de las competencias propias de cada nivel cognitivo. Así, la presentación de estrategias desafiantes que impliquen resolver situaciones problemáticas con grado creciente de com-

⁵ Carretero (Carretero; Pozo; Asensio, 1991) en *La enseñanza de las Ciencias Sociales* gira constantemente en torno a esta idea central que sintetiza su postura.

plejidad, e incluso, el empleo de herramientas de investigación coadyuvará enormemente al desarrollo del pensamiento del niño y del adolescente.

B) Los rótulos que colocamos a los alumnos de antemano: ¡es lento! ¡es habilidoso! ¡razona! ¡no dispone de competencias comunicativas! ¡Bueno... está mal alimentado! Estos rótulos generalmente son negaciones anticipadas sobre cierta esfera potencial del alumno, a lo que se suma el encasillamiento de que son objeto en función de lo que, a vistas de la Didáctica o la Pedagogía, se recomienda frente a estas situaciones. Me inclino a pensar que estos esquemas determinísticos no hacen más que reforzar la cultura de la imposibilidad a que hicimos alusión, y, además, generan una percepción también estrecha de los contenidos a enseñar y de las actividades que se proponen, condicionando el nexo entre teoría y práctica. En cambio, pienso que estas instancias problemáticas deberían ser aprovechadas para suscitar una lectura permanente y enriquecedora de la propia *praxis*, nutriendo tanto los marcos teóricos como las prácticas.

Puede apreciarse, asimismo, que existe una fractura entre el currículum prescripto y las prácticas cotidianas. La lógica del discurso sigue una senda propia: el docente, en aras de su profesionalidad, se nutre de un lenguaje nuevo; sabe puntilosamente los contenidos estipulados y los designa con términos apropiados. Sin embargo, esta innovación se quiebra a la hora de operativizar dichos contenidos, didactizarlos y transformarlos en material de interacción para el alumno. Es en este último plano donde se desvirtúa la dimensión científica del contenido debido a las dificultades de transposición didáctica y allí es donde afloran también las razones aducidas sobre las limitaciones cognitivas en su asimilación.

El seguimiento del proceso desarrollado por docentes en una carrera de especialización me permitió inferir, como una dificultad de fondo, que no se logra percibir la proyección educativa de muchos contenidos que a la luz de los enfoques científicos y epistemológicos más aceptados actualmente se constituyen en cuestiones clave para el aprendizaje de las ciencias sociales. Por ejemplo, los nexos entre las escalas espaciales y temporales, los vínculos entre las variables sociales, las nociones de continuidad y cambio social, las jerarquías entre los atributos implicados en una trama de vínculos, la construcción simultánea de las categorías estructurantes del espacio y del tiempo a medida que se desarrollan temas específicos, suele ser de poco valor para la práctica cotidiana de la enseñanza. Una de las razones de esta dificultad radica en la obsesiva inmediatez que atraviesa el desarrollo curricular, es decir, la necesidad de generar una trans-

ferencia concreta y acotada al nivel en que el docente desarrolla su experiencia pedagógica. Situación que arraiga en una cuestión mucho más preocupante: el no ser capaz de vislumbrar la proyección futura de los contenidos específicos que se aborda -aquí y ahora- con un grupo de alumnos. En relación a los ejemplos antedichos, lo que el docente debería tener en claro es que el tratamiento de estos planos substanciales que atraviesan los temas de ciencias sociales le permitirán al sujeto desarrollar progresivamente las capacidades de integrar hechos, problematizar situaciones, inferir consecuencias, hipotetizar, proporcionar fundamentos, generar el sentido espacial y la ubicación temporal.

Por dar sólo un ejemplo: parece casi irónico enseñar los puntos cardinales en el Nivel Inicial; sin embargo, el trabajo asiduo con niños de 3, 4 y 5 años con relación a las nociones piagetianas de lateralidad, posiciones topológicas y espacios proyectivos constituyen las operaciones básicas para lograr luego una correcta situación en el espacio concreto y elaborar progresivamente la ubicación de puntos relativos en espacios abstractos (como lo es un mapa, o una imagen satelital).

En definitiva, mi idea es plantearnos más a fondo el por qué y para qué enseñar los contenidos, para lo cual es preciso articular correctamente ciclos y niveles y disponer de una mirada vasta de sus implicancias.

Por otra parte, las dificultades que hemos puntualizado sobre aspectos de orden psicológico y cognitivo deben motivar a un replanteo del lugar de la teoría y de la práctica y del modo en que se conciben los vínculos entre ambas. Podríamos anticipar que una mayor fluidez y retroalimentación entre ambas dimensiones redundaría en aprendizajes más sólidos y eficaces por parte del alumno, como así mismo en una mayor profesionalidad de la tarea docente, al constituirse en conocedor de los marcos teóricos que sostienen sus prácticas y de los desafíos que éstas demandan permanentemente a las reconstrucciones conceptuales.

El diálogo entre ambas facetas posibilitaría, además, resolver la confusión que reina en torno al contenido. Las interpretaciones equívocas llevan a efectuar un deslizamiento peligroso de las acciones en alguna de las dos siguientes direcciones:

- Contenido... entendido como: "concepto", con el consiguiente énfasis en el aprendizaje de ideas nucleadoras de sentido.

- Contenido... entendido como: "información", lo que conduce a un énfasis en el aprendizaje de hechos, acontecimientos, situaciones del mundo real, o sea, acentuando las determinaciones empíricas de un tema.

En realidad deberíamos apuntar a una relación de ida y vuelta entre conceptos y referentes empíricos que describen una realidad. La noción de contenido tiene un alcance amplio, siendo imprescindible distinguir que las lecturas que hace el docente del medio en que se desenvuelve la relación con los alumnos, de las actitudes de éste, de las propias conductas del docente y de las dimensiones contextuales que participan de dicha instancia, son a todas luces contenidos educativos. No son contenidos objeto de enseñanza, pero sí contenidos en tanto dimensiones de la realidad en que se inscribe la acción educativa y ésta resulta de las diversas esferas contextuales que participan. Sostengo que son contenidos educativos porque constituyen insumos permanentes que, mediante la reflexión crítica y la interpretación que hace el docente, inciden en la interacción con sus alumnos.

Ahora bien, para asumir esta perspectiva amplia del contenido, así como la resignificación de la relación teoría-práctica, es preciso repensar la función de la didáctica en el contexto escolar. No podemos seguir concibiendo a la didáctica (cotidiana) a modo de recetas, de determinaciones metodológicas apriorísticas, como moldes en los cuales deben cuajar las situaciones de aprendizaje. Hemos sido testigos del escaso impacto de esta concepción petrificada de lo didáctico que contribuyó a fijar el contenido a enseñar y a estrechar las miradas sobre el objeto de estudio y sobre el propio alumno, anticipando incluso los resultados que cabría esperar.

Por lo tanto, si queremos plantear las ciencias sociales desde una articulación teoría-práctica debemos ser conscientes que esa relación no puede ceñirse únicamente al ámbito de lo didáctico y, a su vez, comprender que la didáctica demanda constituirse como creación permanente en ese ámbito complejo de integración entre todas las facetas constitutivas del hecho educativo. Si esto es así, las estrategias metodológicas exigen ser construidas como propuestas sujetas a reformulación.

En contraposición a lo dicho, cabe mencionar el abordaje disociado de las ciencias sociales en sus dos dimensiones básicas, esto es, el espacio y el tiempo, que aún continúan siendo vistos como moldes vacíos, como una caja amorfa donde es posible colocar todo cuanto hay en la realidad.

Una cuestión bastante preocupante en el abordaje de estos contenidos es lo que denomino el problema de la redundancia y el problema de la ausencia. El primero puede notarse en el abordaje de contenidos repetidos a través de años y ciclos, sin planearlos en grado creciente de complejidad. Tal es lo que ocurre en

torno a temas como la familia, el barrio, el árbol genealógico del alumno, los acontecimientos históricos del acto fundacional de la localidad donde está la escuela, las normas de convivencia en la vida social. Se cae así en una actitud de ingenuidad frente a estos contenidos.

El segundo problema tiene que ver con los contenidos que no se abordan en profundidad -a pesar de estar prescriptos- ya sea por falta de un conocimiento profundo de los mismos o de la forma de desarrollarlos. Estos problemas requieren una revisión seria, exigen una planificación global, una secuenciación progresiva, jerarquización y, sobre todo, la búsqueda de hilos conductores, generando paralelamente la trama de competencias que el alumno debe lograr a partir de su abordaje. Estimo que dichas falencias se vinculan directamente a lo que comentamos antes: la falta de una perspectiva amplia para proyectar el hecho educativo más lejos del momento y las circunstancias en que deviene el diario acontecer en la escuela. Implica proyectar consecuencias prospectivas de las acciones presentes, requiere lanzarnos junto al alumno al futuro, ser artífices de su formación.

Asimismo, otro rasgo de estos esquemas caducos en ciencias sociales, es la prioridad concedida al tiempo por sobre el espacio, un síntoma que, de acuerdo a los criterios epistemológicos aceptados hoy en ciencias sociales resulta inadmisibles. Una vía superadora a estas posturas sería generar un esfuerzo permanente de reconciliación y relación fecunda entre el espacio y el tiempo. Así se expresa David Harvey, pionero intérprete de estos nuevos lenguajes y de la dialógica que supone el mundo en que vivimos:

“Creo que es importante poner en tela de juicio la idea de un sentido único y objetivo del tiempo y el espacio, a partir del cual pudiéramos definir las distintas concepciones y percepciones humanas. No tengo la intención de sostener una total disolución del distingo entre lo objetivo y lo subjetivo, sino que más bien insisto en la necesidad de reconocer las múltiples cualidades objetivas que el tiempo y el espacio pueden expresar, y el rol de las prácticas humanas en su construcción” (Harvey, 1998: p. 228).

A mi juicio, a través de este punto de encuentro es posible pensar en la integración de las disciplinas que conforman el área de ciencias sociales, e incluso, tender puentes articulatorios hacia otros campos del currículum. En este sentido me atrevo a decir que es más probable que un docente que dispone de esa

mirada abarcadora hacia los múltiples contextos en que se plasma su tarea, es más factible que genere un enfoque renovado de la didáctica y del sentido que asumen sus prácticas.

2.3. Papel de los estereotipos sociales

En este punto cabe considerar la influencia que ejercen ciertas representaciones mentales que resultan del imaginario social, en tanto regulan las actitudes docentes. Esos esquemas están arraigados a las estructuras básicas del yo -a nivel psico-emocional y cognitivo- y participan del tipo de respuesta generada ante determinadas manifestaciones sociales. Tienen el carácter de estereotipos en la medida en que dichas imágenes actúan como modelos interpretativos subyacentes, que permanecen prácticamente inmodificables en el tiempo y orientan, casi inconscientemente, las conductas de los sujetos en el medio.

En este sentido cabe subrayar la creencia, muy fuerte, en las desventajas que implican los factores sociales adversos del medio para los logros de aprendizaje. Obviamente, esto presupone una idea del sujeto que aprende.

Con mucha frecuencia, se señalan las diferencias en las posibilidades que significan para el hecho educativo -y de modo especial para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales- la condición de inserción de los actores educativos en la trama social. Así se puntualizan las diferencias entre las escuelas del centro y de la periferia urbana; la restricción que conlleva trabajar en ámbitos donde hay violencia y problemas de conductas, etc. Es decir, constantemente esas diferencias intrínsecas que hacemos en nuestro diario coexistir en sociedad se proyectan en la escuela y pasan a formar parte de las representaciones latentes de la subjetividad de los actores. Otro estereotipo, ligado al anterior, son las connotaciones múltiples que hacen referencia a cuestiones étnicas peyorativas, tales como el “criollo”, el “gringo” o el “aborigen” en nuestro medio, concibiendo tales categorías como antagonismos irreconciliables y tratando de subsumir uno al otro en función de esas diferencias. Nada más nefasto para el proceso educativo que estos esquemas internalizados que suscitan rótulos simples y condicionan, de antemano, el desarrollo de las potencialidades (tanto del alumno como de la labor docente).

Sin embargo y a modo de ejemplo, piénsese que los niños que viven en el medio rural desarrollan más tempranamente el sentido espacial (orientación,

cálculo visual de distancias, idea de magnitudes, captación de analogías y contrastes en el paisaje).

Esta cuestión es señalada por las investigaciones que se han efectuado en relación al desarrollo de las capacidades cognitivas. Sin embargo, somos susceptibles de preciamos de vivir en las ciudades y tendemos a concebir el medio rural como un espacio de menores posibilidades para la educación -por la carencia de medios tecnológicos (generalmente menos recursos didácticos)- imponiendo así una visión muy estrecha de la tarea docente, sin darnos cuenta que las posibilidades de aprendizaje radican en la misma condición de los alumnos. Esto indica nuevamente, como dijimos, que la didáctica tiene que ser construida en la misma naturaleza y connotaciones del hecho educativo.

En otro sentido, podemos hacer referencia a la influencia que ejerce para la educación, la idea de que el conocimiento de la sociedad (en todas sus dimensiones) es factible de un tratamiento atomístico, separando partes y analizándolas como entes independientes. Esta "simplicidad" subyacente en nuestra imagen del mundo deviene, tal vez, de la herencia del pensamiento occidental que fundó la ciencia moderna.

Las ciencias sociales, consideradas desde un enfoque reduccionista, verán en los métodos (didácticos) una salida frente a la ausencia de preguntas inquietantes y construcción de estrategias apropiadas, por falta de ideación de modos distintos de interpelar la realidad que lleve a pensar en otras categorías conceptuales, alternativas de enfoques y a diseñar cruces de perspectivas. Esto último exige plantearse como eje de preocupación, teniendo en cuenta que la sociedad tecnocrática en que vivimos considera más valioso los instrumentos (los mecanismos o medios) por el valor concedido a los resultados que pueden alcanzarse, más que al proceso de génesis, donde incluso el conocimiento tiene esta fugacidad y tiende a descalificarse como anacrónico cuando surge una tecnología más potente. Esta imagen ha llevado al menosprecio de la lectura frente a la fascinación por las escenas de la televisión, y a imponer con fuerza los medios informáticos descuidando y desvirtuando el valor de los libros. He aquí otra razón para decir que la didáctica tiene que construirse en la misma trabazón dinámica del proceso educativo: de nada sirve que el docente disponga de la última edición del libro de texto si no es capaz de garantizar un aprendizaje significativo.

Finalmente, un estereotipo muy fuerte que se revela en la práctica docente, que deviene en parte del imaginario social y que está vinculado a la cuestión antes mencionada son los patrones positivistas con que enfocamos una realidad compleja. Tendemos a buscar respuestas únicas, disyuntivas, y direccionamos el

pensamiento en este sentido, descuidando los múltiples significados que trasunta el contenido social. En este punto es donde el docente continúa, a mi modo de ver, afianzándose a una visión reduccionista, sin darse cuenta que en la diversidad estriban las posibilidades de desarrollar las múltiples capacidades y habilidades que se pueden lograr en los niños. Bien cabe reparar en la idea de Randle, cuando dice, refiriéndose a la Geografía: "No partamos del aula. El aula es un medio. El fin de la geografía está fuera del aula" (Randle, 1985: p.13).

Esta cuestión nos debe movilizar, para comenzar a plantearnos si -como se dice reiteradamente- la educación debe preparar para la vida, ¿qué significa entonces preparar para la vida si no es desplegando, desde nuestro rol docente, todo el universo de posibilidades que encierra el niño o el joven, para que éste sea capaz de interpretar los múltiples lenguajes que emergen en la realidad cotidiana y sepa actuar en ese medio, asumiendo un compromiso ético y de valores?

Algunas ideas síntesis provisorias

La indagación efectuada y reconstrucción crítica de indicadores permitió elaborar algunas ideas centrales, sobre las que estimo, puede pensarse el abordaje de las ciencias sociales desde una perspectiva de complejidad.

1- ¿Por qué "complejidad"? Precisamente, porque la realidad social se presenta hoy día sumamente conflictiva, diversa, atravesada por procesos intangibles; porque tal como revela la reflexión epistemológica, en el conocimiento (aprendizaje) intervienen múltiples operaciones y sistemas de inferencia. Además porque los contextos en que se inscribe actualmente la acción educativa condiciona en grado sumo. Esto no significa que el docente puede revertir estos factores restrictivos, pero está llamado a ser hábil, a suscitar el entusiasmo por aprender y sortear obstáculos. El entorno cultural en que se mueven nuestros alumnos es una cantera de desafíos permanentes; es demandante de respuestas construidas, de alternativas diferentes.

2- Las posibilidades de desarrollar las capacidades múltiples de los alumnos se inscribe en el espacio específico de interacción con el docente, pero también en la relación dialéctica con otros actores institucionales. Sin duda, el rol del directivo abierto, operativo, oportuno, cumplirá un papel insoslayable en este sentido.

3- Los contenidos sociales exigen pensarse y abordarse desde la integración. Esto no sólo implica establecer nexos entre disciplinas, sino operar en una trama

compleja de significados (de lo que se debe aprender, del por qué, cómo, con qué y para qué) llevando las situaciones de aprendizaje a plasmarse en ámbitos diversos (en el aula, en la calle, en el trabajo de campo, en el hogar, en las instituciones) donde se es protagonista cotidiano. Es preciso desarrollar la baquía, o sea, propiciar un desenvolvimiento armónico y autoadaptable del sujeto en el ambiente. Integración implica también que el docente debe plantear el desarrollo de los contenidos ateniendo a la interacción entre escalas diferentes de análisis: escalas territoriales, formas de periodización temporal, o en el intercambio entre configuraciones culturales diferentes. Integración significa para el docente ser consciente que cuando aprendemos, y hasta en nuestro desenvolvimiento diario en la vida, en nuestras estructuras cognitivas participan sistemas de inferencias y no movimientos unidireccionales y cerrados.

4- En relación a si es posible enseñar las ciencias sociales, teniendo en cuenta los interrogantes epistemológicos aún no resueltos en este campo, sostengo una respuesta afirmativa. Es imprescindible tomar consciencia que nunca se es totalmente objetivo ni subjetivo, que nunca se es totalmente determinista ni continuamente improvisado. Mi apuesta es a ser co-constructores con nuestros alumnos en su proceso de aprendizaje, a saber operar estratégicamente ante situaciones donde participan el orden y el desorden simultáneamente.

5- Por último quiero subrayar que es imperioso darnos cuenta, como actores de la educación, de la enorme carga simbólica que trasuntan las prácticas docentes. Muy lejos de la creencia común, de que no hay nada más concreto que lo que hacemos en el aula, considero que una reflexión e interpretación de nuestro cotidiano hacer con los alumnos, requiere una apertura mental para captar los múltiples significados que esta práctica comporta. Todo cuanto ocurre en el aula constituyen signos y éstos nos remiten siempre a referentes y significados. Si no nos adentramos en la captación de esta dimensión simbólica no podemos esperar cambios importantes, ni transformaciones desde afuera.

6- A modo de cierre, deseo traer a colación una afirmación de Edelstein y Coria sobre el siguiente punto, de donde -a su criterio- devienen nuestras prácticas docentes. Me refiero a la noción de "habitus" que las autoras toman de Pierre Bourdieu y que utilizan para vincularlo a la idea de "sentido práctico" que hace del hecho educativo una práctica social. El sentido práctico es el que le permitiría al docente moverse ante situaciones cambiantes de la realidad escolar e inferir inmediatamente el tipo de respuesta que ha de generar. Respecto de la experiencia práctica señalan las autoras que uno de sus rasgos sobresalientes es "la aprehensión del mundo social como dado por supuesto, como evidente. Las es-

estructuras sociales incorporadas en el sujeto, es decir, los hábitos, procuran la ilusión de la comprensión inmediata, de la experiencia del mundo, excluyendo cualquier interrogación sobre sus propias condiciones de posibilidad" (Eldestein y Coria, 1995: p. 25).

Por esta razón, dada la limitación intrínseca que reviste la idea de hábitos, considero que deberíamos reparar en la noción de "praxis" para generar la reflexión sobre las prácticas docentes, dado que dicha noción compatibiliza con la perspectiva dialéctica que se establece permanentemente entre los actos cotidianos (las respuestas espontáneas que generamos en un marco de incertidumbre) y los sistemas conceptuales que subyacen y, en cierto modo, se movilizan detrás y en cada acción concreta. En esta dialéctica intrínseca entre práctica y teoría, la idea de una configuración de acciones bajo la noción de praxis, conlleva un recorrido de ida y vuelta entre ambas dimensiones.

¿Por qué apuesto a esta idea central para pensar las prácticas docentes en relación al área de ciencias sociales?

En primer lugar, porque participamos de la trama de la vida y de la sociedad en contextos culturales múltiples. La acción educativa se inscribe en estos acontecimientos de la vida que se sintetizan en la idea de praxis.

En segundo lugar, porque esta noción bien entendida, conlleva implícita la búsqueda inmanente de algún sistema de ideas que sustenta las acciones cotidianas desarrolladas. Así una revisión en este plano implica la indagación sobre patrones de comportamiento y requiere categorías analíticas para interpretar dichas prácticas, es decir, nos lleva a la teoría. Por último, apuesto al papel de los sistemas conceptuales, capaces de recapitular cuestiones epistemológicas, psicológicas, pedagógicas, sociológicas, porque constituye la savia nueva que permite interpelar nuestras prácticas, encontrarles el sentido, dismantelar la familiaridad con que se nos presentan y la sutileza con que pasan inadvertidas, pero para lograrlo, coincido plenamente con Morin: ¡también hace falta un pensamiento complejo.

Referencias bibliográficas

Bachelard, G. (1993). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Carretero, M.; Pozo, J.; Asensio, M. (ed.). (1991). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor.

Derrida, J. (1985). Carta a un amigo japonés. En Proyecto A Ediciones (et. al). (1997). *El tiempo de una tesis. Deconstrucción e implicaciones conceptuales*. Barcelona: Anthropos.

Edelstein, G.; Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.

Harvey, D. (1998). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Randle, P. (1985). *Valor formativo de la Geografía* Buenos Aires: SENOC.