

DIDÁCTICA Y CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO SOCIAL EN LA ESCUELA

PILAR BENEJAM ARGUIMBAU*

Resumen

La construcción del conocimiento escolar en Ciencias Sociales demanda, en primer lugar, una reflexión sobre la epistemología de las ciencias sociales para contestar al “para qué enseñar” y “qué” enseñar. La autora enmarca estas respuestas en una concepción de la ciencia social interpretativa e intencional y propone unos conceptos clave disciplinares. En segundo lugar hace recurso a las teorías del aprendizaje para resolver la cuestión del “cómo enseñar” y la autora se apoya en las teorías socioconstructivistas de Vygotsky. Con estos referentes, basa la construcción del conocimiento social escolar en el desarrollo de cuatro capacidades psicolingüísticas: la descripción y la narración, la explicación, la justificación y la argumentación.

Abstract

Several requirements are needed to build scholar knowledge in Social Sciences. This paper indicates answers to the questions how and why to teach. Answers are provided within the Social Science field and essential concepts are emphasized. The social-constructivist theory of Vygotsky provides a theoretical framework to develop scholar social knowledge. Finally, Psycholinguistics abilities of description and narration, explanation, justification, and argumentation are considered as significant tools for the development of Social Science knowledge.

* Doctora en Pedagogía y Catedrática de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona.

La didáctica de las Ciencias Sociales se ocupa del saber que se enseña, el cual es necesariamente distinto del saber científico. Cabe señalar, sin embargo, que para que el saber enseñado sea legítimo, debe mostrarse “conforme” con el saber científico. No se puede hablar de la enseñanza de las ciencias sociales sin tener en cuenta el discurso de las ciencias referentes, aunque el sistema didáctico considere al mismo tiempo otros factores como son el alumno que aprende, el contexto de enseñanza y el pensamiento del profesor.

1. El conocimiento científico como referente didáctico

A lo largo de la historia, las ciencias han buscado una teoría unificada y definitiva que explicara el mundo y la sociedad, pero hoy la epistemología ha abandonado este empeño que parece imposible, y ha aceptado la relatividad del conocimiento. Actualmente se considera que el mundo existe con independencia del pensador, pero que aquello que las personas sabemos de dicha realidad es resultado de haber pensado e interpretado teóricamente la experiencia de este mundo gracias al lenguaje.

Desde una epistemología convencionalista y desde una visión crítica de las ciencias sociales entendemos que el conocimiento es el conjunto de respuestas que da la comunidad científica a los problemas en cada momento. Parece claro que si las respuestas las dan personas, éstas no pueden liberarse de su contexto; es decir, sus respuestas quedan contaminadas por el conocimiento de que disponen, por las urgencias sociales que obligan a dar relevancia a determinadas cuestiones y por los intereses de las instancias que tienen el poder político o financiero. Ello implica reconocer que el conocimiento es relativo, que es un producto histórico, que no es neutro y, por tanto, queda sujeto a la interpretación, a la duda y al cambio.

Podríamos poner múltiples ejemplos para ilustrar la concepción del conocimiento como producto histórico: los astros en el universo siguen su curso ajenos a que las personas hayan interpretado primero que la tierra era el centro del universo, que hayan aceptado luego

teorías heliocéntricas, para considerar más tarde que el sol es únicamente una estrella mediana situado en el brazo de una de las múltiples galaxias, etc.

A lo largo de mi propia experiencia profesional he trabajado el problema de la desigualdad tratando al principio de países ricos y países pobres definidos por el comportamiento de ciertas variables; luego hablamos de países desarrollados y subdesarrollados identificados por su situación en un proceso que presentaba diversas etapas; hasta hace poco distinguíamos entre países centro y países periféricos; finalmente, hoy se entiende el desarrollo desde una economía globalizada en que las redes financieras supranacionales y sus inversiones explican, en gran medida, la riqueza de las regiones. Pese al cambio teórico, el problema de la desigualdad persiste, pero la comunidad científica cambia y afina su interpretación al ritmo que aumenta su conocimiento y al tiempo que cambia el contexto del problema.

La aceptación de la relatividad del conocimiento no implica la anarquía y el “todo vale”. La ciencia se interesa por el conocimiento, y el valor del conocimiento reside en cómo se justifica. La cientificidad de una interpretación social, de una teoría o representación del mundo la procura en cada momento la convergencia o coincidencia de razones, evidencias, pruebas y opiniones; la correspondencia o similitud entre las teorías y los fenómenos o realidades que trata de explicar y de interpretar, la resistencia ante la crítica en el debate (Giere, 1988) y el progreso o avance que representa (Echevarría, 1998).

Autores como Barnes (1987) han destacado que la sociedad y las personas tratan de conocer para modificar e incluso para transformar radicalmente aquello que conocemos. Este autor afirma que esta transformación de la realidad o “poder ser” admite diversas prácticas y concreciones. Si aceptamos que la finalidad de la ciencia no es únicamente la producción de conocimiento sino que también se propone intervenir y controlar el mundo, surgen de inmediato cuestiones como: ¿Para qué se quiere controlar el mundo?, ¿en beneficio de quién? Para responder a estas preguntas entramos claramente en el

campo de la ideología y de los valores La interpretación del conocimiento se entiende pues como intencional.

La selección de los contenidos curriculares se enmarca, necesariamente, en esta visión interpretativa e intencional. La selección de los conocimientos curriculares en ciencias sociales se deberá considerar una manera posible y tentativa de entender el mundo y la sociedad y, por consiguiente, será una propuesta que admite la duda, la crítica, queda abierta al diálogo y al cambio y exige su fundamentación y valoración.

Sin embargo, la selección del conocimiento curricular en ciencias sociales no es tarea fácil porque la didáctica no dispone de un cuerpo científico de conocimientos sociales que respondan a una referencia disciplinar única. El conocimiento escolar debe indagar en un conjunto de disciplinas sociales como la historia, la geografía, el arte, la sociología, la antropología, la economía, el derecho, etc., cada una de las cuales tiene su propio campo semántico y sus metodologías preferentes y a veces específicas. Si la didáctica no cuenta con referentes sistematizados y establecidos y, por otra parte, es impensable resolver el problema por adición, se demuestra necesario construir un conocimiento social escolar para ser enseñado y aprendido.

Consideradas estas dificultades, parece sensato proponer que los docentes ayuden a sus alumnos a construir y a reconstruir su conocimiento social desde la lógica de las disciplinas en las que se han formado, tal como aparece en las propuestas curriculares usuales basadas en la geografía, la historia y el arte. Sin embargo, cabe pensar que lo hagan de tal modo que la mirada o interpretación del mundo focalice en unos conceptos sociales clave, relevantes para las diversas ciencias sociales, aunque esta selección sea un acuerdo de principio y aunque este acuerdo sea provisional y reste siempre en revisión.

Consideramos pues que la didáctica de las ciencias sociales debe intentar seleccionar y definir unos conceptos claves transdisciplinares que den cuenta de la realidad del mundo de hoy desde una determi-

nada perspectiva o interpretación. Entendemos, pues, que un concepto clave es un concepto con una gran capacidad organizativa e inclusora que interesa a diversas ciencias sociales y que puede resultar especialmente útil porque justifica las inclusiones y exclusiones inevitables en toda selección de conocimientos escolares. Evidentemente, estos conceptos transmiten una determinada visión del mundo y la sociedad y admiten posibles alternativas. Sin embargo, la libertad del docente no le exime del rigor necesario, ni de la necesidad de explicitar los criterios que rigen su selección.

Los conceptos clave que proponemos nos sirven para guiar la selección del conocimiento social escolar desde una manera crítica y alternativa de entender e interpretar el mundo y la sociedad. Esta propuesta se basa en el estudio de trabajos anteriores realizados por diversos autores (Taba, Gross, Blyth, Fisher, Hicks) y en un seminario de investigación financiado por la Dirección General de Investigación Científica y Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia de España que dirigí en 1994. Dichos conceptos se concretan en los siguientes enunciados (Benejam, Pagés, 19979):

- **Identidad y alteridad.** Vivimos en un mundo en el que somos iguales y diferentes de los demás.
- **Racionalidad.** Vivimos en un mundo en el que lo que ocurre suele responder a ciertas causas, las cuales comportan unas consecuencias.
- **Continuidad y cambio.** Vivimos en un mundo cambiante en el que algunas cosas permanecen.
- **Desigualdad.** Vivimos en un mundo en el que las personas no gozan de igualdad de oportunidades. Entendemos la desigualdad como injusticia social.
- **Diversidad.** Vivimos en un mundo plural, y entendemos la diversidad como una riqueza cultural.
- **Interrelación.** Vivimos en un mundo en el que las personas y los grupos humanos se relacionan, se comunican y se complementan.

- **Organización social.** Vivimos en un mundo en el que las personas y los grupos se organizan en instituciones que tienen unas estructuras de poder y que realizan determinadas funciones.

Con estos enunciados queda definido un marco interpretativo que permite cumplir las propuestas curriculares oficiales, pero que ilumina la selección de los contenidos que queremos trabajar en cada tema. En el estudio de la ciudad, pongamos por ejemplo, centramos la atención en cuestiones como:

- ¿Por qué nuestra ciudad se ha situado en este lugar y no en otro? (racionalidad).
- Nuestra ciudad no ha sido siempre igual (continuidad y cambio).
- En nuestra ciudad hay barrios muy diferentes (desigualdad).
- En nuestra ciudad viven personas de diversas etnias, costumbres, gustos, etc. (diversidad).
- Nuestra ciudad se relaciona con el campo y con otras ciudades (interrelación).
- ¿Quién toma decisiones sobre cómo ha de ser la ciudad y cómo resolver los problemas? (estructuras de poder).
- Nuestra ciudad es igual y diferente de otras ciudades cercanas y lejanas (identidad, alteridad).

2. La necesaria referencia a las teorías del aprendizaje para justificar la construcción del conocimiento social en la escuela

De acuerdo con las teorías cognitivo-socioculturales de Vygotsky (1993), el sujeto no aprende por imitación como decía el conductismo, ni construye el propio conocimiento, como decía Piaget. Vygotsky afirma que la persona humana reconstruye las experiencias que tiene cuando interactúa con su medio social, por lo que el conocimiento es, a la vez, un producto social y un producto personal. El conocimiento que reconstruye el alumno varía según las experiencias y vivencias

previas del sujeto, su contexto social, sus conocimientos previos, los hábitos adquiridos, sus intereses, capacidades y sentimientos. Los constructos mentales reconstruidos por cada sujeto tienen cierta persistencia y se resisten al cambio, pero son sistemas dinámicos, capaces de cambiar, y ese cambio hace posible la educación.

Cabe insistir en la importancia que tiene el proceso de interpretación personal del conocimiento dado que las ciencias sociales están muy vinculadas a la experiencia. Los alumnos han construido muchos conceptos sobre su medio social de manera que sus constructos mentales sobre el espacio humanizado, las relaciones sociales o los hechos históricos son múltiples, diversos, generalmente desorganizados y con frecuencia implícitos. Estos esquemas mentales, aunque no estén claramente formulados y sean imprecisos, resultan muy útiles y operativos y guían el pensamiento del alumno y su acción.

De acuerdo con las teorías constructivistas, la tarea esencial de la escuela es procurar que el alumno, en todo momento, sea consciente de sus propios conocimientos, que los ordene y los comunique para que sea posible completar, resituar, matizar o cambiar su interpretación. La educación se considera una construcción entre profesores y alumnos de comprensiones comunes, de experiencias y procedimientos comunes y de un vocabulario también común. Ello requiere la participación activa del alumno y la aceptación del conflicto entre lo que uno sabe, piensa y hace y aquello que propone la comunidad científica. Este conflicto sólo puede resolverse a través del convencimiento aportando información, experiencias, razones y diálogo.

En didáctica, la dialéctica y el debate sobre las diferentes interpretaciones y las posibles alternativas no se presenta en el “qué enseñar” porque en la escuela se trabaja con saberes básicos y admitidos como necesarios por gran parte de la comunidad científica. La dialéctica y el debate se presenta en el “cómo enseñar y aprender”, es decir, en el proceso de convencimiento necesario para acercar la lógica del alumno a la lógica de la ciencia. La manera de construir el cono-

cimiento es la que favorece la construcción de capacidades científicas.

3. La construcción del conocimiento social

Si aceptamos que el conocimiento se construye a través del lenguaje, cabe puntualizar que el lenguaje se concreta en diferentes discursos, según sea la intencionalidad de la comunicación. El profesor potenciará el tipo de discurso más adecuado a su manera de mirar, entender e interpretar la sociedad. Por otra parte, alumnas y alumnos también reconstruirán su conocimiento a través de un determinado discurso que implicará el desarrollo de ciertas habilidades cognitivo-lingüísticas, el cual favorecerá una manera de concebir el conocimiento y de ver e interpretar el mundo y la realidad.

A nuestro entender, para que el saber escolar sea conforme a las exigencias actuales del conocimiento social, para que permita la construcción compartida de los conceptos clave disciplinares propuestos, y para proceder de manera acorde con las teorías socioconstructivistas del aprendizaje, proponemos construir el conocimiento social escolar compartiendo los discursos que comportan cuatro capacidades básicas (Benejam, 1998, 2001): la capacidad de procesar información, la capacidad de comprensión de la realidad, la capacidad de interpretación y la capacidad de argumentación o diálogo.

a) La capacidad de procesar información

Sin información no resulta posible reconstruir el conocimiento elaborado por la sociedad a lo largo del tiempo. El discurso informativo utiliza básicamente la descripción y la narración: la descripción organiza los elementos en el espacio y la narración los caracteriza en el tiempo. Ambos discursos recurren con frecuencia a las definiciones, las enumeraciones, las comparaciones y las clasificaciones. La información que se da ofrece una estructura lineal, coordinada o bien queda organizada cronológicamente. Este discurso no consiste en

hacer un inventario ni supone una enseñanza puramente receptiva, sino que comporta buscar la información, seleccionarla diferenciando lo relevante de lo accesorio, organizarla, y utilizar el vocabulario pertinente. La selección de la información implica unas preferencias y no resulta una operación neutral ni banal.

Ejemplos

- Información en un libro de texto:

“La industria transforma las materias primas en productos manufacturados y la fábrica es el lugar donde se realiza este proceso. Las industrias se clasifican según el uso y el destino que se da a los productos que fabrican: las industrias de base transforman las materias primas en productos semielaborados y las industrias de uso y consumo...”.
- Información resultado de la observación y la comunicación:

“¿Qué características tiene este río contaminado?: las aguas desprenden mal olor; no crecen plantas ni se ven peces, cangrejos u otros animales; el agua es sucia porque arrastra espumas y otros muchos materiales”.

¿Cómo transporta el río estos materiales que vemos?: por arrastre, por rodamiento, por flotación...
- ¿Los ríos contaminados aparecen siempre sucios? Un río puede estar contaminado porque lleva materiales en disolución, también puede estar contaminado por la existencia de bacterias...”
- Información resultado de una encuesta para delimitar el área de atracción de una gran superficie comercial:
 - ¿Viene usted a este centro comercial a pie o utiliza un vehículo?
 - ¿Vive usted en esta ciudad o viene de otro pueblo o ciudad?
 - ¿En qué ciudad o pueblo vive?

b) *La capacidad de comprender la realidad*

Esta capacidad implica establecer relaciones entre las informaciones para entender las causas y las consecuencias de determinados hechos y problemas. La comprensión utiliza un discurso explicativo que añade racionalidad al conocimiento, lo fundamenta, lo matiza y lo amplía. La intención del discurso explicativo es ayudar a comprender el porqué de las cosas y utiliza expresiones como “porque”, “por tanto”, “así pues”, “por consiguiente”.

Ejemplos:

- ¿Por qué las industrias se sitúan en unos lugares y no en otros? ¿En razón de la existencia de materias primas? ¿Porque hay agua abundante? ¿Porque disponen de electricidad a buen precio? ¿Porque las comunicaciones son fáciles y baratas? ¿Porque están cerca del mercado? ¿Porque la mano de obra es abundante, es barata, es poco reivindicativa? ¿Porque en este lugar se pagan pocos impuestos? ¿Porque en este lugar no son exigentes si se producen residuos y contaminación?...
- ¿Por qué los ríos están contaminados? ¿Por los vertidos industriales? ¿Por las aguas residuales de las ciudades? ¿Como resultado del uso abusivo de productos químicos en la agricultura?...
- ¿Por qué acude usded a este supermercado? ¿Porque está más cerca? ¿Porque está bien comunicado? ¿Porque es más barato? ¿Porque tiene mucha variedad de ofertas? ¿Porque le atienden bien?...

c) *La capacidad de interpretación teórica o justificación*

Al justificar se defiende una manera de ver el mundo o teoría. Quien justifica intenta validar una interpretación o una intencionalidad del discurso, una manera de entender la realidad y esta interpretación o teorización exige razones fuertes y suficientes para su aceptación. En el contexto de enseñanza de las ciencias sociales las justifi-

caciones muestran la preferencia por posturas, interpretaciones y teorías existentes. La justificación o interpretación demanda posicionarse ante un problema, pensar por sí mismo, ser consciente de lo que uno piensa, cree o desea, en definitiva, es un gran ejercicio de libertad.

Ejemplos:

¿Hay que dejar que las empresas industriales se localicen donde mejor les convenga o hay que poner condiciones? ¿Se puede permitir que las empresas industriales cierren fábricas donde trabajan muchos obreros para trasladarse a lugares donde la mano de obra es más barata?...

- ¿Cómo se ha permitido la contaminación de los ríos? ¿A quién beneficia? ¿Por qué las industrias no han instalado depuradoras?
- Si se instala una depuradora en una fábrica el producto saldrá más caro al mercado.
- La causa de la contaminación de los ríos se debe a que vivimos en una sociedad capitalista de mercado en el cual se debe competir para obtener beneficios...
- Unos defienden las grandes superficies comerciales pero otros dicen que arruinan el pequeño comercio y desertizan la ciudad, con lo que aumenta la inseguridad, etc. ... Estudiemos el problema...

Nuestro seminario ha trabajado sobre la justificación y ha identificado cuatro modelos escolares que se distinguen básicamente por su intencionalidad:

- a. La presentación de diversas hipótesis, teorías o interpretaciones de un fenómeno o de un hecho

Sirva de ejemplo el tema de los descubrimientos geográficos: al plantear la pregunta ¿por qué el descubrimiento de América ocurrió en 1492 y no antes?, unos alumnos interpretaron que el descubrimiento de América se debió básicamente al empeño de Cristóbal Co-

lón y a los apoyos que recibió dando con ello prioridad al protagonismo personal. Otros alumnos destacaron los intereses económicos y comerciales que impulsaron los viajes y un tercer grupo destacó las nuevas técnicas que permitieron la navegación transoceánica.

- b. El contraste de ideologías o de valores en la consideración de un tema

En estos ejercicios de justificación cada grupo de alumnos adopta el rol propio de una de estas opciones ideológicas que intervienen en el debate y aporta las razones y argumentos propios del punto de vista que representa. Un ejemplo lo constituyó el debate entre partidarios de la monarquía y los partidarios de la república.

- c. Posibles soluciones para resolver un problema concreto

Se trata de llegar a la solución de un problema de la manera más satisfactoria posible. Para ello cada grupo de alumnos aporta sus propuestas. Puede servir de ejemplo el hipotético trazado de una autopista.

- d. Defensa de los intereses de los colectivos afectados por una acción o problema

Consiste en que los diferentes colectivos afectados por una acción concreta defiendan su manera de ver el problema que suele coincidir con sus intereses. Un ejemplo lo constituye las justificaciones que aducen los habitantes de una gran ciudad, de una ciudad industrial y de una aldea para evitar la ubicación de una incineradora en su término municipal.

4. El discurso argumentativo y la capacidad de debate

La relatividad del propio conocimiento y de las interpretaciones sociales demanda la capacidad de comunicar, compartir y contrastar las propias justificaciones con las justificaciones de otros compañeros, de otros grupos o de diversos autores para poner a prueba la

validez del conocimiento. Esta relación dialéctica se expresa a través de un discurso argumentativo que implica una actitud crítica y alternativa y que es propio de los debates en los cuales se plantea la posibilidad de convencer o de ser convencido.

Los ejercicios de debate en clase son la consecuencia natural de los ejercicios de justificación. Las opiniones e ideas que convencen a unos y las valoraciones o apoyos que dan a determinadas interpretaciones deben ser contrastadas con las de otros compañeros u otros autores que no interpretan el problema o la cuestión de igual manera. Esto es así porque la interpretación es una construcción humana y, en muchos casos, resulta discutible y admite la duda y la alternativa. Sirva de ejemplo el caso siguiente:

- Después de trabajar la contaminación del río Sec que pasa cerca de la escuela mediante observación directa y su descripción, y mediante las encuestas realizadas para estudiar las causas de dicha contaminación llegamos a cuestionarnos la justificación de tanta contaminación. Entre todos llegamos a la conclusión de que la contaminación de los ríos se debe a las exigencias que impone una economía de mercado. Entonces una alumna de once años cuestionó la interpretación diciendo que no aceptaba esta teoría. En defensa de su posición explicó que había visto en un programa de televisión que los ríos checos están más contaminados que los nuestros y no había sido un país con una economía de mercado...

El objetivo que se persigue en la construcción del conocimiento social a través del procesamiento de la información, la comprensión de la realidad, su cuestionamiento o justificación y la visión crítica, alternativa y dialéctica de la realidad es construir a través del conocimiento social capacidades que permitan estructurar el pensamiento y que ayuden a las alumnas y alumnos a pensar por sí mismos y con los demás. Según nuestro criterio ésta es la base del conocimiento social.

Referencias bibliográficas

- Barnes, B.** (1987). *Sobre la ciencia*. Barcelona: Labor.
- Benejam, P.; Pagés, J.** (dir.) (1997). “Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria”. Barcelona: Horsori-ICE Universidad Autónoma.
- Benejam, P.** (1999). “El conocimiento científico y la Didáctica de las Ciencias Sociales”. *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI*. Universidad de La Rioja-Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Logroño: 15-26.
- Benejam, P.; Quinquer, D.** (2000). “La construcción del conocimiento social y las habilidades cognitivo-lingüísticas”. Josba, J.; Gómez, I.; Prat, A. *Hablar y escribir para aprender*. Madrid: Síntesis. 201-218.
- Benejam, P.** (dir.) (2001). “La justificación y la argumentación en la enseñanza de las ciencias sociales”. *Iber* 28, 57-68.
- Blyth, A.** (dir.) (1970-75). “History, Geography and Social Science”, 8-13. *Place, Time and Society*. London: Collins.
- Echevarría, J.** (1998). *Filosofía de la ciencia*. Madrid: Akal.
- Ficher, S.; Hicks, D.** (dir.) (1993). *World Studies. Learning from experience. World Studies in the primary Curriculum (8-13)*. London: Trentham Books.
- Giere, R. N.** (1988). *Explaining Science. A Cognitive Approach*. Chicago, London: University of Chicago.
- Gross, R. E. y otros** (1983). *Las Ciencias Sociales, programas actualizados de Enseñanza*. México. Limusa.
- Taba, H. y otros** (1971). *Teacher’s handbook to Elementary Social Studies*. London: Addison Wesley.
- Vygotsky, L.S.** (v. 1993). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Visor.