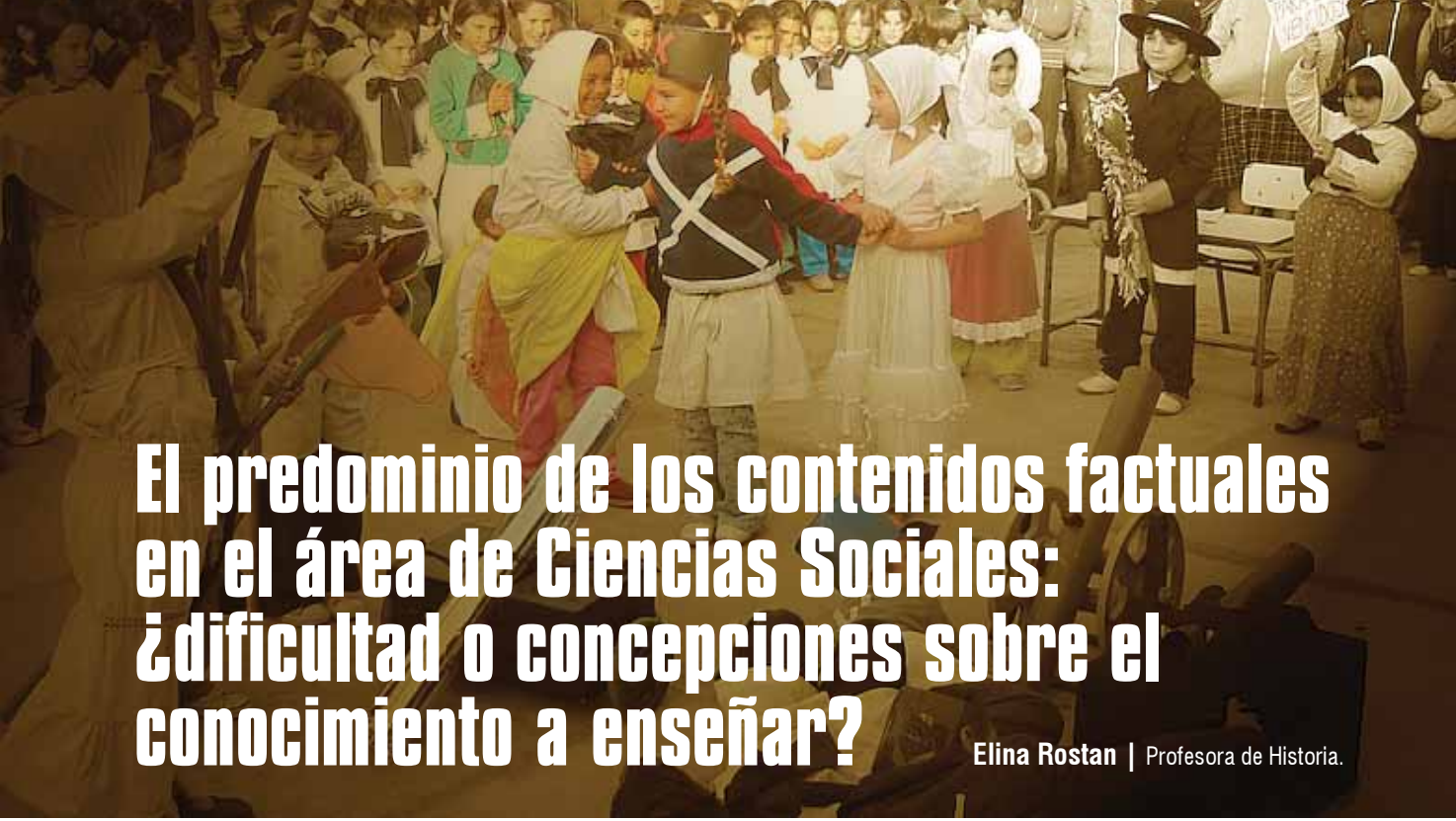




El predominio de los contenidos factuales en el área de Ciencias Sociales: ¿dificultad o concepciones sobre el conocimiento a enseñar?

Elina Rostan | Profesora de Historia.

«Todo depende de la trama elegida; el hecho en sí ni tiene interés ni deja de tenerlo (...). Es imposible describir una totalidad y cualquier descripción es selectiva.»

Paul Veyne (1984:35)

El predominio de los contenidos factuales

La cantidad de hechos y datos a enseñar en el área de Ciencias Sociales puede ser identificada como una dificultad. Pero a la vez, cuando esto se enuncia como problema, también puede ser visto desde otro ángulo. Se puede leer como una concepción sobre los contenidos a enseñar; inclusive, cuando se señala que ciertas evaluaciones evidencian falta de conocimiento del área en los alumnos, podríamos interrogarnos sobre si enumerar hechos y datos como fechas y lugares, o reconocer las gestas heroicas de los grandes prohombres, es saber Ciencias Sociales. Estas concepciones también aparecen en los alumnos; Pilar Maestro se refiere a *«la valoración excesiva del dato y la identificación de la historia con la de los grandes personajes»* como una de las percepciones más frecuentes de los alumnos -identificadas por los docentes- que hacen obstáculo en el aprendizaje de los conceptos estructurantes del conocimiento social.

Esta percepción -tanto de quienes advierten *“ausencia de saber”* en los alumnos como de los que *“van a aprender”* el conocimiento social- puede ser leída como una concepción particular del conocimiento sobre lo social.

La misma remite en el ámbito disciplinar a la perspectiva positivista. Sintéticamente, en el campo de la Historia se caracterizó por privilegiar el ámbito de lo político como objeto de estudio, en tanto que la centralidad de su discurso fue la narración de los acontecimientos. Puesto que su mirada se orientó, casi invariablemente, hacia el ámbito de lo público y lo político, los protagonistas de este discurso fueron los “grandes hombres”, gestores de las “grandes hazañas” que conformaban su relato.

Su correlato en la Geografía fue el llamado “determinismo geográfico”, el cual se *«preocupaba por entender la organización del medio en que vivían las sociedades humanas en función de las condiciones que la naturaleza le ofrecía a las sociedades en un lugar determinado»* (Fernández Caso, 2007:12).

En el plano escolar, esta perspectiva se tradujo en el predominio de lo factual en clave descriptiva donde, en relación analógica con las disciplinas, uno de los propósitos centrales fue la construcción de la identidad nacional. Las Ciencias Sociales escolares fueron uno de los dispositivos de la escuela moderna para la construcción de la subjetividad nacional.

Si bien la Historia y la Geografía como campo de conocimiento han operado cambios profundos e importantes en relación a sus orígenes, muchas veces en el ámbito escolar no se han traducido las mismas transformaciones. La preocupación por la abundancia de datos y hechos *“a transmitir”* sería uno de los síntomas.

Trascender el ámbito factual: el acontecimiento, un punto de partida y de llegada

Convendría aclarar -llegado a este punto- que nuestra argumentación y reflexión no persiguen como finalidad recomendar el abandono absoluto de los hechos o datos en la enseñanza escolar. Sí afirmar que los mismos son solamente un nivel de la reconstrucción que realiza el conocimiento sobre lo social. Como advierte Ricoeur (1999:197) para el caso de la narración histórica: «*La dimensión episódica del relato se pone de manifiesto a quien sigue una historia poniendo su atención en las contingencias que afectan al desarrollo de la misma. Este aspecto episódico del relato plantea preguntas como éstas: ¿qué paso entonces?, y después?, ¿qué sucedió a continuación?, ¿cuál fue el desenlace?, etc. Pero al mismo tiempo la actividad de contar no consiste, sencillamente, en añadir unos episodios a otros. También elabora totalidades significativas a partir de acontecimientos dispersos*».

Es decir que las disciplinas en la construcción de conocimiento sobre lo social eligen ciertos datos y hechos, descartan otros y le dan inteligibilidad a los mismos a través de un orden que lo construye el relato. Pero además buscan sentidos, realizando interpretaciones explicativas. Al decir de Paul Veyne, «*explicar es hacer comprensible la trama*».

Por lo tanto, no se trata del destierro de los hechos en búsqueda de una enseñanza de lo social más explicativa y comprensiva. Pero tampoco de un enfoque que apunte a la enumeración de datos (fechas, lugares, personas, etc.) como imágenes estáticas y desconectadas, sin ninguna relación que explique y dé sentido a la comprensión de la realidad histórico-social.

En el nivel escolar, el acontecimiento puede ser un punto de partida. Como propone Trepát (1995:239), «*se debe considerar el acontecimiento como una de las orillas a partir de la cual se pueden establecer puentes cognitivos con otros acontecimientos y conceptos (...)*». Anteriormente, en otro artículo de esta publicación, abordamos esta idea desde la perspectiva de la narración del acontecimiento, como una introducción posible en la temporalidad. Pero, señalando a la vez sus limitaciones, «*(...) el acontecimiento por sí solo no explica nada, lo que explica a la fecha es el proceso y el contexto. El acontecimiento debe ser contextualizado mediante las interpretaciones y explicaciones (...)*» (Rostan, 2003).

Los datos constituyen una parte de la dimensión de análisis, pero los mismos deben superarse en la búsqueda de relaciones y contextos explicativos.

Cuando pensamos en una propuesta de enseñanza de Ciencias Sociales, obviamente que la selección de ciertos datos será una parte, pero habrá otras dimensiones importantes que les darán sentido a los mismos y a la enseñanza de lo social. Por ejemplo, más allá de la información específica del tema, ¿qué aspectos de los llamados conceptos estructurantes van a ser trabajados a propósito del mismo? Nos referimos a aquellos conceptos fundamentales de la Historia y la Geografía como formas de conocimiento. Por ejemplo: la espacialidad y la temporalidad, las formas de explicación geográfica e histórica, el concepto de fuente, las formas de construcción de conocimiento, entre otros. O sea, aquellos aspectos que permiten acercarse de «*forma razonable al aprendizaje de los hechos y procesos sociales*» (Maestro, 1999:20).

La construcción del hecho

Por último, algunas perspectivas han asociado la importancia de la dimensión factual en Ciencias Sociales como una evidencia de la 'objetividad'. Me refiero a la idea empirista de que los hechos existen en tanto tales, como algo exterior al discurso disciplinar, aguardando ser *descubiertos*. El historiador Lucien Febvre (1992:43), fundador de la Nueva Historia (1929), advertía para el caso del positivismo: «*En aquel tiempo los historiadores vivían con un respeto pueril y devoto por el "hecho". Tenían la convicción, ingenua y chocante, de que el científico era un hombre que poniendo el ojo en el microscopio captaba inmediatamente un haz de hechos. De hechos que se le entregaban, que eran fabricados para él por una Providencia, de hechos que no tenía más que registrar*».

Trasladada esta perspectiva a las prácticas de enseñanza podríamos identificarlas con las concepciones de los alumnos sobre «*La historia es lo que pasó o la Geografía describe como una fotografía la existencia de la realidad espacial social*». Considerando estas afirmaciones, el desafío sería atender a nuestros relatos predominantes en clase, reflexionando sobre la forma en que presentamos los hechos, con la finalidad de enseñar.

Se señala la necesidad de mostrar diversas interpretaciones en Sociales, pero también, ¿existen espacios para reflexionar con los



Foto: Concurso Fotográfico QE / Lourdes Erbalejo

alumnos sobre la elección y la construcción de determinados datos? Y más allá de los alumnos, como enseñantes, ¿hemos pensado en esta característica epistemológica del conocimiento social?

Como sostiene Demasi (2004:10), «(...) *no puede ponerse seriamente en duda el estatuto de existencia de los datos históricos (...) ni que sea igualmente defendible cualquier interpretación de los datos (...)*». Pero se debe prestar atención «*a la modificación de los acentos: así hay hechos que en determinadas épocas parecían importantes porque construían el sentido del relato, que luego dejan lugar a otros que reaparecen (se recuerdan) transformados en relevantes para “comprender el pasado”*».

Es decir que las disciplinas sociales producen el conocimiento sobre lo social no solamente a nivel explicativo e interpretativo, sino también construyen los datos y hechos sobre los que operan las explicaciones. En este sentido, continuamente se reescribe el conocimiento social, reinterpretándose la misma masa de hechos donde se crean unos y se olvidan otros.

A modo de cierre

La idea central de esta reflexión fue interrogar una dificultad enunciada desde la enseñanza.

La selección de datos y hechos, su ordenamiento, la descripción y la narración son distintas operaciones que se realizan en relación a la enseñanza de las Ciencias Sociales. La cuestión es pensar sobre algunas propuestas que convierten la enseñanza de lo social en una lista o enumeración de fechas y datos. Esto no solamente es una dificultad, sino que además refuerza algunas concepciones y estereotipos

sobre el área, que operan como obstáculo en el *aprendizaje* de las Ciencias Sociales. Por ejemplo, la desvalorización del área desde el punto de vista intelectual, asociada a la idea de que las Ciencias Sociales son asignaturas que no sirven para aprender y razonar.

Seguramente existen múltiples derivaciones más sobre la dimensión factual en Ciencias Sociales, este espacio intentó ser una invitación a pensar sobre el lugar que ocupan los contenidos factuales en nuestras propuestas de enseñanza.

También para pensar y cuestionar qué implica la “ausencia de saber” en los alumnos en relación a este tipo de contenidos. 

Bibliografía citada

- DEMASI, Carlos (2004): *La lucha por el pasado. Historia y nación en Uruguay (1920-1930)*. Montevideo: Ed. Trilce.
- FEBVRE, Lucien (1992): *Combates por la historia*. Barcelona: Ariel (1ª edición 1954).
- FERNÁNDEZ CASO, María Victoria (2007): “Nuevos temas para pensar la enseñanza de la Geografía” en: M. V. Fernández Caso (coord.): *Geografía y territorios en transformación. Nuevos temas para pensar la enseñanza*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- MAESTRO, Pilar y otros (1999): *Ciencias Sociales*. Barcelona: Ed. McGraw-Hill.
- RICOEUR, Paul (1999): *Historia y narratividad*. Barcelona: Ed. Paidós.
- ROSTAN, Elina (2003): “‘La Guerra Fría’: Diferentes caminos para abordar un tema” en *Revista QUEHACER EDUCATIVO* N° 57, Edición Especial (Febrero), pp. 92-96. Montevideo: FUM-TEP.
- TREPAT, Cristófol A. (1995): *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: Ed. Graó.
- VEYNE, Paul (1984): *Cómo se escribe la historia*. Madrid: Ed. Alianza.