

La forma es el contenido

El método como objeto de enseñanza en las Ciencias Sociales

Elina Rostan | Profesora de Historia.

Parte de este artículo fue publicado en: ROSTAN, Elina (comp.) (2011): *Enseñanza de las Ciencias Sociales II. Conceptos y gestión de las fuentes de información*. Montevideo: Ed. Camus.

La explicitación y puesta en práctica de la “indagación” como forma de construcción de conocimiento social resulta un contenido fundamental en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

El área de Ciencias Sociales en el ámbito de enseñanza se caracteriza no solamente por cierta información y conceptos que estructuran el sentido de dicha información, sino que también la modalidad de construcción de este conocimiento específico resulta un aspecto central.

Es decir que es necesario entender que la forma como se produce el conocimiento a enseñar es también un contenido. Ambas dimensiones remiten una a la otra, ya que la información específica y la estructura conceptual del conocimiento disciplinar son producto de la indagación que producen los investigadores sociales. Como sostiene Bain para el caso de la enseñanza de la Historia pero, sin duda, también sirve para las demás disciplinas sociales:

«Para los estudiantes, el aprendizaje de la Historia conduce a encuentros con miles de nombres, fechas, personas, lugares, acontecimientos y re-

latos distantes con los que no están familiarizados. Trabajar con tales contenidos es una empresa compleja que no puede reducirse fácilmente a opciones entre aprender datos y dominar los procesos de pensamiento de la Historia.

En realidad, es necesario prestarle atención a una opción para fomentar la otra. (...) almacenar información en la memoria de manera que pueda recuperarse eficazmente, depende de la organización concienzuda del contenido, en tanto que conceptos fundamentales de la Historia “tales como estabilidad y cambio” requieren familiarizarse con la secuencia de acontecimientos que les dan sentido. (...) Este trabajo, requiere entonces, tanto conocimiento como habilidades del profesor, para ayudar a los estudiantes a aprender contenido histórico a la vez que incrementan sus capacidades para usar evidencia, evaluar interpretaciones y analizar el cambio a lo largo del tiempo.» (Bain, 2004:3)

En algunas ocasiones, la forma de presentación del conocimiento social en el ámbito de la enseñanza no hace explícito esto.

«Textos escolares, (...) material de lectura (...) maestros rodean a los estudiantes (...) con fragmentos de narraciones e interpretaciones (...). Sin embargo, rara vez ven los estudiantes la naturaleza y la estructura de estas interpretaciones. Mucho de lo que hacen los estudiantes (...) es explorar vastas extensiones del currículo carentes de evidencia y de autor, y promueven, como afirma el historiador David Lowenthal, una “crédula lealtad” a alguna versión del pasado (...)» (Bain, 2004:6)

Es así que tanto la información específica, la dimensión conceptual y el desarrollo de habilidades de indagación resultarían fundamentales para la comprensión de la estructura y naturaleza del conocimiento social. Dicha comprensión produce un conocimiento profundo sobre lo social.

Además, las propuestas de enseñanza que pongan en juego actividades de reconstrucción metodológica, brindan la posibilidad de mostrar al conocimiento social como algo abierto, compuesto de diferentes itinerarios, búsquedas e incertidumbres que caracterizan a la producción de un conocimiento relativo.

Pensar desde esta perspectiva ofrece la oportunidad de poner en juego esa doble dimensión que implica al hecho social: como *algo que sucedió o sucede*, pero al mismo tiempo como una *producción teórica*. Es decir, una construcción realizada por los investigadores sociales sobre la base de diversas fuentes de información, las cuales son interpretadas mediante conceptos, principios y teorías, que dependen de los diferentes modelos teóricos desde donde el investigador produce su perspectiva.

Es posible abordar esta modalidad desde múltiples instancias en el trabajo de la clase:

- ▶ mostrando diferentes perspectivas sobre un mismo asunto;
- ▶ haciendo referencia manifiesta al conocimiento como producción de un determinado investigador;
- ▶ trabajando con información divergente;
- ▶ presentando dudas o interrogantes sobre un tema para el cual aún se carece de datos y aparecen “lagunas” en relación a ciertos aspectos.

La formulación de preguntas, la búsqueda de información, el concepto de fuente, la posibilidad de construcción de múltiples interpretaciones permiten mostrar al conocimiento

social no como algo cerrado, sino como un conocimiento provisorio, complejo y en permanente construcción.

De esta manera, la enseñanza en Ciencias Sociales debe estar atenta a explicitar estas características del conocimiento social como producto de enfoques y perspectivas múltiples. Porque los discursos unificadores y excluyentes no permiten una comprensión ni un lugar para el estudio de lo social.

El trabajo con diferentes fuentes de información en Ciencias Sociales

Anteriormente se destacó la relevancia, como contenido de enseñanza, de “*los patrones de pensamiento disciplinares*” que dan sentido a la construcción de conocimiento. Es decir que al enseñar hechos, datos y conceptos también debemos tener en cuenta la forma de producción de los mismos. Es en este sentido que la gestión de las fuentes en la enseñanza resulta fundamental.

Como sostiene Trepát:

«Los investigadores no “comentan” documentos como si de un ejercicio literario se tratara sino que los utilizan para verificar hipótesis, para responder preguntas, para demostrar asertos, para obtener información del pasado, etc. Sin menoscabo del comentario del texto tradicional, es en esta última línea donde nos parece que se ha de potenciar el uso de las fuentes en clase (...)» (Trepát, 1995:164)

Por lo tanto, enseñar el trabajo con variadas fuentes de información es una oportunidad para poner en juego las diferentes estrategias que se producen en la construcción de conocimiento.

Resulta fundamental señalar que los investigadores sociales construyen el conocimiento mediante el planteo de problemas.

Problematizar un tema desde el contexto escolar significa construir y formular preguntas en torno a él. Como sostiene Bain (2004:4): «(...) crear y usar buenas preguntas es tan crucial para el maestro como lo es para el investigador».

En relación a esto es importante advertir que nadie se puede interrogar sobre lo que desconoce. Para que los alumnos puedan formular preguntas sustanciosas y que posibiliten problematizar el tema en forma adecuada, tienen que preverse actividades para trabajar con información previa sobre la temática a indagar.



Esa información debe ser cuidadosamente seleccionada por parte del enseñante para que permita motivar a los alumnos y además puedan realizar preguntas pertinentes. Para esto debemos tener en cuenta que el problema no es inherente a la situación, sino que es un “*enigma*” o una “*controversia*” para quien investiga. Es decir, el indagador es el que construye el problema, y por esta razón resulta fundamental la información. El poseer información sobre el tema, aunque sea parcial, nos permite “*ver*” aspectos de la temática y problematizar, lo que no sería posible si no poseemos ningún tipo de conocimiento. Por ejemplo:

«Un geólogo aficionado que repara en una piedra basáltica en el lecho de un río puede plantearse la pregunta “¿Cómo habrá llegado acá?”, mientras que para el excursionista común la presencia de la piedra simplemente significa otra piedra más, y no sugiere problema alguno.» (Beyer, 1974:56)

El problema se estructura a través de preguntas. Estas preguntas resultarán fundamentales para guiar la búsqueda de la información y la sistematización de la misma. Asimismo, la elaboración de hipótesis y la búsqueda de evidencias se basan en estas preguntas iniciales.

Características de las preguntas

- ▶ Deben elaborarse a partir de información.
- ▶ Deben ser verificables con la información.
- ▶ Deben contemplar tanto la dimensión descriptiva como la explicativa, por ejemplo:
 - Preguntas de carácter descriptivo: ¿Dónde?, ¿Cuándo?, ¿Quiénes?
 - Preguntas de carácter explicativo: ¿Cómo?, ¿Por qué?

Además de la problematización, la elaboración de preguntas tiene otras implicancias en el trabajo con las fuentes. Las fuentes deben ser interrogadas para que “*hablen*”.

El planteo de interrogantes con las fuentes es fundamental, ya que es el investigador, mediante su pregunta, quien transforma en fuentes a los testimonios de los sujetos, ya sean materiales o simbólicos. Es decir que el investigador crea los datos; selecciona algunos, desecha otros y con

ellos construye evidencias para fundamentar sus hipótesis. En este sentido es el investigador quien convierte cualquier testimonio sobre lo social en fuente mediante preguntas.

El procedimiento de transformar el testimonio en fuente «(...) *es el soporte de inferencias necesarias para explicar los hechos y conceptos propios de las Ciencias Sociales, y lo que permite entender por qué están sujetos a múltiples interpretaciones y valoraciones*» (Calvo, 1998:133).

Esta perspectiva permite pasar de un abordaje descriptivo a un aprendizaje que se sustente en preguntas y donde las respuestas se perciban como necesarias. Como sostiene D. Kantor, desarrollar la capacidad de preguntar con relación a las fuentes permite instancias fundamentales en cuanto a la enseñanza de las formas de construcción del conocimiento histórico. Ya que el planteo de preguntas «*puede dar lugar a la anticipación de respuestas y al diseño de caminos críticos que conduzcan a la resolución de problemas*». Al mismo tiempo puede demostrar «*que el conocimiento se construye avanzando entre certezas y dudas, confirmaciones y refutaciones, datos que se buscan, que aparecen, que faltan. En ese proceso, lo nuevo adquiere progresivamente un sentido y se integra a lo conocido, resignificándolo*» (Kantor, 1996:175).

El trabajo mediante interrogantes ofrece la oportunidad para que los alumnos establezcan relaciones entre lo que saben, lo que suponen y lo que desconocen, ampliando las posibilidades de conocimiento.

Además de la formulación de preguntas con la finalidad de problematizar, resulta fundamental la formulación de una serie de “*respuestas tentativas*” a estas interrogantes iniciales.

Las mismas son importantes en el tratamiento de la información, porque guiarán la búsqueda de evidencias para comprobar o refutar estas respuestas tentativas. Pero además, como señala Beyer (1974:60): «*Una hipótesis sirve como guía para la investigación de datos pertinentes para el problema, porque permite distinguir entre los datos que pueden ser omitidos y los que aún necesitan ser examinados*».

Estas “*respuestas tentativas*” o “*hipótesis escolares*”, al igual que las preguntas tienen que basarse en información adecuada sobre la temática, ya que deben ser comprobables. Esta información será de carácter parcial. En

este sentido, Beyer advierte que las hipótesis *«no son el resultado o conclusión de la indagación: es solamente un paso, una inferencia inductiva basada en el examen de fragmentos de evidencia»* (Beyer, 1974:60).

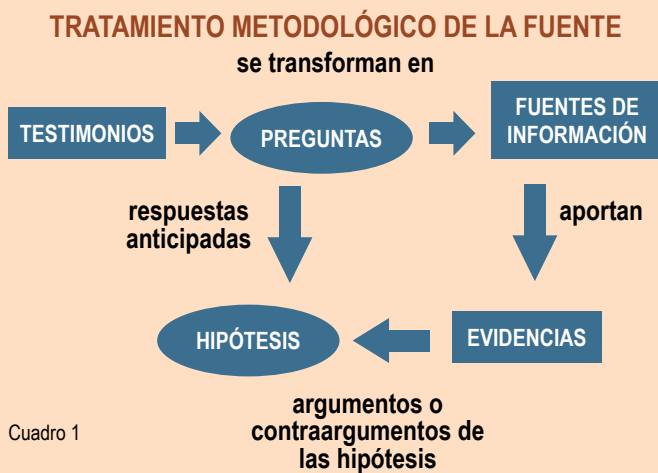
Además resulta fundamental definir a la hipótesis como una aseveración explicativa, ya que ella debe engendrar posibles explicaciones sobre la temática.

Por último, como destacamos anteriormente, en esta etapa y en las siguientes es fundamental el trabajo con la información. En ocasiones existe la creencia de que debemos partir de un conocimiento intuitivo de los alumnos, para mantener la espontaneidad de las propuestas o para mostrar su *“ausencia de saber”*. También por la falsa creencia de la fase exploratoria de los conocimientos previos (cf. Aisenberg, 2000). En realidad, como fundamentamos anteriormente, tanto en el planteo de las preguntas como en las hipótesis resulta fundamental la información seleccionada por el maestro.

La búsqueda de información puede resultar muy atractiva, pero a la vez puede ser difícil acotar la gran y variada cantidad de información que exista sobre el tema. Por esto, las preguntas al respecto resultan fundamentales, ya que ellas indicarán qué aspectos de la información son los que se buscarán.

Otro aspecto que resulta fundamental en el trabajo con las fuentes de información, son las respuestas tentativas. Por lo tanto, un trabajo central es la búsqueda de evidencias para refutar, completar o confirmar las respuestas tentativas.

Es decir que las preguntas guía y la búsqueda de evidencias ofrecerán la posibilidad de determinar las actividades en relación a la búsqueda de la información.



Cuadro 1

HIPÓTESIS

- ▶ **Afirmación que se basa en información parcial. Inferencia inductiva a partir de evidencias incompletas.**
- ▶ **Debe ser comprobable – basarse en conocimiento.**
- ▶ **Aseveración explicativa – debe engendrar una explicación.**
- ▶ **Sirve de guía para la búsqueda de información (evidencias).**

Cuadro 2

EVIDENCIAS

- ▶ **Pueden ser:**
 - un dato concreto
 - una explicación coherente.
- ▶ **Sirven para:**
 - fundamentar
 - refutar
 - ampliar la hipótesis.

En síntesis, algunos aspectos centrales que se proponen atender en el trabajo con fuentes, son:


- ▶ Elección y selección de las fuentes de información buscando cuáles serán las más adecuadas tanto para el planteo de interrogantes como para contestar las mismas.
- ▶ Transformación de los diferentes testimonios (pasados o presentes) en información, que permita su posterior uso en la explicación y en la argumentación del tema. No una mera descripción.
- ▶ Necesidad de lectura y confrontación con una serie de fuentes de distintos tipos, teniendo en cuenta que una fuente solo brinda una parte de la información, y la misma se debe ir complementando con los datos de otras fuentes o la reconstrucción a partir de inferencias.



- ▶ Conversión de la información en evidencias para refutar o comprobar las respuestas tentativas.
- ▶ Sistematización de la información en un lugar (*archivo escolar*) para luego seleccionarla y procesarla.
- ▶ Elección de formas de registro adecuadas, según las distintas fuentes de información.

Este proceso, como mencionamos anteriormente, es propicio para que los alumnos comprendan *las formas de producción del conocimiento social*. La búsqueda de información, la realización de inferencias, el establecimiento de diferencias entre las descripción y explicación, la reflexión sobre la lectura e interpretación de la fuente, son momentos que permiten

acercar a los alumnos a la producción y al *relativismo* del conocimiento social.

Este tipo de situaciones implica trabajar con los alumnos desde una perspectiva de metacognición. Esto significa preguntarse, por ejemplo, qué información tendremos que buscar, para qué, cuál será relevante de registrar, qué preguntas nos quedan sin contestar, qué otras fuentes podrán contestarlas. Así, la información que se maneja en clase no aparece como algo “*arbitrario*” proporcionado por el docente, sino que es posible darle un sentido en relación a la búsqueda de respuestas y evidencias para el problema planteado. Esto también permite involucrar al alumno en cómo se produce la construcción de conocimiento y cómo la búsqueda de información tiene como objetivo explicar y comprender el tema o problema planteado. 

Referencias bibliográficas

- AISENBERG, Beatriz (2000): “Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las Ciencias Sociales” en J. A. Castorina; A. Lenzi (comps.): *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona: Gedisa Editorial. Biblioteca de Educación, Psicología cognitiva, cultura y educación.
- BAIN, Robert B. (2004): “¿Ellos pensaban que la tierra era plana? Aplicación de los principios de *Cómo aprende la gente*, en la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria” (Cap. 4) en National Research Council: *How Students Learn. History, Mathematics and Science, in the classroom*. Washington D.C.: National Academies Press. Capítulo traducido por Tito Nelson Oviedo A. En línea: <http://www.eduteka.org/pdfdir/ComoAprendenLosEstudiantes.pdf>
- BEYER, Barry K. (1974): *Una nueva estrategia para la enseñanza de las Ciencias Sociales. La indagación*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- CALVO, Silvia L. (1998): “Retratos de familia. Las fuentes como recurso para la enseñanza del tema” en S. L. Calvo; A. Serulnicoff; I. A. Siede (comps.): *Retratos de familia... en la escuela. Enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza*. Buenos Aires: Ed. Paidós. Cuestiones de Educación.
- KANTOR, Débora (1996): “Un objeto, un mundo” en S. S. Alderoqui (comp.): *Museos y escuelas. Socios para educar*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- TREPAT, Cristòfol A. (1995): *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: Ed. Graó.