

Nuevos desafíos en Ciencias Sociales

Por Antonio Castorina

Propongo trabajar con el siguiente problema: ¿Cuál es la relación entre el conocimiento de los chicos debido a su propia actividad constructiva y la existencia de creencias sociales que se apropian en tanto ciudadanos y escolares?.

Sabemos relativamente poco del conocimiento infantil sobre la sociedad, sabemos más sobre lo que los niños piensan sobre la lengua, la matemática, un poco menos sobre los conocimientos de la naturaleza y mucho menos sobre lo que piensan de la sociedad. Las razones por las cuales las investigaciones han sido más pobres son de corte claramente ideológico, han hecho que estos conocimientos no estuvieran en el centro de la escena académica. Para algunas revistas de didáctica las ciencias son la biología, la química, la física, la matemática y con un poco de suerte la lengua, no hacen referencia a los conocimientos que los chicos tienen sobre la sociedad o la historia.

Existen indagaciones que se han ocupado de trabajar a partir del punto de vista del niño, sobre la actividad escolar, el sistema de gobierno, el intercambio económico, la familia, la historia. Hoy creemos que esos estudios son parciales y que llegó la hora de meter a los niños en la historia y en la sociedad.

Debemos tener en cuenta que los chicos, en tanto participantes de prácticas sociales son vehículos de transmisión de concepciones que sus grupos sociales han producido. Normalmente se piensa que los problemas ideológicos, las creencias sociales son de los adultos pero, los niños como agentes sociales, también creen de una cierta manera. Este punto es de enorme importancia para la escuela. La perdurabilidad, la resistencia a modificar ideas tiene que ver no sólo con situaciones didácticas mal planteadas, sino también con sus creencias y su identidad social.

Hay ciertas ideas que entran en este doble problema porque existe un sesgo de elaboración personal y uno de raigambres en las creencias sociales. Un ejemplo es el de la personalización. Una investigación realizada en España, en una escuela primaria, sobre el surgimiento del partido nazi en Alemania abarca explicaciones que van desde causas estructurales a rasgos personales de Hitler. Allí aparecen claramente las ambiciones, la maldad como rasgos personales de los políticos que generaron el movimiento. Por otro lado en un trabajo de investigación que realizamos con Beatriz Aisenberg preguntábamos por qué hay presidente, la respuesta era *el presidente no puede hacer todo solo*, por eso tiene que haber ministros, diputados, senadores. Al indagar por los límites que tendrían los poderes del presidente, los chicos consideraban que son morales. El presidente puede hacer lo que quiera, lo único que lo frena es el programa político o el compromiso asumido con los que los votaron. No surgen criterios constitucionales que pongan limitaciones a las posibles actividades que lleve a cabo el presidente. Cuando se le pregunta a un chico de fin de la escuela primaria, como es que el gobierno se conecta con la población, la respuesta remite a una forma directa. De modo que si un jubilado pide hablar con el presidente, es éste quien toma el teléfono llama al banco y le paga. Esto muestra que la representación de estos niños, y por ende se su familia o comunidad, es que la estructura política esta basada en relaciones de dominación. En este caso la autoridad está claramente centrada en el presidente.

Es una personalización de las relaciones de la sociedad. El problema es remontarse a los orígenes de la personalización.

Primer respuesta

En el campo psicológico predomina una corriente de pensamiento que es la de la psicología cognitiva de gran influencia en los sistemas educativos. La misma sostiene que los procesos de elaboración se cumplen por entero en la cabeza de los chicos, elaboran ideas, combinan imágenes, combinan símbolos, responden a estimulaciones exteriores y producen elaboraciones, para finalmente pasar a la acción. Significa que los niños proyectan sobre los fenómenos históricos sus creencias mentales. La tesis, ampliamente extendida, es que en buena medida los chicos desarrollan una complicada elaboración, un sistema de representaciones que les permite entender cómo funciona el mundo. Entienden que las personas tienen deseos, perciben que no siempre son iguales a los suyos. Se basa en experiencias originales en niños muy pequeños. Entonces la explicación de la personalización de las ideas históricas y políticas es atribuida al hecho de que el mundo social es percibido de acuerdo a esas construcciones.

La historia es vista por los niños como una especie de escenario donde se mueven individuos que luchan por pasiones, por ambición. La explicación se fundamenta en lo psicológico. Existe una proyección psicologizante sobre el objeto político y social por ejemplo desde el egocentrismo infantil. Los niños tienden a ver el mundo desde su punto de vista y no pueden coordinar puntos de vista, esta dificultad en ver factores que participarían de la vida social hace a un comportamiento egocéntrico. En principio esto no es erróneo pero es incompleto.

Segunda explicación

Empiezan a tomar cuerpo otras perspectivas que explicarían el fenómeno de la personalización desde la participación de los sujetos en prácticas sociales impartidas desde el barrio, la familia y también la escuela. Son creencias que se elaboraron desde un imaginario social. Uno de los rasgos es lo que se llama la mirada naturalizadora de la sociedad, el mundo no cambia. La vida social se explica por relaciones individuales, no se trata de estructuras, clases sociales, instituciones, corporaciones. Hay un sesgo que naturaliza, deshistoriza la vida social, pone el centro en los individuos y sus pasiones.

La explicación estaría dada en torno a las creencias que no son sólo infantiles sino sociales. Se trata de creencias que son producto de un colectivo y no individuales. Creencias que han sido el producto de una clase social, un grupo o una práctica escolar. Este análisis pone la mirada en un lugar de convergencia dialéctica entre lo social e individual.

Podríamos hablar de tres posibles relaciones en torno al conocimiento individual respecto de la sociedad y las creencias elaboradas históricamente. La primera sería que cada una de ellas puede ser legítima para aspectos distintos de un proceso de conocimiento escolar. Por ejemplo en el caso del concepto de monarquía las interpretaciones son:

- Desde *la psicología del conocimiento*, los prototipos. Ejemplo Luis XIV y el ejercicio del poder absoluto es tomado como referente de otras monarquías de la misma época tales como la inglesa. Los chicos remiten sus interpretaciones a esa monarquía absoluta: la de Luis XIV. La idea es que los conceptos infantiles sobre algunos aspectos de la historia poseen una elaboración prototípica, centrada en las propiedades que son las más características en un caso privilegiado, los otros aspectos se remiten a ella. Poseen entre si un de aire de familia. Otro ejemplo es el referido a la representación de la democracia como una cadena, la cual va desde la gente hasta el presidente. En esa secuencia los que están en el medio, diputados,

Jornadas Pedagógicas
SUTEBA Veinte años
SUTEBA CTERA CTA

senadores y otros votados por la gente son vistos de una manera crítica como aquellos que no representan a nadie. En las indagaciones empíricas que realizamos, desde la palabra senador se le pide al chico que realice asociación de palabras; con el término senador, aparecen adjetivos como: horrible, ladrón, chorro, corrupto. En cambio el presidente es el único que representa de manera legítima a la gente; se deposita en él una especie de credibilidad ciudadana que no se da a los otros políticos. Todo esto cargado emocionalmente, valorativamente, sin argumentos para sostener lo que se dice. Este fenómeno da cuenta de la mirada social de los alumnos. Su manera de interpretar la democracia es compartida por otros ciudadanos, hay un imaginario constituido históricamente que hace que se lo vea de esa manera. Lo que se está poniendo en juego es su identidad social. Hay una mirada que es una creencia social que hunde sus raíces en la identidad social. La Nación es una especie de conglomerado constituido por ciertos rasgos identificatorios que tienen que ver con los signos patrios, el territorio, un modo de ver el mundo, pero que no tiene nada que ver con el concepto de la ciencia política sobre la Nación. De este modo se evidencia que los niños, los alumnos y los adultos no argumentan demasiado, sino que solamente creen en ello.

- El segundo rasgo es la dificultad de buscar pruebas de lo que se dice. Normalmente, en la caso de las representaciones sociales, se sostiene que el mundo no cambia, o el carácter corrupto de los diputados, o la democracia como una representación directa entre los ciudadanos y el presidente, son creencias basadas en lo que se dice. La base está dada en base a la autoridad de alguien que tiende a no aceptar contra argumentos. En algún momento de la historia evolutiva de un sujeto no se aceptan las negaciones. Las situaciones que contradicen su punto de vista son como diría Piaget reprimidas en el sentido cognoscitivo, pero a diferencia de las creencias sociales, tarde o temprano, hay un proceso de elaboración que permite bajo ciertas condiciones que se produzca una reconstrucción conceptual. Obviamente en este segundo caso también lo que se podría decir es que el mismo fenómeno, el mismo, puede ser visto desde ambos lados, o sea como decía antes la personificación puede ser explicada desde un punto de vista más bien conceptual como expresión de una dificultad en construir sistemas objetivables del conocimiento, o puede ser vista como el efecto de una creencia del imaginario social.
- La tercera relación, la que más me interesa es el hecho de que las creencias sociales de los chicos funcionan como restricciones para la elaboración conceptual, este sí que es un problema muy cercano a la vida educativa. En el caso de la relación directa entre el gobierno y la sociedad sin duda se trata de una construcción conceptual de los chicos. Por cierto a un chico nunca le explicaron que el presidente no tiene límites, no hubo un adulto que se lo diga. Pero también es cierto que el niño no piensa lo que quiere sino lo que puede, y eso que puede no deriva solamente de los límites de su propia elaboración intelectual personal sino también de la materia prima sobre lo cual piensa y que gran parte de esa materia prima no es personal sino social. Entonces, podemos inferir que si un chico cree que la sociedad es estable, que no podemos cambiarla de fondo, que las relaciones son personales, que las relaciones son de uno a uno, donde uno cuida al otro y a veces lo cuida tanto que es un benefactor, o lo deja o lucha con él, si la vida social es una vida interindividual naturalizada, no se trata de construcciones personales

Jornadas Pedagógicas
SUTEBA Veinte años
SUTEBA CTERA CTA

son creencias sociales. Una vez que el niño se apropia de esta creencia social, esa creencia social orienta lo que él puede pensar conceptualmente. Esta es la idea, los niños tienen dificultad en teorizar, en hipotetizar el sistema de gobierno; como tienen dificultad en hipotetizar las causas históricas, porque las creencias sociales ponen ciertas restricciones a lo que él puede pensar. Al interior de esas restricciones el chico hace elaboraciones muy complejas, originales y creativas, pero la creatividad del pensamiento de un alumno en la escuela está limitada por creencias que no son personales, yo creo que esa es la tesis más fuerte que podría dar acá, que me parece que es importante y que en alguna medida tiene seguramente consecuencias para pensar la enseñanza de las disciplinas escolares. Lo que quiero decir es que si ustedes ven este panorama que acabo de presentar, lo que uno encontraría en un aula, en un proceso de aprendizaje escolar, no serían ninguno de estos rasgos por separado, sino todos juntos. Un gran psicólogo francés llamado Moscovici, llamaba la polifacilidad cognitiva. Los alumnos de ustedes de cualquier grado dominan información escolar, información curricular, también han elaborado conceptos con mayor o menor grado de avance en relación al saber que se pretende enseñar, pero también hay una variedad de saberes familiares de puntos de vista que expresan el sentido común del grupo social, lo que se llama sentido común. Este sentido común del que estoy hablando en este caso es el sentido común histórico, es parte de un momento de la historia de este país, de grupos sociales que se enfrentan bajo ciertas condiciones; todo eso está junto en la vida escolar y el maestro debería asumir probablemente que son tres componentes que están interactuando entre sí en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tres modestas consecuencias yo sacaré de esta muy breve exposición, una es que estas creencias colectivas que he mencionado son parte de lo que llamamos las ideas previas de los estudiantes, las famosas ideas previas que tanto se han utilizado y mal utilizado en las prácticas educativas, tantas veces confundidas con la información escolar que los chicos tienen de la clase anterior o del año anterior. Cuando se habla de ideas previas se está hablando de sistemas o esquemas conceptuales con los que los chicos enfrentan la información escolar. Nosotros decimos que además de haber sistema conceptual hay creencias colectivas, como parte de las ideas previas de los niños, algo muy amplio, casi por momentos un marco ideológico, casi una concepción del mundo sobre todo en el campo del análisis de la sociedad, que debe ser incorporado por el maestro como un componente de las ideas previas de los estudiantes y en segundo lugar que ese componente es totalmente implícito, de ninguna manera forma parte de una elaboración reflexiva por parte de los estudiantes. Forma parte de los supuestos filosóficos del mundo. Así los estudiantes asumen la enseñanza aprendizaje de los conocimientos sociales, lo cual vuelve a estas presuposiciones un muy interesante objeto de análisis didáctico, justamente por el hecho de ser implícitas, por el hecho de ser durables. Porque para decirlo francamente yo hablo mucho con colegas psicólogos y aún con psicólogos genéticos amigos, es creencia de que los estudiantes son seres constructivistas del conocimiento bajo cualquier circunstancia y construyen por su cuenta. Eso es cierto, pero es cierto al interior de las prácticas sociales, no es cierto por afuera de las prácticas sociales. Entonces, es un error creer que es cuestión de generar situaciones didácticas más o menos interesantes y que los chicos pueden avanzar, sin tomar en cuenta que hay ideas previas que duran

Jornadas Pedagógicas
SUTEBA Veinte años
SUTEBA CTERA CTA

desde 7 a 70 años, que su perdurabilidad no se basa en que uno está de acuerdo con ellas, porque es actuado casi por esas ideas, porque uno es parte o protagonista de una práctica social que lo desborda y que expresa la posición frente al mundo del grupo de pertenencia del niño. La perdurabilidad da lugar a un interesante problema pedagógico digamos desde el punto de vista de los maestros. Finalmente no son sustituibles las creencias sociales y el sentido común sobre la sociedad en general no es eliminable, nadie tenga la menor expectativa de que la enseñanza va a eliminar estas creencias, lo que va a hacer es arrinconarlas, las va a poner entre paréntesis, las va a poner en suspensión y va a permitir que frente a muchos problemas donde nos manejamos con sentido común podamos manejarnos con categorías de las ciencias sociales. Digamos que es un ejercicio de la ciudadanía, la contribución a la formación del ciudadano, el avance en el conocimiento social de los niños que les permita un análisis político menos vinculado al sentido común. Pero sería una ilusión creer que cuando uno pase a vivir la vida cotidiana no vuelvan a insistir (como dirían los freudianos) las creencias de fondo. Uno tiene que pensar que la adquisición de los saberes sobre la sociedad es una lucha indetenible sobre todo inacabable contra los obstáculos que provienen mejor dicho de las creencias sociales del sentido común. Por supuesto que no todas las creencias sociales del sentido común son obstáculos para el conocimiento, hay algunas que no lo son, porque sino no estaría el tema de las papeleras, para dar un ejemplo. No es verdad como creen algunos ilustrados, que todos los saberes sociales que no son de la academia, que no son científicos, son saberes digamos a destruir, y sobre todo tenemos muchas pruebas de que hay muchos conocimientos cotidianos sobre la sociedad que han armado los grupos sociales en sus prácticas y luchas políticas que sin tener un grado de caracterización conceptual, sin embargo les han permitido llevar adelante una batalla por sus intereses. Por ejemplo, alguna gente ha entendido la polución mucho antes que los químicos, que los especialistas hayan hecho sus análisis. La gente ya sabía que ahí había polución. No quiero que se me interprete por esto que voy a decir ahora, como que estoy haciendo una versión despectiva del sentido común, pero es evidente que para muchos saberes muy relevantes para la ciudadanía, por ejemplo, el pensar que la vida política, el gobierno, que las relaciones económicas no están hechas de relaciones puramente personales, sino que suponen estructuras, suponen grupos sociales, suponen intereses no personales, intereses de grupo social; esto es interesante porque ayudaría a cambiar no solamente la enseñanza obviamente, sino cambiar otras prácticas de los ciudadanos, cambiar otra perspectiva de la sociedad en cuanto a la toma de decisiones. Quizás esto podría ayudar bastante para la enseñanza de las ciencias sociales.