

El desafío de la significatividad. Una mirada desde las Ciencias Sociales.

Gabriela Farran¹

Comentarios previos

Empezar un artículo con una aclaración siempre suena a disculpas anticipadas por posibles errores conceptuales. Sin embargo, en este caso parece necesario hacerla, pues su construcción es el producto de la reflexión sobre el trabajo cotidiano en el aula y sobre la producción de textos y secuencias didácticas en el área de Ciencias Sociales. Es decir que no es obra de un especialista en didáctica, sino en la enseñanza de la Historia.

En este sentido, el uso de términos y conceptos propios de la didáctica, puede no ser del todo ortodoxo, sino que están utilizados y manipulados en función de las hipótesis que surgieron de la práctica. No hay en este trabajo pretensiones de crear nuevos corpus teóricos sino de utilizar todas las herramientas aprendidas, más allá de la diversidad de su origen, en función de presentar un modelo posible de enseñanza de las Ciencias Sociales.

Asimismo, parece importante aclarar que las siguientes reflexiones surgen de la práctica de la docencia en el nivel medio, y que hacia él están destinadas. Aunque objetivamente hay factores comunes entre los distintos niveles, los supuestos epistemológicos y metodológicos son diferentes. En la medida que el sujeto es otro, las formas y contenidos del conocimiento deben estar en función de ese sujeto específico. Ni los diagnósticos ni las propuestas pueden ser ge-

1- Facultad de Filosofía y Letras, UBA

neralizables para todos los niveles de educación. A lo sumo, y en el mejor de los casos, pueden responder a un mismo modelo, pero, entonces, debe haber una respuestas para cada fase del sistema educativo.

A modo de diagnóstico

Desde fines del siglo pasado, el positivismo se enraizó como el paradigma rector de las actividades científicas y académicas. Su metodología, sostenida en la observación directa de las múltiples manifestaciones de la realidad, favoreció el reemplazo de las construcciones de modelos lógicos por análisis empíricos. Éstos, a su vez, transformaron la explicación de los fenómenos científicos en descripciones, clasificaciones y catálogos ordenadores de la información relevada.

No se trata aquí de hacer valoraciones sobre el positivismo -que sin duda facilitó el avance de la ciencia en su momento- sino de analizar su influencia en el sistema educativo.

Entre otras consecuencias, su estructura teórica favoreció la fragmentación del conocimiento. El hecho de tener que recolectar la mayor cantidad posible de datos para poder analizar un fenómeno, reconcentró a los especialistas en su objeto parcial de estudio, perdiéndose así la mirada de conjunto. Esa serie de datos recopilados adquirían sentido en función del fenómeno que se pretendía estudiar, pero no fuera del mismo.

La formación de especialistas dentro del corpus teórico del positivismo, se expresó también en el campo de la educación. En universidades y profesorado, este paradigma fue impuesto por científicos y profesionales, abocados a transferir a los futuros educadores los criterios empleados dentro del mundo de la investigación académica.

Con la intención de llevar la ciencia al aula, los educadores comenzaron a actuar como difusores de conocimientos parcializados, que fuera del ámbito de la investigación estrictamente académica perdían significatividad. Veamos un ejemplo: en el marco de una investigación sobre catástrofes naturales, el especialista utiliza como insumo el estudio de la formación de placas tectónicas. En su trabajo, dicho estudio ocupa un lugar importante para el análisis de terremotos, sin embargo, fuera de su investigación la formación de placas tectónicas es un dato aislado, útil para satisfacer la curiosidad pero carente de sentido propio. Es decir, aquello que tiene sentido dentro de un conjunto de conocimientos en función de una investigación, lo pierde fuera de él. Sin

embargo el docente no enseñaba el espíritu de la investigación sobre catástrofes naturales, sino el dato sobre las placas tectónicas, pues obviamente no había sido preparado para otra cosa.

Si bien en el ámbito académico el paradigma positivista fue superado hace años, y reemplazado por diversos corpus teóricos -estructuralista, sistémico, marxista, neomarxista, relativista, funcionalista, conductista, etc.- esta transformación no impactó homogéneamente en las escuelas.

Por un efecto de arrastre, propio de la función reproductora y conservadora del sistema educativo, los nuevos paradigmas se fueron montando sobre la vieja estructura positivista, sin eliminarla de cuajo. Sobre esa base se fueron acomodando y deformando hasta transformar la educación en una suerte de híbrido, en el que a la ya mencionada parcialización del conocimiento, se sumaron algunas teorías explicativas que nuevamente perdieron sentido por estar fuera de su estructura lógica.

Resulta obvio que estos cambios en el sistema educativo no fueron el producto de una reforma estructural y coherente. Detrás de una supuesta pluralidad -muy bien recibida después de años de represión- que permitía a cada quien enseñar desde su propia formación teórica, se escondió la incoherencia. La pluralidad adquirió una especie de valor teórico organizador de la transmisión de conocimientos, cuando en realidad es un principio ético, que aunque necesario, no por ello suficiente.

El resultado de este proceso fue una suerte de fordización de la educación. Las aulas podrían ser pensadas como una cadena de montaje por la cual los alumnos pasan, y en la que cada docente aporta su porción de conocimiento -provenza de donde provenza-, aislado del resto.

Al igual que los operarios de "Tiempos Modernos" o de "La clase obrera va al paraíso", los docentes saben ajustar sus tuercas, conocen sus herramientas y los movimientos necesarios para ejecutar su trabajo, pero el aislamiento y la fragmentación provocan alienación, pues se pierde la noción del producto final.

A pesar de las similitudes, esta metáfora, sin embargo es imperfecta, pues en el caso de una verdadera cadena de montaje, al menos existe un ingeniero que tiene en su cabeza el diseño del producto y el proceso completo de producción. En nuestro sistema educativo, ese ingeniero es el gran ausente, pues el híbrido en cuestión más que ser hijo de la planificación -pensemos en las mulas-, es hijo de una suerte de promiscuidad intelectual disfrazada de pluralidad.

Esa porción de saberes que los docentes buscan transmitir a los alumnos no

son equivalentes al armado de un rompecabezas, en el que cada pieza ocupa un lugar para dar forma a una imagen final, sino piezas sueltas de varios rompecabezas mezclados. En este punto, frente a la pregunta sobre por qué se enseña tal cosa, por ejemplo, las autoridades coloniales, la única respuesta posible es porque está en el programa.

Desde el último cuarto siglo XIX, tiempo en el que se elaboró el único proyecto coherente y completo sobre educación asociado a la consolidación del Estado Nacional, no se ha diseñado otro modelo de semejante envergadura para reemplazarlo.

Evidentemente, el diseño de un modelo de educación está íntimamente relacionado con los tiempos históricos. Quienes diseñaron la Argentina moderna, necesitaban disciplinar la mano de obra y homogeneizar culturalmente al país reemplazando la diversidad cultural por una subjetividad única al servicio de los intereses de la elite².

Podríamos decir que esa escuela tenía por objetivo "fabricar" argentinos, de acuerdo al imaginario de la burguesía agraria. Un imaginario complejo que concebía al "argentino necesario para el modelo" como un europeo laborioso y disciplinado. La enorme masa de inmigrantes, muchas veces provenientes del medio rural, debía aprender en la escuela pública nacional a ser argentino y europeo a la vez. De alguna manera, argentinizar era reeuropeizar a esos inmigrantes, de acuerdo a la idea de europeo urbano y civilizado que formaba parte del imaginario de la elite, y que pocas veces coincidía con el inmigrante real: campesinos italianos, españoles, polacos, rusos, etc.

Desde los tiempos de la Argentina moderna, se elaboraron e implementaron varios proyectos políticos alternativos al de la burguesía finisecular. Hijos de la crisis, de las coyunturas internacionales o de la tensión entre las demandas populares y los intereses de la clase dominante, lo cierto es que ninguno de ellos incluía un diseño de sistema educativo, capaz de reemplazar al de la Argentina moderna. Los cambios en el sistema se fueron dando de hecho, apelando al uso de tijeras y engrudo, ya sea para emparchar los huecos que se fueron generando, o bien para adaptar el modelo a los cambios impuestos por la realidad.

Con esto no estamos afirmando que no ha habido otro marco teórico que el positivista o tradicional -como lo llaman los pedagogos- sino que su estructura sobrevivió como paradigma hegemónico, más allá de algunos proyectos alternativos que se implementaron parcialmente a principio de los setenta y a medi-

2-Para ampliar el tema ver Cullen (1997) "Crítica de las razones de educar" Temas de la filosofía de la educación. Editorial Paidós. Bs. As.

ados de los ochenta. Nótese que la discontinuidad en la implementación de estos proyectos coincide con la duración de la última dictadura, etapa en la cual se reforzó el modelo tradicional.

Consecuentemente, la actual reforma educativa parece ser el primer intento global de transformación del sistema, y aunque no es este el lugar para analizarla, parece necesario hacer alguna referencia.

Aunque no estemos de acuerdo con su contenido, lo cierto es que originalmente fue pensada como un todo coherente. Pero conforme se fue avanzando en su implementación, el trabajo realizado por los técnicos en educación se transformó esencialmente. Ya sea por razones políticas o económicas, lo que tenemos al momento es un nuevo híbrido, producto de la negociación entre los intereses de diversos sectores.

Son muchos los factores a tener en cuenta para analizar las contradicciones observables en el actual modelo, pero debido a los objetivos de este artículo, sólo haremos referencia a los contenidos curriculares.

Entre otros inconvenientes, la modernización de los contenidos de enseñanza se topa con el obstáculo de una capacitación deficiente. Los docentes, lanzados a una competencia incierta por puestos de trabajo que requieren una formación académica diferente de la recibida, se encuentran insertos en una carrera por la obtención de puntaje, mediante cursos que no siempre están a la altura de las circunstancias.

Sin el respaldo académico y económico que requiere cualquier transformación seria del sistema educativo, es muy probable que como en otras circunstancias, los docentes sólo puedan acomodar los viejos saberes a las nuevas formalidades que impone la reforma.

Teniendo en la mira el sistema educativo público norteamericano, que aunque no lo parezca tiene unos cuantos puntos en común con el nuestro, Henry Giroux, plantea que "los profesores(...)son objeto de reformas educativas que los reducen a la categoría de técnicos superiores encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas del aula..." (Giroux, 1990)

A esta idea se suma la de "proletarización del trabajo del profesor", entendida como una tendencia a reducirlo al rol de "técnico especializado dentro de la burocracia escolar".

En nuestro caso, la proletarización adquiere un doble sentido: el de las condiciones materiales de nuestro trabajo, y el del sostén teórico e ideológico del sistema de funcionamiento de los profesorados. Asimismo, ambos factores están fuertemente relacionados en una suerte de círculo descendente en el que

a mayor deterioro salarial corresponde mayor empobrecimiento intelectual, que a su vez redundará en más deterioro material, acentuándose así, el proceso de proletarianización. Una vez más se hace evidente la relación entre las propuestas para Educación y los objetivos políticos de la clase dominante.

En las actuales circunstancias, además de las acciones prácticas que podamos emprender para mejorar nuestra situación laboral, se hace necesario un debate sobre nuestra función, que nos permita un revalúo social y político.

En la medida que seamos percibidos como técnicos ejecutores ajenos al diseño curricular, no parece haber razones políticas para que nuestras condiciones laborales se correspondan con nuestra condición de profesionales. Y es exactamente en este punto donde entra la necesidad de sentarnos a discutir nuestro rol: en mayor o menor medida, los docentes procuramos mantener cierto grado de reflexión crítica sobre nuestro trabajo. Sin embargo esta reflexión es aislada, sin interlocutor, individual, cuando pareciera importante que fuese una práctica colectiva que nos permita instalarnos en el lugar de intelectuales de la educación, para ejercer "una fuerte crítica teórica de las ideologías tecnocráticas e instrumentales subyacentes a una teoría educativa que separa la conceptualización, la planificación y el diseño de los currículos, de los procesos de aplicación y ejecución." (Giroux, 1990)

Si bien Giroux no habla en términos de fordismo educativo, esta separación entre pensamiento y acción, así como la estandarización de los contenidos de enseñanza, vienen a reforzar la metáfora antes empleada.

Desarmar el pack tecnocrático al que parece empujarnos el sistema educativo vigente, requiere de un debate profundo sobre nuestras prácticas. La propuesta de Giroux de transformarnos en intelectuales transformativos, implica un ejercicio de crítica pero también de acción transformadora. Es decir que necesitamos atravesar el campo del diagnóstico y comenzar a generar cambios.

Abandonar la línea de montaje es condición necesaria pero no suficiente. Sabemos que éste es el centro de la crítica, y que desde allí tenemos que comenzar el cambio. Ese es el primer paso para la crítica teórica, pero no podemos desarmar un modelo -por más ineficiente que éste sea- sin pensar una alternativa coherente que lo reemplace, y para ello debemos blanquear qué estamos dispuestos a hacer:

¿Estamos dispuestos a debatir colectivamente nuestro rol? ¿Queremos asumir el rol de intelectuales, o dadas las condiciones materiales de trabajo, preferimos el de ejecutores? ¿Tenemos una función social, o nuestra función es exclusivamente técnica? Si nuestra función es social, ¿En qué consiste?

Resulta obvio que este debate debe ser parte de una movilización social que

excede en mucho lo que por el momento podemos hacer desde nuestro lugar específico de trabajo. Sin embargo, aunque no estemos en condiciones de proyectarnos socialmente, podemos establecer algunas definiciones al respecto en función de nuestra práctica cotidiana. No podemos seguir inmersos en la falsa disyuntiva entre contenidos desmadrados o vaciamiento conceptual. La educación, especialmente en el caso de las Ciencias Sociales, debe aportar a los sujetos herramientas para el análisis crítico de la realidad, condición elemental para su transformación.

La cuestión de la significatividad

En el apartado anterior presentamos un diagnóstico posible de la situación del sistema educativo argentino, y una propuesta de definición teórico ideológica sobre la educación. Si bien ambas son necesarias y parte del debate en cuestión, nos queda pendiente el punto más concreto por definir; qué tipo de transformaciones se pueden realizar en el ámbito de trabajo cotidiano.

Una vez más parece importante tener un punto de partida abierto para iniciar un debate cada vez más necesario. Lo que sigue a continuación es simplemente una idea, un referente posible para la discusión.

El objeto de estudio del conjunto de las materias escolares es la dimensión de lo humano, aún cuando enseñamos física, química, matemática o geografía.

A pesar de las especificidades de cada una de las disciplinas, la razón última -o quizás la primera- de cualquier actividad científica es en función del conocimiento, condición exclusiva de los hombres y para los hombres. Si esto es así, la condición necesaria para que el conocimiento sea posible es su inteligibilidad, tanto a la hora de producir como de transmitir conocimientos. Ambas funciones -producir y transmitir conocimientos- son parte del entramado que conforma la educación.

De lo anterior surge la pregunta sobre cómo hacer inteligibles los conocimientos para un sujeto específico: los alumnos.

El trabajo docente tiene la particularidad de que objeto y sujeto tienden a confundirse, pues consiste en enseñar a seres humanos, diversas dimensiones de lo humano. Empecemos, entonces por establecer algunas características del sujeto, para luego dedicarnos al objeto.

La estructura de pensamiento tiene dos pilares básicos: el sistema de representaciones simbólicas y la capacidad de comunicar dichas representaciones. Ambos elementos son los que permiten la capacidad de comprensión y

creación del conocimiento en los sujetos.

Esta capacidad básica está condicionada en sus formas, por la creación primera de los sujetos que es la cultura (entendida como el campo de toda la producción material y simbólica de cualquier sociedad, ya sea de organización simple o compleja). La cultura y la estructura de pensamiento mantienen una dinámica interrelacionada, que en otras épocas llamábamos dialéctica.

Esa relación dialéctica pone en el centro de la mira de la educación la significatividad de los conocimientos en cuestión, es decir la necesidad de que los mismos sean culturalmente decodificables, que tengan sentido dentro de la estructura de pensamiento de los sujetos. No se puede comprender aquello que está fuera de nuestro universo de sentido.

Pongamos por ejemplo de lo anterior, un hecho histórico: Según las crónicas de Guamán Poma de Ayala, durante la conquista del Perú, el sacerdote que acompañaba a Pizarro le entregó a Atahualpa una Biblia y le dijo que ella hablaba de Dios. Atahualpa se la acercó al oído y al no escuchar nada la tiró a un costado y dijo que "eso" nada decía. Los españoles entendieron ese hecho como un acto de blasfemia, que les dio la excusa necesaria para iniciar un ataque militar.

Además de las interpretaciones político ideológicas de la conquista -que están fuera de los alcances de este artículo-, podemos analizar este ejemplo como un caso de confrontación de universos de sentido absolutamente diferentes.

No se trata aquí de analizar ese hecho desde el punto de vista histórico, sino como un ejemplo de significatividades distintas, y consecuentemente de decodificaciones también distintas. Podríamos decir, entonces, que los incas por pertenecer a una cultura ágrafa, en la que hablar significa decir, decodificaron a su modo la demanda de los españoles; en tanto que los españoles, a su vez, interpretaron desde sus propios parámetros la acción de Atahualpa. En ambos casos, ninguno pudo pensar desde una cultura diferente de la propia. El objeto Biblia y la palabra de Dios no representaban lo mismo, no tenían el mismo sentido para unos y otros.

Si bien el ejemplo anterior es extremo, pues al menos en teoría, docentes y alumnos pertenecen a una misma cultura, la creación y circulación de conocimientos dentro de un aula tienen como precondition la inteligibilidad, y ésta a su vez depende de la significatividad de los contenidos.

Cuando asociamos inteligibilidad con significatividad, lo que estamos planteando es un modelo de educación en la que los sujetos puedan apropiarse del conocimiento para transformarlo en una herramienta que sirva para

analizar, reflexionar y crear nuevos conocimientos.

De lo contrario, alcanzaría con el ejercicio de la memoria, sin que los datos acumulados abran nuevas dimensiones en la estructura de pensamiento. Simplemente se suman a los incorporados previamente.

Es necesaria la existencia de un referente en la estructura de pensamiento de los sujetos, para que los contenidos sean significativos. Ese referente es la realidad, entendida como un proceso de construcción que realizan los sujetos sociales. El modo específico en que cada sociedad organiza su universo de sentido. La apropiación social e histórica de una parte de lo real, de aquello que existe dentro de la dimensión humana. De ningún modo estamos reduciendo realidad a actualidad, ésta, en todo caso, es sólo un pequeña parte de aquella.

La significatividad tiene que ver, entonces, con la posibilidad que tienen los sujetos de establecer relaciones múltiples entre los conocimientos nuevos y aquellos que ya están instalados en la estructura de pensamiento. Por lo tanto, para aprender algo nuevo es necesario que pueda acomodarse en la estructura previa, la que por definición se sostiene en una capacidad innata de relación.

De acuerdo con la teoría de Piaget, el desequilibrio cognitivo entre las concepciones sobre la realidad que tiene el sujeto y la realidad, es el que lo lleva a buscar respuestas que permitan alcanzar un nuevo equilibrio entre sus concepciones y esa realidad. Este proceso cognitivo es el que permite comprender y producir ideas.

Asimismo, el desarrollo de jerarquías conceptuales permite una diferenciación sucesiva de lo más general a lo más particular y la integración de conceptos más complejos que ayudan a reordenar la estructura de pensamiento. Cada uno de estos reordenamientos da lugar a saltos cualitativos en la estructura de pensamiento de los sujetos; es lo que Ausubel denomina diferenciación progresiva y reconciliación integradora.

En suma, el conocimiento es posible en la medida que los sujetos puedan decodificar su significado, establecer nuevas relaciones para incorporarlo a su estructura de pensamiento y construir jerarquías conceptuales que le permitan producir ideas.

Hecha esta breve referencia sobre las condiciones del sujeto, pasemos a la cuestión del objeto. De ser correcto lo antedicho, los contenidos de las disciplinas que enseñamos deben ser culturalmente decodificables, para que su inteligibilidad sea posible. Y la posibilidad de decodificación está directamente relacionada con la significatividad de los contenidos.

En paralelo con los procesos cognitivos que permiten la inteligibilidad de los contenidos de enseñanza -la dimensión del sujeto- se encuentra el carácter

social de la significatividad, lo que implica entrar en la dimensión del objeto de conocimiento.

Cuando hablamos de significatividad social, entonces, nos estamos refiriendo al grado de importancia que reviste determinado tipo de conocimientos para la sociedad. Esto último no debe ser entendido como sinónimo valoración social. La valoración está más asociada a un criterio pragmático que la vincula con aquello que es considerado útil o eficiente según sea la demanda laboral, la moda, etc. En última instancia, aquello que es considerado funcional para determinado modelo de dominación.

Por el contrario, desde nuestra perspectiva los contenidos adquieren mayor significatividad social, cuanto más favorecen el desarrollo del pensamiento crítico en los sujetos, pues sólo la capacidad de análisis crítico y reflexivo, permite a los sujetos actuar en la sociedad, en lugar de ser agentes pasivos de decisiones ajenas.

De lo antedicho se desprende la necesidad de remarcar el carácter social de la significatividad, además del cognitivo. Es decir, el tipo de conocimiento que la sociedad necesita promover, para abordar la realidad en forma crítica, compleja y con vocación de transformación.

En este sentido, la selección de contenidos debe ser relevante en función de los objetivos antedichos. Sin embargo su relevancia no tiene por qué tener un referente directo en la sociedad que produce y transmite esos conocimientos. No se trata de enseñar exclusivamente contenidos autoreferenciales, por ejemplo Historia contemporánea de la Argentina. El análisis de diferentes sociedades en el espacio y en el tiempo, ayudan a poner en perspectiva las características de nuestra propia sociedad, comprender que no hay una única forma de organización social, reflexionar sobre el lugar que ocupa el conflicto en las transformaciones sociales, evaluar los efectos de la acción colectiva de diversos sectores sociales, etc.

En síntesis, los contenidos pueden ser socialmente significativos si favorecen la generación de pensamiento autónomo y creativo, si ayudan a recuperar la memoria histórica perdida en los andariveles del pragmatismo, si aportan alguna orientación para construir un discurso alternativo al de la cultura dominante.

Podría objetarse que la significatividad propuesta no colabora con la adaptación de los sujetos a los tiempos que corren y que por lo tanto no puede articularse desde un medio reproductivista como es la educación formal. Sin embargo, la adaptabilidad no tiene por qué ser entendida como aceptación pasiva de las reglas de juego. También podemos pensar que adaptarse es aprender a sortear las dificultades que impone el modelo hegemónico. Para ello, es

necesaria la lucidez que aporta la reflexión crítica, cuya condición de posibilidad es enseñar contenidos que permitan relacionar ideas y producir conocimientos. Este tipo de contenidos pueden ser impartidos desde la educación formal, pues pueden implementarse sin alterar el currículum oficial. En este caso la decisión está en el nivel del aula, ya que depende mucho más del enfoque del cuerpo docente, que del diseño curricular.

Indudablemente, las definiciones anteriores responden a una mirada determinada. Cuando hablamos de la sociedad, estamos lejos de una visión armónica en la que todos quieren, necesitan y valoran lo mismo. La significatividad social de la que estamos hablando apunta a aquellos sectores que no han sido beneficiarios del modelo vigente -¿tal vez la mayoría?- y que en consecuencia requieren herramientas conceptuales que les permitan recuperar, a través de la apropiación del conocimiento, los espacios sociales, políticos y económicos de los que han sido despojados.

El último punto relativo al objeto de estudio, es la significatividad que los contenidos seleccionados tienen dentro de cada disciplina.

Ahora bien, ¿qué tipo de conocimiento es el que favorece el abordaje propuesto? Uno de los problemas en la delimitación del objeto de conocimiento es que vivimos en una época de abundancia: la información sobra, la investigación sobra, la tecnología sobra.

Estamos teniendo una especie de tendencia a la obesidad informativa, porque los contenidos se multiplican a diario y pareciera que no absorberlos es sinónimo de despreciar comida, con toda la carga de ansiedad que genera la sensación de dejar de lado algo importante.

Debido a esto podemos propiciar en los alumnos una suerte de bulimia intelectual, con la consiguiente incapacidad para retener lo aprehendido.

Si hay algo que tenemos claro los docentes es que no podemos enseñar todo. La abrumadora cantidad de datos no puede ser procesada por nadie. En este sentido la causa de la defunción del enciclopedismo está más cerca de la sobredosis, que de la reformulación teórica. Ya no es posible la aspiración al conocimiento absoluto.

Un tratamiento alternativo para combatir la obesidad informativa es la selección de ejes conceptuales que permitan organizar el conjunto de la información, descartando aquellos contenidos que no son relevantes para esos ejes. Es decir, que permitan establecer un recorte discriminando lo que refuerza la estructura lógica de lo que se quiere enseñar, de aquello que la debilita. Por ejemplo, si se selecciona como eje de la historia colonial, la inserción de Hispanoamérica en la economía mundo, los contenidos correspondientes a las

instituciones políticas indianas no tendrían mayor relevancia. Obviamente, es fundamental que el eje seleccionado, a su vez, sea el más representativo del proceso en cuestión. Esto no invalida que el docente pueda compartir con los alumnos contenidos colaterales, anecdóticos o ilustrativos, el punto es que esos contenidos no pueden estructurar el proceso de enseñanza aprendizaje de dicho eje. Por ejemplo, el problema de la brujería en la Edad Media, es interesante, convoca la atención de los alumnos -incluso puede ser utilizado como estrategia- pero no da cuenta de las características fundamentales de la sociedad feudal, por lo que no cumple con los requisitos para ser un eje conceptual.

Los ejes conceptuales y los contenidos seleccionados para esos ejes, deben tener la función de presentarle a los alumnos los núcleos problemáticos esenciales de cada proceso, las características de cada sociedad. Esto habilita dos tipos de reflexión, uno sobre aquellos que distingue a cada sociedad y otro sobre los componentes que atraviesan diversos procesos en el espacio y en el tiempo. Tomemos por ejemplo el programa de Historia de primer año³, es importante que los contenidos seleccionados den cuenta de cómo cada comunidad antigua resolvió la explotación de recursos, la apropiación de los excedentes, la conformación del Estado, la producción material y simbólica. Ese cómo es el que permite reflexionar sobre la diferencia. Por su parte, el conflicto, las transformaciones, la búsqueda de soluciones para resolver necesidades básicas, la división del trabajo, etc. son aspectos que permiten la reflexión sobre la dinámica de cualquier sociedad compleja.

Es importante tener en cuenta que estas propuestas están en función del nivel medio de enseñanza y no del universitario. El arribo a la educación secundaria de muchos profesionales universitarios -otra forma de proletarización- trajo nuevas consecuencias para el sector. Probablemente, la más notoria sea el intento de transformar a cada chico en un pequeño especialista, con la consecuente dificultad de no poder resignar ningún contenido, que si bien puede ser fundamental para la disciplina en el campo de la investigación académica, no lo es para el estudiante de este nivel.

En esta propuesta, recortar implica elegir aquello que es más significativo para cada disciplina, dentro de la educación media. De ningún modo implica vaciarlas de contenido, como alguna vez se pretendió, pues sin contenidos sobre los cuales operar no existe reflexión crítica posible.

Los ejes conceptuales, entonces, favorecen el ordenamiento de los con-

3-El primer año de algunas jurisdicciones como la ciudad de Buenos Aires, es equivalente al séptimo año de La EGB.

tenidos, la resignificación de la información, el recorte criterioso y el establecimiento de jerarquías conceptuales que habiliten formas de pensamiento más complejo.

Una propuesta de trabajo

En el apartado anterior planteamos algunas definiciones respecto de la significatividad de los contenidos de enseñanza en el nivel medio, y algunas orientaciones para establecer qué es significativo para el sujeto, para la sociedad y para cada disciplina. Nos queda pendiente la presentación de un modo concreto de trabajo a partir de los criterios antes planteados. La propuesta que sigue a continuación está sostenida en dos elementos específicos: la importancia de los conceptos como contenidos de las disciplinas, y el trabajo multidisciplinar articulado a través de puentes conceptuales.

Respecto del primer elemento, la idea es que frente a un determinado objeto de estudio los alumnos cuenten con herramientas conceptuales que les permitan plantearse preguntas en términos de problemas. Por ejemplo, si están analizando el mundo de entre guerras, en lugar de ver las consecuencias del Pacto de Versalles como un hecho aislado, consecuencia de la Primera Guerra Mundial, podrían trabajar con conceptos tales como imperialismo, concentración monopolista, capital financiero, recursos naturales, división internacional del trabajo, Estado, crisis, sistema político, etc.

A partir de estos conceptos pueden ensayar respuestas frente a problemas tales como ¿qué relación hay entre la crisis europea y el desarrollo del fascismo? ¿por qué la crisis del '30 puso en jaque al paradigma liberal en todo el mundo?

Desde esta perspectiva, trabajar con conceptos significa trabajar con herramientas, no memorizar definiciones. Se trata de aportar a los alumnos un marco analítico que le otorgue sentido al conjunto de la información, que lo ordene de acuerdo al complejo entramado de relaciones observable en cada proceso. Pensemos, por ejemplo, cuál es la posibilidad de análisis y relación temática entre la política internacional de la primera posguerra y el desarrollo del nazismo, si los alumnos no cuentan con conceptos tales como la competencia interimperialista, capitalismo industrial y financiero, etc.

Es importante destacar que de ningún modo planteamos el reemplazo de los contenidos específicos por la teoría, sino poner ésta al servicio de la inteligibilidad de los procesos. Apelar a la teoría, favorece la construcción de modelos analíticos, pero éstos deben ser aplicado sobre procesos concretos, de lo con-

trario estaríamos promoviendo la enseñanza de estructuras vacías de contenidos.

Por otra parte, la combinación de conceptos y procesos posibilita dos tipos de aprendizajes: el del ordenamiento conceptual de cada tema específico de enseñanza, y el de aplicabilidad del modelo analítico construido a otros procesos. Tomemos por ejemplo el modelo agro exportador. Para su análisis tenemos que poner en juego, entre otros, las características del espacio pampeano, las economías regionales, el movimiento migratorio, las transformaciones culturales, las políticas estatales, la estructura de clases, la inserción en el mercado externo, etc. El ordenamiento conceptual de esa información específica, permite que el alumno pueda relacionar y por lo tanto aplicar ese modelo analítico a otros procesos como la configuración del modelo socio económico actual.

En un primer nivel, trabajar con conceptos, permite organizar la información, establecer relaciones complejas, y ahondar el pensamiento crítico, pues permite pensar en torno a ideas. El trabajo habitual sobre datos que es común a la metodología de todas las disciplinas, dificulta la elaboración de pensamientos complejos e impide la integración de miradas.

Asimismo, los conceptos pueden ser compartidos por más de una disciplina, favoreciéndose así la relación entre materias. Este es uno de los caminos posibles para romper el aislamiento disciplinar que suele darse en la enseñanza media, tanto dentro de cada área como entre áreas.

Sigamos con el ejemplo de la Argentina Moderna. Dentro de este proceso histórico, podemos observar un sinnúmero de transformaciones de carácter político, social, económico, espacial, cultural, institucional, jurídico, etc. Estos aspectos habilitan la mirada de varias disciplinas curriculares y extra curriculares: Historia, Geografía, Economía, Instrucción Cívica, Ciencias Políticas, Sociología, Filosofía. Sin embargo, cada materia entra y sale de este proceso en forma aislada, como si abordasen objetos de análisis completamente diferentes.

En un segundo nivel, el trabajo con conceptos, y su organización en ejes puestos al servicio del abordaje integrado sobre un objeto común -la sociedad de la Argentina Moderna-, permite entablar múltiples relaciones entre las miradas disciplinares. Estos ejes podrían ser el Estado, el mercado, los movimientos sociales y políticos, la organización del espacio.

De este modo, por ejemplo, los aspectos institucionales que analiza la Instrucción Cívica se pueden relacionar y por lo tanto resignificar con el análisis del modelo de constitución del Estado Nacional; la organización de circuitos económicos y la explotación de recursos que aborda la Geografía se

relaciona con la inserción de la Argentina en el mercado mundial, que a su vez depende de las políticas diseñadas por determinado modelo de Estado; la escuela positivista y el diseño de paradigmas que analiza la Filosofía, permitiría explicar el sustento teórico e ideológico de las políticas promovidas por la burguesía agraria, etc.

Si organizamos el conocimiento de esta manera tenemos la posibilidad de -además de no superponerlos- distinguir cuáles son los conceptos compartidos por más de una disciplina, de modo tal de poder entablar relaciones entre temas y procesos.

Estamos planteando, entonces, dos tipos de conceptos: aquellos que se pueden constituir en ejes -por ejemplo el concepto de Estado- y los que permiten establecer puentes analíticos entre una disciplina y otra -por ejemplo recursos naturales-. A estos últimos los denominamos conceptos relacionales y su función consiste en ensamblar procesos de diversas disciplinas.

Por último, es necesario retomar la cuestión de la cantidad de información y los criterios de recorte posibles. Es evidente que incorporar marcos teóricos a la información, aumenta el volumen de los contenidos de enseñanza, pero a su vez facilita el recorte sin alterar la estructura lógica de los temas.

Si trabajamos con ejes y conceptos relacionales, no es necesario enseñar todas los contenidos en los que se puede observar determinado proceso. Por el contrario, podemos presentar la estructura conceptual del tema y aplicarla a un caso concreto que sea representativo, de modo tal que si el alumno está interesado, cuente con las herramientas para hacer lo propio con otros casos.

Veamos como ejemplo el siglo XVI en Europa. Desde el punto de vista político, el absolutismo se transforma en el régimen dominante. Si presentamos las condiciones sociales y políticas organizadas en torno al concepto de centralización del poder como característica fundamental de esa etapa europea, y analizamos un caso concreto de absolutismo, los alumnos pueden profundizar realmente en el tema, y a su vez contar con los recursos para comprender cualquier otro caso semejante.

Para trabajar a partir del estudio de casos como un criterio posible de selección y recorte temático, es necesario apelar nuevamente a la significatividad de los contenidos desde el punto de vista disciplinar. Se trata de elegir aquel que sea más significativo, que reúna las mejores condiciones para que desde lo particular se comprenda el tema. Asimismo, es fundamental que el caso en cuestión esté inserto en una estructura conceptual que lo contenga y le dé sentido, de lo contrario, puede quedár como un tema aislado.

En cuanto al trabajo multidisciplinar, la integración de las disciplinas en

áreas es una discusión aún no resuelta ni en el campo de la didáctica ni en el académico, por lo tanto no existen paradigmas al respecto. Esta ausencia generadora de interminables debates, tiene como aspecto positivo la posibilidad de elegir una opción que a lo sumo será opinable.

Entre el aislamiento empecinado de las disciplinas, que sostiene aquellos que temen perder espacios ya asegurados, y la fusión en áreas, que vacía de contenidos disciplinares el trabajo docente, elegimos el camino de la multidisciplinariedad como fundamento teórico para el trabajo integrador.

Entendemos por multidisciplinariedad, el reconocimiento de un objeto común de análisis, abordado desde diferentes miradas disciplinares. Es decir que reconocemos la necesidad de respetar lo propio de cada disciplina, tanto en lo referente a contenidos como a metodologías.

Esta definición nos deja un paso atrás de algunas de las concepciones actuales -especialmente europeas- que han descartado la multidisciplinariedad en favor de la globalización de la enseñanza. (Hernández y Ventura, 1998)

Si bien hay muchos puntos en común entre ambas desde el punto de vista pedagógico, la segunda apela a un discurso que no compartimos y que consideramos propio de la reforma educativa española. Entre otras cosas, plantea la educación en términos de competencias que tienen una relación directa con la demanda del mercado, un pragmático sentido de adaptación al modelo, y si bien aspira al desarrollo de un pensamiento más complejo, lo hace en función de un criterio de éxito, que no coincide con nuestro enfoque.

Tal vez por estar parados del otro lado de la globalización económica,-inspiradora de la educativa- este discurso de adaptación no tiene el mismo sentido en una sociedad que, parece necesitar más de la apropiación del conocimiento para transformar el modelo, que para adaptarse a él.

Desde una concepción más pedagógica que política, Sánchez Iniesta (1995) plantea el enfoque globalizador, como una solución contra el aislamiento. Según él, los alumnos aprenden mejor contenidos globales que parcializados, a pesar de que el sistema educativo apunta en sentido contrario. Esto se relaciona con lo planteado en el tercer apartado de este artículo, pues, como ya dijimos, la estructura de pensamiento tiene una capacidad innata de relación.

Si bien coincidimos con este autor en la concepción del aprendizaje, nos diferenciamos de su enfoque globalizador, porque pone en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje, la demanda del alumno. Es decir, son sus necesidades de aprendizaje, las que establecen qué debe aportar cada disciplina.

Desde nuestro punto de vista, el enfoque de Sánchez Iniesta implica confundir nuevamente los sujetos con el objeto, pues consideramos que las

miradas disciplinares deben posarse sobre el segundo, en lugar de ser convocadas de acuerdo a la demanda de los primeros.

Las estructuras cognitivas son del sujeto, y éste es indiscutiblemente creador de conocimiento, pero los contenidos pertenecen al ámbito del objeto. Por lo tanto, cuando hablamos de una mirada multidisciplinar, estamos definiendo una acción sobre el objeto de conocimiento, llevada a cabo por quienes deben diseñar las propuestas de contenidos en el aula, es decir los docentes.

El trabajo del alumno consiste en descubrir, analizar y problematizar el entramado que surge de la multidisciplinariedad. El nivel de complejidad de los contenidos del nivel medio -en comparación con el primario- requiere de un rol muy activo del docente en la organización de la información. Éste no puede circunscribirse a lo que Vygotski llama Zona de Desarrollo Potencial, es decir el margen que hay entre lo que el alumno puede por sí solo y lo que podría desarrollar con la intervención del docente. Al menos con las características actuales de nuestro sistema educativo -cantidad de alumnos, tiempos de planificación, recursos, ect.- no parece prudente esperar que el alumno pueda construir por sí mismo, un modelo multidisciplinar.

Por otra parte, si bien la significatividad cognitiva es uno de los tres pilares para que el conocimiento sea posible, la significatividad de los contenidos, requiere de una secuenciación y de un ordenamiento que excede la demanda del alumnado. Aunque su estructura de pensamiento esté preparada para construir relaciones, éstas dependen de la existencia de contenidos a relacionar. La capacidad de relación y abstracción de un adolescente medio le permite comprender la red de relaciones que se puede armar entre las disciplinas, pero difícilmente construirla.

En cierta forma, este enfoque nos parece una lectura inocente, propia de las "escuelas libres" de la versión más dogmática del constructivismo. En la realidad cotidiana de este otro lado de la globalización, las acciones pedagógicas están más condicionadas por la significatividad social que por la subjetiva. Sánchez Iniesta le otorga demasiado protagonismo a la demanda del alumno, mientras que en nuestra propuesta son los docentes quienes deben provocar esas necesidades de aprendizaje.

Habiendo definido el enfoque multidisciplinar, la pregunta inmediata es cómo se pueden integrar las miradas, pues la concurrencia de disciplinas no alcanza por sí misma, también es necesario construir relaciones entre las mismas para que interactúen a partir de los problemas que propone el objeto⁴.

4- Para analizar las diferencias entre interdisciplinariedad, multidisciplinariedad y trasndisciplinariedad, ver Cullen, (1997).

Sin embargo no todos los contenidos son integrables. En el actual diseño curricular de los Contenidos Básicos Comunes, es frecuente encontrar en los programas de estudio, unidades que no se pueden relacionar, por lo que se hace sumamente dificultoso pensar las materias de una o más áreas en forma integrada.

En este punto es importante tener en cuenta el respeto por lo propio de cada disciplina y aceptar que no se puede globalizar todo. Concebir el proceso de enseñanza aprendizaje con una marcada tendencia a la integración, no debe eliminar los contenidos específicos, y por lo tanto muchos momentos de ese proceso serán propios y no integrados.

Cuando hablamos de multidisciplinariedad, sabemos que lo que tenemos en común es el objeto, pero no los contenidos específicos y las metodologías. La riqueza de este tipo de análisis consiste, justamente, en poner en juego aportes diferentes para poder entrar al objeto desde distintas perspectivas. Entonces ¿cómo integrar?

Retomemos algunas de las ideas enunciadas respecto de los ejes conceptuales y de los conceptos relacionales, pues como ya dijimos, permiten la organización de los contenidos al interior de las disciplinas y favorecen la integración de las miradas disciplinares. Esto es así con los programas de determinados años y para determinadas materias ¿Pero que ocurre cuando los mismos circulan por carriles diferentes? Por ejemplo en primer año, mientras el profesor de Historia enseña el paleolítico, el de Educación Cívica está enseñando los mecanismos de socialización y el de Geografía está trabajando con el relieve. ¿Hay alguna posibilidad de integración?

En este caso, nuestra propuesta consiste en el trabajo por proyectos⁵. Entendemos por proyecto de trabajo la integración de dos o más materias a partir de una hipótesis o problema común, surgidos de un objeto de análisis acordado.

La organización de un proyecto requiere de la delimitación precisa de un tema que atraviese a las materias intervinientes, y la selección de conceptos que permitan entablar un diálogo entre las mismas.

El proyecto puede articularse a través de un recurso didáctico, una actividad compartida, o bien cuando la correlación entre materias lo permite, a través de ejes conceptuales. En cualquier caso es recomendable seguir estos pasos:

5- Hay diversos artículos que desarrollan el tema, aunque la mayoría están pensados para el nivel primario y vinculados al enfoque globalizador. Para ampliar el tema se puede consultar: Ezequiel Ander-Egg (1993), Sanchez Iniesta (1995) y Hernandez y Ventura (1998)

El primero consiste en seleccionar los contenidos que pueden trabajarse con cierto grado de integración. En segundo lugar hay que identificar los conceptos que faciliten la comprensión de la relación que se pretende mostrar. En tercer lugar hay que establecer los objetivos que se pretende alcanzar y seleccionar los recursos apropiados. Finalmente hay que diseñar una secuencia didáctica que permita alcanzar los objetivos planteados y una actividad de integración que cierre la secuencia.

A modo de ejemplificación, y siguiendo con el programa de primer año, tomemos la alternativa del recurso didáctico. Supongamos que el recurso es la proyección de la Guerra del Fuego. A partir de esta película se puede trabajar con las materias del área de Sociales y Lengua. Los conceptos en juego pueden ser: organización social, ámbitos de socialización, ambiente, y lenguaje. El objetivo es analizar qué hace humanos a los hombres. Para ello se puede plantear como problema a resolver, qué relación hay entre las distintas organizaciones sociales, el lenguaje, el grado de dominio de la naturaleza y los mecanismos de socialización. En el armado de la secuencia didáctica se debe tener en cuenta los contenidos propios que cada una de las materias puede desarrollar a partir del recurso, y los conceptos que permiten relacionarlas.

Más allá del ejemplo, lo que pretendemos mostrar es que aún en los casos de aparente incompatibilidad, podemos entablar relaciones integradoras apelando al trabajo por proyectos, que si bien no implican la integración plena de los contenidos, permiten ir construyendo una mirada multidisciplinar.

En síntesis, el enfoque propuesto está sostenido en el trabajo con conceptos que sirvan para ordenar mediante ejes el conjunto de la información que aporta cada disciplina. Este ordenamiento permite, a su vez establecer puentes entre las materias a partir de conceptos relacionales, que ayudan a encarar un trabajo multidisciplinar.

La apelación al estudio de casos y los proyectos, son algunos de los recursos posibles para encarar un trabajo significativo y tendiente a la integración, respetando lo propio de cada materia.

Finalmente, consideramos que estas propuestas son útiles para desarrollar en los alumnos, a través de las diversas materias, un pensamiento complejo, crítico y autónomo, construido a través de la riqueza conceptual, que aporta analizar un mismo objeto desde miradas diferentes.

Referencias Bibliográficas

- * Ander-Egg Ezequiel (1993), "La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores". Editorial Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires.
- * Cullen (1997) "Crítica de las razones de educar" Temas de la filosofía de la educación. Editorial Paidós. Bs. As.
- * Giroux, Henry (1990), "Los profesores como intelectuales transformativos", en Los profesores como intelectuales, Paidós, Buenos Aires.
- * Hernández Fernando y Ventura Monserrat (1998), La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio, Eg. Grao, ice, Barcelona.
- * Sánchez Iniesta Tomás (1995), "La construcción del aprendizaje en el aula", Aplicación del enfoque globalizador en el aula, Editorial Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires.