

## **PENSAR LA IGUALDAD, COMPRENDER LAS DESIGUALDADES SOCIALES: VALORES, PROPÓSITOS Y ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA Y LA HISTORIA EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES**

**Prof. Liliana Trigo  
Prof. Patricia Moglia**

### **La definición de intenciones educativas en términos de propósitos de enseñanza: un problema de las Didácticas Específicas**

Para desarrollar el eje de nuestro trabajo es necesario en una primera instancia reubicar la temática de las intenciones educativas, la formulación de las mismas y el papel que juegan en la planificación y el desarrollo de la labor de los docentes de Ciencias Sociales.

Consideramos que en torno a esta problemática, en la bibliografía que circula en estos últimos años, existe una profusión terminológica que se refiere a intenciones entendidas como metas, fines, finalidades, objetivos generales, intermedios, específicos, expectativas de logro.

Los criterios que permiten definir la pertinencia de la utilización de cada uno de estos conceptos para la formulación de las intenciones son:

- Las escalas de los niveles de concreción de la Ley Federal de Educación: intenciones educativas expresadas en la propia Ley y en las Leyes de Educación de las diferentes jurisdicciones como finalidades; intenciones expresadas en cada uno de los currículum jurisdiccionales como propósitos y expectativas de logro para cada una de las áreas curriculares, niveles y ciclos; intenciones expresadas en los proyectos institucionales y finalmente intenciones expresadas en planificaciones de curso realizadas por los profesores como objetivos generales y específicos de la planificación anual, unidades didácticas e incluso de clase.
- La formulación en términos de los vértices de la pirámide didáctica<sup>1</sup>: desde el alumno expectativas de logro; desde el docente, propósitos; desde el sistema sociocultural, fines o finalidades y desde el contenido, objetivos generales y específicos.
- La formulación en términos de expresar predicciones exactas de estados terminales que se manifiestan en productos de aprendizaje concretos y observables o en términos de expresar perspectivas orientadoras del proceso de construcción de conocimiento ( SACRISTÁN, 1982 ).

A su vez en las distintas formulaciones de las intenciones educativas estos criterios pueden aparecer combinados entre sí.

Nuestro objetivo es llevar la discusión más allá de cuestiones terminológicas y proyectarla a cuestiones más sustantivas. Esto supone un buen antídoto ante los riesgos de reducir las intenciones educativas a una mera cuestión tecnológica y despojar con ello esta problemática de sus características más sustanciales y relevantes para la práctica.

Desde esta perspectiva en este trabajo sólo nos centraremos en la importancia de formular las intenciones conjugando los siguientes términos: desde el sentido de la práctica de la enseñanza y desde la disciplina objeto de enseñanza.

De este modo “ partimos de una definición de propósitos como la explicitación de los aportes específicos que la apropiación del conocimiento geográfico e histórico hacen respecto a la formación de los alumnos en relación con los valores que se consideran deseables en torno a la persona, la sociedad, y la relación entre saber disciplinar y sociedad”<sup>2</sup>

### **LOS PROPÓSITOS DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, DE LA GEOGRAFÍA Y LA HISTORIA.**

De acuerdo con la definición anteriormente planteada no existe una única concepción de propósitos para la enseñanza del Área de Ciencias Sociales. Las diversas posibilidades dependerán de los enfoques valorativos que den sentido a la práctica de la enseñanza como una práctica social y por otra parte de los diferentes enfoques teóricos del campo disciplinar.

---

<sup>1</sup> Nos referimos a la definición de modelo didáctico adoptada por BENEJAM ( 1997) cuando explica el proceso de enseñanza como el resultado de complejas relaciones en las que se destacan cuatro variables: la ciencia a enseñar, la percepción del alumno, el contexto cultural y el docente.

<sup>2</sup> Retomamos aquí el concepto de propósito de enseñanza de las Ciencias Sociales definido en el documento “Recomendaciones para el diseño definitivo de la Propuesta Curricular de la Prov. de Bs. As.” , Moglia P., Dirección General de Escuelas, Gobierno de la Pcia. de Bs. As.,1998.

La propuesta de este trabajo se basa en el compromiso con los siguientes valores: conciencia crítica y ciudadanía plena. Acordamos con J. FEIMANN cuando refiriéndose al pensamiento crítico dice:

*“ (La fuerza) del pensamiento crítico, gesto paradigmático de la modernidad, radica en no aceptar el mundo como es, en conocerlo para transformarlo. Este pensamiento no enfrenta a la realidad como un orden inmodificable, no sacraliza lo dado, no se rinde ante lo constituido. Hay una esencial insolencia, o si se quiere irrespetuosidad ante el poder. El poder, se dice, lo fáctico, lo ya constituido no es el límite de mi acción. Lo fáctico es un punto de partida, una materialidad inevitable de toda posible acción, pero no el límite de la acción.*

*Este pensamiento se enfrenta con aquel que piensa la realidad como inmodificable, como única posible. Contra aquel pensamiento que lejos de querer comprender la historia se deja poseer por ella, aquel pensamiento que lejos de ser sujeto admite objeto de una red causalística, de un mundo ya decidido, de un universo informático cuyo vértigo sólo reclama su pasiva contemplación desde la privacidad del hogar.*

*La certidumbre de poder comprender lo real ha abandonado al hombre de nuestro tiempo, quien se ha resignado a comprender lo meramente indispensable, a ser objeto y no sujeto de la historia. El hombre no es pasivo, la historia no es opacidad infinita, la razón puede penetrar la realidad y elucidar sus secretos resortes.*

*Comprender la historia es el paso previo y necesario para transformarla. Se teme la actitud existencial del pensamiento crítico. Se teme que los hombres no se resignen, que no acepten la materialidad existente como límite de lo real, que no se animen a asumirse como agentes activos de la historia y no como meros receptores de la ideología consumista del capitalismo tardío, que tengan lucidez de decir no. Si bien hoy no se postula la transformación de la totalidad, no deja por ello de afirmarse que el conocimiento está al servicio de la dignidad humana y que ningún paso, por pequeño que sea, será inútil si se da en esa dirección. Un pensamiento crítico, en suma, que se atreva, todavía al impudor de reivindicar el sentido profundo y posible de las bellas palabras: libertad, solidaridad, justicia, igualdad, amor, sustantividad de la vida” ( FEIMANN, Página 12, 10/3/96 , citado por MOGLIA, 1999 )*

Por otra parte definimos la ciudadanía como el goce efectivo de los derechos civiles, políticos y sociales. La existencia de tales derechos, la conciencia de los mismos y las posibilidades reales de ejercerlos, hacen de los habitantes de un país ciudadanos plenos de una sociedad democrática.(MOGLIA, SISLIAN Y ALABART, 1997)

Es así que, desde una teoría social crítica, proponemos como uno de los propósitos fundamentales de la enseñanza de las Ciencias Sociales favorecer la formación de un pensamiento social que haga más transparentes los procesos espacio-temporales de entramado de relaciones que los hombres constituyen entre sí y con ello contribuir también a que arrastren menos ciegamente y con menos autosuficiencia a los individuos que los integran.

En este enfoque planteamos para la enseñanza de la Geografía y la Historia como propósitos de máxima inclusión:

- contribuir al desarrollo de un pensar geográficamente el espacio para la conformación de una conciencia espacial crítica.
- contribuir al desarrollo de un pensar históricamente la/s historia/s para la conformación de una conciencia histórica crítica.

## **LA DEFINICIÓN DE LOS PROPÓSITOS Y LA CONSTRUCCIÓN DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES**

Uno de los problemas que como didactas de la Geografía y la Historia encontramos en nuestro trabajo con profesores es la dificultad que se les presenta al intentar definir las especificidades de los aportes de cada una de las disciplinas en el área de Ciencias Sociales, tal como ocurre en el 3er ciclo de la EGB donde el conflicto que se plantea es la superposición o el desplazamiento de una por la otra. Por otra parte, consideramos que esta cuestión está relacionada también con el nuevo lugar que les cabe a la Historia y la Geografía a partir de la pretendida incorporación de otros saberes disciplinarios.

El trabajo didáctico conjunto entre la Geografía y la Historia en el área de Ciencias Sociales se construye a partir de una definición compartida de los propósitos de enseñanza de dichas disciplinas. Nuestra propuesta se centra entonces en una explicitación de los propósitos comunes y específicos en el área y plantea como estos propósitos dan cuenta del lugar del conocimiento geográfico e histórico como vertebradores de la misma.

La formulación y explicitación de los propósitos como problema de las didácticas de estas disciplinas va más allá de una cuestión coyuntural planteada por las currículas que propone la reforma educativa porque dicha formulación con definiciones explícitas es una de las herramientas que permiten superar la distancia

entre las grandes declaraciones de principios, con su posterior concreción en propósitos de enseñanza y objetivos y su traducción en contenidos que los faciliten y métodos que los lleven a la práctica. Facilita el análisis de los obstáculos que los docentes perciben ante la no correspondencia entre lo deseado en el terreno de lo meramente enunciativo y la práctica concreta. Así planteada, una enseñanza que recupere el sentido del pensar geográfico e histórico en un área de Ciencias Sociales, potencia el aprendizaje significativo.

## **CONSTRUCCIÓN DIDÁCTICA DEL CONOCIMIENTO GEOGRÁFICO E HISTÓRICO DESDE UNA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR**

Esta comunicación intenta reflexionar sobre el vínculo didáctico entre la Geografía y la Historia en una instancia de la práctica de enseñanza: la anticipación de la misma en la construcción de los contenidos a enseñar. Para desarrollarla reflexionamos sobre una definición y explicitación construida conjuntamente y la relación que tienen dichos propósitos con la selección y organización del conocimiento a enseñar. Es lo que llamamos modelo conceptual del objeto de conocimiento a enseñar. Uno de los problemas fundamentales de las didácticas específicas es precisamente la organización del conocimiento disciplinar, y como aspecto esencial de la misma la cuestión de un orden que garantice el aprendizaje. El proceso de toma de decisiones sobre esta cuestión es lo que denominamos construcción didáctica del conocimiento disciplinar que implica la apropiación selectiva, re-locación y re-enfoque del conocimiento académico, que lo configura en un orden, lo estructura siguiendo una lógica que favorezca el aprendizaje. En el caso que presentamos, definido desde una perspectiva geográfica e histórica integrada en un eje transversal centrado en un valor: igualdad social. Esta construcción nos remite al problema de los principios que permiten la estructuración didáctica del conocimiento académico, y posibilitan la definición de los distintos órdenes posibles. Consideramos que la dimensión de los valores es uno de estos principios fundamentales, conjuntamente y en relación dialéctica con la concepción de la disciplina a enseñar y el concepto de aprendizaje que tenga el docente.

## **PENSAR LA IGUALDAD, COMPRENDER LAS DESIGUALDADES SOCIALES: LA MODERNIZACIÓN EN ARGENTINA, 1880-1916"**

El ejemplo que sigue representa una de las posibles formas de selección y organización de conocimientos disciplinares que integran conocimientos históricos y geográficos con el objetivo de que sean aprendidos. Dicha estructura respeta un diseño específico:

### **A-. PLANTEO DE LA IDEA-EJE:**

"Modernización sin Modernidad. Nuevas desigualdades sociales en la Argentina, 1880-1916".

### **B-. EXPLICITACIÓN DE SU CARACTERIZACIÓN Y EXPLICACIÓN:**

Los historiadores consideran correspondientes a este período de modernización los procesos sociales que se caracterizaron por la generalización de las formas capitalistas de producción de bienes y el establecimiento de Estados Modernos en América Latina. Algunos plantean que fue una modernización sin modernidad ya que estos procesos se caracterizaron por:

- Un sistema político que excluyó a la mayoría de los habitantes de las decisiones que afectaban al conjunto de la sociedad.
- Una economía dependiente del mercado mundial
- Un territorio con fuertes desequilibrios demográficos y económicos.
- Sociedades donde la presencia de profundas desigualdades sociales ponen en contradicción la existencia de verdaderos estados nacionales que logren articular una identidad e intereses comunes a todos los habitantes del territorio.

### **C-. ELABORACIÓN DE UNA SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE CONCEPTOS QUE DESARROLLA EL EJE PROPUESTO.**

El modelo conceptual de conocimiento objeto de enseñanza resultante está construido en torno al concepto disciplinar "desigualdad social" que se articula con un contenido actitudinal, el valor "igualdad social".

Definimos "desigualdad social" como las diferencias que existen entre los miembros de una sociedad en relación con el acceso, el control y el disfrute de los diferentes bienes y servicios generados (alimentos, vestimenta, vivienda, salud, educación, recreación, etc.) (MOGLIA y otros, 1997).

El modelo conceptual selecciona e integra conceptos compartidos y específicos de la Geografía y la Historia en un orden lógico que facilite la construcción del conocimiento disciplinar sobre este período, juntamente con la formación en el valor de la igualdad social.

Los conceptos seleccionados son: Modernidad, formas capitalistas de producción de bienes, Estados nacionales, Modernización de la Argentina 1880-1916, liberalismo, positivismo, orden y progreso, gobierno de los más aptos, sectores sociales en conflicto, propietarios (agrarios, ganaderos, comerciantes, financieros), cuenta propistas, no propietarios (peones, jornaleros, arrendatarios, aparceros, empleados, obreros), sectores dominantes (burguesía agraria, comercial, industrial), sectores subalternos (trabajadores rurales, peones, indígenas comuneros, campesinos, colonos, clase obrera industrial, sectores medios), liberales, conservadores, laicos, católicos, motines, revueltas, rebeliones, primeras luchas clase obrera, sectores medios y oposición electoral, sistema oligárquico de dominación política (dominación paternalista, clientelismo político, fraude electoral, presidencialismo y negación de poderes), heterogeneidad estructural (disparidades relaciones de trabajo, fraccionamiento múltiple de las clases dominantes, economía dependiente del mercado mundial, agroexportación, demanda externa de alimentos y materias primas, incorporación de capitales (préstamos, ferrocarril, frigoríficos, estancias, incipiente actividad industrial), incorporación de mano de obra (proceso inmigratorio), incorporación de nuevas tierras (tenencia de la tierra), economías regionales (vid, azúcar, algodón, explotación forestal), región pampeana (condiciones naturales, clima templado, relieve llano, suelo fértil, condiciones de posición, ciudad puerto, red de transporte, concentración empresarial, crecimiento de la producción agrícola ganadera, crecimiento demográfico y económico), marginalidad espacial del interior, desigualdad social<sup>3</sup>.

## CONCLUSIÓN

Explícita o implícitamente los valores inciden en la definición de los propósitos de la enseñanza de los conocimientos que producen la Geografía y la Historia y esto implica un compromiso con la acción, que le otorga sentido a la tarea de enseñanza. Pero lo que queremos destacar es que la dimensión de los valores define el contexto de referencia para una articulación coherente de los contenidos en dicho orden o estructura, ya que orienta, condiciona el proceso de toma de decisiones para la estructuración del conocimiento. Cualquier organización del mismo comienza con la pregunta para qué enseñarlo.

Si nos proponemos la construcción de sociedades de hombres y mujeres en relaciones de igualdad social, la estructuración didáctica implicará, por ejemplo, una selección de aquellos conocimientos disciplinares que caractericen y expliquen las relaciones sociales reales: las diferentes formas de organización social humanas con el objeto de comprender la desigualdad social para pensar la igualdad, en nuestro caso en este escenario latinoamericano específico.

La otra cuestión a tener en cuenta es la relación entre valores y enfoques teóricos en la producción de conocimiento. Caracterizar y explicar tanto la desigualdad en las diversas formas de organización social como también de acciones colectivas que explican la reproducción o transformación de estas sociedades, implica la elección de un enfoque teórico, de una teoría social que subyace en última instancia en la explicación. De este modo la definición de una estructuración didáctica del conocimiento, se realiza en torno a aporte que las disciplinas puedan hacer para comprender los valores como utopías.

---

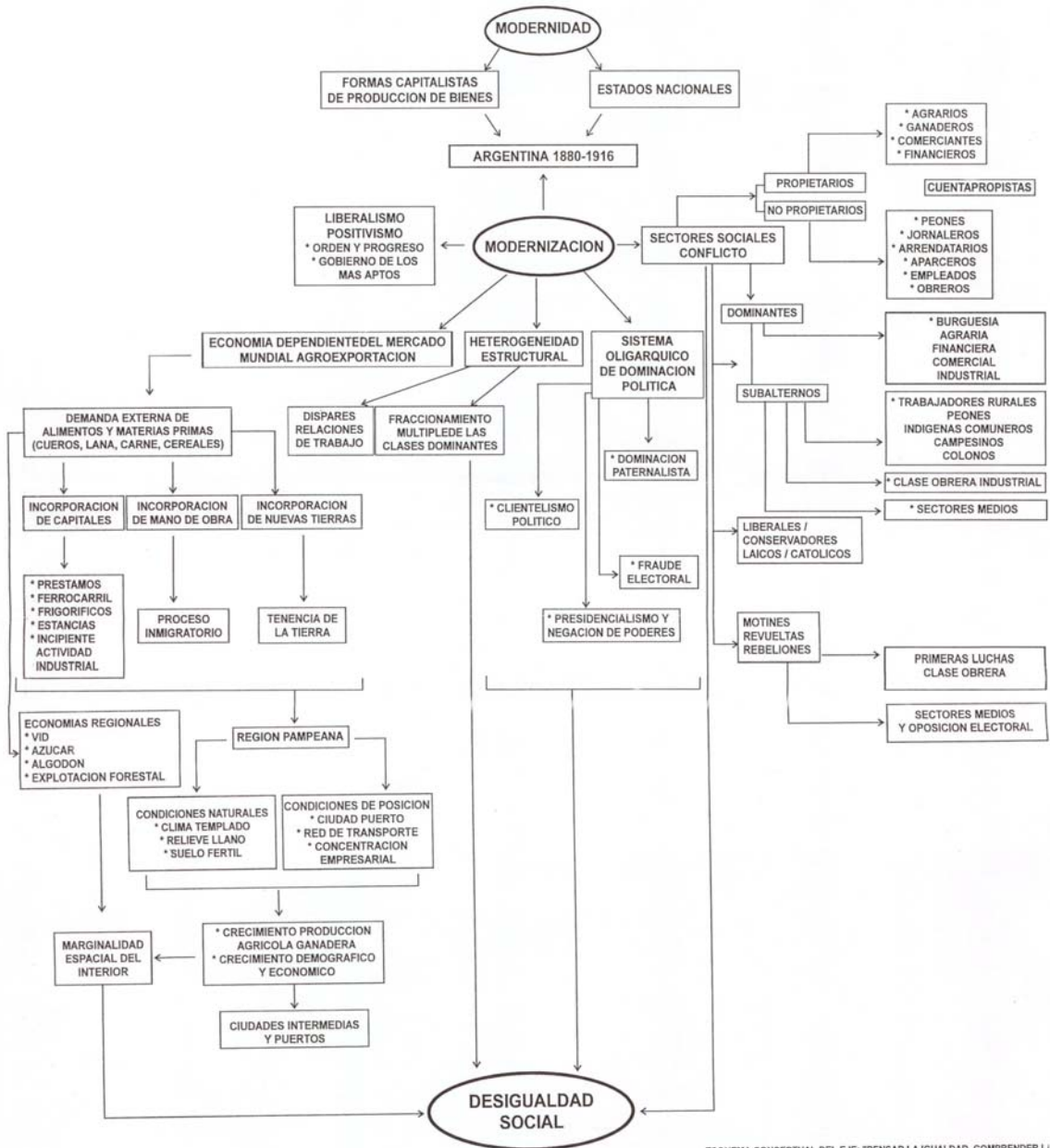
<sup>3</sup> Selección elaborada en base a Moglia P. (1997) y Rofman, A. (1997).

## BIBLIOGRAFIA

- BENEJAM, P. y PAGÉS, J. (1997) Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria, ICE, Universidad de Barcelona.
- BOLEA, E. y ONRUBIA, J. (1992) La importancia de los objetivos en el curriculum escolar, Rev. Aula de Innovación Educativa, Nº 8 , Grao Edic., Barcelona.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1982) La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia, Morata, Madrid.
- GIROUX, H. (1990) La superación de los objetivos de conducta y humanísticos en Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, Paidós, Barcelona.
- MOGLIA, P. (1998) Recomendaciones para el diseño definitivo de la Propuesta Curricular de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Escuelas, Gobierno de la Provincia de Bs. As.
- MOGLIA, P., (1999) Módulo de Historia, Reconversión Docente, Universidad Nacional de San Martín.
- MOGLIA, P., SISLIÁN, F. Y ALABART, M. (1997) Pensar la Historia: Argentina desde una historia de América Latina, Edit. Plus Ultra, Bs. As.
- MOGLIA, P. y TRIGO, L., (1998), Los valores y la construcción didáctica del conocimiento histórico y geográfico desde una perspectiva interdisciplinar., IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales, Lérida, España.
- ROFMAN, A. y ROMERO, L. (1997) Sistema socioeconómico y estructura regional en Argentina, Amorrortu, Bs.As., 2da edición.
- TRIGO, L. Y MURNO, A. (1993) Geografía en la escuela Media: para qué?, Primer Encuentro de Docentes de Geografía que trabajan en tareas de perfeccionamiento en los niveles de enseñanza primario y medio, Universidad Nacional del Comahue, Dpto. de Geografía, Facultad de Humanidades, Neuquén.
- SOUTO GONZALEZ, X. Y RAMÍREZ MARTÍNEZ, S. ( 1996) Enseñar Geografía o educar geográficamente a las personas, Revista IBER Nº 9, Grao Educación, Barcelona.

ANEXO

CUADRO CON ESQUEMA CONCEPTUAL



ESQUEMA CONCEPTUAL DEL EJE: "PENSAR LA IGUALDAD, COMPRENDER LA DESIGUALDADES. LA MODERNIZACION EN LA ARGENTINA 1880-1916". Elaborado en base a Moglia, P. (1997) Rofman (1997)