

DE "LO CERCANO O INMEDIATO" A "LO LEJANO" EN EL TIEMPO Y EL ESPACIO

¿Qué es cercano? ¿Qué es inmediato? ¿Qué es lejano?

ALICIA R. W. DE
CAMILLONI*



* Profesora titular regular de la Cátedra Didáctica I. Dpto. de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Secretaria Académica de la UBA.

La cercanía puede ser definida de diferentes maneras. Es un término relativo. Se puede responder, sencillamente, que es una expresión relativa al "hablante" que constituye el núcleo de referencia. Pero, en ese caso, habría tantos "hablantes" como sujetos posibles y la "cercanía" debería ser definida individualmente. La respuesta simple se convierte en múltiple. Frente a esta dificultad, se puede intentar pensar en un sujeto más generalizado y que represente a un gran número de individuos que, compartiendo características comunes, sirva de centro para el círculo de lo que denominamos, comprensivamente, cercano en el tiempo y el espacio. Esos individuos así seleccionados comparten la ubicación en un lugar y son coetáneos. Un radio, de dimensiones convencionalmente adoptadas, determina los límites del círculo de las cosas y los procesos que, por ser internos a él, se denominarán "cercaños", y deja como externos a los que sobrepasan los límites que han quedado dibujados. En apariencia, la solución no pierde su relatividad, ya que la longitud del radio del círculo parece ser, también, arbitraria. Podríase, sin embargo, intentar construir el círculo y procurar determinar la longitud de su radio, atendiendo a algún criterio que cuente con un sustento teórico.

El esfuerzo por justificar este tipo de construcciones ha sido realizado por diferentes autores que, con fines epistemológicos para la construcción de su disciplina o con fines didácticos en relación con ella, trataron de:

- proponer una secuencia adecuada para facilitar o permitir la comprensión y explicación y la presentación razonada de los procesos estudiados, en particular cuando se trataba de ciencias sociales, o
- justificar la elección de un tipo de componentes básicos para el diseño curricular global de un nivel del

sistema educativo o del correspondiente a una disciplina.

Entre los primeros, estos es, entre los científicos que se proponían precisar y, por tanto, delimitar o demarcar, el objeto de conocimiento propio del dominio de la ciencia en la cual trabajaban, encontramos diferentes autores. En el caso de la Geografía, por ejemplo, ciencia de la organización del espacio, el problema consistía en establecer cuál había de ser la unidad de análisis y cuál el modelo a aplicar en el estudio de las relaciones entre los medios humanos y físicos. También la Historia se vio enfrentada a la misma problemática epistemológica, en virtud de la cual se efectuó el cruce de diversas perspectivas de análisis, la necesidad de definir criterios para seleccionar las estructuras que se habían de emplear para categorizar los procesos históricos y definir la duración de los procesos tomados como unidad.

En ambos casos, en la Geografía y en la Historia, al igual que en todas las Ciencias Sociales, se plantea, además, el problema de determinar el tipo de relación a establecer entre las diferentes escalas (espaciales, temporales o tiempo-espaciales) adoptadas en la explicación e interpretación de la realidad social.

Entre los autores que trabajaron estos temas, un caso típico que tuvo importancia epistemológica y también una sobresaliente influencia en la didáctica de su disciplina, es el de Paul Vidal de la Blache, geógrafo que en el siglo XIX adopta como objeto de investigación el que denomina "región geográfica". Este es el espacio único diferente de otros espacios, que constituye un "área en la que se realizan las combinaciones particulares de fenómenos físicos y humanos, caracterizada por un *paisaje particular*"¹. De acuerdo con este enfoque, la localidad en la que está ubicada la escuela, puede ser estudiada como subunidad de una región. En ella, los significados pueden construirse concibiendo esta región y a sus procesos internos, como autosuficientes desde una perspectiva teórica.

De acuerdo con este enfoque, se entiende a la región como REGIÓN NATURAL, homogénea, en la que el hombre ha debido encontrar conductas de adaptación que le permiten sobrevivir. Estudiar la localidad en la región tiene sentido, pues, porque permite recuperar las leyes propias, específicas, necesarias para comprender la vida en la localidad. De aquí, que muchos especialistas en Didáctica de la Geografía, propongan estructurar los programas sobre la base de "regiones geográficas" y comenzar por el estudio de la zona en la que vive el alumno y se encuentra la escuela.

Esta secuencia tiene, también, como dijimos, antecedentes en teóricos de la didáctica, entre los que podemos mencionar, por su importancia en la Historia de la pedagogía y de la educación a Pestalozzi y a Décroly.

En "Cómo enseña Gertrudis a sus hijos", Pestalozzi (1801), que da una importancia decisiva a la intuición como fundamento absoluto de todo conocimiento, se refiere a una "ley del mecanismo físico, que hace depender la intensidad relativa de todas las impresiones, de la proximidad o lejanía física a tus sentidos del objeto que

los hiere"². De donde es fácil inferir que el orden de la enseñanza de los conocimientos debe asociarse a "la ley excelsa de la naturaleza, en virtud de la cual lo más próximo se graba más fuertemente que lo lejano"³.

Otro antecedente de gran influencia ha sido la secuencia preconizada por O. Décroly (1921): "Las leyes fundamentales del trabajo pedagógico son ir *de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo compuesto, de lo conocido a lo desconocido*"⁴. principios que aplica en sus propuestas de programas de ideas asociadas en centros de interés. Décroly apoya su afirmación en sus interesantes "Estudios de Psicogénesis" (1929), entre los cuales se destaca, por su importancia para el conocimiento del desarrollo de la noción de tiempo, el dedicado a investigar la aparición de los conceptos relacionados con la duración y aquellos que son atingentes a la localización, en el tiempo, de un hecho. Observa, así, que "en lo que se refiere a las épocas históricas, nos aparecen tanto más alejadas cuando el intervalo entre esas épocas y el actual está lleno de hechos conocidos, y esas mismas épocas ocupan en nuestro espíritu un lugar tanto más grande cuanto que los hechos y acontecimientos que a ellas se refieren son también más numerosos e impresionantes"⁵.

Entre los muchos ejemplos que ofrece la literatura pedagógica de la década de los treinta, seleccionamos la "Metodología de la enseñanza de la historia" del belga L. Verniers porque, si bien se preocupa por no dar a la historia el sesgo de un nacionalismo estrecho, ya que se interesa en relacionar la historia nacional con la historia del mundo y por enseñar lo que une a los pueblos y no lo que los separa, la secuencia propuesta por él es comenzar por el estudio de la localidad: "El eje del estudio de la historia debe ser la localidad en la cual se da la enseñanza. Debe hacerse extensivo -continúa Verniers- el principio que un maestro de la ciencia francesa, Vidal de la Blache, ha hecho prevalecer en la enseñanza de la geografía: "Mi opinión es que el estudio del medio local vivificado y rectificado sin cesar por la observación debe servir al maestro para inculcar en los escolares la idea del encadenamiento y de la repercusión recíproca de los hechos"⁶. Pero Verniers fundamenta esta secuencia (primero la localidad, luego la nación, etc.) en el amor a la patria chica, el patriotismo local, como modo de vivificar la historia general. Verniers cita, por otra parte, como pedagogos que consideran "que la elección de la materia que tiene que tratar el maestro debe ser, en primer lugar, la local"⁷ a A. Ferrière, a G. Kerschensteiner y a O. Décroly.

Advierte, sin embargo, que el estudio de la historia local no es un fin, sino un medio para comprender la evolución histórica de *la región, de la nación y del mundo* y que es necesario en todo momento proceder a *la comparación de otras épocas con el tiempo de hoy*.

Entre otros autores que proponen la misma secuencia, se destaca M.L. Debesse-Arviset (1973). Insiste este autor en la importancia de comenzar la enseñanza de la geografía por el entorno en el que vive el niño. Entre las ventajas que encuentra en la secuencia que propone, menciona las siguientes: el entorno ofrece muchas fuentes de observa-

ción; permite al niño tener una experiencia directa, evitando el aprendizaje puramente libresco y la inmovilidad de la clase. Es más interesante para los niños, quienes extienden su campo de exploración. Establece un puente entre la abstracción simbólica del mapa, por ejemplo, y la realidad observada. La realidad que se estudia, parece decir Debesse-Aviset es lo real porque: «muestra la cara cotidiana de las cosas». La secuencia de los temas, por lo tanto, debería ser la siguiente: Enseñar primero *el país*, en su caso, Francia. El país se concreta en *regiones*, estudiada cada una como *medio original*. Se debe plantear luego la ligazón entre las regiones para llegar a la configuración de un medio más extenso, histórico, que es el país (Francia). Y, por último, y empleando los conceptos y las herramientas de la geografía general, estudiar todos los países del globo.⁸

Más recientemente, encontramos en otros autores esta misma propuesta. Jean-Noël Luc (1981) en «La enseñanza de la historia a través del medio», sostiene que «El recurso al medio es obligatorio». La iniciación al método histórico necesita de la confrontación de los alumnos con las huellas dejadas por el pasado. Y, en un primer momento, con documentos originales, no reproducciones. ¿Dónde encontrarlos si no es en el entorno próximo, percibido sin intervención de los medios? Pero, al igual que Verniers nos alerta: «El entorno no es más que un medio pedagógico al servicio de la formación intelectual del niño». «El medio es un punto de partida. No podemos quedarnos en él». «Su superación se hace necesaria y deseable».

Por otra parte y apoyándose en la teoría de Piaget, Patrick Bailey propone que con los alumnos entre los 7 y los 11 años de edad, que necesitan «gran cantidad de experiencia práctica y experiencias factuales», se realicen trabajos de campo relacionados con el área local y «con las cosas que los alumnos puedan ver, oír, tocar, oler, dibujar o medir».¹⁰ El orden que propone es el siguiente: la propia área local y regional, luego el área nacional en la perspectiva de su contexto mundial. Después, la geografía universal.

También apoyado en las investigaciones, entre otros de Piaget y colaboradores, sobre los conocimientos previos de los alumnos, John Bale (1987) parte de la idea de que es necesario comenzar el estudio por la realidad local. Es allí donde los niños comprenden la localización de los objetos, en relación uno con el otro. Por ello pueden representar esta relación cartográficamente.¹¹ Las cercanías son lo que mejor conocen; por esta razón manejan mayor cantidad de información que sobre los lugares lejanos. Bale distingue las geografías «familiares» para el niño de las que corresponden a los lugares con los que él no ha tenido relación directa.

Seleccionamos, por último, otro ejemplo, tomado de la Didáctica de la historia. Julio Rodríguez Frutos (1989) también afirma que «la historia regional debe tener un papel relevante en cualquier proyecto de historia».¹² Sin intención de parcialidad o exclusivismo, «la historia regional que propugnamos -escribe Rodríguez Frutos- no difiere, en cuanto a su fundamentación epistemológica, de

la historia general, y su presencia enriquece y da un marco más cercano a las deducciones y explicaciones generadas en la investigación por parte de los alumnos y del profesor».

Puede advertirse, a través de los pocos ejemplos que hemos presentado, que existe una larga tradición que apoya la aseveración de que la secuencia más adecuada para la presentación de los contenidos y muy en particular en las Ciencias Sociales, es la que respeta el principio de ir de lo cercano a lo lejano, de lo inmediato a lo mediato. Se sustenta, como hemos visto en síntesis, en diferentes argumentos: es mejor comenzar por lo que el niño ya conoce; es mejor iniciar el estudio por aquello con lo que el niño tiene una relación afectiva más positiva; el medio cercano es el que provee mayor número y variedad de recursos que se pueden emplear para proporcionar experiencias directas, de primera mano; el niño necesita experimentar con objetos concretos para lograr su crecimiento intelectual; el niño se interesa más por conocer lo más cercano. Diferentes argumentos para establecer la longitud del radio que habrá de determinar el círculo de lo cercano y el mundo de lo externo y lejano.

La comparación entre el aprendizaje escolar y el aprendizaje informal y las relaciones que existen entre ambos no pueden simplificarse. Son extremadamente complejas. J. Bruner, por ejemplo, señala como un déficit de la escuela el que esté apartada del contexto inmediato de la acción, de la vida diaria. Sylvia Scribner y Michael Cole también adoptan una actitud crítica frente a esta separación y sugieren que se hagan cambios serios y drásticos en la organización de la educación para salvar el abismo entre la vida práctica y la escuela.¹³

Cabe preguntarse, sin embargo, si lo «cercano» y lo «inmediato» tienen la misma extensión y composición para los niños de hoy que para los niños de otras épocas. Así pues, veamos, en primer lugar, qué es lo cercano hoy para un niño. En su interesante y siempre citado libro sobre la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela primaria, John Jarolimek (1959), señala que el principio más ampliamente utilizado para el establecimiento de secuencias es el principio de expansión o ampliación de horizontes. Este principio es representado, a menudo, -dice- por una serie de círculos concéntricos que se ensanchan a medida que se alejan del centro. Jarolimek observa que dicho principio «fue concebido hace varios años, cuando los niños tenían menos oportunidades de aprender cosas sobre el mundo, que ahora. Televisión, radio, viajes y visitantes extranjeros han contribuido a que el panorama que se presenta al niño se agrande rápidamente».¹⁴ Jarolimek considera, por otra parte que, en ese sentido, las experiencias de los alumnos, comparados entre sí, han sido tan heterogéneas, que deberían recibir un tratamiento individual.

Si la interpretación que algunos pedagogos han dado hasta ahora, parece asociar lo cercano con lo físicamente cercano y con lo temporalmente próximo, los psicólogos y, en especial, los psicólogos sociales, suelen adjetivar, empero, la proximidad y la tipifican; hablan de una

cercanía afectiva o intelectual, cultural o social, generacional o profesional, entre otras formas de proximidad psicológica, además de la noción habitual de cercanía física o temporal. El mundo del niño es hoy un mundo ampliado si lo comparamos con la pequeña o gran aldea de otros tiempos. La Tierra en el Cosmos, la ciudad, el pueblo o el campo, en el mundo. ¿Se diferencia la fantasía de la realidad? ¿Los dinosaurios de las Tortugas Ninjas? ¿Las hadas de los héroes de la historia?. Sí, si se enseña la ciencia como explicación de lo real y se explica dónde reside la «realidad» del relato fantástico, diferenciando símbolo y significado. Como señala Elliot W. Eisner, “desafortunadamente la cognición es, con frecuencia, concebida estrechamente”.¹⁵ Existen distintos tipos de conceptualización y diversas formas de representar los conceptos. “La elección de una forma de representación es la elección del modo en el que el mundo será concebido”.¹⁶ En las interacciones con el mundo, la forma de representación sensorial hoy está ampliada por medios de extraordinario alcance pero, además, está mediada por teorías que, científicas o no, pueblan la imaginación infantil. Las simples cercanías, “objetivamente” percibidas por los docentes, no son simples ni son las únicas que son vivenciadas por el niño.

Hasta acá, pensamos que Jarolimek acertaba al diferenciar lo “cercano” del mundo infantil, de lo “cercano” que, en apariencia, podría ser definido en forma presuntamente objetiva, sin discriminar estratos generacionales, clases sociales, género de los alumnos y grupos culturales, entre otras muchas diferenciaciones sociales. Sabemos que la realidad es el producto de una construcción social intersubjetiva, pero que, por ello, también tiene un significado subjetivo. En esta realidad está presente, para una persona, lo que está ausente o es indiferente para otra. La delimitación de lo “cercano” como realidad objetiva y universalizable no constituye sino una convención. Los autores que plantean propuestas didácticas para el desarrollo de las nociones de localización espacial en los alumnos, diferencian el espacio “vivido”, el espacio “percibido”, del “espacio geográfico”, el espacio conceptualizado. De lo que se trata en la enseñanza de las Ciencias Sociales, pues, es de favorecer en el alumno la construcción del concepto de espacio geográfico y de tiempo histórico.

Como lo definen F. Audigier y sus colegas del INRP, “El espacio geográfico no es el espacio físico, topológico o métrico [...] es un espacio construido en función de problemáticas, según los procedimientos, en respuesta a problemas, que son los propios de la geografía”¹⁷.

Para ello es indispensable que el alumno atraviese por procesos de abstracción, de conceptualización y de generalización.

Por lo tanto, corresponde volver a preguntarnos ¿Favorece la cercanía la construcción de ese espacio geográfico ya que de lo que se trata es de acompañar y guiar al niño para que construya una noción científica de los espacios y los tiempos?

Para responder debemos plantearnos, también, cuál es

la relación que existe entre los conceptos “espontáneos” del niño y aquellos “científicos” que constituyen la trama de la enseñanza escolar.

En lo que respecta a los conceptos o nociones que los niños tienen sobre de su mundo próximo, no encontramos en todos los autores la misma interpretación acerca de si su influencia resulta o no facilitadora para la construcción de conceptos científicos.

En torno a esta cuestión hay que destacar dos aspectos. El primero, la observación de que es necesario generar en los alumnos, lo que Bachelard denomina una “ruptura epistemológica”, aún para comprender, por ejemplo, que una misma palabra etiqueta significados que se deben aceptar como diferentes, y para discriminar cuál es el contexto en que se pueden emplear unos y otros.

El segundo, se refiere al proceso de aprendizaje de los llamados “conceptos espontáneos” y “conceptos científicos”. Vygotsky (1934) señala, como producto de sus investigaciones y de las de sus discípulos, que los conceptos «espontáneos» carecen de un sistema de pertenencia y que por eso presentan las características de sincretismo, yuxtaposición, insensibilidad a la contradicción, que atribuye Piaget a todo el pensamiento infantil.¹⁸ Esas características nacen de “la falta de distancia con relación a la experiencia inmediata”. Los conceptos científicos, aprendidos con la ayuda de un maestro, implican relaciones de generalidad, se organizan en un sistema y “esto promueve el ascenso del niño a niveles superiores de desarrollo”.

A ese respecto, recordemos, por ejemplo, que al proponer el método de descubrimiento para el aprendizaje de las ciencias, Carin y Sund¹⁹ señalan la importancia que los hechos “contraintuitivos” tienen para la construcción del pensamiento científico en el niño. No sólo es necesario que los niños aprendan a observar, sino que deben aprender que la observación sin sustento científico, la observación acrítica o intuición, puede engañarlos y llevarlos a conclusiones erradas. Para avanzar, entonces, deberán hacerse de una teoría.²⁰ Y es la escuela, el maestro, quien deberá ayudarlos a ver la contradicción entre su impresión o intuición acientífica, y las exigencias que presenta el pensamiento científico en cuanto a capacidad demostrativa, coherencia y, según el caso, comprobabilidad por corroboración o falsación.

La cercanía psicológica espacial o temporal de lo observado no ayuda a adoptar una actitud crítica frente a las observaciones propias. El compromiso afectivo y el peso de las representaciones sociales que tiene el alumno acerca de la realidad hacen más difícil el salto entre el pensamiento cotidiano y el pensamiento científico. Desde el punto de vista del establecimiento de secuencias de contenidos, la cercanía podría operar como un obstáculo en lugar de facilitar la ruptura epistemológica. No podría discutirse la necesidad de que esa ruptura se produzca en relación con los espacios y tiempos cercanos. Pero, quizás, sea más fácil lograr ese objetivo si las herramientas conceptuales y los modelos de análisis que se requieren para una reelaboración del pensamiento cotidiano, se pueden construir sobre espacios y tiempos con respecto de

los cuales, los alumnos pueden tomar distancia con mayor rapidez y menor compromiso personal. El estudio de lo mediato, entonces, facilitaría una mejor comprensión de lo inmediato. Así pues, esta dificultad que deben enfrentar la enseñanza y el aprendizaje, implica romper un hábito y también diferenciar la percepción y comprensión científicas por un lado, del sentido común y la visión que éste ofrece del mundo próximo y lejano, y por el otro supone alcanzar la conciencia de que el espacio y el tiempo «vividos» son construcciones del sujeto que conoce y no constituyen puras imágenes especulares de un mundo real. Exige, por lo tanto, una disposición positiva hacia el cambio cuya intensidad puede ir desde una mínima flexibilidad conceptual hasta la profunda posibilidad de de construcción de los sistemas de comprensión del mundo.

En lo relativo a la selección de los contenidos que se han de enseñar en el área de las Ciencias Sociales, encontramos, igualmente otras cuestiones relacionadas con diversos criterios en pugna. Con frecuencia se ha acusado a la escuela de mantenerse alejada de la vida real y de los intereses y necesidades de los alumnos, ya sean estos considerados como los sujetos que son receptores presentes de la acción pedagógica, ya sean considerados, en cambio, como proyectos de futuros adultos en función de los cuales se establecerán las necesidades que la enseñanza debe satisfacer.

Entre los muchos temas sobre los que existe controversia, encontramos dos que revisten una importancia que no puede dejar de ser subrayada. Uno de ellos se refiere a la neutralidad o toma de posición valorativa que implican no sólo los modos de enseñar, sino también las decisiones de inclusión o la deliberada exclusión en el currículo, de ciertos contenidos. Los teóricos del currículo oculto y del currículo ausente han trabajado este tema en tanto definiciones inferibles de manera mediata a partir de la observación y el análisis crítico del diseño curricular, los procesos institucionales y las prácticas pedagógicas en el aula.

No siempre, sin embargo, el ocultamiento y la actitud vergonzante que lo acompaña, son las características obligadas de la carencia de neutralidad. En ocasiones, la exclusión se declara manifiestamente y se justifica. El dogmatismo en las decisiones respecto de la selección cultural que se presenta en el curriculum es suficientemente frecuente como para no remitir necesariamente al empleo de conceptos como “oculto” o “ausente” ya que en el currículo manifiesto aparece con toda claridad.

Otro de los temas de importancia en la selección de los contenidos también se presenta como elección bipolar: enseñar aquello sobre lo que existe consenso teórico o enseñar los puntos en los que se plantean conflictos teóricos; enseñar situaciones sociales conflictivas o enseñar, por ejemplo, las situaciones históricas ejemplares que parecen encarnar “el espíritu de la época”, encadenándolas; así, unas con otras a la manera de un devenir conformado por períodos estáticos.

Michael Apple analiza esta situación con el propósito de mostrar que “al examinar la instrucción en estudios

sociales, se presenta a los niños una teoría del consenso de la ciencia, la cual quita todo énfasis a los serios desacuerdos que constituyen los paradigmas de la actividad de los científicos”.²¹

De esta manera, no sólo se muestra a los estudiantes cómo se construye ese conocimiento científico y cómo se construye la ciencia, sino que se escamotean las cuestiones críticas que podrían motivar, y hasta apasionar a los alumnos ya que, como temas en discusión, suelen estar en las fronteras del conocimiento.

En lo que respecta a la enseñanza de la realidad social como sucesión temporal o como coexistencia de fragmentos estáticos diferentes, cada uno de ellos entendido como un sistema cerrado en sí mismo y más o menos armónico, se omite, también, enseñar el papel que los conflictos y sus modos de resolución tienen en la dinámica de los procesos sociales. Si antes se distorsionaba la concepción de conocimiento científico y de la construcción de la ciencia, acá se obstaculiza la comprensión de la realidad social en sus dimensiones diacrónica y sincrónica.

Asociado con el problema de la enseñanza para promover el pasaje de las teorías del sentido común y la visión cotidiana de la realidad que tienen los alumnos, a una percepción y comprensión científicas o casi-científicas, encontramos otro problema que es, igual y correlativamente, difícil de resolver. El lenguaje de las Ciencias Sociales se caracteriza por el empleo de un vocabulario que, a los usuales escollos que presenta el aprendizaje de un lenguaje científico para los alumnos, agrega un obstáculo propio: la utilización previa y simultánea en el lenguaje cotidiano, de palabras que en las Ciencias Sociales tienen un significado técnico. Este significado, por otra parte, no siempre es unívoco, ni siquiera para las distintas Ciencias Sociales, ni para las diversas teorías dentro de una misma ciencia ni para los diferentes autores dentro de una misma teoría.

John Jarolimek (1959) ya había señalado acertadamente algunos de los problemas que plantea el uso del lenguaje de las Ciencias Sociales. Mencionaba la existencia de palabras técnicas, de términos o expresiones figuradas (guerra fría), de palabras con distintos significados (estado, estrecho, cámara), de conceptos especializados desconocidos por los alumnos (civilización, autonomía) y de términos locales. A esta enumeración añadimos la dificultad que antes apuntamos. Las palabras, en gran proporción y con excepción de los nombres que identifican lugares y personas, no suelen ser nuevas para los alumnos. Esto facilita la confusión de significados, la producción de expresiones que, en apariencia, no tienen sentido alguno y que nacen a veces del uso no técnico de las palabras, pero también del reemplazo de unas por otras sin que el alumno pueda advertir por sí mismo su ignorancia o su confusión terminológica o conceptual.

En otros lenguajes científicos, lo que se ignora no se puede decir. En Ciencias Sociales, por lo general, siempre se encuentran palabras que parecen “científicas” y que se pueden utilizar en la construcción de respuestas. Para distinguir entre el conocimiento que se ha obtenido como

producto del esfuerzo personal y el estudio, del que puede ser simulado o superficial, los docentes, con frecuencia, recurren a la exigencia de la memorización de la toponimia o de los nombres de personajes históricos o de fechas y números. Pero el sentido de la enseñanza se desvirtúa de esta manera, ya que su propósito es otro: ayudar a los alumnos a construir estructuras conceptuales y modelos de análisis que les permitan abordar, de una manera más completa comprensiva y aproximada a un conocimiento científico, la realidad social en la que viven ellos y la humanidad en todos los tiempos y espacios.

Para ello, hay que trabajar en la construcción de los conceptos y las estructuras conceptuales. Ningún concepto tiene sentido por sí mismo. El propósito principal es, entonces, trabajar las redes conceptuales o mapas semánticos, para lograr la producción significativa de estructuras cognitivas. Con ellas se podrá abordar el estudio de lo psicológico, cultural y socialmente cercano, que es cercano e inmediato, precisamente, porque lleva la mayor carga de significación personal para el alumno. Este significado personal debe ser elaborado, trabajado, rescatado y, por sobre todo, respetado por el docente.

Notas

¹ Horacio Capel y Luis Urteaga: 1987 *Las nuevas geografías*, Madrid, Salvat, (p.21)

² Pestalozzi: *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos*, Madrid, Ed. La lectura, s/d (p.121)

³ Ibidem: (p.228)

⁴ O. Décroly: *Pedagogía Décroly* (conferencias) en Gerardo

Boon: 1926

"*Aplicación del Método Décroly*": Madrid, Francisco Beltrán.

⁵ O. Décroly: 1935 *Estudios de Psicogénesis*, Madrid, Librería Beltrán, (p.100-1)

⁶ L. Vermiers: 1933 *Metodología de la enseñanza de la historia*. Madrid. Publicaciones de la Revista de Pedagogía, (p.53-4)

⁷ Ibidem: (p.57 y ss.)

⁸ M.L. Debesse-Aviset: 1977 *El entorno en la escuela: Una revolución pedagógica. Didáctica de la geografía*. Barcelona. Fontanella. (p. 44 y 55).

⁹ Jean -Noël Leduc: 1987 *La enseñanza de la historia a través del medio*. Madrid. Cincel - Kapelusz. (p.119 y ss).

¹⁰ Patrick Bailey: 1985 *Didáctica de la Geografía*, Madrid, Cincel. (p.31)

¹¹ John Bale: 1989 *Didáctica de la geografía en la escuela primaria*, Madrid, Morata.

¹² Julio Rodríguez Frutos: "Reflexiones y propuestas para la elaboración de un proyecto curricular de historia", en *Estudiar Historia*, 1989, Barcelona, Laia. (p.63 y ss)

¹³ Sylvia Scribner y Michael Cole "Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal" 1982 en, *Infancia y aprendizaje*.

¹⁴ John Jarolimek: 1964 *Las Ciencias Sociales en la Educación Elemental*. México. Pax-Cesarman, (p.55)

¹⁵ Elliot W. Eisner: *Cognition and Curriculum*, 1982, N.Y. Longman (p.27)

¹⁶ Ibid (p.50)

¹⁷ F. Audigier et al.: 1992 "La construction de l'espace géographique". Institute National de la Recherche Pédagogique. Paris, mai.

¹⁸ Lev S. Vygotsky: 1986, *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade, (p.156-7)

¹⁹ Arthur A. Carin y Robert B. Sund: 1975 *La enseñanza de la ciencia moderna*. Buenos Aires. Guadalupe.

²⁰ Annette Karmiloff-Smith y Barbel Inhelder: "Si quieres avanzar, hazte con una teoría", en *Lecturas de psicología del pensamiento. Razonamiento, solución de problemas y desarrollo cognitivo*. 1985 (comp. Mario Carretero y Juan A. García Madruga). Madrid. Alianza.

²¹ Michael Apple: 1986 *Ideología y currículo*. Madrid. Akal Universitaria (p. 119)