



Estudios

revista
Educación
y Pedagogía

De pronto, la embarcación chocó contra algo y todos se sacudieron con el cimbronazo. Domingo se asomó y exclamó:

— ¡Pero si es el Hombre Caimán! ¡Hombre!... yo esperaba que nos salieras por otro lado, pero no que la cogieras contra "La Bonita".

Una voz salida de no sé donde contestó:

— Disculpa "Rey de Matuna", pero creo que estoy enfermo.

Domingo maniobró la embarcación para poder anclar en un islote. Metió los pies en la arena y se afirmó para ayudarle con la vara al Hombre Caimán. Los niños asombrados observaron cómo Domingo arrastraba hacia la superficie un inmenso caimán al que le abrió la boca para examinarlo.

—A ver ¿qué sientes? —le preguntó.

—Tengo un mareo que me marea como la marea de la mar —contestó el Hombre Caimán, con esa voz salida de no sé donde.

La enseñanza de las ciencias sociales en sexto y séptimo grado en Medellín*

**

Rafael Flórez O.

Resumen

Las ciencias sociales definen su intencionalidad y metodología a partir de un eje productivo teleológico denominado identidad, con el cual ubican una tematización reflexiva de la intersubjetividad mediada lingüísticamente, lo que da un tono característico a su proceso de enseñabilidad: el diálogo y sus mundos simbólicos, consecuente con una Pedagogía de corte hermenéutico y comunicativo.

* Primer informe del proyecto de año sabático. Septiembre-Diciembre de 1993
Universidad de Antioquia. Facultad de Educación

** Autor del libro *Hacia una pedagogía del conocimiento*

Summary

The social sciences define their intentionality and their methodology starting from a teleological productive axle called: *Identity* through which they can place a thematic reflection of the linguistically mediated inter-subjectivity that gives a characteristic tone to the "teachability" process: the dialog and the symbolic worlds; in the same way, it is consequent with a communicative and hermeneutical Pedagogy.

Exposé

Les sciences sociales définissent son intentionnalité et méthodologie des un axe productif téléologique dénommé *identité*, avec le quel les sciences sociales ubiquent une thématisation réflexive de l'intersubjectivité ce qui donne un ton caractéristique au processus d'enseignabilité: le dialogue et ses mondes symboliques suivé d'une pédagogie avec des caractéristiques hermeneutiques et communicatives.

Inter subjetividad y enseñabilidad de las ciencias sociales Qué son las ciencias sociales

La diferencia que subsiste todavía entre la especie humana y los demás seres de la naturaleza radica básicamente en dos funciones, seguramente ligadas ambas con el lenguaje, a saber: una primera, que todo el mundo reconoce, por la cual el hombre planea lo que va a hacer, que se concreta en intenciones, propósitos y planes, que le permite prever medios para lograr fines, que le permite anticipar los resultados de sus acciones, función que en la modernidad se ha denominado racionalidad.

Y una segunda dimensión que se descifra en sentido contrario de la anterior, a medida que se detecta que sobre la acción humana todos los planes fallan, y cómo el hombre es cambiado por la misma secuencia de acciones que produce, todo lo que hace se le devuelve, el sentido que segrega lo autoprocesa, de modo que él mismo se transforma y se autoconstruye a medida que diseña, proyecta y ejecuta su acción, como si ésta fuera su condición histórica; sobre las metas humanas el hombre nunca da en el blanco, precisamente por esta movilidad esencial de la existencia humana que produce sentidos y comprensiones nuevas. Esta segunda dimensión introduce ambigüedad y misterio en la racionalidad planificadora de la primera dimensión humana, no por debilidad ni ignorancia de los investigadores sociales, sino por la esencial ambivalencia de la existencia humana.

Si las ciencias sociales no pueden determinar con precisión las causas de los fenómenos sociales, no es porque adolezcan de ineficiencia o de inmadurez para descubrir los secretos del hombre, sino más bien porque ellas exhiben de manera más eminente que las ciencias naturales esa ambigüedad esencial propia del ser histórico del hombre.

Al menos en una cosa coincidimos científicos naturales y sociales, en que ambos necesitamos confirmar en la experiencia nuestros conceptos y teorías. Sólo que la experiencia de las ciencias naturales se puede repetir y controlar mientras que en las ciencias sociales no podemos producir ni manipular experiencias, la experiencia humana es única e irrepetible. Y no obstante necesitamos entender cómo nos comportamos, cómo nos proyectamos, cómo nos comunicamos, cómo nos desarrollamos, cómo hacemos historia. Necesitamos estudiarnos a nosotros mismos, identificar formas, intenciones y esquemas de acción, sin meternos en un tubo de ensayo, ni invocar la ingeniería de la conducta. No queremos ni podemos repetir la experiencia de ningún otro país, pero necesitamos descubrir y recorrer nuestras mejores alternativas de convivencia, autonomía, superación y proyección hacia el futuro desde nuestras propias raíces y potencialidades más promisorias, todo lo cual exige autoconciencia y reflexión rigurosa del presente y pasado nuestro, y de los vecinos que nos han influenciado o lo puedan hacer en el futuro. Semejante reflexión rigurosa y sistemática define un campo de conocimiento que se ha denominado ciencias sociales.

Podemos destacar, más allá de la irrepetibilidad de la experiencia humana, una segunda condición muy propia del investigador social, y es que éste cuando aborda el fenómeno, hecho o acontecimiento nunca llega de primero, siempre tiene que partir de las versiones producidas por otros hombres que llegaron primero, que le asignaron su propio sentido a la acción o acontecimiento del que participaron como protagonistas. El investigador social no estudia cosas sino interpretaciones, sentidos producidos generalmente sin su participación, acontecimientos, textos, conversaciones, monumentos, instrumentos, leyes, costumbres, mitos, oficios, jerarquías, juegos, ritos...

Como se comprenderá, la interpretación del investigador es una construcción de sentido, a partir de los sentidos disponibles en las acciones o vida cotidiana de la gente que se pretende estudiar, clasificar, identificar sus motivos y fines en función de la totalidad de la situación concreta y biográfica, apreciando no sólo su unicidad sino también su tipicidad en cada contexto. El objeto de los estudios sociales es el mundo de la vida, un mundo de sentido producido, organizado y

seleccionado por seres humanos que viven, actúan y piensan cotidianamente dentro de ese mundo que ellos mismos han segregado.

Por supuesto que el investigador social no es un ángel neutral desprovisto de prejuicios. Si así fuera, no entendería nada, pues los significados humanos no son para repetirse sino para comprenderse desde otra mirada, desde otra perspectiva, desde otro punto de vista. Un investigador social sin mundo propio es puro vacío y ficción. Es desde el propio horizonte vital como el estudioso puede asomarse comprensivamente al mundo de sus semejantes, reconocer las diferencias y los sentidos humanos que hay en sus acciones, en sus intenciones, en sus propuestas, en sus fracasos. Pero el investigador necesita elevar su capacidad comprensiva hasta la formulación de hipótesis interpretativas argumentadas racionalmente que puedan ser confrontadas por otros investigadores y revisadas en su validez, pues sin crítica racional la comprensión humana no sería compartióle intersubjetivamente. Es por esto que las diferentes disciplinas sociales no sólo definen su intencionalidad, sino también una metodología que propicie cierta razonabilidad en la producción de sus conceptos, que asegure su comunicabilidad y su progreso. Si no pudiéramos explicar la secuencia lógica de nuestros conceptos y teorías, ni sustentar con argumentos explícitos su aplicabilidad a la experiencia humana que tratamos de entender, probablemente no nos estaríamos refiriendo a conocimientos rigurosos sino a intuiciones subjetivas o a reflexiones seguramente razonables, de sentido común, que se apoyan más en el deseo, la convicción personal, o en los compromisos pragmáticos que en una voluntad de inteligibilidad metodológica tan necesaria también en las ciencias sociales. Precisamente sobre semejante inteligibilidad se funda también su enseñabilidad, como veremos enseguida.

La más fuerte defensa contra el positivismo y el cientificismo no es renunciar a la racionalidad científica como proponen algunos posmodernos, sino reconocer que las ciencias sociales poseen un eje productivo teleológico esencial que podemos denominar en adelante identidad, de manera análoga a como las ciencias médicas giran productivamente alrededor de la salud, o las ciencias de la educación y la pedagogía se central en el eje de la formación. Las ciencias sociales tienen por sentido, criterio de validez y finalidad producirle a la gente identidad consigo misma, con la propia etnia y nación, a la vez que con la especie humana. En un doble movimiento, aparentemente paradójico, mientras los individuos y comunidades se identifican con su entorno natural y social, con su cultura y con su historia reconociendo su derecho a ser ellos mismos en su particular diferencia, así mismo se deslindan de sus vecinos, de otros modos humanos de ser y de existir, otras

comunidades, otras etnias, otras culturas que poseen el mismo derecho de existir en su diferencia, y que poseen la misma dignidad, como manifestaciones de la fecundidad y riqueza creativa de la especie de la que todos hacemos parte. Así, el conocimiento social a la vez que produce autoconciencia de la diferencia y promueve el pluralismo, afianza el reconocimiento de las semejanzas y el sentido de pertenencia a toda la familia humana, con la cual compartimos no sólo derechos sino también responsabilidades dentro y fuera del planeta. Los estudios sociales poseen entonces una finalidad principal de producir identidad en el doble movimiento de la diferenciación y la integración de la humanidad. En este sentido fundamental podemos decir que los investigadores sociales nazis o algunos antropólogos europeos que a principios de siglo recorrieron África poco aportaron al desarrollo de las ciencias sociales pues su producción implicaba, a veces sin saberlo, la lógica de la dominación de unos grupos humanos sobre otros, sus esquemas investigativos implicaban la discriminación, el racismo y la segregación.

Intersubjetividad y conocimiento

Aunque las más nuevas teorías evolucionistas sostengan que el conocimiento humano es función de un sistema biofísico complejo llamado cerebro, ello no logra desvirtuarla diferencia existente entre las ciencias naturales y las sociohumanísticas que acabamos de explicar, y mucho menos suprimir la diferencia de perspectiva sobre el hombre: mientras las ciencias naturales consideran al hombre un mero resultado de las fuerzas físicas, de la evolución cósmica y del medio biológico, las ciencias sociohumanísticas le reconocen al hombre también capacidad de auto-crearse, de autoproyectarse concientemente y de diseñar anticipadamente su entorno y su futuro, de generar intersubjetivamente un nuevo mundo social, cultural, histórico y religioso que se rige por reglas específicas, diferentes a las de la biofísica.

La intersubjetividad se despliega entre los hombres cuando intercambian sus observaciones sobre el mundo, las comunican lingüísticamente, las comparten como miembros de una comunidad. Desde la ciencia clásica y durante el apogeo del positivismo la intersubjetividad se garantizó implícitamente por la "objetividad", es decir, por la correspondencia del sujeto con el objeto que podría comprobarse sobre los hechos reales, por parte de cualquier observador en cualquier tiempo y lugar (universalidad) directamente o con la ayuda de instrumentos. Semejante acuerdo intersubjetivo se basaba en la certeza sobre las propiedades de las cosas mismas, en la objetividad, asumiendo el sentido más fuerte del término.

Mientras que para la filosofía moderna desde Kant, la intersubjetividad no se funda en las cosas sino en los sujetos que coinciden, que concuerdan. Esta concordancia entre los sujetos se explica desde dos grandes vertientes de pensamiento: una primera explica la intersubjetividad desde la conciencia autosuficiente o sujeto "trascendental", el Yo que prescribe sus leyes a la naturaleza. Se produce entonces una filosofía del yo, para la cual el mundo y los otros yo no son más que despliegues de la conciencia (Hegel). El otro es apenas una modificación de la propia conciencia, y la intersubjetividad se centra en el yo, se produce desde el yo como un presentimiento del "alter ego", desde mi conciencia intencional. El carácter absoluto de la conciencia individual nos convierte en mónadas autónomas, tales que no podemos conformar más que una pluralidad (Husserl).

Pero en la filosofía del siglo XX se desarrolla una segunda vertiente que explica la intersubjetividad como acontecimiento de lenguaje, por el que varios sujetos atribuyen el mismo significado a una expresión lingüística como consecuencia del diálogo, en el que se reconoce al interlocutor como otra subjetividad diferente a la mía. Aunque el germen de este enfoque se encuentra también en Fichte y Hegel, en cuanto el propio yo se posiciona y se forma para sí en la dialéctica con el otro, bajo su requerimiento, su reconocimiento y su mirada, abriéndose la perspectiva de que uno se forma como persona en relación con los otros, en la intersubjetividad. Más aún, es también el mismo Husserl quien reconoce en el lenguaje la estructura de la intersubjetividad, y que el mundo y la experiencia se dan lingüísticamente, a pesar de que su sistema filosófico centrado en la conciencia le impidió derivar las consecuencias intersubjetivas de la acción comunicativa, como sí trataron de hacerlo otros fenomenólogos, tipo Merleau Ponty, por ejemplo, para quien inclusive el propio cuerpo es lingüístico:

El lenguaje ya no es un instrumento, ya no es un medio, es una manifestación, una revelación del ser íntimo que nos une al mundo y a nuestros semejantes[...] El pensamiento no es nada interior, no existe fuera del mundo, ni fuera de las palabras[...] La palabra es un verdadero gesto, y entraña su sentido como el gesto entraña el suyo. La comunicación o la comprensión de los gestos es resultado de la reciprocidad de mis intenciones y de los gestos del otro, de mis gestos y de las intenciones legibles en la conducta del otro. Todo sucede como si la intención del otro habitara mi cuerpo, o como si mis intenciones habitaran el suyo[...] La presencia inmediata de las palabras están detrás de mí, como los objetos detrás de mi espalda, o como el horizonte de mi ciudad alrededor de mi casa, cuento con ellas sin necesidad de representármelas; como cuento con el espacio exterior o con mi

propio cuerpo. De igual manera no tengo necesidad de representarme la palabra, para saberla o pronunciarla. Me extiendo en la palabra como mi mano se extiende hacia el lugar de mi cuerpo que me pica, la palabra está en cierto lugar de mi mundo lingüístico, hace parte de mi equipamiento, pero mientras hablo no traduzco un pensamiento ya hecho, sino que lo produzco al hablar, lo realizo. No hay entonces palabras ni lenguaje humano sin sujeto que los hable, que construya su sentido[...] Hablar es existir, usando estos prolongamientos de nosotros mismos (1).

Pero es principalmente Wittgestein quien ha dedicado el mayor esfuerzo en desentrañar las invarianzas, el carácter de reglas en las expresiones lingüísticas, a partir de la publicación del *Tractatus Logico-Philosophicus*, en el que aparece su famosa sentencia:

"Los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo"

Luego en su obra *Investigaciones Filosóficas* consigna reflexiones que muestran el lenguaje como forma de vida humana, como forma de ser:

La filosofía, tal como nosotros utilizamos la expresión, es una lucha contra la fascinación que ejercen sobre nosotros las formas de expresión. Lo que hay que aceptar, lo dado —podríamos decir— son formas de vida. Imaginar un lenguaje es imaginar una forma de vida[...]

La expresión juego de lenguaje debe poner de relieve aquí que hablar el lenguaje forma parte de una actividad o de una forma de vida (2).

Del análisis de estos textos Vargas G. muestra como consecuencia implícita que el lenguaje es el todo de la experiencia humana, y que esta experiencia de comprender y generar sentidos lingüísticos es compartible intersubjetivamente, en cada situación o marco referencial (3).

Es Wittgestein quien preconiza el concepto de que los diversos lenguajes hay que comprenderlos como "juegos lingüísticos" que poseen sus propias reglas, de acuerdo a su contexto o forma de vida, de modo que hasta el significado de las palabras podría obtenerse a partir de reglas implícitas de comunicación. Estas reglas no son de origen individual, primero porque siempre implican la existencia de otros sujetos que puedan al menos entender la regla y evaluar si se cumple correctamente, y segundo porque no tiene sentido suponer que inventa y se somete a reglas puramente privadas quien nunca antes haya tenido alguna experiencia socialmente regulada. Por esta razón Winch P. llegaría a la conclusión de que la sociología es

una comprensión de las reglas que cumplen las acciones humanas, en un contexto de interacciones mediadas lingüísticamente (4).

Pero una de las más recientes elaboraciones de esta segunda vertiente filosófica que constata y corrobora la intersubjetividad desde el diálogo, desde la acción comunicativa la alcanzan Apel y Habermas. Veamos brevemente cuál es la explicación principal que cada uno de ellos aporta a este problema.

Empecemos por señalar que la pregunta por las condiciones de posibilidad del conocimiento objetivo, que Kant resolvía desde la razón pura, es transformada por Apel en la pregunta por las condiciones de posibilidad de una comprensión intersubjetiva sobre el sentido y verdad de los enunciados, pregunta que Apel resuelve con la razón lingüística, mediante la reflexión sobre el uso lingüístico del lenguaje natural. La filosofía trascendental se convierte entonces en reflexión trascendental sobre la semiótica y teoría de la comunicación, y el sujeto trascendental es cambiado por la comunidad ilimitada de comunicación, como condición de posibilidad de un entendimiento intersubjetivo entre los hombres, guiado por un principio regulativo de formación crítica del consenso; de modo que quien argumenta, quien piensa, de alguna manera invoca implícitamente la aprobación de esa comunidad ilimitada de interpretación como instancia ideal de control (la cual facilitaría acciones concretas de acuerdo en la comunidad científica, explicitadas como actos de habla, y por tanto también la aproximación ética entre teoría y práctica).

Apel en su teoría de la ciencia quiere ampliar la lógica de la ciencia hacia una hermenéutica del sentido y una crítica de las ideologías. En este contexto Apel distingue cuatro tipos de aprioris o condiciones de posibilidad de producción de sentido, no dependientes de la experiencia individual, a saber (5):

— El apriori de la conciencia, referido a las funciones sintéticas o categorías del entendimiento.

— El apriori lingüístico, que abarca los signos lingüísticos a través de los cuales las intenciones del sujeto son mediadas por las intenciones de otros sujetos.

— El apriori corporal, como condición de posibilidad no sólo de la percepción sino del gesto y de la palabra (como lo explicara Merleau Ponty).

— El apriori de intereses cognitivos, que constituyen tres modos de conocimiento: el interés técnico (conocimiento científico) el interés práctico (conocimiento hermenéutico) y el interés emancipatorio (crítica a las ideologías).

Para Apel estos tres intereses cognoscitivos son fundamentales y se complementan entre sí:

Un científico natural no puede explicar algo por sí solo. Incluso para saber "lo que" debe explicar, tiene que haberse puesto de acuerdo con otrosí...] Ahora bien, este acuerdo que se produce en el plano de la intersubjetividad nunca puede reemplazarse por un procedimiento de ciencia objetiva. El acuerdo lingüístico sobre lo que opinamos y queremos es complementario con la ciencia objetiva[...] El acuerdo intersubjetivo, que no puede ser sustituido por ningún método de la ciencia objetiva, puede constituirse él mismo en tema de estudio científico. En otras palabras, tendríamos que mostrar que no solo las ciencias descriptivo-explicativas que presuponen la relación sujeto-objeto son posibles y necesarias, sino que también lo son las ciencias del acuerdo, que presuponen la relación de intersubjetividad (6).

Quedan entonces, interpretando a Apel, justificadas las ciencias sociales y humanas, no sólo para el estudio de la comprensión y comunicación entre los hombres, para la interpretación hermenéutica de los textos y acontecimientos humanos que responden a la pregunta por el significado y los motivos de las acciones e instituciones, sino que también dichas ciencias necesitan explicar las causas de tales acciones, acontecimientos e instituciones que han sucedido realmente, o que suelen o pueden suceder, pues el proceso histórico social puede también explicarse causalmente, más profundamente, aún por encima de las intenciones subjetivas individuales. Comprensión y explicación, complementadas y mediadas dialécticamente por la crítica, he aquí la exigencia metodológica apeliana que permite articular la explicación en las ciencias sociales con la tradición histórico-hermenéutica, en la perspectiva de superar los momentos irracionales de nuestra existencia histórica (¿el interés emancipatorio de Habermas?).

Apel y Habermas, herederos de la hermenéutica de Gadamer, superan el objetivismo, el cientificismo y la razón instrumental de la ciencia moderna mediante el postulado de la intersubjetividad; pero le atribuyen a la comprensión dialógica un carácter normativo, valorativo y crítico que les permite proponer en adelante una hermenéutica crítica, capaz de mediar por un lado entre el lenguaje del mundo científico y el mundo de la vida; y de discernir, por otro lado, las distorsiones ideológicas y las funciones de poder y dominación que frecuentemente cumple el lenguaje, además de las inautenticidades, violencias, falsedades y engaños de que adolecen ciertas formas de comunicación que bloquean la comprensión y el acuerdo entre las personas.

Por esto el análisis crítico de la validez de los actos de habla que se producen en el lenguaje ordinario le permitió a Habermas identificar las condiciones o criterios de éxito de la acción comunicativa para lograr el consenso entre los interlocutores, a saben

pretensión de entendimiento o comprensibilidad, pretensión de verdad, pretensión de veracidad o autenticidad, pretensión de corrección o rectitud del acto de habla. Estas cuatro pretensiones universales de validez son las condiciones de posibilidad de cualquier acuerdo intersubjetivo entre los hablantes, pues constituyen todas ellas la racionalidad de la acción comunicativa, y aseguran, según Habermas, la "competencia comunicativa", es decir, la correspondencia con la comunidad ideal de interlocutores preconizada por Apel.

La acción comunicativa, para Habermas, es toda acción humana compartida que permite dominar alguna situación. Tal dominio exige a los participantes de la acción que se pongan de acuerdo sobre cómo entienden la situación (aspecto comunicativo) y sobre alguna alternativa de acción o plan, que implica condiciones y medios para lograr el fin (aspecto teleológico). En ambos aspectos se corre el riesgo de fracasar, pero el éxito en el primer aspecto es imprescindible para acertar en el segundo (7).

Ahora bien, ponerse de acuerdo sobre la interpretación de una situación exige como fondo el mundo de la vida de los interlocutores. Una situación es apenas un fragmento del mundo de la vida, integrado por hechos, normas o vivencias. El mundo de la vida está a la espalda de los interlocutores como contexto inaccesible que preforma el horizonte de sus interpretaciones, es un saber implícito, indefinido, pero estructurado holísticamente y que aunque no lo podamos pensar explícitamente a nuestro antojo, sí aflora y se vuelve tema de discusión por fragmentos, a propósito de cada situación, de cada acción comunicativa, a la cual le sirve de contexto de fondo y como recurso que permite los procesos de interpretación:

El mundo de la vida abarca las competencias individuales, el saber intuitivo acerca de cómo arreglárselas en cada situación, y de las prácticas socialmente sabidas y ejercitadas, es decir, el saber intuitivo acerca de en qué puede uno apoyarse, o en qué puede uno confiaren una situación dadaj...] La problematicidad del mundo de la vida, el carácter paradójico del saber, del que se compone el mundo de la vida se debe a la circunstancia de que el saber acerca de en qué puede uno apoyarse, y acerca de cómo se hace algo, está todavía entrelazado de forma indiferenciada, con aquello que sólo se sabe prerreflexivamente (8).

Finalmente, para Habermas, la acción comunicativa bajo el aspecto intelectual del consenso sirve a la reproducción del saber cultural (y a su renovación); bajo el aspecto de coordinación de la acción sirve a la acción social, a la solidaridad e integración social, y bajo el aspecto de la socialización de los participantes, la acción comunicativa contribuye al desarrollo de sus identidades personales, la formación de su personalidad. A estos procesos de reproducción cultural, de integración social y de socialización de los individuos corresponden los tres componentes estructurales del mundo de la vida: la cultura, la sociedad y la persona, con sus respectivas dimensiones en que se extiende la acción comunicativa, la dimensión semántica de los contenidos simbólicos, el espacio social y el tiempo histórico.

Queda entonces esbozada como en un mapa tridimensional la intersubjetividad entendida ya no de manera abstracta, formal y trascendental sino también de manera concreta a través del análisis habermasiano de la acción comunicativa. Semejante conceptualización nos permite ahora entender mejor por qué un estudio sobre la enseñanza de las ciencias sociales no podía omitir la tematización reflexiva de la intersubjetividad como instancia constitutiva del saber humano sobre sí mismo, pues al fin y al cabo lo que las ciencias sociales estudian es precisamente cómo es que los hombres se entienden entre sí, cómo es que conviven, comparten y se reparten, cómo es que convienen o se desavienen, cómo es que se impresionan y se expresan, cómo es que se integran y se diferencian, cómo es que se aman o se hacen la guerra los complejos culturales, los grupos sociales y los actores individuales, en su movimiento espaciotemporal. Así la reflexión sobre la intersubjetividad es condición necesaria para el esclarecimiento de la enseñabilidad de las ciencias sociales que nos ocupará en adelante.

Precisamente los mismos investigadores sociales, metidos en el trabajo de campo, son concientes de que el corazón de su producción se arraiga y versa sobre las subjetividades, la propia del investigador y las de aquellos sujetos que no son ya objeto de la indagación sino sujetos actores y generadores de sentido para la misma investigación. De aquí que desde la definición metodológica se prevea mantener atenta la mirada sobre el proceso interior del investigador durante todo el desarrollo, no para suprimir su subjetividad, pues se reconoce que en las ciencias sociales no hay método sin sujeto, el sujeto es el centro del método. Según Galindo J. se trata más bien de una "sucesión de momentos objetivos seguidos de momentos subjetivos, una relación de tiempos de acuerdo y comunicación con la comunidad científica y tiempos de interpretación individual" (9). Aunque la objetividad es una cualidad que se define en oposición a la emocionalidad de la apreciación individual,

también la objetividad es una construcción del método, un área de contactos entre subjetividades que acuerdan protocolos y modelos. De la objetividad se pretenden dos consecuencias, una la del acuerdo y comunicación más allá del valor individual, y otra la actuación sobre una realidad que se supone única en el acuerdo intersubjetivo de la comunidad de sentido[...] El momento objetivo se compone entonces de acuerdos colectivos más o menos explícitos sobre lo que tiene valor y relevancia[...] (10). Así, Galindo J. seguramente influenciado por la hermenéutica gadameriana, reconoce también que el sujeto investigador es imprescindible como horizonte configurador de sentido, y los otros los entrevistados no son objeto investigado, sino más bien personas, subjetividades configuradoras de sentido para la formación de una subjetividad colectiva superior, así mismo este autor acepta para las ciencias sociales que "todo conocimiento surgido de un proceso de indagación tiene la exigencia normativa de la vida social de la ciencia de ser comunicable, y hasta hoy la forma estándar de expresión del saber es lingüística textual" (11). Así, en este enunciado la comunicabilidad científica es base epistemológica de su enseñabilidad, como mostraremos enseguida.

La Enseñabilidad de las ciencias sociales

El principio epistemológico de la enseñabilidad hace parte del estatuto de científicidad de una ciencia o disciplina, y no se refiere a ninguna acción ni prescripción de orden didáctico. De la construcción lógica y racional de un conocimiento se deriva su enseñabilidad, su potencialidad intersubjetiva. Como decía Aristóteles, la mejor prueba de la racionalidad de un conocimiento es su argumentabilidad, su enseñabilidad. O mejor al revés, lo que no es enseñable no es científico.

No estamos aludiendo a ninguna actividad externa a la misma producción científica, sino reconociendo que cuando el científico muestra y demuestra su saber está realizando una acción incipiente análoga a la enseñanza, impulsado desde adentro de la comunidad científica por la necesidad de compartir y prolongar su empresa social de búsqueda. Cuando el científico formula su explicación bajo la forma de un artículo, un informe según el protocolo, una ponencia o una exhibición cualquiera, su formulación configura la estructura del mismo saber, su funcionamiento y los modos de organización. La comunicabilidad del saber no es consecuencia sino condición de su producción, y cada disciplina podría caracterizarse por los tipos de formulaciones en que se objetiva hacia adentro y hacia afuera de la comunidad científica, en cada contexto histórico cultural particular. Por ejemplo.

el que cualquier conocimiento nuevo tenga que presentarse en la modernidad bajo la forma de un sistema, es una repercusión cultural de la época sobre la producción científica que caracteriza también su enseñabilidad, como son también propiedades de la enseñabilidad de una ciencia los rasgos del sistema conceptual, tales como su simplicidad, estética, elegancia apodíctica, contundencia, representatividad y relevancia de los casos, ejemplos y aplicaciones exhibidos, etc. Pero comunicabilidad y enseñabilidad no se confunden, aunque comparten la misma raíz de racionalidad, implican connotación y énfasis diferenciales: la comunicabilidad facilita la intersubjetividad al interior de la comunidad de especialistas, mientras la enseñabilidad implica también la traducibilidad al lenguaje de los no especialistas, de los no iniciados, como posibilidad inicial, previa al procesamiento pedagógico.

En el área de las ciencias sociales que nos ocupa, la tesis de la enseñabilidad es más fuerte que en las ciencias naturales por tres razones: primero, porque su objeto de estudio, su fuente principal y suelo nutricional son los significados y vivencias humanas producidos desde algún lenguaje, sobre los cuales el investigador decodifica, reordena, reconstruye y produce un metasentido, un metalenguaje que no tiene por qué reflejar pero tampoco distorsionar el sentido original. Es decir, el sentido y las vivencias producidas en lenguaje natural intersubjetivo ganan en racionalidad a instancias de la elaboración científica, ganan intersubjetividad y enseñabilidad, aún en el caso de que el investigador convenga definiciones científicas en lenguaje especializado, pues su imprescindible traducción en el glosario, es una muestra de su enseñabilidad. Y por supuesto, los elementos crípticos, no traducibles al lenguaje natural y no enseñables son precisamente los menos científicos de las disciplinas sociales.

La segunda razón que fortalece la enseñabilidad es la razón teicológica, como parte del estatuto epistemológico de las ciencias sociales es la razón de ser de estas últimas, la producción de identidad dadora de sentido a toda la reflexión sobre el hombre, y criterio para reconocer cuándo tal reflexión es científica, o es mera ideologización distorsionadora de la experiencia humana. En la medida en que las teorías sociales contribuyan a afianzar en la gente su sentido de identidad describiendo su proceso de diferenciación-integración, están implícitamente fundando su enseñabilidad tanto dentro como fuera de la respectiva comunidad científica. Es precisamente la enseñabilidad implícita en las disciplinas sociales la que asegura que los estudiantes nuevos de ingeniería o de medicina lean con algún gusto y encuentren algún sentido en textos de Marx, Freud, Foucault o Lévi Strauss, a pesar de las dificultades de lenguaje, a causa de que en tales textos de alguna manera se

reconocen a sí mismos, pues en ellos se despliega su identidad en medio de la comunidad, de su cultura y de su país, como principio de su enseñabilidad.

La tercera razón es metodológica, pues a diferencia del científico natural, el investigador social pasa buena parte de su tiempo dialogando. El sujeto investigador social conversa y convive intensamente con los demás; a la vez que configura sentido, también lo expresa, y los primeros en participar de esta dialéctica de entendimiento entre el interior y el exterior son los que le rodean: "el indagador es un comunicador, en situación de descripción y exploración en contacto con el mundo indagado, y en situación de significación con el mundo indagado y con el resto del mundo. La configuración de sentido se comparte, y afecta por principio toda conciencia y percepción. El indagador entrevista y conversa, y en un segundo momento expresa y difunde lo que ha comprendido" (12). Precisamente porque la configuración del nuevo sentido es producto del diálogo entre los participantes, es por lo que estas nuevas significaciones son accesibles a ellos mismos, y son esencialmente comunicables, enseñables para la propia comunidad participante como para el resto del mundo. La enseñabilidad del nuevo sentido social se funda sobre su propio modo de producción: el diálogo entre las personas y sus mundos simbólicos.

Pedagogía y hermenéutica

En relación a la pedagogía como ciencia social, la enseñabilidad del saber racional de cada una de las demás ciencias en su lógica, contenido y estrategias metodológicas asegura apenas la condición del material más calificado sobre el cual los alumnos pueden desplegar acciones inteligentes, valorativas y creativas de manera coordinada y sistemática, para lograr mayores niveles de humanización bajo orientación pedagógica. La pretensión de cientificidad de la pedagogía como una disciplina que desde un limitado conjunto de principios permita deducir proposiciones confrontables en los procesos reales de la enseñanza (bajo ciertas condiciones y efectos probables) es una expectativa epistemológica justificable no sólo desde el estatus sociopolítico del gremio y del oficio del maestro, como profesional de la pedagogía, sino desde el estado interno de desarrollo alcanzado por la pedagogía misma a finales del siglo XX, especialmente en Europa y América, desde una perspectiva pedagógica constructivista abierta a la interpretación y recontextualización permanentes, es decir, abierta a la hermenéutica que permita reintegrar y superar la misma lógica científica positivista en el contexto más complejo (y por

tanto más realista) de la existencia polisémica y ambigua de la comunicación humana que se despliega entre los sujetos concretos de la enseñanza. Si tal comunicación se produce entre sujetos, es efectivamente intersubjetiva, y si además el objeto de la enseñanza es ayudar a entender mejor las cosas y el mundo desde los principios y teorías de las ciencias, tal apropiación creadora del mundo científico-cultural puede ser comprendida racionalmente por la pedagogía a medida que disponga de mejores herramientas conceptuales para iluminar la intermediación entre el mundo de la actividad subjetiva y el mundo del conocimiento objetivo (Popper) entre el contexto de la enseñabilidad y el contexto del aprendiz, para interpretar más rigurosamente esa recontextualización hermenéutica que caracteriza esencialmente la misión intelectual de la pedagogía. Por esto la pedagogía es una disciplina hermenéutica, no como una renuncia ni deserción del campo científico, sino como una complejización y perfeccionamiento humanista de la lógica científica.

De la reflexión que hemos hecho sobre la naturaleza de la enseñabilidad de las ciencias sociales se derivan conclusiones pedagógicas tan importantes como la impertinencia e incompatibilidad de aquellos modelos pedagógicos que ignoran la activa participación de los alumnos en la configuración del sentido de su propio aprendizaje. No puede menos que distorsionar la esencia de las ciencias sociales un modelo autoritario y tradicionalista de enseñanza, o un modelo tecnicista de corte conductista en el que el programador de los eventos de aprendizaje puede estar ausente del proceso real de enseñanza, en el que maestro y aprendices pueden ser meros ejecutores del diseño instruccional.

La síntesis de la reflexión que hemos realizado en esta primera parte es que el saber de las ciencias sociales sobre los sentidos producidos por las acciones humanas del presente o del pasado es una reelaboración de significación de orden superior, producida mediante el diálogo entre el horizonte teórico y mundo de la vida del investigador y el horizonte de sentido propio de la actividad de los sujetos que nos proponemos estudiar. La naturaleza dialógica de las ciencias sociales genera directamente el carácter más importante de la enseñabilidad de tales ciencias, identificable también bajo el concepto de hermenéutica, como estrategia comprensiva de producción y comunicación de saber, que no puede ni debe traicionarse pedagógicamente en la enseñanza de dichas ciencias so pena de distorsionarlas.

La consecuencia pedagógica más importante de este planteamiento que acabamos de señalar es que desde la naturaleza misma de la enseñabilidad de las ciencias sociales quedarían excluidos como incoherentes e impertinentes algunos

modelos y estrategias pedagógicas usadas en la enseñanza real, por ser alternativas poco dialógicas, que ignoran o subvaloran al alumno como interlocutor y generador de sentidos, imprescindibles para configurar su nuevo aprendizaje. Así, aquel modelo pedagógico cuya estrategia principal gira alrededor del saber del maestro, que se transmite con más o menos recursos a un grupo de alumnos más o menos pasivos (principalmente a través de la cátedra magistral) sería un modelo antihermenéutico, y por tanto anti ciencias sociales. Algo similar ocurre con el modelo conductista, empeñado en modelar cuidadosamente la conducta productiva de los estudiantes mediante la fijación y el control de ciertos logros definidos previamente, bajo la forma de "objetivos instruccionales" específicos, sin la participación activa y creadora de los estudiantes; lo que hacen maestro y estudiantes es ceñirse a la instrucción programada, para alcanzar los logros previstos. Naturalmente, este modelo podría ser más pertinente para apropiarse de habilidades y destrezas técnicas ya probadas, pero en modo alguno para construir o apropiarse significativamente del saber social comunitario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) MERLEAU PONTY, M, *Fenomenología de la percepción*, ed. EC.E., México, 1957, p. 194 a 216. Véase también DE WAELEHENS, A., *Une philosophie de la Ambiguité*, ed. Louvain, 1951, p. 151 a 161.
- (2) WITTGESTEIN, L., Cuaderno Azul, en *Cuadernos Azul y Marrón*, ed. Tecnos, Madrid. 1976. p. 56, citado por VARGAS G. Sobre la relación Filosofía-Lenguaje, s.p.i., Universidad pedagógica nacional, Bogotá, 1992.
- (3) VARGAS G. Sobre la relación Pedagogía-Lenguaje, s.p.i., Universidad pedagógica Nacional, Bogotá, 1992.
- (4) WINCH P. *Ciencia social y Filosofía*, ed. Amorroitu, Buenos Aires, 1972.
- (5) APEL K. O. Pragmática trascendental., citado por URSUA, N. *Cerebro y Conocimiento, un enfoque evolucionista*, ed. Anthropos, Barcelona, 1993, p. 186.
- (6) ÍDEM, p. 186-187.
- (7) HABERMAS J. *Teoría de la Acción Comunicativa*, complementos y estudios previos, ed. Cátedra, Madrid, 1989, p. 494-495.
- (8) ÍDEM, p. 496.
- (9) GALINDO J. *Apunte de metodología de investigación cualitativa*, compilador Egidio Lopera, Universidad de Antioquia, 1993, p. 73.
- (10) ÍDEM, p. 74.
- (11) ÍDEM, p. 94.
- (12) ÍDEM, p. 88.

BIBLIOGRAFÍA

- BRUNER J. *Actos de Significado*. Más allá de la Revolución Cogniúva, Madrid. Alianza 1991.
- . *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Alianza Editorial, Madrid. 1989.
--. *Realidad mental y mundos posibles*, ed. Gcdisa, Barcelona 1988.
- BURGOS, C. y NAVARRO A. V. *La geografía en el contexto de la renovación curricular*, X Congreso Colombiano de geografía, ed. ICFES, Bogotá, 1988, pp 141.
- CARRETERO, M. y otros. *El desarrollo cognitivo en la adolescencia y en la juventud: las operaciones formales* en Psicología Evolutiva. Vol 3, Alianza Editorial, Madrid, 1985.
- . *Cómo enseñar el pasado: observaciones sobre la didáctica de la historia*. Rev. Infancia y Aprendizaje, No. 24, Madrid, 1983.
- Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia*, Rev. Infancia y Aprendizaje, No. 34, Madrid, 1984.
- DRIVER, R. *Un enfoque constructivista para el desarrollo del currículo en ciencias*. University of Seeds (England). Trad. Martínez Torregrosa (S.P.I.) 1987.
- FLOREZ, Rafael. *Pedagogía y Verdad*, ed. Secretaría de Educación y Cultura, Medellín, 1989.
- GADAMER, H. G. *Verdad y Método II*, ed. Sigüeme, Salamanca 1992.
- GALINDO, Jesús. *Apunte de metodología en investigación cualitativa*, en Memorias del Congreso Latinoamericano de Investigación cualitativa, compilador Egidio Lopera, ed. Universidad de Antioquia, Medellín, 1993.
- GARDNER, H. *La Nueva Ciencia de la Mente*. Historia de la Revolución Cognitiva. Buenos Aires, Paidós, 1987.
- GARCÍA, Santiago y otros. *Crisis de valores y política cultural colombiana*, ed. Canapro, Bogotá 1987.
- GUBA, Egon y LINCOLN, Ivonne. *El Paradigma Constructivista*. SPI (Traducción de Félix Bustos; Bogotá, 1992).

- GUHL, Ernesto. *Un ensayo socio-geográfico*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1983.
- HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa* (dos tomos) Taurus, Madrid, 1987.
- HEITGER, Manan. *Sobre la necesidad de una pedagogía sistemática*. Rev. Educación. No. 42, 1990. Tübingen.
- HOFSTADTER, Douglas, *GODEL, ESCHER YBACH, Una eterna trenza dorada*, ed. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, México, 1982.
- HOYOS, Guillermo y otros. *El Sujeto como objeto de las ciencias sociales*, ed. CINEP, Bogotá, 1982.
- IB AÑEZ, J. *Nuevos avances en la investigación social*, ed. Antropos, Barcelona, 1990.
- JARAMUXO, Rosario. *Los valores y la enseñanza de la historia*, ponencia en el segundo encuentro de pedagogía constructivista, ed. C1NDE, Manizales, 1993.
- LARROSA, Bondia, J. *El trabajo epistemológico en Pedagogía*, ed. PPU, Barcelona, 1990.
- LYOTARD, J. F. *La condición Postmoderna*, ed. cátedra, Madrid, 1987.
- LUC, Jean Noel. *La enseñanza de la historia a través del medio*, ed. Kapelus, ed. Cincel, Madrid, 1985.
- MARDONES, J. M. *Filosofía de las Ciencias Humanas*, ed. Antropos, Barcelona, 1992.
- MAGENDZO, Abraham. *Curriculum y Cultura en América Latina*, ed. PIIIE, Santiago de Chile, 1986.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Marco general del programa del área ciencias sociales*, Bogotá, 1983.
- *Fundamentos generales del currículo*. Bogotá, 1984.
- MINSKY, M. *La sociedad de la mente*, ed. Galápagos, Buenos Aires, 1986.
- MONDRAGON, Hugo. *La prensa y la escuela*. Rev. Educación y cultura No. 15, FECODE, Bogotá, 1988.
- MORA, Jorge. *La enseñanza de la historia*, ed. ECOE, Bogotá, 1988.
- NAVARRO, Ana Victoria. *El proceso de diseño curricular del área de ciencias sociales. ¿Qué ha pasado en el área desde 1982 hasta hoy?* Ponencia en el

- Encuentro nacional sobre renovación curricular. Villa de Leyva, mayo de 1992.
- NOVAK, J. *La necesidad de hacer la ciencia "conceptualmente transparente"* Rev. Colombiana de Educación. No. 24, Bogotá, 1992.
- NOVAK, J. y GOWIN B. *Aprendiendo a Aprender*, ed. Martínez Roca, Barcelona, 1988.
- PARRA, R. *Pedagogía de la desesperanza*, ed. Plaza y Janes, Bogotá, 1989.
- PENROSE, R. *La nueva mente del Emperador*, ed. Mondadori, Madrid, 1991.
- PIAGET, Jean. *Desarrollo y Educación*. From Piaget Rediscovered, Cornell University, 1964.
- RODRÍGUEZ, R. *Enfoques curriculares para el siglo XXI*. Rev. Educación y Cultura, No. 30, FECODE, Bogotá, 1993.
- ROHRS, H. *El afianzamiento de la paz por medio de la educación para la paz*, Rev. Educación, No. 46, Tubinga, 1992.
- SALINAS, Marta y RAMÍREZ, Patricia. *Incidencia del área de ciencias sociales en la formación democrática de los estudiantes de 10^o y 11^o grado*, Tesis de grado, Universidad de Antioquia, Medellín, 1992.
- STEGMULLER, Wolfgang. *Teoría y Experiencia*, ed. Ariel. Barcelona, 1988.
- STENHOSE, L. *Investigación y Desarrollo del Currículo*. ed. Morata, Madrid, 1984.
- TORRES CARREÑO, Miriam Nohemy. *Constructivismo y Educación*, ed. University New México, U.S.A., 1992 (Trad. de Félix Bustos, Bogotá).
- VASCO, Carlos E. *Currículo, Pedagogía y Calidad de la Educación*. Rev. Educación y Cultura, No. 30, FECODE, Bogotá, 1993.
- . *Antecedentes históricos del nuevo currículo*, en Memoria del Encuentro Nacional de Rectores de colegios, titulada "construyendo la excelencia educativa", editada por el ICFES, No. 36, Bogotá, 1986.
- VASQUEZ, J. *El dilema de la enseñanza de la historia de México*, en Rev. EDUCACIÓN, OEA, No. 114, 1993.
- VATTIMO G. y otros. *En torno a la postmodernidad*, ed. Antropos, Barcelona, 1990.