

La justificación y la argumentación en la enseñanza de las ciencias sociales

Pilar Benejam
Monserrat Cases
Cecilia Llobet
Montserrat Oller

El trabajo que se expone en este artículo ha sido realizado en el marco del curso experimental de Formación del Profesorado de Secundaria organizado por la Universidad Autónoma de Barcelona por encargo de la Generalitat de Cataluña. Dicho curso, conocido como CQP (Curs de Qualificació Pedagògica), se considera una alternativa al Curso de Aptitud Pedagógica o CAP, tiene una duración equivalente a un curso académico, y en él constan 40 créditos teóricos y 20 créditos dedicados a prácticum. En la modalidad de formación del profesorado de ciencias sociales de secundaria se matricularon 28 alumnos procedentes de diversas licenciaturas de los cuales 22 eran licenciados en historia.

Palabras clave: Ciencias sociales, Educación, Enseñanza, Pedagogía, Ciencias de la educación

Justification and argumentation in the teaching of the Social Sciences

The work that we describe in this article has been carried out within a the framework of an experimental teacher training course for Secondary Education organised by the Autonomous University in Barcelona instigated by the Autonomous Government in Catalonia. This course known as CQP, (course of pedagogic qualification), is considered as an alternative to CAP a course in pedagogical aptitude,. It lasts for one academic course and has 40 theoretical credits and 20 credits dedicated to the practice. In the area of teacher training in the Social Sciences in Secondary Education 28 student teachers signed on from diverse degrees 22 of whom had gained their degree in History.

Esta experiencia fue dirigida por las profesoras de didáctica de las ciencias sociales de la Universidad: Pilar Benejam, Montserrat Casas, Cecilia Llobet y Montserrat Oller. El trabajo aplicado se realizó en los diversos centros de secundaria en los que alumnos y alumnas universitarios del CQP hicieron sus prácticas. Dichas prácticas, coordinadas en su parte teórica y práctica por Pilar Benejam, fueron orientadas por el profesorado de secundaria de los centros correspondientes que actuaron como profesor-tutor de prácticas a quienes hay que agradecer su inestimable colaboración. Cada profesor-tutor tuvo a su cargo a dos alumnos universitarios.

Justificación de la propuesta

Desde la perspectiva de las ciencias sociales consideramos que la mejora de las competencias psicolingüísticas del alumnado entraña trabajar preferentemente la descripción, la narración, la explicación, la justificación y la argumentación. Entre el profesorado parece existir consenso en reconocer la necesidad de procesar información a través de la descripción o de la narración, y de llegar a la comprensión de las causas y las consecuencias de los hechos y de los fenómenos sociales mediante la explicación. Sin embargo, la justificación y la argumentación son capacidades sobre las que hay menos conocimiento y experiencia didáctica.

La justificación y la argumentación no han sido consideradas prioritarias en didáctica hasta las últimas décadas del siglo XX porque el pensamiento neopositivista y empirista, dominantes durante la mayor parte del siglo, han buscado su justificación en los hechos y han supuesto que existe una correspondencia entre el mundo y el conocimiento científico del mismo. Esta correspondencia se basa en la racionalidad más estricta y la severa confrontación de las teorías con la experiencia. En dichas teorías científicas resta poco espacio para el subjetivismo y para la interpretación.

Desde que Kuhn publicó en 1975 su obra *La estructura de las revoluciones científicas*, muchos teóricos consideran que el mundo real existe con independencia del pensador, de manera que el mundo no cambia porque cambie la ciencia. Estiman que aquello que las personas saben de la realidad es el resultado de haber pensado e interpretado teóricamente la experiencia de ese mundo gracias al lenguaje. Autores, como Barnes (1987), no sólo afirman que la ciencia no es neutra, sino que señalan que los intereses dominantes en cada momento intervienen en la formulación de las observaciones empíricas, en las evaluaciones de las teorías y, en general, en las creencias compartidas por los científicos.

Este pensamiento, llamado a veces postmoderno, considera que la ciencia es dinámica no sólo porque es una construcción

social que se desarrolla a lo largo de la historia, sino porque las personas tratan de conocer para modificar y para transformar aquello que conocen, de manera que este "poder ser" admite diversas prácticas y concreciones. La ciencia, en tanto que acción humana intencional, trata pues de contribuir a mejorar el mundo y no sólo el mundo físico, sino también el mundo social y el mundo histórico (Echevarría, 1998). Si aceptamos que la finalidad de la ciencia no es sólo la producción de conocimiento, sino que también se propone intervenir y controlar el mundo, surgen de inmediato cuestiones importantes: ¿para qué se quiere controlar el mundo? ¿en beneficio de quién? A estas preguntas cabe contestar que la mayor o menor utilidad social de la mejora que representa el conocimiento es un asunto ideológico, una cuestión de valores.

Hoy, pasados los excesos del postmodernismo de los años 80, se reconoce el impacto de las teorías postmodernas en el pensamiento occidental, lo cual ha conllevado el final del dogmatismo, de los exclusivismos y de las verdades absolutas. Durante los años 90 se ha vivido el intento de superar de alguna manera el relativismo radical postmoderno porque el reconocimiento de la debilidad de la razón no ha invalidado su intrínseca potencialidad reflexiva. En realidad, en esta capacidad de reflexionar se basa el conocimiento sobre la provisionalidad y la complejidad del saber y de toda construcción humana y social (Pérez Gómez, 1998). La interpretación no está pues reñida con la racionalidad y la búsqueda de criterios de rigor científico.

Estas teorías constructivistas, que consideran el conocimiento como un producto humano y social, han llevado a dar una gran relevancia a la interpretación y la comunicación. Toda interpretación que modifique o contradiga el corpus de conocimiento existente exige su justificación para ser validada, es decir, el reconocimiento de la aceptabilidad de las razones que la sostienen. Quien justifica intenta validar una interpretación o una intencionalidad del discurso, una manera de entender la realidad y esta interpretación o teorización pide razones y argumentos fuertes y adecuados para su aceptación. En el contexto de enseñanza de las ciencias sociales las justificaciones muestran la preferencia por posturas, interpretaciones o teorías existentes. No tiene sentido pensar que los alumnos y alumnas puedan crear nuevas interpretaciones de la realidad, porque para ello precisarían muchos conocimientos previos. En todo caso el alumnado puede ser original en la manera cómo reconstruye el conocimiento científico y en cómo lo combina (Benejam y Quinquer, 2000).

La relatividad del propio conocimiento y de las interpretaciones sociales demanda la capacidad de comunicar, de compartir y contrastar las propias justificaciones con las justificaciones de los compañeros, del docente o de determinados autores para poner a prueba el conocimiento. Este diálogo se basa en la capacidad de dudar y en la posibilidad de convencer y ser convencido. La relación dialéctica se expresa a través de un discurso argumentativo que implica una actitud crítica y alternativa, y ese discurso es propio de los debates. En este tipo de discurso suele ser frecuente recurrir a la autoridad de citas, referencias y publicaciones. En didáctica de las ciencias sociales, para promover la argumentación se proponen juegos de rol y simulación, se plantea la resolución de problemas que ofrecen diversas alternativas o se promueve un debate sobre temas sobre los que no hay consenso (Benejam, 1999).

Los planteamientos de la ciencia y las teorías sobre el conocimiento ofrecen actualmente apoyo teórico para fundamentar los valores democráticos, que son la meta a la que dirigimos nuestra acción educativa. La capacidad de justificar el propio pensamiento implica desarrollar la capacidad de libertad entendida como conciencia. Cabe recordar que la libertad consiste en la capacidad de escoger, de manera individual y también colectiva, en qué sociedad deseamos vivir. En nombre de esa libertad y de la autonomía intelectual no se puede aceptar la manipulación, la instrumentalización ideológica, las formas de persuasión basadas en la seducción, el engaño o cualquier otro tipo de alienación. La justificación implica un esfuerzo por concretar, comunicar y fundamentar el propio pensamiento.

La argumentación, por su parte, supone la aceptación de la duda y el reconocimiento de la pluralidad. El carácter público del debate no da seguridades, pero hace difícil sostener actitudes egocéntricas, dogmáticas, integristas o intolerantes. Al mismo tiempo, la comunicación permite la posibilidad de sumar voluntades y crear un clima de participación.

La meta de la educación social es, a nuestro entender, preparar a todos los individuos para asumir su libertad y a todos los ciudadanos para su participación activa en relación con los demás, en el trabajo, en la gestión de las instituciones, en la gestión del territorio y, en definitiva, en la vida política y todo ello con la finalidad de construir el mundo en el que deseamos vivir. En la escuela, el desarrollo de capacidades, tales como la justificación y la argumentación, contribuyen, a nuestro criterio, en el desarrollo de estas actitudes sociales deseables.

Descripción de la propuesta didáctica y objetivos de la experiencia

La didáctica de las ciencias sociales del mencionado curso de CQP puso un notable empeño en relacionar estrechamente teoría y práctica. De acuerdo con el profesor o profesora de secundaria del centro donde debían realizar el prácticum, cada uno de los alumnos se hizo cargo del desarrollo de un tema del programa. Dicho tema fue preparado ampliamente en las clases teóricas y en sesiones de tutoría y en su elaboración se trabajaron las capacidades básicas psicolingüísticas. Al mismo tiempo, los 28 alumnos incluyeron en sus temas el planteamiento de un debate para lo cual debían tener en cuenta el contexto del centro y del grupo-clase de secundaria en el que trabajaban, así como verificar la correcta inclusión del debate en la lógica del tema asignado.

Durante el período de prácticas, los alumnos universitarios realizaron diversas actividades y, entre ellas, se hicieron cargo de un grupo-clase donde trabajaron durante 4-8 sesiones el tema previamente preparado, introduciendo las modificaciones puntuales que aconsejaba la dinámica del grupo que les había correspondido. En el transcurso de esas sesiones y dentro

del desarrollo del tema, se plantearon un problema, una posible alternativa o una cuestión abierta y se propuso un debate sobre el mismo. Para ello los alumnos de secundaria se dividieron en grupos y cada grupo se responsabilizó de un rol, una teoría o un punto de vista y a cada grupo se le entregó el material necesario (textos, gráficas, dibujos, periódicos, etc.) para poder proceder a la justificación de su postura. Las justificaciones en apoyo de cada punto de vista, los posibles argumentos para rebatir las opiniones de los otros grupos y los posibles acuerdos los concretaron y ordenaron por escrito. En muchos casos cada grupo nombró un portavoz.

Una vez preparado el debate, se reunieron todos los alumnos de la clase de secundaria, y en un primer turno de palabra cada portavoz expuso el punto de vista de su grupo. En un segundo turno de palabras abierto se procedió al debate. El profesor, alumno del CQP, coordinó la sesión e intervino más o menos de acuerdo con las exigencias de cada caso. La sesión fue grabada en vídeo en los casos en que resultó posible.

Las clases de didáctica de las ciencias sociales que siguieron al período de prácticas se centraron en el análisis de los debates: de su planteamiento, realización y conclusiones. Para este análisis se utilizaron los materiales escritos de los alumnos de secundaria, las grabaciones de vídeo y las consideraciones de los observadores externos: el profesor o profesora y el compañero o compañera de prácticas.

Los objetivos del trabajo planteado fueron los siguientes:

- . Primero, demostrar a los alumnos del curso de CQP la conveniencia y la posibilidad de incluir la práctica de la justificación y de la argumentación en la enseñanza y en el aprendizaje de las ciencias sociales.
- . Segundo, aprender a preparar, plantear, realizar, analizar y evaluar justificaciones y debates en una clase de secundaria.
- . Tercero, reunir conocimientos y experiencias sobre la justificación y la argumentación para mejorar las propuestas didácticas y su realización práctica.
- . Cuarto, aprender técnicas de estudio y de investigación.

Análisis de los materiales y de la experiencia

El estudio de la experiencia realizada se centró en diversos puntos:

- . Identificación de las disciplinas sociales preferidas por el profesorado y por el alumnado para plantear un trabajo de justificación y de argumentación.
- . Clasificación tentativa de las propuestas que demandan ejercicios de justificación y argumentación en la enseñanza de las ciencias sociales.
- . Preparación de la justificación y desarrollo del debate. Instrumentos para su evaluación.
- . Valoración de la experiencia por parte del alumnado de secundaria y del alumnado de la Universidad.

Identificación de las disciplinas sociales escogidas para plantear un trabajo de justificación y de argumentación

En la gráfica 1 destaca la preferencia mostrada por el profesorado de secundaria y por los alumnos del CQP por los temas de historia. Esa selección se explica por el hecho del trato preferente que se da a esa materia en los currículos de ciencias sociales de ESO y de bachillerato y por la preparación previa de los alumnos de CQP en esta materia. Los temas clasificados en el apartado de política se prestan a confusión con los de historia, dado el solapamiento de intereses y problemas que se da en el campo de las ciencias sociales. Se incluyeron en este apartado problemas políticos actuales y el criterio utilizado para su clasificación se basó en el consenso. En cualquier caso, dada la dificultad de clasificación, se pidió a los alumnos que identificaran las materias referentes prioritarias o de primera opción y los campos temáticos secundarios o segunda opción.

<http://www.grao.com/imgart/images/IB/IB280621.gif> - Gráfica 1. Materias en las que se basan las justificaciones elegidas en primera opción (total= 28)

<http://www.grao.com/imgart/images/IB/IB280622.gif> - Gráfica 2. Materias en las que se basan las justificaciones elegidas en segunda opción (total= 18)

La reflexión sobre las dificultades encontradas en la diferenciación de los campos propios de las diversas ciencias sociales propició la justificación de la opción de un currículum de ciencias sociales a nivel de ESO y apoyó la necesaria relación entre las ciencias sociales. También se habló de la conveniencia del trabajo en equipo por parte del profesorado que participa en los seminarios de ciencias sociales de secundaria.

Clasificación tentativa de los tipos de justificación identificados

Para llegar a una posible clasificación de la tipología de las justificaciones trabajadas, cada alumno expuso brevemente en clase el tema de su propuesta. Esta primera exposición permitió llegar a una clasificación tentativa en cuya elaboración cabe reconocer una participación muy activa del profesorado dada la dificultad que el ejercicio representa. Tras varias sesiones de trabajo, se llegó a identificar cuatro modelos de justificación que se distinguen sobre todo por su intencionalidad:

La presentación de diversas hipótesis, teorías o interpretaciones de un fenómeno o de un hecho

Sirva de ejemplo el tema de los descubrimientos geográficos: Al plantear la pregunta ¿Por qué el descubrimiento de América ocurrió en 1492 y no antes? Unos alumnos interpretaron que el descubrimiento de América se debió básicamente al empeño de Cristóbal Colón y a los apoyos que recibió en su proyecto dando con ello prioridad al protagonismo personal. Otros alumnos destacaron los intereses económicos y comerciales que impulsaron los viajes y un tercer grupo destacó las mejoras técnicas que permitieron la navegación oceánica.

El contraste de ideologías o de valores en la consideración de un tema

En estos ejercicios de justificación cada grupo de alumnos adopta el rol propio de una de las opciones ideológicas que intervienen en el debate y aporta las razones y argumentos propios del grupo que representa. Un ejemplo lo constituyó el debate entre partidarios del antiguo régimen y partidarios de las revoluciones burguesas.

<http://www.grao.com/imgart/images/IB/IB280631.gif> - Gráfica 3. Tipología de las justificaciones escogidas en primera opción (total= 28)

<http://www.grao.com/imgart/images/IB/IB280632.gif> - Gráfica 4. Tipología de las justificaciones secundarias (total= 28)

Posibles soluciones para resolver un problema concreto

Se trata de llegar a la solución de un problema de la manera más satisfactoria posible. Para ello los diversos grupos de alumnos aportan sus soluciones y debaten las propuestas para llegar a un posible consenso. Como ejemplo puede servir el caso de concretar el trazado de una hipotética autopista de nueva construcción.

Defensa de los intereses de los colectivos afectados por una acción o problema

Consiste en que los diferentes colectivos afectados por un tema o un problema concreto defiendan sus puntos de vista basados en sus intereses. Un ejemplo lo constituyen las justificaciones que aducen una gran ciudad, una ciudad industrial y una población pequeña para evitar la ubicación de una incineradora en su término municipal.

<http://www.grao.com/imgart/images/IB/IB28064U.gif> - Gráfica 5. Tipologías de las justificaciones basadas en la materia de historia y elegidas en primera opción (total=17) y segunda opción (total=13)

Una vez identificados estos cuatro tipos de justificación se procedió a cuantificar los trabajos. La dificultad de catalogar con nitidez las propuestas llevó a diferenciar una intencionalidad prioritaria y una intencionalidad secundaria. Los resultados gráficos demuestran la preferencia de los alumnos de CQP por el contraste de ideologías que, probablemente se adecua a una formación histórica. La intencionalidad secundaria, cuando la hubo, mostró preferencia por las posibles soluciones de un problema, opción que complementa de forma lógica el debate sobre ideologías.

Preparación de la justificación y desarrollo del debate. Instrumentos para su evaluación

El análisis de las justificaciones y del debate lo realizó individualmente cada alumno del CQP siguiendo una pauta común. No resultó posible ofrecer datos globales de la experiencia a causa de la diversidad en la casuística existente: nivel de los alumnos, preparación previa, número de alumnos en el grupo, cantidad de sesiones realizadas, nivel de dificultad del tema, número de variables etc. únicamente podemos ofrecer algunos ejemplos.

Los textos escritos con las razones aducidas en apoyo de la interpretación de cada grupo fueron valoradas según tres criterios:

- Que las razones y argumentos fueran pertinentes.
- Que el número de razones y justificaciones fueran suficientes.
- Que fueran expuestas con orden y claridad.

En la tabla 1 figura un ejemplo sencillo de la valoración de las justificaciones elaboradas por dos grupos. La calidad de la justificación hace prever el desarrollo del debate y prepara la oportuna intervención del profesor o profesora cuando se considere oportuno y necesario.

<http://www.grao.com/imgart/images/IB/IB28065U.gif> - Tabla 1. Valoración de las justificaciones

El análisis del debate se realizó previa transcripción de la grabación en todos los casos que se dispuso de este material. Se analizaron dos variables: el número de intervenciones de cada alumno y grupo para evidenciar protagonismos y silencios, y la calidad de la intervención para saber si propiciaba realmente la confrontación y la negociación entre diversas justificaciones o si se limitaba a reafirmar o a matizar la propia exposición.

En cuanto al número de intervenciones los resultados fueron muy dispares. En pocos casos intervinieron todos los alumnos de manera que el profesor se limitó a dar la palabra a los alumnos que la solicitaban

En otros muchos casos algunos grupos o unos pocos alumnos monopolizaron prácticamente todo el diálogo con un número muy elevado de intervenciones (tabla 2).

<http://www.grao.com/imgart/images/IB/IB28066U.gif> - Tabla 2. Intervenciones de los alumnos

En otros casos, cabe destacar la escasa participación del alumnado en el debate dado que eran grupos poco habituados a la participación. En este caso, la profesora moderadora tuvo que intervenir repetidamente hasta lograr la animación del debate y conseguir que los participantes aducieran razones en defensa de sus enunciados.

Los resultados obtenidos en cuanto al número de intervenciones en razón del género son muy dispares pero, en términos generales podemos observar una participación más decidida y entusiasta por parte de las alumnas. En otros casos, no se confirmaba diferencia alguna por razón de género de manera que sobre este particular resulta difícil extraer conclusiones.

En cuanto a la calidad de la argumentación, destacan las intervenciones en las que los alumnos reafirman o matizan sus anteriores aportaciones (tabla 3). También son relevantes las aportaciones que confrontan o contraponen justificaciones divergentes lo cual representa un indicio positivo. Sin embargo, en muy pocas ocasiones, el diálogo conduce a propuestas de negociación o acuerdo, sino que cada grupo mantiene sus posturas.

<http://www.grao.com/imgart/images/IB/IB28067U.gif> - Tabla 3. Valoración del debate

Valoración de la experiencia

Para la valoración de las sesiones de preparación y de realización del debate se solicitó a los alumnos de secundaria un comentario escrito, anónimo, en el que respondieran a las cuestiones siguientes:

- . ¿Consideraban que estas sesiones de preparación para el debate y de debate les habían sido provechosas? ¿Por qué?
- . ¿Les gustaría hacer algún otro debate durante el curso?
- . ¿Cambiarían o mejorarían el proceso seguido? ¿Cómo o en qué aspecto?

En todos los casos, los resultados obtenidos acusan un elevado grado de satisfacción. En cambio, las sugerencias de mejora fueron escasas: la agrupación de los alumnos debería ser libre porque trabajan mejor con sus amigos o amigas; sería conveniente limitar el uso de la palabra a personas que piden intervenir constantemente; cada uno debería poder defender solamente aquella justificación con la que estuviera de acuerdo; algunas preguntas de examen deberían basarse en la justificación y la argumentación.

La valoración de la experiencia por parte del alumnado de CQP fue muy variada. En general, apreciaron la atención recibida para la preparación del tema, tanto individual como en grupo, pero solicitaron conocer con anterioridad y desde el principio las pautas de análisis de la experiencia para adecuar su práctica a esas exigencias. Reconocieron que nunca anteriormente habían hecho una incursión en un proceso de investigación y valoraron su aprendizaje. Conviniere también en estimar la necesidad de introducir la justificación y la argumentación en la enseñanza secundaria y aun en la primaria.

Consideración final

Aunque brevemente hemos considerado oportuno dar a conocer este trabajo, parcial y tentativo, con la finalidad de contribuir a la formulación de un modelo de formación distinto y así ir avanzando en el sentido de preparar de forma más adecuada a nuestros profesores. Como dice uno de los alumnos de CQP, Ángel Guillé Deu: "(...) Todo esto son puertas que quedan abiertas a la reflexión y a la investigación; puertas de una casa en la que acabamos de entrar y de la que creo que nos quedan muchas más por abrir".

Bibliografía

BARNES, B. : Sobre la ciencia. Barcelona. Labor, 1987.

BENEJAM, P. : "El conocimiento científico y la Didáctica de las Ciencias Sociales" en Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo xxi. Universidad de la Rioja - Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales,1999, pp. 15-26.

BENEJAM, P.; QUINQUER, D. : "La construcción del conocimiento social y las habilidades cognitivolingüísticas" en JORBA, J.; GÓMEZ, I.; PRAT, A. (1988): Hablar y escribir para aprender. Madrid. Síntesis, 2000, pp. 201-218.

ECHEVARRÍA, J. : Filosofía de la ciencia. Madrid. Akal, 1998.

KUHN, T. S. (1962): La estructura de las revoluciones científicas. México D. F. Fondo de Cultura Económica, 1975.

Dirección de contacto

Pilar Benejam
Universitat de Barcelona. Dpto. Didáctica de las Ciencias Sociales

Monserrat Cases
Universitat de Barcelona. Dpto. Didáctica de las Ciencias Sociales

Cecilia Llobet
Universitat de Barcelona. Dpto. Didáctica de las Ciencias Sociales

Montserrat Oller
Universitat de Barcelona. Dpto. Didáctica de las Ciencias Sociales