



## SUPUESTOS TEÓRICOS DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Sabino de Juan López\*

### RESUMEN

El autor ofrece en primer lugar una perspectiva conceptual de las diferentes concepciones de las Ciencias Sociales y su ubicación en el Sistema Educativo actual, para, posteriormente, preguntarse por la justificación de sus objetivos, contenidos y metodología. ¿Disponen éstas de un conocimiento propio o más bien lo adoptan de otras disciplinas o campos de saber externos? ¿Qué consecuencias se derivan al adoptar una u otra postura?

### ABSTRACT

*The author first offers a conceptual perspective of the different notions of Social Sciences and their place in the current Spanish Educational System; then he wonders about the justification of his aims, contents and methodology. Do they possess their own knowledge or do they borrow it from other disciplines or outer sciences? What are the different consequences in case one makes neither of these choices?*

Lo que se enseña, la forma como se enseñan, los objetivos que se persiguen en la enseñanza de las Ciencias Sociales<sup>1</sup>, Geografía, Historia, Historia del Arte, en los niveles de educación obligatoria y media, Primaria, E.S.O., Bachillerato, ¿qué justificación tiene? ¿Qué exigencias implica? ¿A qué requisitos es preciso que se preste atención? Es el problema sobre el que nos proponemos reflexionar.

Cuando hablamos de “supuestos teóricos de la enseñanza de las CC.SS.” nos referimos a los principios teóricos desde los cuales se justifica tanto la forma como procedemos, como los contenidos que se seleccionan o los objetivos a que se tiende.

La enseñanza de las CC.SS, en cuanto actividad específica, implica una forma de proceder, un método, que ha de ser distinto a la forma como se procede en la

\* Licenciado en Filosofía. Es profesor en el CES Don Bosco.

<sup>1</sup> En lo sucesivo, en lugar de Ciencias Sociales, diremos CC.SS.

enseñanza en otra área de conocimiento. La enseñanza de las CC.SS. implica unos contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales. Finalmente, la enseñanza de las CC.SS. implica también unos objetivos en función de los cuales se seleccionarán los contenidos de diverso tipo a que nos referíamos.

Pretendemos mostrar que la enseñanza de las CC.SS. exige justificar sus objetivos y contenidos, desde el del tipo de conocimiento que les es propio. La pretensión de llevar a cabo la enseñanza de las CC.SS. desde una justificación exterior, y no desde el interior de las mismas, además de hacerlas aparecer como no justificadas, gratuitas e "inútiles", posibilita una manipulación de las mismas, además de situarlas en un nivel epistemológico inferior y distinto al de otras materias. Los objetivos de tipo educativo que se asignen a la enseñanza/aprendizaje de las CC.SS. han de ser determinados desde su interior y no desde intereses de tipo "ideológico" o partidista, si es que se quiere que aspiren a un grado de universalidad análogo al de otras materias.

Metodológicamente, vamos a proceder de la siguiente manera. En primer lugar expondremos las diferentes formas de entender las CC.SS.; en segundo lugar, analizamos cómo es vista la enseñanza de las mismas en nuestro actual sistema educativo; y, finalmente, respondiendo al título, tratamos de mostrar una posible forma de justificación teórica de su enseñanza.

## 1. TEORÍAS EPISTEMOLÓGICAS DE LAS CIENCIAS SOCIALES

La teoría de la CC.SS se sirve de diversos modelos para la comprensión de las mismas, y en función de estos modelos se establecen diversas clasificaciones. Tomando un criterio de tipo cognitivo, se habla (MARDONES, 1983) de postura empírico-analítica, postura fenomenológica hermenéutica y lingüística, y postura dialéctica o crítico-hermenéutica, tomando como criterio un criterio de tipo cognitivo. Otro criterio puede ser la concepción del conocimiento científico, y entonces se habla de corrientes positivista, corrientes antipositivistas, o neopositivistas (FRIERA, 1997).

Tomando como criterio la contraposición en la forma de entender la sociedad misma, así como el tipo de conocimiento, y la forma misma de entender la ciencia social (HOLLIS, 1998), podemos establecer la siguiente clasificación: teoría racionalista-empirista, teoría holista-individualista, teoría explicativa-comprensiva.

Por su simplicidad, seguiremos la última clasificación. Cada modelo de comprensión de la acción social, además de ser una forma de entender las CC.SS., es también en forma de afrontar la acción social.

### 1.1. Teoría racionalista-empirista.

La teoría empirista y la teoría racionalista, originariamente, son teorías cognitivas, que pretenden explicar el saber; sólo en segundo lugar son teorías acerca de toda la realidad. Pues bien, tanto una como otra, lo que pretenden explicar es el porqué de todo: por qué sabemos lo que sabemos, por qué aprendemos lo que aprendemos, por qué acontece lo que acontece, por qué hacemos lo que hacemos.

La teoría, la racionalista, parte de la razón; la teoría empirista, de la experiencia. Bacon sintetizaba el proceder de ambas formas de proceder en los albores mis-

mos de la ciencia moderna:

“No hay ni puede haber más que dos vías para la investigación y descubrimiento de la verdad; una que, partiendo de la experiencia y de los hechos se remonta enseguida a los principios más generales, y en virtud de esos principios que adquieren una autoridad incontestable, juzga y establece las leyes secundarias (cuya vía es la que ahora se sigue), y otra, que de la experiencia y de los hechos deduce las leyes, elevándose progresivamente y sin sacudidas hasta los principios más generales que alcanza en último término. Esta es la verdadera vía; pero jamás se la ha puesto en práctica” (BACON, 1979: afor. 19)

Las dos vías expresarían la forma de proceder de las dos corrientes filosóficas de los siglos XVII y XVIII, racionalismo y empirismo. Resultaron fecundas para la filosofía, forma del saber tradicional, y para esa otra forma de saber nueva que se estaba formando, la ciencia moderna. La verdad a investigar era la verdad acerca de la naturaleza, significando con ello el universo tal y como Dios lo había hecho. Las dos vías eran modo de descubrir el verdadero orden de la naturaleza aplicando la razón científicamente. Se diferenciaban, no obstante, en la forma de entender la razón y en la forma de aplicarla, pero coincidían en el proyecto, construir una ciencia nueva basada en ciertas verdades. Ambas concepciones relativas a la razón iban acompañadas de nuevas ideas sobre la naturaleza.

Las nuevas ideas sobre la razón y sobre la naturaleza conducirían a nuevas ideas sobre el hombre y la sociedad, dando lugar a una teoría racionalista y a una teoría empirista de los fenómenos sociales. E. Durkheim, preocupado por el método apto para el estudio de los hechos sociales, y refiriéndose a ambas posibilidades, afirma la necesidad de partir de los mismos hechos, de proceder según la segunda vía, aunque sin dejar de lado lo que implica la primera, la actividad explicativa de la razón:

“Nuestro principal objetivo es extender a la conducta (social) humana el racionalismo científico, destacando que, considera en el pasado, puede reducirse a relaciones de causa y efecto, y que mediante una operación no menos racional es posible luego transformar estas últimas en reglas de acción para el futuro. (...) No podemos sentirnos tentados de sobrepasar los hechos para explicarlos o para dirigir su curso, sino en la medida en que los creemos irracionales. Si son totalmente inteligibles, bastan tanto para la ciencia como para la práctica: para la ciencia, pues en ese caso nada nos induce a buscar fuera de ellos su razón de ser; para la práctica, pues su valor de utilidad es una de esas razones.” (DURKHEIM, 1974: 10)

El racionalismo, como decía Bacon, “parte de los sentidos y los particulares y va en busca de los axiomas más generales”. Newton partía de la observación de la caída de la manzana; sin embargo, no podría observar la fuerza de gravedad que pretendía identificar como causa de su caída. No conocemos por la experiencia sensorial sino porque la intuición racional garantiza la verdad de algunos axiomas básicos. La teoría racionalista invita a la teoría del conocimiento en la que la mente no necesite depender únicamente de los sentidos, ya que no le sería posible captar las realidades del orden natural.

Si la primera vía de Bacon desdeñaba la experiencia de los sentidos para descubrir la verdad y partía de axiomas generales, la segunda vía parte de los sentidos

y los hechos particulares y termina por llevar a los axiomas generales. Es la vía que Bacon entendía como válida, forma en que procedieron la corriente empirista, primero, o el positivismo posteriormente.

En el texto de Durkheim se hace referencia a una y otra vía, entendiendo que el conocimiento no puede provenir ni únicamente de la apreciación de los sentidos, ni de la conceptualización de la razón, sino de la actividad de la razón llevada a cabo por los sentidos. El “hecho social tiene que ser tratado como una cosa”, dice Durkheim. El hecho social tiene que ser estudiado a partir de lo percibido del mismo. Pero no será suficiente: habrá que recurrir a la búsqueda de su causa, y eso será tarea de la razón.

## 1.2. Teoría holista - teoría individualista.

La teoría individualista defiende y mantiene la primacía de la autonomía creativa y de la racionalidad del individuo. El individualismo metodológico mantiene la tesis de que las variables explicativas o fundamentales de partida a la hora de dar cuenta de la vida social son las que tienen que ver con el comportamiento o la acción de los individuos de que se compone una sociedad.

T. Parsons se expresa de la siguiente manera:

“Un tercer aspecto de la autosuficiencia societaria se refiere a las personalidades de los miembros individuales en una forma especial de interpenetración con los organismos involucrados. El organismo se enlaza directamente con el complejo territorial por medio de la importancia de la ubicación física de las acciones; pero su liga principal con el sistema social incluye la personalidad; esta zona primaria de interpenetración concierne a su posición de *miembro*. Una sociedad solamente podrá ser autosuficiente hasta el punto en que por lo general pueda “contar” con realizaciones de sus miembros que “contribuyan” adecuadamente al funcionamiento societario. Esta integración entre personalidad y sociedad no tiene que ser absoluta, como tampoco en el caso de los demás intercambios incluidos en la autosuficiencia. Sin embargo, no podríamos decir que una sociedad es autosuficiente si una mayoría abrumadora de sus miembros estuviera “enajenada” (PARSONS, 1977: 13)

De la misma manera que la autosuficiencia de una sociedad radica en la autosuficiencia de los individuos de una forma global, también cada uno de sus contenidos depende de los individuos o miembros que la integran:

“Al nivel social, patrones institucionalizados de valor constituyen representaciones colectivas, que definen los tipos deseables de sistema social; éstas son correlativas de los conceptos de tipos de sistemas sociales, por medio de los que los individuos se orientan en cuanto a su capacidad como miembros. Así pues, es el consenso de los miembros acerca de la orientación de los valores relativos a su propia sociedad, lo que define la institucionalización de los patrones de valores. A este respecto, el consenso es desde luego una cuestión de grado. Por consiguiente, la autosuficiencia en este sentido se refiere al grado en que las instituciones de una sociedad se han legitimado mediante los compromisos de los valores aceptados por sus miembros.” (PARSONS, 1977: 14)

La defensa de la primacía absoluta del individuo sobre la sociedad es propia de

determinados pensadores, como por ejemplo, S. Mill. No podemos decir que el pensamiento de T. Parson sea ni mucho menos exponente del pensamiento liberal absoluto, pero sí de ese tipo de pensamiento que aboga y reivindica la autonomía creativa y racionalidad del individuo en medio de corrientes colectivistas sobre la naturaleza humana y la organización política. T. Parson se propone la tarea de construir una teoría general de la acción en la que quepa integrar de forma sistemáticamente organizada todos los ámbitos de los que se ocupan las CC.SS.

Por el contrario, el holismo metodológico sostiene que hay que partir de agregados o variables sociales para explicar o comprender tanto otras variables o agregados sociales, como el comportamiento de los individuos.

El clásico texto de Marx puede servir como punto de referencia para mostrarlo:

“El resultado general al que llegué, y que, una vez encontrado, me sirvió de hilo conductor de mis estudios, puede formularse brevemente de la siguiente manera: En la producción social de su vida, los hombres contraen ciertas relaciones independientes de su voluntad, necesarias, determinadas. Estas relaciones de producción corresponden a cierto grado de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales. La totalidad de esas relaciones forma la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la que se levanta una superestructura jurídica y política, y a la cual responden formas sociales y determinada de conciencia. El modo de producción de la vida material determina, de una manera general, el proceso social político es intelectual de la vida. No es la conciencia del hombre lo que determina su existencia, sino su existencia lo que determina su conciencia”. (MARX, 1976)

Desde la perspectiva holista, los individuos están perennemente abrumados por las constricciones sociales, especialmente por la obligaciones heredadas que no pueden explicarse exclusivamente en términos individuales. Elementos explicativos desde la perspectiva individualista, como instintos correspondientes a la naturaleza humana, instintos religiosos, estéticos o morales, no contribuyen en absoluto a explicar la variedad de formas que asumen dichas constricciones. Los hechos sociales tienen causas sociales, diferentes de las causas psicológicas, de la misma manera que los hechos naturales tienen causas naturales.

### **1.3. Teoría explicativa - comprensiva**

La teoría explicativa pretende dar cuenta de la acción social del mismo modo que las ciencias de la naturaleza pretenden dar cuenta de un fenómeno natural: por la referencia a una causa. A partir de algún rasgo o acontecimiento entendido como causa, se da cuenta del acaecimiento, de un modo regular general, de otro rasgo o acontecimiento. La interpretación más normal de las leyes explicativas de las ciencias naturales es una interpretación causal.

Durkheim, al que ya hemos citado anteriormente, se expresaría de esta manera:

“Cuando se va a explicar un fenómeno social, es preciso investigar separadamente la causa eficiente que lo produce y la función que viene a llenar. Nos servimos de la palabra función con preferencia a la de fin precisamente porque los fenómenos sociales no existen generalmente como miras a los resultados útiles que ellos producen. Lo que hay que determinar es si existe una correspondencia entre el hecho considerado y las

necesidades generales del organismo social y en qué consiste esta correspondencia, sin preocuparse de saber si ha sido intencionada o no. Por otra parte, todas estas cuestiones de intención son demasiado subjetivas para poder tratarlas científicamente.” (DURKHEIM, 1974: 10)

La forma de proceder para llegar al conocimiento de un hecho social es análoga a la forma como se procede para el conocimiento de un hecho físico o natural: “es preciso considerar los hechos sociales como si se tratara de cosas”, dirá Durkheim. El trato de los fenómenos sociales no es distinto del dado a los fenómenos naturales o “reales”. De la misma manera que se da razón de un fenómeno de este tipo a partir de variables externas al mismo hecho, sus causas, existirán variables externas que determinen un comportamiento social. Es la regla metodológica derivada de la forma de entender el hecho social:

“Es hecho social toda manera de hacer, fija o no, susceptible de ejercer sobre el individuo una coacción exterior, o también, que es general dentro de la extensión de una sociedad dada a la vez que tiene una existencia propia, independiente de sus manifestaciones individuales.” (DURKHEIM, 1977: 10)

La *teoría comprensiva*, partiendo de que la acción social participa, no del modo de ser del fenómeno natural o del ser de una cosa, sino del modo de ser propio del comportamiento humano, dotado, por tanto, de una naturaleza intencional, consciente, entiende que no puede explicarse, que no se puede dar razón de la misma a partir de una causa, sino sólo comprenderse: una acción humana viene determinada, no tanto por una variable externa, sino por una intención, por un “sentido”. El que yo abra la puerta, no es algo que sólo pueda explicarse sino que tenemos que comprender: comprender quiere decir hacerse una idea de las razones que nos impulsan a comportarnos de una forma determinada. El descubrimiento de ese sentido es lo propio de la sociología: es preciso hablar, por tanto, de “sociología comprensiva” y no de “sociología explicativa”, sociología desveladora del sentido, y no de “causas”.

M. Weber es el padre de la sociología comprensiva:

“El método científico consiste en la construcción de *tipos*; investiga y expone todas las conexiones de sentido irracionales, afectivamente condicionadas, del comportamiento que influye en la acción, como “desviaciones” de un desarrollo de la misma “construido” como puramente racional con arreglo a fines.(...) La construcción de una acción rigurosamente racional con arreglo a fines sirve en estos casos a la sociología -en méritos de su evidente inteligibilidad y, en cuanto racional, de su univocidad- como un *tipo* (tipo ideal), mediante el cual comprender la acción real, influida por irracionalidades de toda especie (afectos, errores), como una desviación del desarrollo esperado de la acción racional.” (WEBER, 1969: 7)

## 2. LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA LOGSE

Lo que pretendemos, decíamos al principio, es mostrar la posibilidad de justificar la enseñanza de las CC.SS., a partir del tipo de conocimiento que las constituye, no a partir de elementos externos. Hemos mostrado, desde diversos modelos teóricos, las diferentes formas de entender el tipo de conocimiento que les es propio.

¿Qué tipo de justificación recibe en nuestro sistema educativo actual la enseñanza de las Ciencias Sociales? Esa es la cuestión que nos planteamos en esta segunda parte de nuestra reflexión. El punto de referencia de nuestro análisis será, evidentemente, la LOGSE y la posterior normativa encargada de su aplicación.

La enseñanza de las CC.SS. en la LOGSE hay que situarla dentro del contexto del currículo de cada una de las etapas

### **2.1. Las Ciencias Sociales en la educación primaria: en el contexto del “medio”**

En el currículo de la Educación Primaria, las CC.SS. comparten espacio curricular con las Ciencias de la naturaleza y la Tecnología, derivado de la concepción que se tiene del “medio”

“El conjunto de elementos, sucesos, factores y procesos de diversa índole que tiene lugar en el entorno de las personas y donde, a su vez, la vida y la actuación de las personas tienen lugar y adquieren una significación. El medio no es sólo el escenario donde transcurre la vida y se produce la actividad humana. Además, desempeña un papel condicionante y determinante de la vida, la experiencia y la actividad humana, al tiempo que sufre transformaciones continuas como resultado de esa misma actividad. El ser humano no es ajeno al medio: antes bien, forma parte de él, e incluso la noción de medio alude no tanto al conjunto de fenómenos que constituyen el escenario de la existencia humana, cuanto a la interacción de ese conjunto con el agente humano.

El medio no es el conjunto de los sucesos del universo, sino sólo aquella porción de acontecimientos que afectan y forman parte de la experiencia de una persona concreta, de un grupo humano, o en su máxima amplitud, de la humanidad entera. El medio es aquel ámbito del mundo que ha llegado a constituir experiencia de las personas y de los grupos humanos.” (MEC, 1992a: 13)

Las CC.SS. forman parte de un conocimiento interdisciplinar cuyo objetivo es el conocimiento del medio. Ese carácter interdisciplinar del conocimiento del medio, más que tener un “un carácter complementario”, tiene un sentido de integración o globalización que afirma el sentido principio de la progresión educativa del alumnado en esta etapa.

Esta progresión tiene un carácter subjetivo y objetivo, en cuanto que es entendido para que el alumno pueda construir un conocimiento de la realidad progresivamente más compartido, más racional, más descentrado y “más objetivo”:

“Este área es también muy representativa del contenido curricular básico de la Educación primaria, porque refleja con máxima claridad el sentido principal de la progresión educativa de los alumnos y alumnas de esta etapa, una progresión que procede de lo subjetivo, experiencialmente vivido, a lo socialmente compartido, “objetivo”, y de lo más global e indiferenciado hacia los componentes múltiples que lo configuran, no para disolver la unidad del medio en sus elementos múltiples, sino para comprenderla y explicarla mejor. Son componentes vinculados a diferentes disciplinas (...): la de Ciencias de la Naturaleza, la de la Tecnología la de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia.” (MEC, 1992a: 14)

Lo que justifica el conocimiento del medio es lo que aporta al logro de los objetivos de la educación primaria:

- El desarrollo de la autonomía personal:

“Desarrollo de la autonomía personal, la capacidad de orientarse y desplazarse de manera autónoma como consecuencia de los aprendizajes relativos a las características del espacio físico y social donde se vive...” (MEC, 1992a: 20)

- El desarrollo de la capacidad de identificación de grupos:

“El desarrollo de la identificación con los grupos sociales de pertenencia y de referencia, en círculos que, a partir de la propia familia y escuela, van extendiéndose, a través del barrio o la localidad, a colectividades o agrupaciones más amplias y, consecuentemente, también más abstractas, como la Comunidad Autónoma, España, la Comunidad Europea, para alcanzar en último término la idea de humanidad, en la que se recogen e integran, sin anularse, las diferencias de los seres humanos.” (MEC, 1992a: 20)

- La adquisición y práctica autónoma de los hábitos elementales de higiene:

“La adquisición y práctica autónoma de los hábitos elementales de higiene, alimentación y cuidado personal.” (MEC, 1992a: 20)

- La capacidad de indagación, exploración:

“Las capacidades de indagación, exploración y búsqueda de explicaciones y de soluciones a los problemas que plantea la propia experiencia cotidiana.” (MEC, 1992a: 21)

Estos cuatro objetivos serán desarrollados en diez objetivos generales, diez bloques de contenidos, y dieciocho criterios de evaluación.

Áreas	Contenidos conceptuales	Contenidos procedimentales	Contenidos actitudinales
CC.NN.	1 El ser humano y la salud	Obtención y tratamiento de información.	Ante sí mismo: valores éticos, autoestima, confianza.
CC.NN. y CC.SS.	2 El paisaje		
CC.NN. y CC.SS.	3 El medio físico		
CC.NN.	4 Los seres vivos.	Expresión, comunicación y acción en el medio	Ante los demás: valoración de actitudes, tolerancia, solidaridad, colaboración..
CC.NN.	5 Los materiales y sus propiedades		
CC.SS.	6 Población y actividades humanas	Indagación y diseño: trabajos experimentales.	Ante el conocimiento: exigencia de rigor.
TECNOLOGÍA	7 Máquinas y aparatos		
CC.SS.	8 Organización social.		
CC.SS.	9 Medios de comunicación y transporte		
CC.SS.	10 Los cambios y paisajes históricos.		

Cuadro 1: Fuente: MEC (1992). Área del conocimiento del medio. Educación Primaria. (Elaboración propia).



La enseñanza/aprendizaje de la CC.SS. se justifica en función del logro de los objetivos educativos de esta etapa. La enseñanza de las CC.SS. se inscribe en el logro de unos objetivos educativos, cuyo fundamento es más amplio, más general que el que las CC.SS. puedan aportar. Podemos fundamentar la enseñanza de las CC.SS. en unos objetivos educativos, pero esos criterios ya no serán exclusivos de la CC.SS. sino de cualquier disciplina que, como éstas, contribuya al logro de los mismos.

## **2.2. El currículo de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la ESO.**

Uno de los principios fundamentales del currículo es el de la globalización. En virtud de las exigencias de ese principio, las CC.SS. se habían enmarcado en la Educación primaria en el conjunto de materias que tenían por objeto el estudio del medio, fuera físico, natural, técnico o personal. Siendo este principio un principio universal, válido para todas las etapas del proceso educativo, en etapas posteriores a la primaria, la exigencia del mismo se van a ir difuminando progresivamente, dando lugar a la afirmación singular de cada una de las materias que integren un área de conocimiento. Utilizando las categorías de (BERSTEIN, 1988), si en las etapas de educación infantil o educación primaria nos encontramos con una “clasificación débil”, fuerte afirmación del conjunto y débil de las individualidades, a partir de la ESO la clasificación será progresivamente “más fuerte”, afirmación de lo individual frente a lo colectivo.

Según el principio anterior, en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, (ESO) los contenidos se organizan en áreas de conocimiento, como en la primaria: las ciencias sociales constituyen un área de conocimiento específico en torno a la sociedad, estando integrado, entre otras, por la Geografía e Historia:

“En la Educación Primaria, el conocimiento de la sociedad ha estado incorporado a un área más amplia, de “Conocimiento del Medio”. La delimitación progresiva de esa área, como corresponde al nivel evolutivo de los alumnos en la etapa Secundaria, reclama un mayor rigor y profundización en los mismos, conforme se hace en varias áreas diferenciadas, entre ellas la de “Ciencias Sociales, Geografía e Historia”. En esta área, y por comparación con la del “Conocimiento del Medio” de Primaria, se diversifican los conceptos y se afina y perfecciona su comprensión; se abordan los problemas en un nivel más elevado de abstracción y generalización; se amplían y se hacen más complejos los procedimientos de indagación y análisis; se analizan espacios y tiempos a diversas escalas, más alejadas de la percepción inmediata de los alumnos; y, en general, se consolidan y enriquecen las actitudes y valores relacionados con la realidad humana.” (MEC, 1992b: 13)

Se conciben los contenidos sociales como diferentes de los contenidos de primaria en los siguientes:

- Porque se diversifican los conceptos y se afina y perfecciona su comprensión.
- Los problemas se abordan a un nivel más elevado de abstracción y generalización.
- Los procedimientos de indagación y de análisis se amplían y se hacen más complejos.
- Los espacios y tiempos se analizan a diversas escalas.

Se consolidan y enriquecen las actitudes y los valores relacionados con la realidad humana.

El área de sociales está integrada por saberes cuyo objetivo específico es, de alguna manera, la sociedad, o las sociedades, en sus diversas formas de organización:

“Los contenidos formativos más tradicionales del conocimiento de la sociedad han sido los de la Historia y la Geografía. Estas dos disciplinas destacan, no sólo por su mayor antigüedad académica y tradición educativa, sino también por el hecho de ser las ciencias que consideran la realidad humana y social desde una perspectiva más global e integradora. Con todo, en la formación de los jóvenes hay contenidos básicos que esas dos ciencias no pueden cubrir por sí solas de forma satisfactoria, por lo que esta área ha de nutrirse de otras disciplinas, como son la Sociología, Antropología, Economía, Historia del Arte, Ecología..etc.” (MEC, 1992b: 14)

El currículo se estructura en once objetivos generales, bloques de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y criterios de evaluación:

Objetivos generales	Procedimientos	Actitudes
1 Analizar, comprender y enjuiciar los rasgos y problemas de la sociedad en el mundo actual.	1 Indagación e investigación como forma de acceder al conocimiento.	1 Rigor crítico y curiosidad científica.
2 Conocer, comprender y valorar críticamente el entorno próximo y la comunidad humana y social en sus distintos ámbitos.	2 Tratamiento de la información.	2 La conservación y valoración del patrimonio.
3 Apreciar la riqueza y variedad del patrimonio natural y cultural.	3 Explicación multicausal.	3 Tolerancia y solidaridad.
4 Comprender los fenómenos y procesos que tienen lugar en el territorio como consecuencia de la compleja interacción entre los agentes humanos y la naturaleza.		
5 Conocer el funcionamiento y los mecanismos de las sociedades.		
6 Consolidar y desarrollar en los alumnos las actitudes y hábitos característicos del humanismo y de la democracia...		
7 Adquirir capacidades relacionadas con el manejo crítico de la información y de los medios que canaliza y procesa.		

Cuadro 2: Fuente: MEC (1992), *Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Secundaria Obligatoria*. (Elaboración propia)

Característica de la concepción del área de las CC. Sociales: “El currículo del área de CC.SS., Geografía e Historia constituye un reto importante para el profesorado, que deberá tomar decisiones a la hora de seleccionar contenidos y métodos de su enseñanza en función de las características de su contexto educativo y de su alumnado:

Tanto en la etapa de Educación Primaria como en la etapa de Educación Secundaria, la enseñanza de las CC.SS. se inscribe en el contexto de los objetivos educativos correspondientes a ambas etapas: En relación con la Educación primaria, se refería a ello hablando de “principales aportaciones que el área del “Conocimiento del medio” hace a los objetivos de la Educación Primaria.

En la ESO, la enseñanza de las CC.SS. se justifica a partir de fines educativos más específicos, como son los que guardan relación con la educación social:

“La enseñanza en esta área se encamina a que los alumnos adquieran los conceptos, procedimientos y actitudes necesarios para comprender la realidad humana y social del mundo en que viven...” (MEC, 1992b).

### 2.3. Las Ciencias Sociales en el Bachillerato

El Bachillerato de CC.SS. es una modalidad de las existentes en el Bachillerato: Modalidad de Artes, de Ciencias de la naturaleza y de la salud, de Humanidades y CC.SS., y de Tecnología.

- ◆ La modalidad de Artes incluye la Historia del Arte.
- ◆ La modalidad de Humanidades y CC. Sociales incluyen asignaturas englobadas bajo la denominación de CC.SS.: Economía, Historia del mundo contemporáneo, Geografía e Historia del arte.

Diversamente a como estaban organizadas las materias en las etapas anteriores, en áreas de conocimiento, y de acuerdo con el criterio curricular de “autonomización progresiva de las asignaturas”, los contenidos se presentan organizados en asignaturas independientes y no en áreas de conocimientos, tanto por la relevancia que adquieren los elementos metodológicos y epistemológicos propios de las distintas disciplinas. El criterio utilizado es también funcional: la preparación para cursar los estudios superiores.

El currículo de cada una de las materias consta de los mismos apartados que el currículo de las áreas de conocimiento: *introducción* (consideración sobre finalidades y contenidos), *objetivos generales*, bloques de *contenidos* y criterios de *evaluación*.

La tabla de la página siguiente recoge la introducción que a cada asignatura se hace en el Decreto 3474/2000, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del bachillerato.

Novedad: introducción de la Economía y Organización de Empresas en la modalidad de Humanidades y CC.SS. En virtud de la primera, se posibilita a los alumnos “tener una visión más amplia de la sociedad actual y de sus problemas económicos”; en virtud de la segunda, se comprende la empresa como unidad económica de producción de bienes y servicios, en el complejo engranaje del sistema socio-económico.

<b>Materia común</b>	<b>Historia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Contribución de la armonía de ciencia, técnica y humanismo a la formación de “ciudadanos responsables y conscientes de sus derechos y obligaciones para con la sociedad”.</li> <li>■ Aportación del estudio de la historia a la formación de la conciencia de los derechos y pertenencia social.</li> <li>■ Aportación de la Historia a la comprensión del conjunto de las Ciencias humanas.</li> </ul>
	<b>Artes</b>	<b>Historia del arte</b>
<b>Materias según modalidad</b>	<b>Geografía</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Objeto de la Geografía: Estudio de la organización del espacio terrestre entendido como “conjunto dinámico de relaciones entre el territorio y la sociedad que actúa sobre él.”</li> <li>■ Aportación de su estudio: “enseñar a comprender la organización espacial y su pluralidad, a percibir y estudiar los problemas desde un punto de vista territorial y a relacionar el medio y la sociedad que lo conforma.</li> <li>■ Criterios de selección de contenidos.</li> </ul>
	<b>Humanidades y CC. Sociales</b>	<b>H. mundo contemporáneo</b>

BOE, 16/01/2001

## **2.4. La justificación de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la LOGSE**

Después del análisis que hemos llevado a cabo, podemos ver que la vinculación de la enseñanza de las CC.SS. a los fines asignados a la educación en general, y de la educación social en particular en cada una de las etapas del proceso educativo, es manifiesta en cada una de las etapas.

En la etapa de la educación primaria, todo lo referido al “conocimiento del medio” era determinado en función de su aportación a los “objetivos de la Educación Primaria”:

“Desarrollo de la autonomía personal (...), la adquisición y práctica autónoma de determinados hábitos (...), las capacidades de indagación, exploración (...)”. (MEC, 1992a: 16-17).

De forma análoga se procede en la enseñanza de las CC.SS. en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: el estudio de la sociedad, objetivo de las CC.SS., se vincula a la función socializadora de la educación:

“Los grupos humanos han concedido siempre enorme importancia al hecho de que las jóvenes generaciones conozcan las tradiciones, las experiencias colectivas y la organización y funcionamiento de la sociedad. Gran parte de la educación, en su función socializadora, ha consistido siempre en conocer la propia sociedad, su pasado histórico, así como el espacio y territorio en que se desarrolla la vida del grupo.” (MEC, 1992b: 13)

Por lo que se refiere al Bachillerato, el objetivo asignado anteriormente de una forma global para toda el área, se asigna de forma singular para cada una de las materias que la integran, Historia del Arte, Geografía, Historia del Mundo contemporáneo:

“Se trata de una materia (Historia del Arte) necesaria en la educación artística, tanto de carácter general, que implica a todos los ciudadanos, como para los que optan por una formación artística específica, lo que ha hecho de ella una disciplina de gran tradición educativa por sus cualidades formativas y puesto que el arte constituye una realidad, cada vez más presente en la conciencia colectiva de la sociedad contemporánea, tanto por sí misma como por la difusión que ha alcanzado a través de los medios de comunicación social.” (BOE, 2001: 1881)

“Adquirir conciencia espacial para participar de forma activa y responsable en las decisiones que afecten a la ordenación del territorio y valorar la necesidad de potenciar el equilibrio y la equidad social.” (BOE, 2001: 1901)

“La Historia del mundo contemporáneo debe aportar claves suficientes para la comprensión de las transformaciones que se han producido en los dos últimos siglos. También ha de contribuir a la adquisición de los valores propios del humanismo, que constituye la raíz y el fundamento de la civilización occidental. Además, debe proporcionar una visión más amplia, a escala mundial, que permita a los alumnos acercarse de manera respetuosa a ámbitos culturales distintos del suyo propio, de acuerdo con el concepto de civilización común y, a la vez, plural de la que participa hoy toda la humanidad.” (BOE, 2001: 1905)

En las tres etapas, por tanto, la enseñanza de las CC.SS. viene justificada por los

finde de la educación. Y aquí es donde se plantea el problema: ¿es justificable la enseñanza de las CC.SS. por lo mismo que son justificables los fines de la educación? Los fines de la educación pueden ser justificados desde criterios ideológicos, criterios válidos para individuos o grupos particulares, pero difícilmente válidos para todos. Los criterios que pretenden ese grado de unanimidad, de validez para todos, son los criterios científicos. Vincular la justificación de la enseñanza de las CC.SS. sólo a la justificación que les pueda provenir de su referencia a los fines de la educación, implica conferirles ese carácter ideológico, particular, que puede llevar a entender estos saberes, más que como saberes con un carácter científico, como saberes vinculados a formas de pensar de grupos, como saberes más “subjetivos” en el sentido negativo del término, esto es, saberes basados en la particularidad, el gusto o arbitrariedad del individuo o grupos, que en la globalidad de la unanimidad intersubjetiva, una unanimidad compartida en torno a la forma de entender ese saber.

La forma como es entendido el saber en torno a un hecho social en el ámbito educativo es distinto a la forma como es entendido en un contexto epistemológico propio de las mismas. Se trata de ver la forma de fundamentar la enseñanza de las mismas de un modo coherente a su “estatus” epistemológico.

### 3. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA DE LA ENSEÑANZA DE LA CIENCIAS SOCIALES

El problema que nos planteamos es el de justificación de una enseñanza de las CC.SS., basada, no en una opción de carácter político o circunstancial, sino desde el estatuto epistemológico de las mismas. No se trata solamente de optar por una entre las múltiples posibles, sino de justificar teóricamente aquella por la que optemos.

El cuadro siguiente sintetiza las diferentes formas de entender la fundamentación epistemológica de las CC.SS. tal y como las exponíamos en la primera parte:

<b>Holista</b>	Estructuras	Reglas
<b>Individualista</b>	Agentes	Actores

<b>Explicación</b>	<b>Comprensión</b>
Estructuras	Reglas
Agentes	Actores

Podemos hacer una lectura en horizontal y en vertical de la relación que podemos establecer entre los elementos que constituyen la vida social. Desde una perspectiva *holista*, el todo (estructuras-reglas) desempeña una función determinante en relación con los elementos individuales (agentes-actores); el enfoque “*individualista*”, por el contrario” concede prioridad a lo individual (agentes-actores) sobre el todo (estructuras-reglas). En una lectura vertical, el enfoque “*explicativo*”, los principios generales, las estructuras dan razón de la acción de individual; el enfoque *comprensivo* procede a la inversa, pretende descubrir las reglas del juego en la intencionalidad de los actores. Si se concede prioridad al enfoque holista, el modo de proceder de las CC.SS. será el explicativo; por el contrario, si es el enfoque individualista, por el contrario, el que posee prioridad, entonces ten-

dremos que proceder comprensivamente y no explicativamente en el análisis de un hecho social.

¿Es el enfoque holista el enfoque apto para el estudio de un hecho social, o, por el contrario, lo es el enfoque individualista? ¿Estaremos en posesión de lo que es el hecho social en la medida en que lo comprendamos, o en la medida de que lo expliquemos? El enfoque individualista u holista está en función de la prioridad que se dé a la explicación o a la comprensión en cuanto que es la estructura, (la totalidad) o el individuo el punto de partida.

### 3.1. Explicación o comprensión

“Explicar” es identificar las generalizaciones relevantes que dan cuenta de un caso particular a explicar. Esta forma de proceder parte de unos supuestos ontológicos, metodológicos y epistemológicos:

Se entiende que los hechos particulares existen independientemente de la teoría y está a la espera de la observación. En nuestro caso, los casos particulares e independientes son los hombres. Metodológicamente, se aspira a identificar las regularidades de la conducta de los particulares; las generalizaciones son la clave de la explicación, así como de la predicción. Desde el punto de vista epistemológico, se parte del supuesto de que poseemos una razón reflexiva que nos permite conocer aquello que jamás podríamos conocer a través de los sentidos.

En el modelo explicativo, las CC.SS. se comportan como las ciencias de la naturaleza: todo se reduce a una cuestión de observación y de generalizaciones inductivas empíricas, desde las cuales es posible predecir un hecho. El problema que plantea este enfoque es si es eso posible. La acción humana, tanto individual como socialmente, no se rige por las leyes de la naturaleza. Si esto es así, si la posibilidad de las CC.SS. estribara en la posibilidad de su asimilación a las ciencias de la naturaleza, serían, de entrada, imposible, a no ser que se entendiera la libertad y responsabilidad como una ilusión.

El modelo rival al explicativo es el modelo *comprensivo*: su propuesta central es que el mundo social ha de ser comprendido desde dentro, en lugar de ser explicado desde fuera. En vez de buscar “causas” de las conductas, hay que buscar del significado de la acción, significado que deriva de las ideas y de las reglas desde las que se actúa. Lo que era la “causa” como categoría fundamental para el modelo explicativo, es ahora el significado para el modelo comprensivo.

Si el problema en el modelo explicativo lo planteaba la categoría “causa” en cuanto que no podíamos entenderla en relación con las acciones humanas de la misma manera que en el ámbito de la naturaleza, el problema nos surge, en el modelo comprensivo, a partir de la categoría desde la que se quiere dar razón del mundo social, el significado. Si el conocimiento de un mundo social está en función del conocimiento del significado dado a una acción, si necesitamos de la interpretación dada por el actor a su acción, el problema está en cómo saber lo que está en otra mente: ¿podemos ir más allá de la mera suposición sobre la misma? ¿Cómo sabemos que nuestro supuesto es verdadero? Si el problema de las CC.SS. es la comprensión de la acción social, su problema precisamente es cómo interpretar una interpretación.

### 3.2. *Comprensión explicativa*

Desde el modelo comprensivo, no es posible el conocimiento del mundo social al no ser posible el acceso al conocimiento del significado, al estar vedado el conocimiento de la acción desde dentro; desde el modelo explicativo, llegamos a la misma consecuencia, ya que nos quedamos en el conocimiento periférico de la acción, sin ser posible el conocimiento del interior. En ambos casos nos quedamos sin poder conocer, por ejemplo, por qué el individuo A vota al partido X en unas elecciones.

El modelo comprensivo entendería que A vota a X porque, de una forma libre y reflexiva, opta por X. El modelo explicativo entendería, por el contrario, que A vota a X por exigencias de una reglas o de una utilidad, por ser un medio para lograr un fin. Ahora bien, entendemos que difícilmente podemos sustraer la elección reflexiva de una forma de hacer de un fin al que tendemos por ella; y difícilmente podemos sustraer la elección de una acción como medio para tender a un fin de una intencionalidad, de un significado; al optar yo por una forma de hacer como medio para tender a un fin, ya la estoy dando un significado.

Max Weber propone la categoría de "racionalidad" en lugar del "significado" para satisfacer esa exigencia del conocimiento de las acciones sociales, que tiene esa doble exigencia:

"Las leyes, como se acostumbra a llamar a muchas proposiciones de la sociología comprensiva, son determinadas probabilidades típicas, confirmadas por la observación, de que, dadas determinadas situaciones de hecho, transcurran en la forma esperada ciertas acciones sociales que son comprensibles por sus motivos típicos y por el sentido típico mentado por los sujetos de la acción. Y son claras y comprensibles, en su más alto grado, cuando el motivo subyacente en el desarrollo de la acción (o que ha sido puesto como fundamento del tipo ideal construido metódicamente) es puramente racional con arreglo a fines y, por tanto, la relación de medio a fin, según señala la experiencia, es unívoca (es decir, los medios son "ineludibles"). En este caso es admisible la afirmación de que cuando se ha actuado de un modo rigurosamente racional, así y no de otra manera ha debido de actuarse porque por razones "técnicas", los partícipes, en servicio de sus fines -claramente dados- sólo podían disponer de estos medios y no de otro alguno." (WEBER, 1960: 16)

Lo que significa el concepto de "racionalidad" lo expresa a partir del significado de la acción social. Una acción humana es acción social no sólo porque posee un significado subjetivo, sino porque tiene en cuenta el comportamiento de los demás, porque tiene un "curso" orientado. El significado de la acción es subjetivo, y desde él es difícil la explicación de una acción al no ser accesible la interpretación dada por el sujeto a su acción; pero hay también un significado intersubjetivo, que es el portado por la acción misma, y que no es otra cosa que su racionalidad, que sí que posibilita el descubrimiento del significado de la acción, su comprensión, así como su explicación en cuanto que posibilita ver la acción como medio para la consecución de un fin.

El medio utilizado por Weber para conocer la racionalidad de una acción es el "*tipo ideal*":

"La sociología construye *conceptos-tipo* - como con frecuencia se da por supuesto como evidente por sí mismo - y se afana por encontrar *reglas*



generales del acaecer (...) Como en toda ciencia generalizadora, es condición de la peculiaridad de sus abstracciones el que sus conceptos tengan que ser relativamente *vacíos* frente a la realidad concreta de lo histórico. Lo que puede ofrecer como contrapartida es la *univocidad* acrecentada de sus conceptos. Esta acrecentada univocidad se alcanza en virtud de la posibilidad de un óptimo en la adecuación de *sentido*, tal como es perseguido por la conceptualización sociológica. A su vez, esta adecuación puede alcanzarse en su forma más plena mediante conceptos y reglas *racionales* (racionales con arreglo a valores o arreglo a fines). Sin embargo, la sociología busca también aprehender mediante conceptos teóricos y adecuados *por su sentido* fenómenos irracionales (místicos, pneumáticos, afectivos)." (WEBER, 1960: 17)

El concepto de "tipo ideal" es para Weber un instrumento conceptual que sirve para resaltar lo que es esencial o lo que constituye a un fenómeno social. Posee tres características fundamentales: son categorías subjetivas que intentan comprender la intencionalidad de la acción del agente social; se refieren caso extremo, puros, de acción, eliminando elementos que puedan hacerla ambigua; son instrumentos metodológicos, y no un fin en sí para la ciencia social. La tarea de la sociología es elaborar una red de tipos ideales adecuados para la comprensión de los fenómenos sociales.

Un tipo de acción social puesto descubierto a partir de un tipo-ideal es la acción instrumental, aquella en la que el agente escoge los medios más eficaces para lograr el fin, se comprende reconstruyendo el cálculo de utilidad esperado que se haya invertido en ella. La acción es comprendida en la medida en que se identifique la solución idealmente correcta para la elección del agente.

Otro tipo de acción es la axiológico-racional, aquella en la que la meta o valor perseguido por el agente es tan importante que desplaza el peso de los costes y sus consecuencias, como sería el caso de un acto heroico. Este tipo de acciones es comprendido en la medida en que se comprende su valor u objetivo supremo. La comprensión de este tipo de actos tiene lugar en un doble proceso: esta comprensión directa, basada en la empatía, siendo sus datos acciones, no objetos físicos o conductas de los que se infieren otras acciones, nos proporciona una comprensión explicativa en cuanto que llegamos a saber no sólo quien realiza la acción, sino las consecuencias, los significados de la acción. Analizamos la acción además de con la ayuda del concepto de causa, quién la realiza, con la ayuda de un concepto tipo ideal, concepto en virtud del cual podemos interpretar el significado dado por el sujeto a su acción.

La categoría de tipo posibilita la comprensión de la acción social como racional, esto es, no sólo posibilita la comprensión del significado desde el que una acción es realizada, sino que, en cuanto que es acción social, una acción que comporta un tipo de comportamiento a través del cual el agente vincula su comportamiento a algo diferente a su subjetividad, unos fines, unos valores, unas metas, permite también una comprensión explicativa, esto es, permite conocer lo que, además de la subjetividad, influye en un determinado tipo de comportamiento.

El problema que planteaba el conocimiento de la acción social desde la referencia al significado era que se hacía depender del conocimiento de la interpretación que el agente daba a su acción, conocimiento que no podía sino reducirse a una interpretación de una interpretación. El concepto de tipo ideal no es un concepto cons-

truido sólo a base del significado subjetivamente dado por el sujeto sino que implica también otros elementos, como los significados de la acción, o las expectativas de aquellos con quien pone en relación la acción, o el conjunto de creencia del entorno humano en que es llevada a cabo.

¿Cuál es la función de las CC.SS.? ¿Comprender, esto es, descubrir los significados, las intencionalidades, desde las cuales los agentes se comportan en un determinado grupo? ¿Explicar, esto es, determinar los factores externos que impulsan al individuo a tomar una determinada decisión? La función de las CC.SS., en relación con el tipo de hechos al que se enfrentan no sería, según lo que hemos expuesto, no explicativa de los mismos, de tal manera que tratáramos a un hecho social como un hecho puramente físico, que se da en función de unos factores externos, ni comprensiva, en el sentido de que se haga depender exclusivamente de la intencionalidad subjetiva, lo que situaría a las CC.SS. en un modelo de conocimiento difícilmente justificable, reduciéndolas a meras exposiciones de “valoraciones” sobre hechos no justificables. La función de las CC.SS. sería proporcionar una comprensión explicativa de aquellos hechos que estudia, en los términos que hemos expuesto.

### 3.3. Holismo o individualismo

Volvemos a la figura en la que estructurábamos las formas de entender el estatus epistemológico de las CC.SS.

<b>Holista</b>	Estructuras	Reglas
<b>Individualista</b>	Agentes	Actores

<b>Explicación</b>	<b>Comprensión</b>
Estructuras	Reglas
Agentes	Actores

El enfoque explicativo postulaba el conocimiento de la acción social desde fuera; el enfoque comprensivo, por el contrario, desde dentro. ¿Desde dentro de qué?

El “*individualismo*”, el enfoque que tiene en cuenta a las estructuras al apelar a los agentes individuales, responderá que desde dentro de la mente de cada uno de los individuos que actúan; el “*holismo*”, por el contrario, el enfoque que tiene en cuenta a los agentes individuales desde la referencia a un todo mayor, responderá que desde dentro de las estructuras.

Una alternativa posible a ambas sería, desde dentro de las *reglas*, que dan sentido a las acciones de los individuos y consistencia a las estructuras. Podemos suponer el lenguaje es una acción social paradigmática y que, de una u otra manera, todos los hechos sociales tienen la misma estructura. En el lenguaje, por ejemplo, para comprender una expresión, es preciso saber tanto lo que el hablante quiere decir, como lo que la expresión significa, significado que viene dado no tanto por el uso del hablante, cuanto por el grupo que utiliza ese lenguaje.

“En la práctica del uso del lenguaje, uno grita las palabras, el otro actúa tras ellas. En el aprendizaje del lenguaje tiene lugar el siguiente proceso: el aprendiz nombra los objetos, es decir pronuncia la palabra cuando el instructor señala hacia la piedra. Y cabe el siguiente ejercicio más simple aún: el alumno repite las palabras después que el maestro -ambos proce-

sos se asemejan al lenguaje.

Podemos igualmente concebir todo el proceso de usar las palabras como uno de esos juegos mediante los cuales aprenden los niños su lengua nativa. Llamaré a estos juegos "juegos del lenguaje" y a veces hablaré de un lenguaje primitivo como juego del lenguaje.

Los procesos de nombrar las piedras y de repetir las palabras después que otra persona las dice, pueden llamarse también juegos del lenguaje. Piénsese en el uso que de las palabras se hace jugando al corro.

También llamaré "juego de lenguaje" al conjunto formado por el lenguaje y las acciones con que aquel se halla entretelado. (WITTGENSTEIN, 1966)

Si M. Weber ha sido el guía para entender el concepto de significado, L. Wittgenstein puede serlo para la comprensión del concepto de "regla". Comprender una acción social es semejante a comprender una expresión con la que un hablante se dirige a nosotros. Wittgenstein entiende que forma parte del aprendizaje del significado de una palabra el aprendizaje de su uso, el aprendizaje de las reglas de su uso. Para mover una ficha del ajedrez, es preciso conocer las reglas del juego. El lenguaje es el entramado, el sistema, constituido por el conjunto de diversas que regulan tipos de acciones diversas. En el ajedrez, podemos distinguir tipos de reglas: hay reglas constitutivas, que son aquéllas que crean el juego, definiendo como legítimas o ilegítimas diferentes jugadas; y hay reglas regulativas, reglas que regular la elección entre jugadas legítimas. Las reglas del juego al ajedrez son lo que las reglas del lenguaje a las reglas de la vida social. Las reglas ilustran, hacen significativo el carácter construido e interno de una actividad significativa y son la razón de acciones particulares. El uso que hacemos del lenguaje particularmente depende de las convenciones, del uso que se haga dentro del sistema. A su vez, la vigencia del sistema está en función del conjunto de reglas que lo constituyen.

El uso hace referencia a la aplicación que de una regla hacemos en una actividad determinada. Fuera de esa actividad, esa regla carece de utilidad, no tiene sentido su uso.

Las reglas sólo tienen sentido dentro de un conjunto de reglas, de un sistema, por lo que una regla determinada, fuera de un sistema determinado, carece de valor. La explicación de los hechos sociales desde la explicación de los hechos físicos es análoga a la explicación de, p.e., una jugada de ajedrez desde una regla del fútbol. Los conceptos centrales para la comprensión de la vida social son incompatibles para la comprensión de los hechos naturales y viceversa. La predicción y la explicación causal, apropiados para las ciencias naturales son conceptos válidos para la comprensión de los hechos naturales, pero no de las acciones humanas que tienen otro carácter. Las acciones humanas, las acciones sociales, pertenecen a otro tipo de juego para el cual esas reglas no valen. Las CC.SS. han de descubrir cuáles son las reglas de juego que regulan el tipo de actividades que ocurren en el medio social.

¿Cuál es la función de las CC.SS. desde esta perspectiva? ¿Individualismo, como enfoque que tiene en cuenta a las estructuras al apelar a los agentes individuales? o ¿"holismo", como enfoque que tiene en cuenta a los agentes individuales desde la referencia a un todo mayor? La función de las CC.SS. en relación con las acciones sociales, es semejante a la función llevada a cabo por otros tipos de

saber en sus respectivos campos: descubrir la reglas que constituyen y regulan la acción social. Y en cuanto que la regla, por una parte, orienta el curso de la acción de cada uno, en cuanto que es expresión del sentido de la acción de cada uno, y por otra, es expresión de las expectativas de la sociedad, su conocimiento sólo se puede obtener a partir del conocimiento de ese sentido originado en el individuo, a partir de su comprensión, y a partir de las expectativas del grupo, de su explicación a partir de dichas expectativas. El conocimiento de las reglas sociales no es posible, ni a partir de la explicación, ni a partir de la comprensión, sino a partir de la comprensión explicativa. Y, por otra parte, no se pueden conocer ni desde dentro del individuo, ni desde dentro del sistema. Por tanto, ni individualismo ni holismo. El objeto de las ciencias sociales sería, desde esta perspectiva, el estudio de las reglas del mundo social, a través de la comprensión explicativa de un fenómeno social.

#### 4. CONCLUSIÓN

Se trataba de fundamentar la enseñanza de las CC.SS., no en función de intereses de grupos particulares, o de criterios arbitrarios, supuestos siempre ideológicos, criterios que excluían de entrada toda posible unanimidad, sino en su propia calidad científica, esto es, en su estatuto epistemológico.

Comenzábamos haciendo una exposición de las diversas formas de entender el estatuto epistemológico de las CC.SS.; a continuación, veíamos la forma cómo estaba organizada la enseñanza de estas ciencias en el sistema educativo español; y hemos concluido refiriéndonos a una posible forma de entender el estatuto de las CC.SS. La forma de entender el estatuto epistemológico de las CC. Sociales nos ha conducido a la tarea de las mismas: la comprensión explicativa de los hechos sociales mediante el estudio de las reglas de los mismos.

Para una forma de pensar pragmatista, una justificación teórica no es justificación de nada si ella no viene justificada por una utilidad práctica. El conocimiento de la sociedad no tiene ninguna justificación si no tiene nada que ver con el hacer en esa sociedad. ¿Sirven para algo las CC.SS. en este sentido?

En nuestra reflexión hemos tratado de mostrar que la tarea de las CC.SS. no es otra que la comprensión explicativa de las reglas de los hechos sociales. La vinculación de la tarea comprensiva de las reglas de los hechos sociales con los hechos sociales mismos es lo que pone de manifiesto la relación de lo que la enseñanza de las CC.SS. puede tener que ver (tiene que ver) con lo que en esa sociedad se hace (hay que hacer). En el contexto de una sociedad democrática, el fin de la enseñanza de las CC.SS. tendrá que ver con las reglas /valores propios de la sociedad democrática, la libertad, la igualdad, la participación, valores que son, al mismo tiempo, afirmación de la dignidad de uno mismo como persona y de la posibilidad de una sociedad en que sea posible la expresión de la persona. Desde esta perspectiva, la enseñanza de las CC.SS. tiene una finalidad práctica, pero derivada esa finalidad desde la propia forma de ser de las mismas.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- BACON, F. (1979). *Novum Organum*. Barcelona: Fontanella .
- BENEJAM P./PAGÈS (Coord) (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE/Horsí .
- BERSTEIN, B. (1988). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- BUNGE, M.(2000). *La relación entre la sociología y al filosofía*. Madrid: Edaf.
- DURKHEIM, E.(1974). *Las reglas del método sociológico*. Madrid: Morata.
- FRIERA SUÁREZ, F. (1997). *Didáctica de las ciencia sociales: Geografía, Historia*. Madrid: De la Torre.
- HOLLIS, M.(1998). *Filosofía de las ciencias sociales*. Barcelona: Arieal.
- MARDONES, J.M. (1983). *Filosofía de las ciencias humanas*. Barcelona: Fontamara.
- MARX, C. (1976). *Crítica de economía política*. Madrid: Ed. S. XXI.
- M.E.C., (1992a). *Área del conocimiento del Medio. Educación Primaria*, Madrid: Autor.
- M.E.C., (1992b), *Ciencias sociales. Geografía e Historia. Secundaria Obligatoria*. Madrid.
- PARSONS, T. (1977). *El sistema de las sociedades modernas*. México: Trillas.
- WEBER, M. (1969). *Economía y sociedad*. México: F.C.E.
- WITTGENSTEIN, L. (1967). *Investigaciones filosóficas*. Madrid: Trad. A.Rossi, Alianza.