

La enseñanza de las Ciencias Sociales en el tercer nivel escolar

Reflexiones, desasosiegos y propuestas

Soledad Rodríguez Morena | Maestra. Montevideo.

En el presente artículo se plantean reflexiones, inquietudes y propuestas en torno a la enseñanza de las Ciencias Sociales en el tercer nivel escolar, en lo que refiere específicamente a la enseñanza de distintas conceptualizaciones.

Acerca de la relevancia de las Ciencias Sociales en la escuela

La enseñanza de las Ciencias Sociales en el ámbito escolar debe trascender lo ya conocido, aportando a los alumnos un conocimiento nuevo que se diferencie del conocimiento que pueden adquirir a nivel cotidiano. Como docentes debemos evitar una canalización del conocimiento, trascendiendo las ideas o conocimientos cotidianos y/o conocidos por el alumno, atendiendo a un conocimiento riguroso, buscando así la introducción paulatina en conceptos fundamentales del área de Ciencias Sociales en la etapa escolar como: familia, cultura, Conquista, colonización, revolución, territorio, paisaje, región, entre otros.

«Si bien los hechos o datos son un punto de partida necesario, estos deben superarse en la búsqueda de relaciones y contextos explicativos.

Una de las claves de la explicación radica justamente en la conceptualización. Los

conceptos permiten generalizar las situaciones particulares, ir más allá de lo descriptivo y enumerativo, reuniendo las particularidades y estableciendo relaciones. Esto posibilita establecer un orden diferente para pensar la realidad social e histórica.»¹

En las situaciones de enseñanza debemos evitar presentar la nueva información como un conocimiento acabado y cerrado, esto es, sin incluir las formas de producción y construcción de dicho conocimiento. Por el contrario, debemos buscar que los alumnos tomen conciencia de la historia de la ciencia, de los procesos azarosos y contingentes que forman parte de la construcción de distintas teorías y/o explicaciones sobre lo social.

En este sentido, Elina Rostan señala: «[...] enseñar Ciencias Sociales también implica hacer explícitas las formas y modalidades que adopta el trabajo de investigación de las disciplinas. [...] Esto permite dar cuenta del conocimiento social como algo abierto; mostrando distintos itinerarios, búsquedas e incertidumbres que caracterizan a la producción de un conocimiento provisional»². Esta característica da cuenta del carácter relativo y abierto de las Ciencias Sociales como forma de conocimiento.

¹ E. Rostan (2003:73).

² E. Rostan (2003:72).



Foto: Concurso fotográfico QE / Alba Trinidad

Enseñando atributos de los conceptos

Los hechos y los datos se aprenden de modo literal, mientras que los conceptos se aprenden relacionándolos con los conocimientos previos que se poseen. Como consecuencia, la enseñanza de datos factuales puede llevarse a cabo sin atender demasiado a las ideas o conocimientos previos. En cambio, la enseñanza de conceptos será eficaz únicamente si parte de los conocimientos anteriores de los educandos, logrando activarlos y conectarlos, vincularlos adecuadamente con el nuevo material de aprendizaje³.

La adquisición de información factual es de carácter absoluto, es decir, “todo o nada”. Por el contrario, los conceptos no se saben “todo o nada”, los mismos pueden entenderse a diferentes niveles. Esto significa, por ejemplo, que un alumno puede comprender a un cierto nivel la Conquista de América, mientras que un historiador la entenderá a un nivel diferente y de forma cualitativamente distinta.

De esta manera, mientras que el aprendizaje de hechos admite tan solo diferencias “cuantitativas”, esto es, lo sabe o no lo sabe, el aprendizaje de conceptos se caracteriza por los “matices cualitativos”, se trata, fundamentalmente, de *cómo comprende* el alumno el concepto.

Por otra parte, el aprendizaje de lo factual constituye un proceso que no admite grados intermedios, es decir, una vez satisfechas las condiciones (motivación, práctica y material) y aprendido el material, puede reproducirse fielmente, siempre y cuando se repase o practique cada cierto tiempo. Cabe aclarar que, en este caso, la práctica no aporta nada nuevo al aprendizaje, únicamente evita el olvido⁴.

Como sabemos, los macroconceptos o conceptos estructurantes *Tiempo histórico* y *Espacio geográfico* no son enseñados de una vez y para siempre. En el ámbito escolar, los docentes enseñamos distintos aspectos o variables, constitutivos de dichos macroconceptos, a través de sucesivas aproximaciones. Por tanto, en la planificación diaria deben aparecer como contenidos curriculares: *las variables o aspectos constitutivos del concepto estructurante* que se abordará en el aula.

En el caso del macroconcepto *Tiempo histórico*, las variables a trabajar en el aula serían: cronología, periodización, sucesión/ritmos, duración, simultaneidad, diacronía, sincronía, cambios y permanencias, causalidad múltiple, comprensión/empatía. Estas distintas variables del macroconcepto *Tiempo histórico* deben

³ J. I. Pozo Municio (2003:267-268).

⁴ *Idem*, pp. 268-269.

estar permanentemente ligadas al avance disciplinar, es decir, deben abordarse a través de contenidos disciplinares; de lo contrario, las Ciencias Sociales se vacían de contenidos.

La explicitación en la planificación de las notas o atributos a tratar, y su posterior puesta en práctica, dan cuenta de una verdadera enseñanza de los conceptos, dado que, como plantea Pozo (2003), los conceptos no se saben “todo o nada”, los mismos pueden entenderse a diferentes niveles. El proceso de comprensión de conceptos es gradual y es prácticamente imposible lograr una comprensión óptima, similar a la que tendría un experto, la primera vez que nos enfrentamos a un problema; cada nueva situación de enseñanza puede proporcionarnos una nueva comprensión del objeto de estudio.

«Las fuentes deben ser interrogadas para que nos hablen»

Se torna esencial revalorizar el trabajo con diversas fuentes de información. Desde el punto de vista escolar, las fuentes son «un conjunto de materiales a partir de cuya lectura los alumnos podrán extraer información sobre los temas de enseñanza y se apropiarán de conceptos de las Ciencias Sociales procurando desarrollar estrategias que les permitan explicar esas nociones con sus propias palabras»⁵.

Las fuentes podrían clasificarse, según el soporte, en materiales, orales, escritas e iconográficas; y según el eje temporal, en primarias (contemporáneas al tema) y secundarias (realizadas con posterioridad, se basan en las primarias, se vinculan a la producción historiográfica).

Gestionar diversas fuentes de información en el aula es fundamental a los efectos de lograr un mejor abordaje didáctico que promueva una verdadera comprensión de los conceptos por parte de todos los alumnos.

En nuestras prácticas educativas, muchas veces realizamos un uso excesivo del texto escrito como fuente de información, descartando “inconscientemente” otras fuentes como imágenes, diagramas, gráficas, por miedo quizás a que los alumnos no las comprendan cabalmente o debido a la ausencia de libros o material didáctico en las escuelas. Debemos animarnos a trabajar con diversas fuentes de información (textos de distintas características, láminas, fotografías, objetos, reproducciones de diferentes pintores, mapas, diagramas, esquemas, gráficas, etc.). Debemos atrevernos a gestionar, interrogar distintas fuentes y promover, por tanto, la gestión de las mismas por parte de los alumnos.

Por otra parte podrían establecerse relaciones entre el trabajo con fuentes en el ámbito escolar y el planteo que realiza Edith Litwin acerca de que los estudiantes difieren en la manera de acceder al conocimiento en términos de intereses y estilos, «puertas de entrada diferentes para que inicien el proceso del conocimiento»⁶.

Litwin afirma, basándose en el planteo de Howard Gardner (1993), que podemos pensar en el conocimiento de un tema como en el de una habitación en la que se puede entrar por diferentes puertas. Las investigaciones de Gardner (1993) señalan que cualquier materia rica, cualquier concepto importante para ser enseñado, puede encontrar por lo menos cinco maneras de entrada diferentes: *narrativa, lógico-cuantitativa, fundacional, estética y experiencial*. Estas formas implicarían aproximarse a los conceptos desde la historia del concepto en cuestión, invocando consideraciones numéricas o procesos de razonamiento deductivo, examinando facetas filosóficas y epistemológicas del concepto, poniendo énfasis en aspectos sensoriales y apreciaciones personales, o relacionando directamente con aspectos prácticos o de aplicación. Esta clasificación no impide reconocer que muchas veces las puertas de entrada se superpongan o se ensanchen según nuestros estilos de aprendizaje y comprensiones. Los alumnos varían, según Gardner, en el sentido de qué puerta eligen, según les resulte más apropiada para entrar, y qué ruta es más cómoda para seguir una vez que ganaron el acceso a la habitación.⁷

Por tanto, como docentes debemos continuar desarrollando la capacidad de generar un número importante de diferentes puertas de entrada al mismo concepto. Desde esta perspectiva, saber gestionar distintas fuentes de información y poner en práctica dicha gestión en el aula con los alumnos, permitirán crear nuevas y diversas puertas de entrada a los distintos conceptos.

Elina Rostan señala como relevante en relación al trabajo con fuentes en el aula: el valor de la pregunta, esto es, saber interrogar las distintas fuentes. «Las fuentes deben ser interrogadas para que nos hablen»⁸, a los efectos de confirmar o refutar las hipótesis planteadas por los alumnos.

⁵ E. Rostan (2002:15).

⁶ E. Litwin (1997:56).

⁷ *Idem*.

⁸ E. Rostan (2002:16).

De esta manera, el trabajo con fuentes en el ámbito escolar permite distintas instancias de conocimiento, es decir, recrear y reconstruir el trabajo del historiador; así como el plantear problemas, elaborar hipótesis, argumentar y aprender procedimientos propios de la disciplina y su correspondiente conceptualización⁹.

Conocimientos previos y aprendizaje de nuevos contenidos

¿Por qué son importantes los conocimientos previos? Al decir de Beatriz Aisenberg: «Todo nuevo conocimiento se construye sobre la base de otros anteriores. [...] Desde la perspectiva psicológica, el principio es claro: si los saberes previos son los que permiten otorgar significado a los nuevos objetos de conocimiento, en las situaciones de aprendizaje escolar los alumnos deberían poner en juego sus conocimientos previos para lograr aprendizajes significativos»¹⁰.

Particularmente rescato el énfasis que coloca la autora en la función de los conocimientos previos como instrumentos de asimilación de los nuevos contenidos, es decir, la puesta en juego de los conocimientos previos de los alumnos al momento de aprender los nuevos contenidos.

En reiteradas ocasiones, los docentes descartamos las ideas o conocimientos previos de los alumnos porque consideramos que “nos hacen perder tiempo”, retrasando la enseñanza de los distintos contenidos escolares. O, por el contrario, erróneamente nos abocamos a la exploración de las ideas o conocimientos previos por el simple hecho de explorarlos, es decir, nos dedicamos a la investigación de los conocimientos previos por la investigación en sí, y no por lo que podría permitirnos dicha exploración. Probablemente debido a la desmesurada adopción de conocimientos provenientes del campo de la Psicología por parte de la Didáctica, los docentes hemos “claudicado”, dedicándonos a la exploración por la exploración misma, descartando lo fundamental en las situaciones de enseñanza, esto es, la utilización de dichos conocimientos previos para la asimilación de los nuevos objetos de conocimiento.

Desde nuestra experiencia hemos constatado que, en múltiples ocasiones, los docentes en primer lugar realizamos una indagación de los conocimientos previos de nuestros alumnos y posteriormente (en el tiempo) nos dedicamos a enseñar los nuevos conocimientos, sin establecer explícitamente relaciones entre las ideas previas y los nuevos contenidos a enseñar. De acuerdo con el planteo de Aisenberg, esto justamente no estaría promoviendo la necesaria interacción entre conocimientos previos y nuevos contenidos.

Según esta autora, para lograr nuevos aprendizajes debe darse una interacción que supone simultaneidad entre saberes previos y objeto de conocimiento. En esta interacción, el nuevo objeto de conocimiento es asimilado desde los conocimientos previos al acto de conocerlo.

El desafío didáctico consiste, por tanto, en lograr que se produzca dicha simultaneidad a través de la determinación de condiciones que promuevan o posibiliten la puesta en juego de los marcos asimiladores de los alumnos para la interpretación de los nuevos contenidos. «[...] se trataría de explorar, mientras se enseña y se aprende, los conocimientos de los alumnos involucrados en los significados que otorgan a los contenidos, de modo de avanzar “a partir de” las interpretaciones que ellos realizan a medida que se enseña»¹¹.

Cabe señalar, además, que en muchas ocasiones, los docentes no proponemos la exploración de ideas o conocimientos previos conjuntamente con la gestión de distintas fuentes, debido a que consideramos que, si lo hacemos, estaríamos “contaminando” a los alumnos con los nuevos contenidos, por lo tanto ya no estaríamos trabajando con los conocimientos previos. Por el contrario, Aisenberg afirma que las producciones de los niños «reflejarían las interpretaciones que los alumnos pudieron realizar de la información del texto en función (al menos en parte) de sus conocimientos previos, que los llevan a recuperar la información que para ellos tiene sentido y a omitir o distorsionar aquello que les generaría algún problema conceptual»¹².

⁹ E. Rostan (2002:15).

¹⁰ B. Aisenberg (2000:226).

¹¹ Ob. cit., p. 228.

¹² Ob. cit., p. 233.

Foto: Concurso fotográfico OE / Nilda Eraso



Al trabajar en el aula, aportando diversas fuentes de información al mismo tiempo que se indagan las ideas o conocimientos previos, surge la posibilidad de que los niños planteen preguntas, cuestionamientos e interrogantes más ricos y potentes, dado que se activan distintos conocimientos previos, lo que daría lugar a incorporaciones significativas por parte de los alumnos.

Es interesante señalar, por tanto, que indagar los saberes previos conjuntamente con el abordaje de los nuevos contenidos, permite o posibilita una exploración de los conocimientos previos de los alumnos sin generar una contraposición con la enseñanza de los nuevos contenidos. Por el contrario, estos parecerían propiciar la interacción necesaria para el logro de un aprendizaje significativo. En palabras de Aisenberg, «la presentación de información sistematizada puede contribuir a que se pongan en juego los conocimientos previos de los alumnos al mismo tiempo que se enriquecen en la dirección que marcan los contenidos de enseñanza»¹³.

Secuencia de actividades en 5to Año: "Una noción por adquirir"¹⁴

Objetivo

Que el alumno logre comprender distintas notas o atributos del concepto 'Conquista' (ocupación del territorio, dominio económico, dominio político).

¹³ Ob. cit., p. 251.

¹⁴ Autores como Astolfi (1997) plantean que una secuencia de actividades puede ser pensada a partir de cinco polos alternativos: "una situación que hay que explotar"; "una noción por adquirir"; "un método que dominar"; "un obstáculo que vencer"; "un producto que lograr". Si bien en las secuencias didácticas que planificamos a diario abordamos los distintos puntos mencionados en forma conjunta, sería conveniente focalizar en uno de los polos a los efectos de profundizar en su abordaje.

Actividad N° 1

Objetivo:

- ▶ Analizar el proceso de Conquista española en América.

Desarrollo:

- ▶ Recurrencia a conocimientos abordados en años anteriores sobre el descubrimiento de América por parte de los europeos y la Conquista de América.
- ▶ Indagación de conocimientos previos simultáneamente con la introducción de nuevos conceptos a través del texto presentado.
- ▶ Lectura y análisis del texto a los efectos de reconocer los distintos atributos del concepto 'Conquista'.
- ▶ Análisis a nivel colectivo de una gráfica sobre la evolución de la población en América entre 1492 y 1810.
- ▶ En equipos, observación y análisis de una reproducción de Diego Rivera ("La dominación española", 1951), con el objetivo de identificar características de la Conquista española y los cambios que la misma introdujo en América.
- ▶ Puesta en común: se socializa el trabajo realizado por cada equipo. Se establecen relaciones entre los distintos cambios identificados en la lámina, la información que aportó el texto y la gráfica. Paralelamente se elabora, a nivel colectivo, un esquema que organice jerárquicamente los conceptos extraídos del texto analizado.

Actividad Nº 2**Objetivo:**

- ▶ Analizar el proceso de Conquista de ingleses, franceses y holandeses en América del Norte.

Desarrollo:

- ▶ Recurrencia a conocimientos abordados en clases anteriores sobre la Conquista española en América.
- ▶ Lectura y análisis de textos sobre la exploración y la Conquista de Norteamérica, a los efectos de reconocer los distintos atributos del concepto 'Conquista'. Concomitantemente se exploran conocimientos previos sobre el tema.
- ▶ Lectura de mapa de Norteamérica, a fin de visualizar distintas regiones: geografía y recursos de Norteamérica.
- ▶ Procesar la información de los textos, considerando las características de la ocupación del territorio, del dominio político y económico.
- ▶ Puesta en común: se realiza un cuadro sinóptico con la información relevante en torno a los tres atributos mencionados.

Actividad Nº 3**Objetivo:**

- ▶ Comparar ambos procesos de conquista.

Desarrollo:

- ▶ Retomar aspectos trabajados en clases anteriores en relación a la Conquista española en América y a la Conquista de ingleses, franceses y holandeses en América del Norte, y a atributos del concepto 'Conquista'.
- ▶ Lectura y análisis de distintas fuentes secundarias sobre ambos procesos de conquista.
- ▶ Lectura de mapas, a fin de visualizar rutas realizadas por los primeros exploradores europeos: Viajes a Centroamérica y posteriormente a Norteamérica.
- ▶ Lectura de imágenes sobre ambos procesos de conquista (dibujos, reproducciones de pintores).
- ▶ Comparar ambos procesos de conquista, tomando como variables los atributos: ocupación del territorio, dominio económico y dominio político.
- ▶ Puesta en común: se realiza un cuadro comparativo, organizando la información recabada.

Actividad Nº 4**Objetivo:**

- ▶ Reconocer atributos del concepto, en el análisis del proceso de Conquista de las potencias imperialistas europeas en África.

Desarrollo:

- ▶ Recurrencia a características de la Conquista española en América y la Conquista de ingleses, franceses y holandeses en Norteamérica, y a atributos del concepto 'Conquista'.
- ▶ Lectura y análisis de la información registrada en el cuadro comparativo sobre los dos procesos de conquista abordados.
- ▶ Lectura y análisis de fuentes, y exploración de conocimientos previos en torno a la Conquista del continente africano por parte de potencias imperialistas europeas.
- ▶ Reconocer-identificar en las fuentes presentadas, aspectos comunes entre la Conquista de África y los anteriores procesos de conquista estudiados.
- ▶ Elaborar un cuadro sinóptico que organice la información relevante en torno a la Conquista de África, vinculándolo a los atributos del concepto 'Conquista', trabajados en clases anteriores.

A la hora de planificar secuencias de actividades

En este caso se realizó una secuencia de actividades, basada en el polo “Una noción por adquirir”. En la misma se parte de ejemplos, pero estos no se estudian en sí mismos, sino al servicio de la conceptualización que se pretende construir.

Con la presente secuencia se intentó realizar un abordaje de distintas notas o atributos, constitutivos del contenido conceptual 'Conquista'. A través de las distintas actividades planteadas se abordaron los siguientes atributos: ocupación del territorio, dominio económico y dominio político.

Cabe mencionar que en esta secuencia, para la comprensión del concepto de 'Conquista' por parte del alumno, se realizó un camino inductivo que permitiera construir un esquema del concepto a partir de la experiencia con dos casos particulares, específicamente la Conquista española en América y la Conquista de ingleses, franceses y holandeses en América del Norte.

Podría decirse, entonces, que se procuró trabajar la *diferenciación progresiva*¹⁵, pero conjuntamente con este proceso se intentó abordar el proceso complementario de *integración jerárquica*¹⁶ que permita reconciliar o subsumir bajo los mismos principios conceptuales, tareas y situaciones que anteriormente el educando concebía por separado.

A la hora de planificar secuencias no debemos olvidar la importancia de la evaluación. En tal sentido se plantean algunas propuestas para el logro de una auténtica evaluación de los aprendizajes, para que el aprendizaje reproductivo de información no simule ser un aprendizaje de conceptos.

Entre las medidas propuestas se hallan las siguientes:

- ▶ Evitar preguntas y tareas que permitan respuestas reproductivas, es decir, respuestas extraídas literalmente de los materiales de aprendizaje.
- ▶ Plantear en la evaluación, situaciones y tareas nuevas, requiriendo del alumno la generalización de sus conocimientos a una nueva situación. Para ello será necesario que las actividades de aprendizaje se hayan basado en contextos diversos y hayan requerido, del mismo modo, una cierta generalización.
- ▶ Evaluar los conocimientos previos de los alumnos, activando sus ideas y trabajando a partir de las mismas.
- ▶ Valorar las ideas u opiniones personales de los educandos, promoviendo su uso espontáneo, acostumbrándolos a parafrasear o describir por sí mismos distintos fenómenos, no tener miedo al error, valorando las interpretaciones y conceptualizaciones de los alumnos, que se alejen o desvíen de la idea o teoría aceptada por el docente.

- ▶ Utilizar técnicas “indirectas” (clasificación, solución de problemas, etc.) que eviten la repetición literal de los materiales de estudio y acostumar a los alumnos a aventurarse en el uso de sus propios conocimientos para resolver problemas y no esperar a recibir la “solución correcta”.

En este caso, la actividad evaluativa propuesta plantea el trabajo con fuentes que abordan el proceso de Conquista del continente africano por parte de las potencias imperialistas europeas, a los efectos de que los alumnos encuentren elementos comunes con la Conquista española en América y con la Conquista de ingleses, franceses y holandeses en Norteamérica. De esta manera se estaría evaluando la comprensión de distintos atributos del concepto 'Conquista', sin caer en una reproducción literal del material de aprendizaje exigiéndoles, a su vez, una generalización de los conceptos aprendidos. ☺

Referencias bibliográficas

- AISENBERG, Beatriz (2000): “Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las ciencias sociales” - Capítulo 10 en J. A. Castorina y A. Lenzi (comps.): *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona: Editorial Gedisa, Biblioteca de Educación, Psicología cognitiva, cultura y educación.
- ASTOLFI, Jean-Pierre (1997): *Aprender en la escuela*. Santiago de Chile: Ed. Dolmen.
- LITWIN, Edith (1997): *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- MICROSOFT (2007): Encarta Enciclopedia.
- POZO MUNICIO, Juan Ignacio (2003): “Aprendizaje verbal y conceptual” en J. I. Pozo Municio: *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- ROLAND, María; ROSTAN, Elina (2003): *Ciencias Sociales 5º Año*. Montevideo: Ed. Aula.
- ROSTAN, Elina (2002): “El trabajo con fuentes en la clase de Historia” en *Revista de la Educación del Pueblo* N° 87 (julio-agosto), pp. 14-18. Montevideo: Ed. Aula.
- ROSTAN, Elina (2003): “Las Ciencias Sociales y la escuela: desafíos y propuestas” en AA.VV.: *¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar?*, pp. 68-75. Montevideo: Edición de la Revista de la Educación del Pueblo.

¹⁵ Concepto desarrollado por Ausubel.

¹⁶ *Idem*.