

Fundamentación de la Propuesta didáctica: Las familias a través del tiempo

Enseñando atributos de los conceptos¹

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 aprendizaje (Pozo, 2003: 267 – 268).

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.

De esta manera, mientras que el aprendizaje de hechos admite tan sólo 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 olvido (Pozo, 2003: 268 - 269).

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 constitutivas de dichos macroconceptos, a través de sucesivas aproximaciones.

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 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.

¹ Muchas de las ideas planteadas en este apartado fueron publicadas en la Revista Quehacer Educativo, N° 88, S. Rodríguez Morena: “La enseñanza de las Ciencias Sociales en el tercer nivel escolar. Reflexiones, desasosiegos y propuestas”, Montevideo, abril de 2008.

El abordaje de “las familias” en el primer nivel escolar

Una clara dificultad que presenta la enseñanza de las Ciencias Sociales es la “familiaridad” con el objeto de estudio. La separación entre la opinión común y el discurso científico es más imprecisa que en otros casos (Rostan, 2003: 69). Esto obstaculiza en muchas ocasiones la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, ya que es difícil separar lo que es conocimiento científico de lo que es simple opinión. Aquí el objeto de enseñanza es la realidad social, es decir, fenómenos sociales, y en muchos casos, cercanos a la vida de los alumnos, como lo es en este caso la familia.

Al tratarse de algo tan cercano en el espacio y en lo vivencial es muy difícil tomar distancia, y abordarlo como objeto de estudio. En palabras de Perla Zelmanovich “Nada más difícil para la reflexión que aquello que lo involucra tan personalmente, salvo a riesgo de banalizar su abordaje, limitándolo a descripciones autorreferentes. La familia que se suele trabajar es la propia, la de los compañeros, o en el mejor de los casos, se la compara con otras que responden a modelos conocidos. Es allí donde se produce, probablemente, uno de los puntos de drenaje o vaciamiento de contenidos significativos.” (Zelmanovich, 1998: 23).

A su vez, muchos de los temas que se trabajan en el primer nivel, como el niño y el transcurrir del tiempo, el niño en la familia, la escuela, entre otros, no generan ninguna inquietud intelectual ni emocional en los docentes. Por esta razón se “(...) suelen realizar abordajes esquemáticos de esos temas, que no contemplan la complejidad, ni la riqueza que los mismos involucran. Se desconocen las formas de encararlos según las diferentes disciplinas que los estudian. Este tratamiento lineal y unívoco contribuye a que no sean contempladas la variedad y la diversidad de los casos particulares. Así es que se presenta, por ejemplo, un modelo muy general de familia, de casa, de escuela o de barrio, ideal en la mayoría de los casos, que poco tiene que ver con la realidad. El empleo del singular para titular los temas da cuenta de un tipo de tratamiento general y esquemático: “la familia”, “la casa”, “la escuela”, “el barrio.” (Zelmanovich, 1998: 20).

Es importante señalar además, que muchas veces, los contenidos de enseñanza mencionados se presentan desconectados, desligados, entre sí, al margen de contextos socioeconómicos y culturales específicos. Esto obstaculiza una vez más la construcción con los niños de representaciones de la realidad social, que en los hechos no se presenta desarticulada (Zelmanovich, 1998: 21).

Por otra parte, en primer año, es habitual que el abordaje de los distintos temas de Ciencias Sociales quede supeditado a los avances en la lecto-escritura (cuando los niños recién comienzan su aprendizaje), por lo que muchas veces, la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales se ven empobrecidos. “En la medida que condicionemos los textos que dan cuenta de aquello que acontece en diferentes realidades, tanto del presente como del pasado, a que los alumnos puedan leerlos por sus propios medios, corremos el riesgo de perder de vista el proceso de construcción de los aprendizajes

Uruguay Educa
Portal educativo de Uruguay

propios del área de ciencias sociales, y de presentar realidades esquemáticas y estereotipadas, en pos de un acceso “independiente” de los niños a través de la lectura y la escritura” (Zelmanovich, 1998: 21).

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 banalización 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.²

“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.” (Rostan, 2003: 73).

En el caso del concepto “familia”, Elina Rostan señala que un concepto estructurante para las Ciencias Sociales es el de diversidad. Por ello, no sería posible hablar de “familia” sino que sería necesario adoptar la denominación “familias”, dado que una característica de esta institución social es su carácter diverso y cambiante respecto a lo social o cultural en el presente y a lo largo de la historia (Rostan, 2003: 69).

A su vez se torna necesario realizar un abordaje de las distintas funciones que cumplen las familias como: unidad económica para el consumo, y en algunos casos, para la producción; el mantenimiento de una memoria en común; distintas tareas, roles e intercambios de diferentes beneficios entre sus miembros; una serie de normas, deberes y derechos entre los distintos integrantes del grupo familiar, etc. (Rostan 2003: 69).

En palabras de Siede “El propósito general es abordar la enseñanza de la familia como organización social condicionada, para comprender a cada familia como grupo primario contextualizado, inmerso en variables culturales que lo moldean y le dan sentido y sobre las cuales las familias operan para reconstruirlas y resignificarlas” (I. A. Siede, 1998: 50).

Cabe señalar, que realizar un abordaje de un tema como “las familias”, tomándolo como eje de trabajo en sí mismo, desde una perspectiva de las Ciencias Sociales involucra una complejidad inaccesible para el niño. “En el caso de la familia implicaría considerar, por ejemplo, su estructura cultural, los diferentes modos de organización de la autoridad familiar, las estructuras

² Algunas de las ideas aquí planteadas fueron publicadas en la Revista Quehacer Educativo, N° 88, S. Rodríguez Morena: “La enseñanza de las Ciencias Sociales en el tercer nivel escolar. Reflexiones, desasosiegos y propuestas”, Montevideo, abril de 2008.

Uruguay Educa
Portal educativo de Uruguay

sociales y mentales en que se apoya. Su estudio requiere de conceptos aportados por la historia, la demografía, la sociología, la psicología, el psicoanálisis, el derecho y la etnología. En particular, los aportes de esta última permiten estudiar los problemas del parentesco y la configuración particular de cada sociedad a través de la instancia familiar. Pocas instituciones han planteado tan complejos y diversos problemas” (Zelmanovich, 1998: 23).

Si bien reconocemos la dificultad de abordar estos temas con los niños pequeños, esto no significa que debemos abandonar el tratamiento de los mismos en el primer nivel escolar, por el contrario, debemos animarnos a realizar abordajes relevantes desde las Ciencias Sociales, tomándolos verdaderamente como objetos de estudio, ya que se vinculan estrechamente con otros contenidos de enseñanza que deberán aprender en el segundo y tercer nivel escolar.

La modalidad narrativa

La realidad suele cobrar significado para los niños dentro de un contexto determinado. Esto responde a la necesidad del niño de mantenerse en un marco, dentro de un orden delimitado, que le dé seguridad (Zelmanovich, 1998: 24).

Las narraciones poseen la cualidad, al igual que el juego, de proporcionar un contexto delimitado. “La narración constituye la unidad lingüística que lleva consigo sus propios límites: hay una trama y una estructura. Cualquiera sea el medio –las palabras, el cine, el dibujo animado o el teatro-, siempre se puede distinguir una organización determinada de los sucesos” (Zelmanovich, 1998: 25).

Diversas experiencias que los niños tienen en sus ámbitos de referencia, en particular las de la familia, y las herramientas que van articulando a partir de esas experiencias personales, hacen a una modalidad narrativa de pensamiento, que les permite ponerse en contacto con las intenciones de diferentes personas, con las acciones humanas y sus vicisitudes, situadas en un tiempo y un espacio determinados (Zelmanovich, 1998: 26). “Se la denomina modalidad narrativa dado que la narrativa se ocupa, precisamente, de las distintas alternativas que van teniendo las intenciones humanas. Esta modalidad de pensamiento es de particular interés para la enseñanza de las ciencias sociales, ya que también ellas se ocupan de las intenciones de los actores sociales” (Zelmanovich, 1998: 26-27).

“En la narración, como en el juego, el universo está limitado, el contexto está creado y dado, de modo que los acontecimientos pueden captarse y su sentido comprenderse con mayor rapidez que los hechos situados en un mundo con límites imprecisos, tal como se presenta la “realidad social” ante nuestros ojos. Tanto el juego como la narración ubican hechos desconectados en una unidad que fija de algún modo el significado, aunque los contextos se sitúen en tiempos y espacios formalmente “lejanos”.” (Zelmanovich, 1998: 25).

Las herramientas que el niño va construyendo y articulando a partir de sus experiencias personales son altamente aprovechables para acercarle realidades sociales diferentes, atendiendo a los personajes y sus contextos.

Uruguay Educa
Portal educativo de Uruguay

“Es por vía de los personajes, como se podrá acceder a los contextos y son éstos los que modelarán en gran medida las características y cualidades de los actores involucrados. Es de la mano de esos “actores sociales” con sus intencionalidades, que los niños podrán acceder a espacios y tiempos diferentes” (Zelmanovich, 1998: 27).

Referencias bibliográficas:

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.

ROSTAN, Elina (2003): “Las Ciencias Sociales y la escuela: desafíos y propuestas” en A.A.V.V.: *¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar?*, pp. 68 – 75. Montevideo: Edición de la Revista de la Educación del Pueblo.

SIEDE, Isabelino A. (1998): “Palabras de familia; unidad y diversidad como ejes de la enseñanza” en S. L. Calvo; A. E. Serulnicoff; I. A. Siede (comps.): *Retratos de familia...en la escuela. Enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza*. Buenos Aires: Ed. Paidós. Cuestiones de Educación.

ZELMANOVICH, Perla (1998): “Seleccionar contenidos para el primer ciclo. Un falso dilema: ¿cercanía o lejanía?” en AISENBERG, B. y ALDEROQUI, S. (comps.): *Didáctica de las Ciencias Sociales II*. Buenos Aires: Ed. Paidós Educador.