

Las distintas perspectivas de la realidad en la vida cotidiana

Daniela González | Prof.^a de Educación Social. Maestría en Educación.

Margarita Presno | Socióloga. Maestra.

María Laura Villalba | Maestra. Maestría en Educación.

Este trabajo pretende ofrecer elementos para abordar diferentes temáticas, atendiendo a la multiplicidad de perspectivas que es posible reconocer en cualquier hecho o fenómeno social. Se divide en tres partes vinculadas a través de una fundamentación para la actividad propuesta.

La primera es una exposición teórica acerca de la complejidad de la realidad social y todo lo que eso acarrea a la hora de abordar determinados temas en el aula; y una explicación de algunos términos que entran en juego en muchos temas de Ciencias Sociales.

En una segunda instancia, una breve presentación de ciertos aspectos a tener presentes cuando trabajamos, con la idea de que pueda ser útil para resolver situaciones que se le presenten al docente en relación a estos abordajes.

La tercera parte presenta una propuesta de enseñanza a modo de ejemplo, con la posibilidad de ser reinventada según las necesidades o los propósitos que demande cada situación.

Un abordaje desde la teoría, que puede ayudar a la práctica...

Berger y Luckmann (2012), autores teóricos referentes de la línea de pensamiento del constructivismo social, hacen aportes interesantes sobre cómo se percibe la realidad social; aportes fundamentales y convenientes a la hora de abordar temas del Programa tales como:

- Las condiciones que posibilitan y obstaculizan la convivencia.
- El conflicto como parte de la vida social.
- Las relaciones en la convivencia social.
- La relación entre la verdad y el discurso en diferentes versiones de un hecho.

Una cuestión importante y que nos ayuda a ordenarnos es la idea de que el hombre vive en un mundo que para él es real, y esa realidad la da por conocida.

Esto sucede porque en la vida cotidiana existen construcciones y agentes socializadores que nos familiarizan con ella. Para los autores alcanzará con decir que la realidad es una «*cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición (no podemos “hacerlos desaparecer”), y que el conocimiento es la certidumbre*



de que los fenómenos son reales y de que poseen características específicas» (idem, p. 255)

En el lenguaje cotidiano, “realidad” y “conocimiento” se usan de forma corriente, sin atender a lo que, disciplinarmente, significan. Si bien estos autores reconocen la simplicidad de lo planteado, esas definiciones les alcanzan para mostrar la complejidad relevante que tiene *lo real* en la vida cotidiana y en el mundo académico.

Las personas tienen ciertas certezas sobre el mundo en el que viven. En general se piensa que hay una sola realidad, y que su comprensión es independiente de los sujetos. Alcanza con que haya sido vivido o haya sido escuchado de la voz de un protagonista para que se asegure quién tiene la razón. Aplicamos nuestro juicio valorativo y, comúnmente, a favor de quien más nos identifica.

Sin embargo, para la convivencia de los grupos humanos es muy importante tomar conciencia de esas formas de proceder tan comunes, y comprender que todas las posiciones son valederas y vividas como reales. Del mismo modo es necesario saber que se conoce más completamente cualquier hecho cuando atendemos a las diferentes perspectivas y a todos los involucrados.

¿Qué hay que saber para entender esto?

Por un lado, el niño debe comprender que la realidad es percibida de manera diferente por los distintos sujetos que la transitan.

A su vez, es necesario enfatizar en que la percepción de la realidad depende de muchas variables: del tiempo y el espacio, del género, la edad, el rol, la clase social, etcétera. Esta construcción no es espontánea, ni es producto original de cada sujeto; se reconocen aspectos comunes que estaban previamente construidos y que condicionan la formación de las percepciones posteriores.

Estas formas de pensamiento que el niño comienza a incorporar como parte de su saber le servirán en su vida cotidiana y en su vida académica. En su vida cotidiana, para las relaciones personales, tanto familiares como laborales, y porque aportan flexibilidad para hacer frente a la vertiginosidad de los cambios a los que está expuesto. En la vida académica, el concepto de que la realidad social se construye permite desarrollar habilidades sociales cognitivas y emocionales para lograr una apertura mental fundamental que caracteriza el pensamiento científico.

¿Cómo ejercitamos esta ductilidad mental tan necesaria para la vida?

Debemos tener presente que enfrentarlos a este tipo de situaciones una o dos veces al año no va a cambiar, radicalmente, la forma de entender la complejidad de la realidad social. Existen numerosas prácticas de aula que colaboran en este sentido: conocimiento de diferentes culturas y de diferentes organizaciones sociales; estudio de los cambios a través del tiempo de una misma institución; distintas miradas sobre un mismo hecho, entre otras.

Del mismo modo, las experiencias vivenciales se vuelven fundamentales para los niños en edad escolar. En este sentido, organizar grupos de discusión sobre diferentes temáticas o situaciones puntuales controvertidas caracterizadas por modos de pensamiento divergentes, ayuda a reconocer esa diversidad de interpretaciones.

Desnaturalizar cuestiones que se naturalizan, pese a ser injustas o discriminatorias, aportaría al desarrollo de un ser humano más solidario, reflexivo, tolerante.

Parafraseando a Siede (2007), la dificultad de la formación del sujeto ético-político no es un problema exclusivo del ámbito escolar; las disciplinas sociales tampoco han logrado esclarecer el tema.

Según el autor, por un lado están quienes defienden los saberes declarativos –el conocimiento de los principios normativos– y por otro, los que intentan priorizar valores y actitudes que afecten a la vida cotidiana y, en particular, las acciones de los estudiantes.

La primera postura enfatiza la comprensión de la realidad en la que se vive, pero no aporta a la vida cotidiana porque su saber se construyó con lógicas disciplinares. La segunda se detiene en la acción propiamente dicha, dejando poco o nada de lugar a la comprensión conceptual. Para esto, Siede sugiere «*ocuparse de la construcción de criterios*» y plantea la «*necesidad de construir lazos entre ambas posiciones para intervenir en las prácticas sociales y las relaciones de poder*» (*idem*, p. 229). Por lo tanto, el abordaje en clase debe intentar abandonar prácticas que se desarrollan sobre la base del sentido común, la perspectiva del docente y el conocimiento cotidiano. El docente debe presentar la actividad acercándose lo más que se pueda a una «*neutralidad metodológica*»; debe problematizar y conceptualizar apelando a las representaciones que tienen los niños (*idem*, pp. 231-235).

Una propuesta posible: jugar con versiones alternativas en los cuentos clásicos

Las formas narrativas se corresponden con modos de conocer e interpretar la realidad. En este sentido, las profesoras Artagaveytia y Barbero (2007) sugieren que las narraciones que dan cuenta de las emociones, los sentimientos y deseos de hombres y mujeres «*habilitan el cruce de voces*» de una manera natural.

Los cuentos clásicos, como un género narrativo particular y cercano a los niños pequeños, se constituyen en herramientas culturales que habilitan la comprensión de significados opuestos. Varios investigadores, entre ellos Bettelheim (1997), plantean que estos cuentos son un factor de socialización importante; uno de los modos de tomar contacto con el conflicto y las complejidades del mundo generadas a partir de la coexistencia de distintos puntos de vista,



distintas percepciones sobre un mismo hecho o fenómeno social.

Se requieren condiciones didácticas que propicien actitudes empáticas para *comprender* esos *otros* puntos de vista. Nada más adecuado que generar encuentros con las emociones de los distintos sujetos.

Un abordaje didáctico de estos cuentos podría convertirse, entonces, en otra forma de enfrentar los conflictos por su impacto en los procesos de comunicación. La habilidad de comunicación se vuelve herramienta de prevención y respuesta.

Las variantes que pueden generarse lúdicamente a partir de los cuentos clásicos pueden ser estrategias adecuadas para el trabajo con niños del primer ciclo.

A continuación se presenta un relato del cuento de “Cenicienta” adaptado de Rozemblum (1999), en el que se presenta una versión desde la voz de la madrastra.

Objetivo: comprender que puede haber dos puntos de vista en la percepción de todo hecho o acontecimiento.

Antecedente: relectura del cuento original o solicitar la narración oral del mismo por parte de algún integrante de la familia.

En clase, leer o relatar “La madrastra buena de Cenicienta”. Puede trabajarse previamente con imágenes como otra forma de contextualizar el relato.



La madrastra buena de Cenicienta
 Hace algún tiempo conocí a un mercader alto y esbelto. El pobre hombre había perdido a su esposa y tenía una joven hija muy bonita. Mis hijas y yo estábamos solas y, aun cuando nada nos privaba de volver a formar una familia, nos compadecimos de ellos. No pasó mucho tiempo y me casé con aquel buen hombre. Esta nueva hija necesitaba aprender algunas tareas del hogar que, hasta el momento, compartíamos con mis hijas, como limpiar el horno, barrer, coser, lavar; y como no quería estropear su ropita, le di unas ropas viejas para que estuviera cómoda mientras trabajaba. Un día, el rey anunció que haría un gran baile en honor de su hijo, el príncipe, e invitó a todas las damas de la comarca. Cenicienta no se mostró muy entusiasmada por asistir; tan joven y ocupada, y en medio de tanta gente desconocida. Entonces, aproveché para que se luciera con todo lo que tan amorosamente le enseñamos. Llegado ese día, mis hijas y yo lucimos nuestros encantos naturales y las prendas confeccionadas por ella que le habíamos enseñado a realizar. ¡Ah!, el baile era un lugar al que habíamos asistido por obligación... Claro, ni mis otras hermosas hijas ni yo pretendíamos una mirada del príncipe, pero había que cumplir con los deseos del rey. Me consuela saber que esa noche Cenicienta se fue a dormir tranquila sin tener que vivir esas aburridas reuniones sociales.

Algunas preguntas que pueden orientar la reflexión

- ▶ ¿Qué les parece la nueva versión?
- ▶ ¿Qué diferencias se encuentran con la versión leída en casa?
- ▶ ¿Por qué la madrastra y sus hijas dicen que protegieron a Cenicienta?
- ▶ ¿Cómo pudo haber reaccionado la madrastra (Cenicienta / el padre) a la llegada del baile? ¿Por qué?
- ▶ ¿Crees que Cenicienta se sentía cuidada por su madrastra?
- ▶ ¿Qué hacemos cuando no sabemos qué piensan los demás?
- ▶ ¿Cómo podemos comprender lo que sienten otros que tienen opiniones diferentes a las nuestras?
- ▶ ¿Cómo podemos hacer que los otros comprendan nuestras opiniones?

Actividades posibles

Abordar algunas de las interrogantes planteadas a través del trabajo con siluetas recortadas de los diferentes personajes que aparecen en esta versión: “¿Quién es quién?”. Describir sentimientos, miedos y acciones realizadas. La relación pregunta-respuesta daría pie a “teorizar” sobre lo que se hace: a partir de las respuestas se construyen los aspectos conceptuales.

Dibujar los personajes y caracterizarlos a partir de palabras ligadas al “cuidado del otro”: ¿qué diferencias se dan y por qué?

Otras alternativas

Dibujar las respuestas y elegir otros cuentos para que ellos elaboren la otra versión escrita (literal o icónica) u oral.

Adaptar este cuento u otros cuentos clásicos con modificaciones que permitan trabajar aspectos vinculados al género: personajes masculinos y personajes femeninos (¿qué ocurriría si el protagonista del cuento fuera un varón? ¿O si el hada madrina fuera un hombre?).

Adaptaciones en las que algún personaje secundario sea el protagonista: ¿cómo cambiaría la historia? ¿Qué sentimientos se evidenciarían? ¿Por qué?

Modificaciones de los escenarios o de los conflictos, de manera que revelen aspectos de la actualidad en los que los puntos de vista de los personajes requieran de ejercicios de empatía.


En síntesis, estas actividades tienen la intención de llevar a la construcción de un conocimiento; de comprender a aprender. Los procesos de comunicación que se pueden generar a partir de los relatos reflejan sensaciones que se captan por los sentidos (lo iconográfico) y por las representaciones mentales y percepciones a partir del objeto de estudio (lo iconológico).

En esas representaciones es posible identificar, al menos, dos lecturas que coexisten. En el cuento de Cenicienta, la percepción de “pobrecita Cenicienta” corresponde a un estereotipo que, por lo general, queda en el niño, y la otra percepción es “ella no quiso asistir al baile”; las dos son válidas. No hay una postura “ganadora”, ambas están presentes. ¿Por qué sucede? ¿Qué otros aspectos entran en juego?

En la selección de recursos, algunos elementos servirían de guía:

- ▶ que se visualicen claramente los conflictos;
- ▶ que permitan conectarse afectivamente con los intereses de los niños;
- ▶ que exista la posibilidad de ser vinculados con un hecho para que las interpretaciones fluyan más fácilmente;
- ▶ que generen situaciones de empatía sin que impliquen directamente vivencias personales.

A modo de síntesis: el mundo social se caracteriza por los intereses contrapuestos, las contradicciones, las distintas visiones de la realidad. Los conflictos forman parte ineludible de nuestra convivencia. El tema es cómo les hacemos frente. Las respuestas admiten distintas formas: negarlos, generar tensiones insuperables, resolverlos de forma violenta o tomarlos como oportunidad de aprendizaje.

Un abordaje desde las Ciencias Sociales permitiría desnaturalizar las representaciones rígidas y acotadas que traen los estudiantes. Presentar distintas perspectivas, como una de las formas de abordar un principio estructurante del área, es clave para desarrollar un pensamiento flexible y creativo a efectos de comprender, participar y transformar el entorno en que vivimos. 

Bibliografía consultada

ANEP. CEP. República Oriental del Uruguay (2009): *Programa de Educación Inicial y Primaria. Año 2008*. En línea (Tercera edición, año 2013): http://www.cep.edu.uy/archivos/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf

ARTAGAVEYTIA, Lucila; BARBERO, Cristina (2007): *Contar historias para enseñar Historia*. Montevideo: Ed. Santillana. Serie Aula XXI.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas (2012): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

BETTELHEIM, Bruno (1997): *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Ed. Crítica-Grijalbo.

PIPKIN, Diana (coord.) (2009): *Pensar lo social*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

ROZEMBLUM DE HOROWITZ, Sara (1999): *Mediación en la escuela. Resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

SIEDE, Isabelino A. (2007): “Hacia una dialéctica de la formación ética y política” (Cap. 9) en G. Schujman; I. A. Siede (comps.): *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.