



El trabajo a partir de casos en la enseñanza de las Ciencias Sociales

Daniela González | Maestra. Profesora de Educación Social y Cívica, Sociología y Derecho. Maestría en Educación. Diploma superior en Ciencias Sociales e Historia. Subdirectora del Liceo de Tacuarembó.

María Laura Villalba | Maestra Directora. Maestría en Educación. Diploma superior en Ciencias Sociales e Historia. Tacuarembó.

Una de las mayores responsabilidades que tenemos actualmente los docentes es intentar definir, permanentemente, la manera en que vamos a presentar los contenidos: qué selección es la más adecuada, qué contextos ofrecen mejores oportunidades para abordarlos, qué herramientas y recursos pueden facilitar y, a su vez, traducir más apropiadamente las características de aquello que se pretende enseñar, cómo adecuar la presentación a las particularidades de nuestros alumnos.

La actualidad exige otras y nuevas posturas para contribuir a los procesos de **comprender** y **comprenderse en sociedad**. En este sentido, específicamente las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela primaria han ido integrando categorías y perspectivas que, sin duda, vienen contribuyendo con otro tipo de análisis de la realidad social; por ejemplo, el

trabajo *a partir de conceptos* que ayudan a describir y explicar, enmarcan y acotan esa realidad tan amplia, tan disímil, tan inabarcable como es la realidad social.

Es posible reconocer otras dificultades que muchas veces se vuelven obstáculos didácticos, gran parte de las cuales está relacionada con la propia naturaleza del conocimiento social. Sobre todo a partir del siglo xx, el desarrollo de las Ciencias Sociales ha ido restableciendo, en el campo de la indagación, una complejidad que es inherente a la realidad misma: múltiples dimensiones y variables que se entrecruzan en la definición de acontecimientos y procesos; múltiples intereses, motivaciones y acciones que dan cuenta de conflictos y de diferencias de poder; una desconcertada y fragmentada relación sociedad-naturaleza; constantes cambios y transformaciones.

Justamente porque la realidad es compleja y cambiante, a la hora de pensar la enseñanza se requiere poner en juego habilidades y estrategias más complejas que permitan, al decir de Zenobi (2009:108), «*comprender, contextualizar y explicar los nuevos fenómenos, a la vez que (...) imaginar otras realidades posibles...*».

Son desafíos que nos exigen una relación más interactiva entre el docente y el alumno para poder intercambiar y compartir, de manera más fluida y permanente, el acceso, la selección, la asociación y la crítica de la información; por eso en la función del docente, la mera transmisión se hace cada vez más caduca y solamente puede afrontarse desde la innovación.

Un camino posible: abordar la enseñanza de las Ciencias Sociales desde la comprensión de las intencionalidades de los sujetos

Hay enfoques teóricos que ubican al **sujeto y la comprensión de sus acciones** como central para el análisis de lo social, desde la Historia, la Geografía, la Construcción de Ciudadanía.

Frente a las teorías macro que analizan la sociedad desde la mirada de las estructuras sociales, estos planteamientos centran su análisis en los sujetos y sus acciones no solamente para explicar, interpretar, sino para comprender las intencionalidades de las personas, grupos, instituciones y sociedades.

Este enfoque permite trabajar también con la finalidad de superar un discurso declarativo, y de poder reflexionar y discutir hechos o fenómenos de la vida cotidiana con los alumnos. Participar en debates, argumentar y cuestionar verdades que en algún momento se consideraron “inmutables” y buscar resignificarlas a la luz de los cambios sociales (Ruiz Silva, 2008).

Al decir de Siede (2010), la enseñanza de las Ciencias Sociales debería ofrecer herramientas para vivir en una sociedad, para conocerla, para transformarla, más que solamente para explicarla. De acuerdo a lo que venimos planteando, se necesita promover la comprensión de las acciones de los sujetos individuales y colectivos, *productores, reproductores y transformadores* de la realidad social.

Los sujetos en la narración y los estudios de casos

El uso de relatos o historias verídicas o ficcionales permite identificar –complementando un análisis de tipo estructural– las vivencias de los actores individuales, el modo en que interpretan su contexto social, sus expectativas, sus intenciones, sus acciones y consecuencias.

En este sentido, el **trabajo con casos** –reales o contruidos– constituye una herramienta válida. Dada su estructura narrativa es posible que los alumnos puedan acercarse a la comprensión del tema. La trama argumental revela intenciones, conflictos, contradicciones. La proximidad afectiva sintoniza con las formas de comprensión de los alumnos en edad escolar y permite introducirlos en el complejo desafío de abordar la causalidad y consecutividad de la toma de decisiones.

En la enseñanza de las Ciencias Sociales, el estudio de casos permite superar la mirada desde el sentido de lo común o desde lo que conozco, para pasar a darse cuenta de que los “otros” también hablan desde sus valores, normas de conducta y sus necesidades, que no es otra cosa que trabajar desde una dimensión empática de la realidad social. Ofrece otra posibilidad de que los alumnos puedan articular lo visible con lo invisible de la estructura social como marco en el que esos comportamientos deben ser analizados. Metodológicamente, permitiría que los alumnos leyeran y, a la vez, participaran activamente en la construcción del conocimiento.

¿Qué implica trabajar con casos?

Pensar en un caso como herramienta para la enseñanza es utilizar **un relato** que incluya **personas o instituciones** que viven una **experiencia o problema social** que quedan planteados a partir de las vivencias; y es orientar el estudio de la complejidad –propia de las situaciones sociales– con **preguntas** que permitan **analizarlo y profundizar en el tema**, sin que eso implique llegar a soluciones concretas.



¿Qué tener en cuenta a la hora de trabajar con ellos en el aula?

Selección del caso

- ▶ Los casos pueden ser reales o se los puede construir con una finalidad didáctica específica.
- ▶ Hacen referencia a temas relevantes del currículo: trabajo, espacio urbano, ciudadanía, dominación y resistencia, problema ambiental, entre otros.
- ▶ La narración debe tener un estilo de registro cuidadoso y una trama atrapante que interese y desafíe; al decir de Litwin, debe contener una “narrativa de calidad”.
- ▶ En el relato se deben poder identificar:
 - protagonistas, humana y emocionalmente, atractivos;
 - problema o dilema de la vida real que dé cuenta de intereses e intencionalidades;
 - un final abierto.

Interrogación

- ▶ Es el foco de la metodología: exige pensar, previamente, en *buenas* preguntas –preguntas con sentido, caracteriza Siede (2010), que acerquen a la comprensión del caso–.
- ▶ Estas preguntas deben llevar a que los alumnos puedan orientarse, analizar identificando elementos o situaciones, establecer relaciones, plantearse nuevas interrogantes y tomar decisiones.
- ▶ Es importante tener presente que lo fundamental es entender el tema y valorar la multiplicidad de perspectivas de análisis. O sea que los alumnos a partir de una genuina motivación continúen indagando, profundizando; en definitiva, que quieran saber más.

Profundización

- ▶ Un buen caso permitiría seguir profundizando en el tema con nuevas fuentes. La intervención docente se vuelve clave en esa selección u orientación. Estas pueden ser nuevos relatos, cartas, textos periodísticos, películas, entrevistas, imágenes...

Un nuevo comienzo para Simone

Morro dos Prazeres, Barrio de Santa Teresa (Río de Janeiro)



Mientras Simone dormía en la noche del 4 de abril, el agua empezó a entrar bajo su puerta. Lenta pero imparable, avanzaba por toda la casa. Simone se levantó asustada, y aunque ya sabía qué sucedía, no lo podía creer. Pero sin detenerse a pensarlo dos segundos, corrió hacia su madre.

Esa noche, las intensas lluvias del día anterior habían aumentado. La Alcaldía accionó las alarmas en cerca de cincuenta barriadas pobres en las que podían registrarse deslizamientos de tierras e inundaciones. Mientras Simone aprontaba a sus hermanos menores, Tania, su madre, llamaba a sus vecinos para que les ayudaran a rescatar los muebles que pudiesen. La inundación amenazaba con quitarles en una sola noche lo que les había costado años conseguir. Pero el agua crecía cada vez más y para entonces su única prioridad fue proteger a los niños y salir lo más pronto posible de la casa.

Al día siguiente, un equipo de funcionarios de Defensa Civil del Gobierno de Río de Janeiro empezó a repartir avisos de evacuación. “Muchos vecinos se niegan a dejar sus casas por temor a perderlo todo”, dice Nardo, vecino de Simone. “Si tenemos que irnos, deberían ofrecernos alternativas de vivienda.”

Simone y su familia fueron trasladados a uno de los albergues que se improvisaron para ofrecer refugio a los damnificados. Compartían una habitación con otras dos familias que habían sido evacuadas en la misma situación y no tenían otro lugar adonde ir. Acomodados en las camas, escuchaban las noticias: más de 160 heridos y aproximadamente 9000 evacuados en toda la zona.

Después de un rato, el susto había pasado, pero ahora empezaba la peor parte.

Acomodarse a esta nueva vivienda improvisada no fue sencillo, aunque la solidaridad de buena parte de la población y de organizaciones sociales de la ciudad permitió cubrir rápidamente algunas de las necesidades básicas. “Tenemos agua, comida, frazadas y colchones. Nos están vacunando y las enfermeras nos atienden. Lo que no sabemos es cuánto tiempo vamos a estar aquí y adónde vamos a ir después, porque el agua y el barro derribaron varias paredes de la casa y no sabemos qué queda de sus muebles.”

Simone se sienta en su cama cargando a su hermana más pequeña que se encuentra enferma por el frío y la humedad, mientras Tania prepara a los más grandes para ir a la escuela. “Hay que hacer como si la vida siguiera normalmente, mientras esperamos a que esto pase y podamos volver al cerro”, cuenta Simone con tristeza. Nada puede reemplazar el hogar, especialmente para los más pequeños de la familia: no hay un espacio para jugar, no tienen sus juguetes a mano, están desubicados, “no saben qué es lo que pasa”.

Hay grupos de investigación que trabajan en estos temas en Río de Janeiro, São Paulo, Santa Catarina, Paraná y otros estados. Pero en la mayoría de los casos, los estudios relevantes no se han puesto en práctica. Se carece, en varias zonas del territorio, de vías de evacuación y de medidas de ordenamiento territorial que atenúen el daño.

“No debemos culpar solo a los gobernantes. Todos sabemos que Río de Janeiro siempre fue una ciudad de mucha lluvia. Sabemos que no sirve gritar en la hora en la que el morro se está deslizando o la casa cayendo. Antes de las lluvias actuamos siempre como si nada pudiese ocurrir”, agrega Tereza Moraes, presidenta de la Asociación de Vecinos. “No podemos seguir tirando basura en lugares inadecuados y tenemos que presionar en forma continua sobre la Cámara Municipal, el Prefecto y la prensa para que no traten el problema solo cuando ya se transformó en desastre.”

Adaptado de: “La historia de Belén en las inundaciones de Río Negro” (en línea: www.unicef.org/lac/media_8756.htm) y de “Una agenda permanente para el Poder Público y la sociedad” (Diploma Superior en la Enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia – FLACSO).



Consideraciones para el docente

El caso seleccionado admite la relación con muchísimas temáticas; puede, además, pensarse desde distintas dimensiones de la realidad social: ambiental, urbanística, laboral, económica, cultural, demográfica, ecológica, política... Refleja, asimismo, la implicancia de las decisiones humanas en el acaecimiento de muchos de los fenómenos o procesos que ocurren, sobre todo, en los espacios urbanos. Por otra parte, es pertinente al Programa Escolar que sugiere el abordaje de varios contenidos vinculados a la organización de los territorios en ciudades (distintas formas de urbanización, geopolítica de la población, crecimiento urbano y problemáticas ambientales...).

El tema es relevante, ya que las grandes ciudades latinoamericanas vienen experimentando procesos de *urbanización acelerada*, y comparten con muchas otras ciudades de menor jerarquía, entre las que nos encontramos, algunas características y problemas ligados a una planificación pensada a medias o no pensada, a usos del suelo compatibles con necesidades humanas, pero también con otros recursos naturales, y a una cuestión crucial que es el tema de “*el otro*”.

Dos conceptos podrían articular un proyecto de estudio focalizado en la configuración del territorio: **urbanización** y **riesgo**. Igualmente, una de las características de los conceptos es que están organizados en redes: *urbanización* podría involucrar el de *segregación territorial*, en la medida en que ofrece elementos para buscar explicaciones a las exclusiones que se generan, consciente e inconscientemente, a partir de barrios privados, asentamientos irregulares, ocupaciones ilegales. O se podría profundizar en sus atributos: de *riesgo*, como concepto articulador, una *amenaza* –lluvias copiosas, en este caso, que “lesionan” la ciudad de Río– y una “*respuesta condicionada*” de estructuras sociales que difieren en su capacidad de anticipar, soportar o recuperarse de esas catástrofes.

Algunas interrogantes que permitirían trabajar el caso

- ¿Quiénes se ven afectados más directamente por las lluvias y destrozos en Río, y por qué? Con esta interrogante buscamos que los alumnos puedan reconocer los distintos grupos que, directa e indirectamente, están involucrados, las zonas urbanas a las que pertenecen y las razones por las que se ven perjudicados.

- ▶ A partir de las distintas repercusiones que generan las lluvias fuertes en la ciudad de Río, ¿cómo caracterizarían este fenómeno tan habitual?

Pretendemos que los alumnos puedan identificar cómo afecta este fenómeno en las distintas dimensiones de la realidad social a las que está ligado, y advertir aspectos vinculados a la percepción y al conocimiento acumulado que se tienen sobre el fenómeno.

- ▶ ¿Qué estrategias podrían ser efectivas para minimizar los efectos en el ambiente y los ciudadanos?

Cada pregunta exige habilidades cognitivas cada vez más complejas: de la descripción en la primera pregunta, a la búsqueda de relaciones a través de la comparación y la contrastación en la segunda, y la especulación en la tercera. Sería deseable que en las respuestas de los alumnos se vieran reflejados aspectos trabajados (involucramiento de varios grupos u organizaciones sociales, anticipación de acciones por parte del Estado, atención a las múltiples dimensiones dañadas y no solo a la política...).

El análisis requiere, evidentemente, recurrir a otro tipo de materiales: materiales iconográficos que ofrezcan otros detalles y revelen el ordenamiento territorial, cartografía, textos explicativos sobre la organización de los gobiernos, producciones fílmicas o televisivas, periódicos, registros estadísticos.

Cuando el relato se vuelve alternativa

Cuando abordamos la enseñanza del conocimiento social desde la perspectiva de los sujetos, y desde ese lugar se realiza la gestión de las fuentes de información y la selección de estrategias adecuadas a los propósitos de enseñanza (**estudio de casos**), podemos promover la reflexión sobre el **carácter complejo de la realidad social**, enfrentar a los alumnos de modo rápido a una diversidad de miradas, versiones o puntos de vista sobre un mismo fenómeno. Esto es, **reflexionar sobre la multiperspectividad** desde la que se construyen las interpretaciones de los fenómenos sociales, así como **confrontar perspectivas de análisis** para “desnaturalizar” la mirada que los alumnos tienen de la sociedad (Camilloni, 1998). En definitiva, el desafío es que los docentes nos aventuremos a **transformar la dificultad en oportunidad en la enseñanza del conocimiento social**. □

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/programescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf

CAMILLONI, Alicia R. W. de (1998): “Sobre la programación de la enseñanza de las Ciencias Sociales” en B. Aisenberg; S. Aldequiqui (comps.): *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas*, pp. 183-219. Buenos Aires: Ed. Paidós Educador.

LITWIN, Edith (s/f): “Los casos en la enseñanza” (Documento de trabajo). En línea: <http://www.becasbicentenario-accionescomp.unlu.edu.ar/sites/www.becasbicentenario-accionescomp.unlu.edu.ar/files/site/Sobre%20la%20enseñanza%20de%20casos.pdf>

McEWAN, Hunter; EGAN, Kieran (comps.) (1998): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

PRATS CUEVAS, Joaquín (2007): “La Historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio” (Entrevista) en *Escuela*, N° 3.753 (914), 21 de junio de 2007, pp. 22-23. En línea: http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/historia_necesaria_formar_personas_criterio.pdf

QUEIROZ RIBEIRO, Luiz César (2007): “Metrópolis brasileñas: ¿cómo gobernar la *urbs* sin *civitas*?” en *Nueva Sociedad*, N° 212 (Noviembre-Diciembre). En línea: http://www.nuso.org/upload/articulos/3482_1.pdf

ROSTAN, Elina (coord.); GONNET, Marion; GUTIÉRREZ, Osvaldo; MALLO, Sandra; ROSTAN, Elina (2012): *Enseñanza de las Ciencias Sociales III. Protagonistas*. Montevideo: Camus.

RUIZ SILVA, Alexander (2008): *El diálogo que somos. Ética discursiva y educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Colección Civitas.

SIEDE, Isabelino A. (coord.) (2010): *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

SOLETTIC, Ángeles (2012): “Las fuentes de información como recursos didácticos para comprender la realidad social” (Módulo 4, Clase 12) en *Diploma Superior en La enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires: FLACSO Virtual. Material no editado comercialmente.

ZENOBI, Viviana (2009): “Las tradiciones de la Geografía y su relación con la enseñanza. Tradiciones disciplinares y geografía escolar” (Cap. 3) en M. L. Insaurralde (coord.): *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*, pp. 93-118. Buenos Aires: Noveduc Libros.