

CUARTAS JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UNLP
LA ARGENTINA DE LA CRISIS

Desigualdad social, movimientos sociales, política e instituciones

23, 24 y 25 de Noviembre de 2005

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Mesa sugerida: 16: Educación y Sociología

Educación básica y políticas educativas

Título: *Una aproximación a las prácticas docentes en la enseñanza de las Ciencias Sociales*

Palabras claves: representaciones- prácticas de enseñanza- núcleos problemáticos

Autores:

Molinari, Victoria

Vazelle, Marcelo Germán

Abstract

El presente artículo constituye una primera etapa de trabajo que tiene por propósito, comprender ciertas lógicas que operan en el proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales. El mismo surge a partir de un trabajo realizado en el marco de la cátedra Didáctica de las Ciencias Sociales¹ de la Universidad Nacional de La Plata. Partiendo de entrevistas realizadas por los alumnos del presente ciclo lectivo a docentes de diferentes niveles del sistema educativo, sobre el abordaje de la enseñanza de las Ciencias Sociales; nos proponemos realizar un primer acercamiento en sentido exploratorio con el fin de analizar las representaciones que los docentes construyen en sus prácticas diarias.

Ante las profundas y conocidas transformaciones socio- educativas y las constantes demandas de los docentes por estrategias de abordaje de la enseñanza de las Ciencias Sociales, nos parece pertinente intentar desentrañar aquellas cuestiones que subyacen a sus prácticas a fin de identificar posibles núcleos problemáticos. Los mismos nos permitirán analizar y comprender cuales se constituyen en problemas que determinan y/ o intervienen en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

En tanto se plantee como trabajo exploratorio, es nuestro interés focalizar sobre las representaciones del conocimiento social como objeto de estudio, como así también su relación con la didáctica de las Ciencias Sociales.

CUARTAS JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UNLP
LA ARGENTINA DE LA CRISIS

¹ Seminario correspondiente a las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, y Profesorado en Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Profesor Adjunto a cargo: Isabelino Siede.

Desigualdad social, movimientos sociales, política e instituciones

23, 24 y 25 de Noviembre de 2005

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Una aproximación a las prácticas docentes en la enseñanza de las Ciencias Sociales

Mesa: **Educación y Sociología**
Educación básica y políticas educativas

Autores:

Molinari, Victoria - UNLP

64 N° 1419

victoriamolinari@yahoo.com.ar

Vazelle, Marcelo Germán - UNLP

21 N° 748

marcelovazelle@netverk.com.ar

▪ INTRODUCCIÓN

El presente artículo surge a partir de un conjunto de entrevistas realizadas por estudiantes del Seminario Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, cuyo docente a cargo es el Profesor Isabelino Siede.

Como integrantes de la cátedra en calidad de ayudante diplomado y alumna adscriptaⁱ, hemos tomado la iniciativa de recuperar un conjunto de entrevistas del presente ciclo lectivo con el fin de analizar algunos aspectos para comprender desde el discurso y la práctica, el sentido que se le otorga a la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Los alumnos que cursan este seminario son estudiantes avanzados de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, estudiantes de Sociología que optan por hacer el profesorado, y otros estudiantes que eligen el seminario como materia optativa para completar su formación de grado.

En general, salvo el caso de los estudiantes de Sociología, los alumnos carecen de herramientas metodológicas que les permitan realizar una entrevista, con los criterios específicos que se deben poner en juego para un buen abordaje de la misma. Sabemos el riesgo que esto implica y es por ello se les orientó y aconsejó sobre algunas estrategias básicas de cómo abordar una entrevista. A pesar de estos obstáculos, consideramos que las entrevistas son una buena fuente de información para un trabajo exploratorio.

La posibilidad de la observación de clases de los docentes entrevistados si bien constituía un medio útil y necesario para los fines de este trabajo, no fue incluido como base empírica.

En cuanto a las entrevistas, se trabajará con ellas tal como fueron entregadas por los alumnos, una vez realizadas al inicio de la cursada, previo al análisis e interpretación que se realizó después; con el propósito de poder “hacer una lectura” de aquellas expresiones, opiniones que los docentes transmitieron y/ o construyeron en el transcurso de la conversación.

Es uno de nuestros objetivos metodológicos, ser cautos a la hora de realizar esta lectura en cuanto a tratar de mantener un margen mínimo de neutralidad, conscientes de que la objetividad no

existe en el campo de las Ciencias Sociales.

Antes de continuar quisiéramos hacer dos consideraciones: en primer lugar aclarar que la cátedra se encuentra en un proceso de creación, siendo el presente ciclo lectivo el segundo año de su dictado; y en segundo lugar que todas las acciones que se realizan en este proceso, por las características de su objeto de estudio, no son definitivas; es por ello que el desarrollo del seminario se constituye como una “hipótesis”ⁱⁱⁱ de trabajo.

También es importante precisar y remarcar que este trabajo tiene una intencionalidad de tipo exploratoria, transitoria (dado que es nuestra intención continuar el análisis y enriquecerlo en años posteriores) e interpretativa, de tan solo un universo acotado de doce entrevistas realizadas a docentes de los niveles de la E. G. B. y el nivel Polimodalⁱⁱⁱ, en escuelas de gestión privada o pública y en áreas urbanas o rurales.

El trabajo se organizará de la siguiente manera:

- a- Un marco conceptual de referencia;
- b- Un análisis de aquellos núcleos problemáticos tomados como objeto de estudio transitorio; y
- c- Consideraciones finales transitorias.

A- MARCO CONCEPTUAL

La necesidad de un marco conceptual responde al propósito de establecer acuerdos que nos permitan sostener desde un sentido teórico, el análisis de las entrevistas que se constituyen en el objeto de estudio de este artículo.

Un concepto estructurante de nuestro trabajo será la práctica docente; término frecuentemente utilizado pero al mismo tiempo frecuentemente devaluado en diversos ámbitos institucionales, producto de los sentidos que se asocian al término.

Para los autores Carr W. Y Kemmis S., desde una teoría crítica y hermenéutica las prácticas no se pueden disociar de la teoría. A través de la investigación educativa se puede comprender las

complejidades de la realidad práctica. Así el concepto de “investigación- acción”, se constituye en el procedimiento por el cual se puede llegar a interpretar una práctica de enseñanza. Si bien nuestro lugar no estará puesto en esta posición específicamente, por la estrategia de trabajo que hemos adoptado para los fines de este artículo; si debemos decir que tomaremos el lugar de investigadores interpretativos “*indirectos*” dado que será nuestra intención entender las prácticas y las situaciones “averiguando lo que las unas y las otras significan según las ideas de los agentes..”(Durán Amavizca, 1992).

De lo dicho debemos reconocer que estas prácticas se encuentran atravesadas por una multiplicidad de variables que las vuelve complejas, pero al mismo tiempo las enriquecen; entre ellas: la biografía y la trayectoria escolar, las representaciones que se construyen sobre las “buenas prácticas”, las políticas educativas, las demandas y expectativas sociales, los textos escolares y revistas de circulación pública, las capacitaciones docentes, y las diferentes tradiciones de enseñanza. El conjunto de estas variables se redefine en función de contextos de aparición específicos, dotando a la práctica de cada docente de un carácter singular.

Para comprender la práctica docente, el concepto de tríada didáctica, constituye un esquema que ilustra las relaciones que se producen y establecen dentro del aula. Así, tenemos el docente, el alumno y el conocimiento, que se interrelacionan para dar sentido al “hecho educativo”. Concientes de que cada uno de los elementos necesita un desarrollo específico, nosotros pondremos nuestro interés de trabajo en uno de estos tres componentes, es decir en la práctica docente.

Será nuestra intención, analizar cuestiones relacionadas con esta práctica; por ello nos planteamos un camino que se orientará a indagar en diferentes ejes, las representaciones construidas por los mismos. Es importante recordar que las representaciones se construyen, a partir de numerosas variables, por lo cual seleccionamos aquellas que –a nuestro criterio- le dan un sentido a la práctica. Así, nos trazamos un eje de referencia en donde el sentido que se le otorgue a las ciencias sociales se sostendrá desde la definición del objeto de estudio, hasta llegar a las estrategias de trabajo.

El sentido de las Ciencias Sociales

El primer eje refiere al sentido del área de Ciencias Sociales en las prácticas docentes actuales. Entendiendo por **sentido**, aquellas cuestiones relacionadas con el *para qué* y el *por qué* de la enseñanza de Ciencias Sociales. Indagar sobre este aspecto en las representaciones de los docentes nos proporcionará las pistas sobre la labor que se desarrolla en el aula, incluyendo desde los contenidos que se dictan hasta las expectativas que previamente se establecen.

La construcción de representaciones no se desarrolla aisladamente, se producen dentro de un contexto. Este puede ser concebido en dos planos: uno social, que refiere a la consideración del área en el imaginario colectivo; y otro que denominaremos institucional, referido específicamente al sistema educativo. Es en este último plano, que consideramos se definen las pautas generales de funcionamiento en donde se desarrolla la práctica docente.

Desde los orígenes del sistema educativo argentino, y en relación con la consolidación del Estado-Nación, se le imprimió a la enseñanza de Ciencias Sociales una matriz centrada en la necesidad de homogenizar a la población. La enseñanza de disciplinas o campos de formación como historia o formación cívica (concepto que ha variado a lo largo de los años con diferentes denominaciones), se convirtieron en el bastión de la constitución de la identidad nacional y de la educación del soberano. Esto la cargó de contenidos notoriamente moralizantes y normalizadores.

Las estrategias al interior de cada nivel: primario/EGB y secundario/polimodal- se pueden diferenciar; mientras en el primer nivel se priorizó el aprendizaje basado en las efemérides y próceres; en el segundo, se enfatizó en demostrar la existencia y grandeza del país.

Así, las efemérides y los próceres han sido desde el inicio del sistema, los ejes articuladores de la enseñanza de Ciencias Sociales principalmente en la escuela primaria, pues *“la enseñanza de las Ciencias Sociales no llegó a las aulas con la intención central de transmitir contenidos o aprendizajes en sentido estricto... se trataba... de favorecer, a través de su enseñanza, un proceso de identificación con los valores de la nacionalidad”*^{iv}. De ahí, la necesidad de construir un relato

que de sentido a la Nación, pues en la construcción del mito fundador se requerían dispositivos significativos que sostuviesen simbólicamente este proyecto.

Con las efemérides se buscó marcar las fechas que fueran relevantes para la construcción de la Nación y el Estado. En este contexto, los próceres constituyeron referentes imaginarios, con frecuencia dignos de imitar.

No obstante, en la actualidad, ambos conceptos han perdido significatividad al interior de la escuela; tanto en términos de identificación como de recordación. Las fechas patrias, se han devaluado para ponerse al servicio de la sociedad como feriados propios de una rutina de calendario, antes que como hitos fundadores; “las efemérides pensadas como mitos, han perdido su capacidad de proveer a la ciudadanía [sentido] de identidad y continuidad con el pasado”^v. Al mismo tiempo, los próceres como “héroes de bronce” son duramente criticados y hostigados. Este estado de la situación marca el resquebrajamiento de una tradición con mucha presencia en la escuela primaria; en ella, se ponen en duda la ‘utilidad’ y sentido de sostener como ejes de enseñanza estos temas.

La enseñanza media, por el proceso histórico que atravesó en cuanto a su constitución e “inclusión” de las mayorías; y por su organización interna en cuanto a la parcelación en disciplinas vinculadas al área de ciencias sociales, se enfrentó a otros obstáculos tanto o más determinantes. Así, tendremos una clara diferenciación en cuanto a objetos de estudio: la historia se ocupará de relatar política e institucionalmente como se fundó la Nación y el Estado; la geografía demostrará los límites y riquezas, al tiempo que la Educación/Instrucción Cívica apuntalará la formación del ciudadano. Esta situación no difiere de lo antes mencionado; las construcciones ahistóricas, autocentradas y autoritarias que se propusieron^{vi}, presentan serios problemas al interior de las aulas ya que no generan identificación ni adhesión a la Nación.

La reflexión sobre el sentido de las Ciencias Sociales en la escuela hoy, implica poner en cuestión que se está enseñando y fundamentalmente para qué. Resulta evidente, consideramos que el sentido que se le imprimió a las Ciencias Sociales, desde la fundación del

sistema educativo, ha entrado en crisis. En parte, debido a que el contexto social- político ha cambiado, pero también porque las Ciencias Sociales reclaman un lugar más destacado en las currículas de las escuelas. Estas exigen que se las reconozca como ciencias capaces de aportar “herramientas” antes que “verdades reveladas” a la formación intelectual de los estudiantes.

Criterios Didácticos

Un segundo eje, refiere a cuáles son las estrategias y/o criterios que los docentes establecen en sus prácticas para el abordaje del área. Las estrategias, como ya mencionamos, están en estrecha relación con el sentido que se le otorga a la misma. Por lo cual, si la interpretamos desde la tradición establecida por el discurso histórico, la cual que podría ser leída como parte del aparato ideológico que posee el Estado para construir la identidad nacional; observamos una **enseñanza basada en la transmisión de un conocimiento fáctico**, pensado en un sentido meramente unidireccional. Por medio de ciertos enfoques/discursos fue posible sostener esta tradición, evitando así una enseñanza conceptual, como define Finocchio^{vii}, orientada a generar e hilvanar problemas que contemplen la realidad desde la identificación de sus múltiples factores y provea de herramientas para explicarlos.

Por otra parte, no se pueden abordar los criterios didácticos si primero no se logran identificar, cómo son esas prácticas y cuáles son las dificultades que el docente debe afrontar. Gómez Rodríguez^{viii} enuncia estas dificultades como “obstáculos”. Entre ellos destaca: el aislamiento del docente, la inadecuada formación permanente, la imagen estereotipada del papel del docente, etc. Estos influyen en los sistemas de representaciones, dado que estipulan ciertas formas de actuar; pues si el docente no puede compartir sus experiencias o no accede a nuevas estrategias, su práctica queda restringida y sin posibilidad de generar nuevas instancias formativas tanto para él como para sus alumnos.

Otro aspecto constitutivo con frecuencia de estas representaciones se vincula a las biografías escolares de los docentes y su formación de base. Su impacto se refleja en las prácticas

que con frecuencia carecen de claridad y convicción, pues se contraponen un estilo de enseñanza, que no tiene ningún punto de contacto con la realidad de hoy.

B- HACIA LA BÚSQUEDA DE MATRICES DE INTERPRETACIÓN

En esta instancia del trabajo nuestro objetivo se orientará a analizar lo que hemos acordado en denominar **núcleos problemáticos**.

Elegidos arbitrariamente a partir de la lectura de las entrevistas, los mismos se constituyen como indicadores de las representaciones que los docentes tienen sobre sus prácticas. Aquellas, remiten al sentido que se le otorga a la enseñanza de las Ciencias Sociales como también a la práctica.

Los núcleos escogidos son: el *sentido del área*, en referencia a los propósitos y el lugar que ocupa en la currícula, especialmente en la EGB; la *construcción del objeto de estudio*; la *selección y jerarquización de los contenidos* en la enunciación y la planificación de los docentes; el tipo de *estrategias* que utilizan para desarrollar dichos contenidos y por último *las percepciones* que se construyen sobre sus prácticas.

Debemos destacar que el abordaje de estos núcleos es tan solo una aproximación a cada tema dado que cada uno se constituye en objeto de un abordaje que amerita una mayor profundización.

○ **Sentido del área**

En relación con este tópico de análisis observamos que no existe un criterio único en cuanto al para qué de la enseñanza de las Ciencias Sociales, como así también se identifica cierto grado de dificultad en los docentes entrevistados, a la hora de definir la relevancia de sus propias prácticas.

Se evidencia dos orientaciones contrapuestas, una referida a la tradición del área en cuanto instancia **moralizadora**, “*busco transmitir valores... es una cuestión trabajosa...muy trabajosa*”, y otra tendencia **formadora**, “*formar al adulto del mañana... que se instale de una manera crítica, reconstructiva...*”. En esta cita se observa la superposición de criterios; pero paradójicamente en el

curso de su explicación explícita y enfatiza sus argumentaciones en torno al segundo criterio, el cual está orientado a formar y aportar herramientas que le permitan a los estudiantes posicionarse frente a la realidad, por eso explica que esta *“trabajando mucho con el presente. Obteniendo una visión crítica...”* y *“Leer la realidad, conocerla e interpretar es lo que jerarquizo...”*.

Este dilema en cuanto a los propósitos de la enseñanza nos parece que refleja las dificultades que tiene el docente para sostener un discurso moralizador y ‘adoctrinador’ dentro de las Ciencias Sociales. Reconoce que ciertas prácticas están perimidas; pretende así *“que no sea una cosa memorizada, sino que el chico..., tenga la noción de espacio, del tiempo y que se sitúe en relación al futuro y al pasado”*, *“no se puede huir del pasado, y al investigarlo, pensamos y expresamos opiniones que conciernen al presente y a sus intereses”*.

Pero la tensión entre el mandato social y el riesgo por construir el área desde otro lugar se impone como inevitable. Resulta importante, para comprender como operan estas lógicas ambivalentes, recuperar el sentido e influencia que tienen las biografías escolares y la formación para el magisterio (escuelas normales) -propia del periodo fundacional del sistema educativo- a la hora de definir los propósitos. ¿Por qué planteamos esto? Porque buena parte de los entrevistados menciona a sus docentes y a su etapa formativa como ejemplo de buena práctica. Entonces, nos parece que ‘cargan’ con un imaginario colectivo que los remite a intentar reproducir los mismos patrones, pero al mismo tiempo, dar respuesta a otra realidad (en cuanto a cambios científicos, tecnológicos, sociales, etc.) que los interpela a reformular sus propósitos.

○ **Objeto de estudio**

En relación con el sentido del área, se encuentra el tema de la definición del objeto de estudio. Observamos una gran dificultad para enunciar cual es su objeto desde la perspectiva areal; no así cuando se trata de definir el objeto de las disciplinas que lo constituyen. Las expresiones fluctúan entre definir el área desde la formación disciplinar de base, reduciéndola a una disciplina – el área definida *“como todos los procesos históricos... como todos los procesos que en definitiva fueron transformando la sociedad”*, como argumenta un profesor; o bien, entre aquellos docentes,

especialmente maestros, que interpretan el objeto desde un sentido areal pero vacío de significado –“*las Ciencias Sociales, las podríamos simplificar, son las ciencias del hombre, de las cosas que le han sucedido o le suceden al hombre en la tierra, y como va el hombre influyendo para modificar su ambiente. Tiene que ver con donde vive, con los hechos que lo van cambiando, hasta lo territorial, por lo que los hombres piensan*”.

Este grado de confusión de los docentes en cuanto a la definición del objeto, podemos vincularlo a dos problemas. El primero nos remite a la comunidad científica, la cual no ha logrado establecer con claridad es el objeto de estudio de las Ciencias Sociales hasta el presente; y el otro problema se vincula a que “los conocimientos que se enseñan en las instituciones educativas no son idénticos a los que se producen en el campo de la ciencia... Los contenidos de la enseñanza resultan de la ‘transposición didáctica’ (Chevalard, Y.; 1980)”^{xix}. En este último plano el sentido de una buena trasposición recibida en la formación de grado impactará indefectiblemente en la relevancia que este le atribuye en sus propias prácticas.

Las dificultades en la definición del objeto a enseñar, acompañada de serios conflictos en el sentido del mismo, marcan buena parte de los problemas en las Ciencias Sociales; los cuales se ven reflejados en las prácticas, tornando más confusa la tarea.

○ **Contenidos**

En este apartado nuestra preocupación versara en torno a ¿qué se enseña? y ¿cómo se seleccionan y jerarquizan los contenidos? A modo ilustrativo recurriremos a las argumentaciones expresadas por una profesora de Historia que enseña Ciencias Sociales en el Tercer ciclo de EGB. Consideramos que las mismas sintetizan parte del estado de la situación actual : “*Ciencias sociales, al dividirlo, se da una parte de historia, una parte de geografía, que de alguna manera esta articulada una con otra, lo que sería educación cívica... articular las tres áreas es lo que uno busca para que tengan un eje pedagógico coherente... El eje es historia. Ese es un problema que tenemos casi todos los profesores de historia.... Ponemos más el énfasis en la parte histórica que para eso estudiamos y nos preparamos*”.

A partir de lo expresado por la docente, nos enfrentamos a diferentes temas que se constituyen en dificultades u obstáculos. Uno de ellos se vincula con la **enajenación que sufre la docente** al estar formada en una disciplina y tener que enseñar un área. Así, la dicotomía área-disciplina marca una ruptura en cuanto a la posibilidad de avanzar en la construcción de un conocimiento de la realidad social adecuado a su naturaleza, pues se priorizan conocimientos fragmentados que responden a lógicas de determinadas disciplinas y no a un enfoque que de cuenta de la complejidad de la realidad.

A esto se le suma la **dificultad de articular los contenidos para el área**; ya sea por deformación profesional o falta de formación; o bien por la cantidad de contenidos prescriptos. Las políticas educativas no plantean en los diseños curriculares un criterio de jerarquización que le permita al docente orientar su práctica. La tradición vinculada a interpretar los contenidos como acumulativos, se constituye en obstáculo para la selección, planificación y desarrollo en un sentido lógico y coherente; y como argumenta Zelmanovich (1998) de significatividad lógica y psicológica. En palabras de una docente, *“hay toda una confusión en las Ciencias Sociales con lo que tiene que ver eso de integrar materias, ¿no?(...) Lo que sí te das cuenta es que los contenidos están muy mal planificados, porque por ejemplo yo en Sociales doy lo mismo que da la profesora en ciencias naturales...”*.

Otra fuente de dificultades se relaciona con la **impronta que se le otorga** a los mismos *“hay contenidos que los tenés que dar y no los podés cambiar”*. Nuevamente, las tradiciones encorsetan las posibilidades de las ciencias sociales, estableciendo los límites entre lo prescripto y lo emancipatorio como modelos de práctica. Así, se recurre a la simplificación de una realidad compleja. Un claro ejemplo, lo encontramos en la expresión de una docente cuando argumenta: *“Tenés que situar, hacerles la línea de tiempo y ponerles las fechas de tope. Hacerles la división aC. y dC...También tenemos un mapa para lo geográfico como para que los chicos vean y sepan que el mundo no es como el planisferio, sino como el globo terráqueo...”*

La **planificación** es otro de los problemas mencionados. En todos los casos pudimos

apreciar como esta práctica otrora orientativa de la labor, se ha vaciado de sentido; constituyéndose como una mera rutina cuyo destinatario con frecuencia, no es el alumno sino la institución y/o supuestas instancias de control (inspectora, director del establecimiento, director de rama, etc.). Al respecto tampoco hay consensos; por ejemplo una docente (profesora de Historia) de tercer ciclo de EGB planifica pensando en *“lo mínimo y básico. Saber períodos históricos, edades...”*. Otra docente de nivel polimodal y profesora en Historia expresa *“son semanales las planificaciones... los dividís de acuerdo a la articulación o al PEI... articulando semana a semana los distintos temas que vas dando”*.

De lo expuesto podemos argumentar que la planificación debe ser **re-valuada** y re-significada a partir de acuerdos y/ o consensos sobre qué y cómo desarrollarla.

Un tópico recurrente dentro de los contenidos y en estrecha relación con la planificación, es el tratamiento de las **efemérides**. En el marco conceptual, hemos mencionado los conflictos que se generan a su alrededor. Pero nos pareció pertinente en este apartado retomar los discursos de los docentes en relación a su trabajo con las fechas patrias.

Al parecer, todavía no existe un consenso sobre que hacer con ellas; si bien es cierto que existe un calendario escolar que pauta los momentos para su abordaje, la realidad indica que cada escuela y cada docente actúan en función de diferentes criterios. En relación al trabajo en clase, pudimos identificar diferentes posiciones. Una de ellas se orienta a trabajarlas en relación a los contenidos que se estén viendo -*“yo lo voy dando a lo largo del año y no por las fechas; por ejemplo ahora cuando en marzo trabajamos independencia y dependencia yo les pregunto si realmente somos independientes. Les movilizo cuestiones para pensar si realmente somos independientes y por qué festejamos y ahí lo relaciono con las fechas”*.

Otros, hacen una selección más exhaustiva priorizando un contacto con la historia más cercana; *“no trabajo todas las efemérides, algunas si, por ejemplo el día de los trabajadores, el 24 de marzo porque me parecía una cosa importante sobre la que los chicos tenían que reflexionar y el 16 de septiembre. No trabajo todas porque presentan un problema, es difícil articularlas cuando*

uno está muy fuera del tema, esto presenta mayor dificultad en historia, en general trato de introducirlas sobre la base de un debate... también es verdad que se corre el peligro que si cada clase aborda una efeméride distinta se pierde la continuidad, siento que me sacan demasiado de tema”.

Este primer acercamiento demuestra su complejidad. Son evidentes los problemas que trae su tratamiento aislado, sin ningún marco de referencia; frente a esto surge la necesidad de buscarle un sentido - *“tienen que tener un objetivo claro...que sea un momento de reflexión sobre algún punto en especial”* a fin de acercar a los estudiantes el por qué y para qué de la efeméride, especialmente si pensamos que la misma ha perdido toda significatividad dentro y fuera de la escuela. Aquí, uno de los docentes considera que *“para ver las fechas patrias hay que actualizarse, tiene que haber algo...porque un chico de hoy no es el mismo de hace tres años atrás...”*; es decir, hay que devolver el sentido y significado a la efeméride, para que su abordaje sea expresión de un proceso formativo y no un mero espacio de repetición.

La revalorización de las efemérides para algunos pasa por una necesidad de conocer el pasado, *“[las efemérides] tienen que ser objeto de estudio... la historia, en general, tiene que marcar puntos esenciales y los chicos tienen que conocer nuestra historia, nuestro pasado. Si se pierde esa visión del pasado se pierde justamente la visión de nuestros propios orígenes y se pierde la visión del futuro”*; frente a esto se plantea que una buena herramienta es el testimonio, *“Me parece mucho más importante el testimonio... me parece que los chicos prestan muchísima más atención que a un acto formal donde se hace un discurso y queda ahí en el aire”*.

Por lo tanto, creemos que el sentido de la efeméride estaría dado por la posibilidad de que los alumnos se acerquen a una realidad lejana, pero que cargada de nuevos acuerdos los define como sujetos.

○ **Estrategias**

A este punto debemos preguntarnos: ¿Qué es una estrategia? ¿Qué estrategias se ponen en juego cuando hablamos de prácticas de enseñanza? ¿Son conscientes los docentes que toda práctica

implica una intencionalidad, una racionalidad que la subyace? ¿Se puede hablar de estrategias y/ o criterio de enseñanza?

Didácticas argentinos de las ciencias sociales sostienen que existen diferentes criterios para su abordaje. Esto no implica que los docentes los pongan en práctica, ya sea por desconocimiento u omisión; no obstante, los mismos se constituyen en propuestas orientadoras, que como estrategias innovadoras han aportado creatividad para el abordaje del área desde otro sentido, invitando a la reflexión y, porque no, a la emancipación del pensamiento.

Entre ellas podemos mencionar, el recorte. Este fue pensado por Gojman y Segal en tanto “operación de separar, aislar una parcela de la realidad coherente en sí misma, con una racionalidad propia... Focalizar la mirada... puede resultar de utilidad para explicar la sociedad en una escala más amplia”^x. Luego, si bien Siede concuerda con el concepto de “*recorte*” introduce el concepto de “*recorrido*”^{xi}.

Para trabajar con ‘recortes’ es necesario la adopción de un marco de referencia, conceptual o explicativo que permita identificar conceptos y como sostiene Finocchio (1993) organizar la información, jerarquizarla y aportarle sentido para dar una razón lógica a los fenómenos sociales.

Asimismo, Para que un recorte sea apropiado Siede sugiere abordar contenidos que ningún agente socializador va a promover, involucrar diferentes fuentes, y que los niños pongan en juego **conocimientos previos**, para así extraer un mejor provecho de la experiencia, los materiales y toda la producción didáctica. La selección de contenidos para su posterior recorte, se debe tener en cuenta que no es independiente del “*tratamiento metodológico y didáctico*” en el cual intervienen conceptos tales como: complejidad, apertura e integración como sostiene Gurevich (1998).

Otra, planteada por Zelmanovich (1998), enfatiza la necesidad de identificar los contextos, y aquellos “*conceptos claves*” que se tornan en estructurantes de las continuidades y cambios sociales. El criterio de selección de los contextos sería la formulación de “*ejes temáticos*”. Gurevich (1998) también hace referencia a la contextualización de conceptos estructurantes, e invita a identificar las racionalidades que estos conceptos poseen; su aporte pasa por resignificarlos y abordarlos a partir de “*estudios de caso*”.

Resignificar la enseñanza rompiendo con ciertos esquemas cristalizados - , a modo de ejemplo podemos mencionar el binomio cercano- lejano que históricamente se tomaba como necesario partiendo de lo cercano a lo lejano- , contribuye a comprender la realidad social en otro sentido que responda a las verdaderas demandas y contextos del sujeto.

En las entrevistas no se identifican experiencias de abordaje que respondan a los sentidos que los autores intentan proponer. Si se percibe la necesidad de un ‘recorte’ como una forma de reducir la cantidad de temas que la currícula oficial prescribe.

Ciertas tradiciones vinculadas al concepto de ‘método’, perduran aún en ciertas prácticas cuando los docentes intentan dar cuenta de lo que consideran una estrategia didáctica. Así, “*no podes tener un método, no podes elegir uno solo, y tampoco es bueno que no tengas esa parte tuya. Cuando conoces muchas técnicas y empezas a aplicarlas, a veces te encontras con que hay algunas que no te sirven, entonces te decidís por otras...*”.

Otros docentes, tal vez, influenciados por tendencias psicologistas propias de las últimas décadas interpretan el concepto de estrategia didáctica asociándolo ineludiblemente a la psicología. Así, se tiñe la estrategia vinculándola a la posibilidad de la retención del alumno antes que a un procedimiento que facilite la apropiación del conocimiento; “*en la selección de estrategias siempre tengo en cuenta el grado de dificultad (..) debemos graduar las dificultades de manera de evitar el fracaso reiterado que provoca abandono...*” sostiene una docente profesora en historia.

La ausencia de consensos a la hora de definir estrategias constituye uno de los desafíos más

importantes para los expertos de la didáctica. En este sentido, se hace difícil intentar avanzar en un análisis que nos permita establecer algunas aproximaciones vinculadas al tema. Es por ello que dejamos este núcleo más abierto que los otros, en pos de continuar con la exploración de otras experiencias de campo que nos permitan enriquecer este aspecto.

○ **Representaciones sobre que se entiende por una “buena práctica”**

Es frecuente en el curso de las entrevistas que los docentes tanto en forma espontánea como inducida por el entrevistador, hagan alusión a qué es para ellos una *buena práctica*. El impacto que tiene la biografía escolar da cuenta de este sentido: “... *Ya creo que no encontré mi estilo, siempre estoy cambiando. Se aprende por ensayo y error. A mí me gustaba una profesora que tenía en la secundaria, pero yo no doy clase como ella, porque estoy en otro contextos...*”.

Se asocia sí, una buena práctica al sentido moralizante y ejemplificador que el mandato fundacional estableció en el imaginario social sobre cual es la función del docente; “*Dar testimonio, en tus actitudes, en tu compromiso con la sociedad. Vos no podé estar hablando de derechos del ciudadano, y en el momento de ejercerlos pasar por indiferente. Tiene que haber coherencia. Fundamentalmente leer mucho, informarse...*”

El compromiso ético y social, como contenido moral, atraviesa el discurso de algunos docentes y es inherente a toda práctica, “*para mí un buen docente de CS es el que conoce la realidad, se interesa por ella y puede contagiar ese deseo de ser un adulto comprometido en la sociedad (...) un docente debe saber desde que paradigma está parado, cuál es la mirada de la realidad...*” ¿Es posible que el docente logre un grado de objetivación, que le permita comprender sobre que racionalidad construye sus prácticas?

Es interesante que para algunos docentes una buena práctica se defina en función al grado de legitimación y “transparencia” en el discurso; pero también en la explicitación del contrato que se establece con los alumnos. Por lo tanto un buen docente es aquel que internaliza el sentido de sus acciones, pero al mismo tiempo logra comunicarlas a sus destinatarios, “*establecer un contrato pedagógico con el alumno y RESPETARLO. Considerar permanentemente la evaluación porque*

permite reajustar al docente y al alumno.”

Es claro observar que el sentido de las representaciones sobre qué se entiende por este concepto, responde a cuestiones vinculadas a las trayectorias escolares, biografías y/ o impacto de las esferas políticas o científicas en la formación de grado o en servicio del docente.

C- A MODO DE CONCLUSIONES TRANSITORIAS

Podemos decir que “las prácticas de enseñanza resultan de una síntesis de nuestra concepción acerca de para que se enseñan las ciencias Sociales, de la versión o versiones de las ciencias sociales que pretendemos que conozcan nuestros alumnos y de nuestras ideas acerca de cómo se aprende ciencias sociales en el aula”^{xii}.

En esa síntesis, cobra especial relevancia el sentido de las Ciencias Sociales; así nos parece que estas deben “aportar, *incidir en la deconstrucción crítica de los significados hegemónicos y de los marcos de referencia infantiles, para posibilitar la reconstrucción, la reorganización de significados desde una perspectiva más crítica y fundada*”^{xiii}.

A través de la lectura de las entrevistas hemos podido “espíar” **las síntesis** en las que se enmarca la práctica de enseñanza de las Ciencias Sociales, así como los sentidos de la misma. Los núcleos abordados nos sirvieron para plantear un primer acercamiento a lo que sucede en el aula a través de los discursos construidos por los docentes entrevistados.

En cuanto al sentido del área, notamos una superposición de criterios y status; por un lado, se la reconoce como instancia de aprendizaje meramente moralizante, con todas las implicancias que este concepto introduce en la cultura e historia escolar. Por otro lado, se le concede un lugar primordial en la formación del sujeto en un sentido innovador, se espera que el alumno pueda construir un puente entre el conocimiento y la práctica.

Estos criterios tiñen la definición del objeto de estudio, al marcar los contenidos prioritarios para cada uno; lo que nos enfrenta a que no este definido claramente que se va a estudiar y/o enseñar. A esto se le suma la falta de acuerdos generales en la comunidad científica lo que dificulta

aún más establecer consensos en las instituciones educativas.

Las repercusiones de estos dos ítems sobre nuestro tercer núcleo, contenidos, refieren al anquilosamiento de algunos de ellos, a pesar de la pérdida de significados de los mismos, como por ejemplo: las efemérides. En general, se evidencian problemas de formación de grado, así como deformaciones profesionales.

Un aspecto en relación con los contenidos que llamó nuestra atención fue el tema de: la planificación; la pérdida de sentido de la misma invita a la reflexión. Especialmente, si consideramos que es ella una herramienta muy importante a la hora de pensar los contenidos en relación a las diferentes estrategias didácticas posibles.

En relación con las estrategias, nos llamo la atención la falta de conocimiento de los docentes sobre producciones de didactas argentinos; así como las confusiones terminológicas y de objetivos de las mismas.

En términos generales, nos animamos a decir, que hemos observado resistencias al cambio, falta de formación en el área y la discrecionalidad con la que el docente trabaja; como principales obstáculos desde los docentes. A los cuales se le debe sumar la escasa trayectoria que tiene la didáctica del área como campo de estudio; pero también la insuficiente formación que con frecuencia padecen los docentes desde su formación de grado.

Sin embargo, esto no nos desalienta, pues creemos que también hay espacio para la reflexión y el cuestionamiento de la propia práctica; instancias que conllevan a considerar un nuevo abordaje de las Ciencias Sociales. No obstante, no debemos olvidar que esto implica un cambio de pensamiento y de posicionamiento ideológico por parte del docente pero también del grupo de pares y por lo tanto de la cultura escolar.

Aún así debemos reconocer y asumir que la realidad es compleja y que su interpretación merece una actitud problematizadora para la construcción del saber, lo cual no es un cambio que se da en forma abrupta, sino en forma gradual.

Creemos que estamos embarcados en un proceso de transición, que indefectiblemente

conlleva un proceso de adaptación y acomodación continua. Somos optimistas en creer que el cambio y por momentos la confusión, alientan para seguir pensando y por lo tanto poder recrear y no creer “que todo está dicho”. En este camino seguimos andando.

D- BIBLIGRAFÍA

- Aisenberg, B. (1994). "Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria" en Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (1994). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Aisenberg, B. (1998). "Didáctica de las Ciencias Sociales. ¿Desde qué teorías estudiamos la enseñanza?" en *Boletín del Grupo de Investigación en Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Los Andes*. Mérida: Facultad de Humanidades y Educación. N° 3. Septiembre. Edición digital en: <http://www.saber.ula.ve/gitdcs/>
- Bale, J. (1989). *Didáctica de la geografía en la escuela primaria*. Madrid: MEC-Morata. Capítulo I: "Los jóvenes geógrafos y el mundo dentro de sus cabezas".
- Castorina, José Antonio y otras (1989). *Problemas en psicología genética*. Buenos Aires: Miño y Dávila. Capítulo: "La posición del objeto en el desarrollo del conocimiento".
- Delval, Juan (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI. Capítulo 19: "El conocimiento del mundo social".
- Ferro, M. (1981). *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Finocchio, S. (Coord.) (1993). *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires: FLACSO-Troquel. Capítulo II: "Criterios para revisar la enseñanza de las Ciencias Sociales".
- Gojman, S. y Segal, A. (1998). "Selección de contenidos y estrategias didácticas en ciencias sociales: la 'trastienda' de una propuesta" en Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (1998). *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Gómez Rodríguez, A. E. (1998) "Factores constitutivos de la cultura escolar de ciencias sociales" en *Boletín del Grupo de Investigación en Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Los Andes*. Mérida: Facultad de Humanidades y Educación. N° 3. Septiembre. Edición digital en: <http://www.saber.ula.ve/gitdcs/>
- Gurevich, Raquel (1998). "Conceptos y problemas en geografía. Herramientas básicas para una propuesta educativa" en Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (1998).
- Iaies, G. y Segal, A. (1994). "La escuela primaria y las ciencias sociales: una mirada hacia atrás y hacia adelante" en Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (1994).
- Morin, Edgar (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión. Anexo II: "Inter-pluri-transdisciplinariedad".
- Romero, L. A. (2000). *Volver a la Historia*. Buenos Aires: Aique. Capítulo II: "Cómo se enseña Historia: una mirada crítica".
- Romero, L. A. (Coord.) (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores Argentina. Capítulos: "Los textos de Historia: el relato del pasado" y "Los textos de geografía: un territorio para la nación".
- Siede, I. (1998a). "El aporte de las Ciencias Sociales a la educación en la paz y los Derechos Humanos" en *Boletín del Grupo de Investigación en Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Los Andes*. Mérida: Facultad de Humanidades y Educación. N° 3. Septiembre de 1998.
- Siede, I. (1998b). "Palabras de familia: unidad y diversidad como ejes de la enseñanza" Calvo, S.; Serulnicof, A. y Siede, I. (comps.) (1998). *Retratos de familia... en la escuela*. Buenos Aires:

Paidós.

- Siede, I. (2002). “Escuela y crisis social: Aportes para un abordaje formativo”. Buenos Aires: Secretaría de Educación del GCBA. Edición digital en: http://www.buenosaires.gov.ar/educacion/docentes/planeamiento/pdf/escuela_y_crisis_social.pdf
- Zelmanovich, P. (1998). “Seleccionar contenidos para el primer ciclo. Un falso dilema: ¿cercanía o lejanía?” en Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (1998).
- Zelmanovich, P. (coord.) (1994). *Efemérides, entre el mito y la historia*. Buenos Aires: Paidós. Presentación.

- i - Agradecemos la colaboración de la profesora Malena Alfonso.
- ii - Este concepto constituye parte del contrato didáctico que establece el Profesor Isabelino Siede al inicio de la cursada, con los alumnos.
- iii - Cabe aclarar que desde la cátedra se dio total libertad para entrevistar a docentes de los niveles que desearan. Esto marcó la ausencia de trabajos relativos al nivel inicial; pues la mayoría prefirió trabajar con docentes de Polimodal y EGB, mientras que sólo una minoría entrevistó a docentes del Nivel Superior.
- iv - Iaies y Segal (1994); pag. 88.
- v - Zelmanovich (Coord.) (1994); pag. 14
- vi - Ver Romero (2004).
- vii - Ver Finocchio (1993).
- viii - Ver Gómez Rodríguez (1998).
- ix - Finocchio (1993); pag. 17.
- x - Gojman y Segal (1998); pag. 83.
- xi - Ver Siede (1998b).
- xii - Finocchio (1993); pag. 15
- xiii - Rinaldi (1996) , Novedades educativas N° 75; pag. 86.