

La construcción de las representaciones sociales en la formación inicial de los Profesorados en Educación Inicial y Primaria; su incidencia en la práctica docente y en la enseñanza de las ciencias sociales.

The construction of social representations in the initial training of teachers in Initial and Primary Education; its impact on teaching practice and the teaching of social sciences.

Myriam Del Carmen Muñoz, Cecilia Mirna Gaitán
mymu4ar@yahoo.com.ar, cgaitan@unpa.edu.ar

Unidad Académica Río Turbio - Universidad Nacional de la Patagonia Austral -
Departamento Güer Aike - Río Turbio - Santa Cruz,

Recibido: 20/05/2022. Aceptado: 21/10/2022

RESUMEN

Siguiendo el hilo conductor de anteriores proyectos de investigación, donde el abordaje fundamental fue abordar la complejidad de la enseñanza y el aprendizaje del contenido escolar de las Ciencias Sociales, esta vez el desafío está puesto en indagar, conocer y recuperar cómo desde la formación docente se contribuye a que los futuros docentes se apropien de herramientas, no solo conceptuales sino también a nivel de estrategias para la reflexión con otros, o por decirlo de otra forma, competencias intelectuales y cognitivas que ayuden a un trabajo que facilite la comprensión de lo social. Se trabajó con espacios curriculares testigo de 3° y 4° año de la carrera; vale decir las Didácticas y Prácticas.

Sobre una muestra con estudiantes de los profesorados de educación primaria e inicial, empleamos como estrategia la narrativa como instrumento de recogida de datos para la investigación. Nos permitió obtener información sobre patrones de funcionamiento del razonamiento de los estudiantes respecto de las concepciones construidas sobre la realidad social.

Estos aportes nos facilitan comprender cómo estas concepciones operan en sus decisiones al diseñar la práctica y sobre algunos estereotipos sobre saberes sociales construidos y arraigados a lo largo de su vida.

Palabras claves: Trayectoria Académica; Formación Inicial; Ciencias Sociales; Representaciones; Discurso de lo Social.

ABSTRACT

Following the common thread of previous research projects, where the fundamental approach was to address the complexity of teaching and learning of the school content of Social Sciences, this time the challenge is to investigate, know and recover how from teacher training. It helps future teachers to appropriate tools, not only conceptual but also at the level of strategies for reflection with others, or to put it another way, intellectual and cognitive skills that help work that facilitates the understanding of the social. We worked with witness curricular spaces of 3rd and 4th year of the career; that is to say the Didactics and Practices.



On a sample with students from primary and initial education teachers, we used narrative as a strategy as a data collection instrument for research. It allowed us to obtain information on patterns of functioning of the students' reasoning regarding the conceptions built on social reality.

These contributions make it easier for us to understand how these conceptions operate in their decisions when designing the practice and about some stereotypes about social knowledge built and rooted throughout their lives.

Keywords: Academic Trajectory; Initial Training; Social Sciences; Representations; Discourse of the Social.

INTRODUCCIÓN

Teniendo en cuenta que el área de las Ciencias Sociales ha sido objeto de estudio de anteriores proyectos, en esta oportunidad el interés está puesto en la formación docente inicial de los estudiantes del profesorado para la educación primaria y nivel inicial, que dicta la Unidad Académica Río Turbio, específicamente, en quienes transitan el tercer y cuarto año de la carrera.

Como antecedente, es menester mencionar que en investigaciones previas, se visualizan los contenidos del área Ciencias Sociales como escenario de tensiones que operan como obstáculos para la actualización disciplinar, arribando a la idea de que la adhesión a formas tradicionales de la enseñanza de lo social en las escuelas primarias y jardines, funciona como una práctica que resguarda las subjetividades individuales del sujeto que enseña.

Por tanto, éste trabajo de investigación cualitativa, delimita la mirada hacia “la construcción del saber social en la trayectoria formativa del profesorado para la educación primaria e inicial” partiendo de los diagnósticos que al interior de cada cátedra realizan los docentes; entendiendo a las representaciones sociales como una modalidad de pensamiento práctico, en tanto su investigación aborda el estudio de la racionalidad subyacente en las creencias sociales compartidas y en la comunicación y comportamientos de los estudiantes. Esta racionalidad se articula a partir de los conocimientos y experiencias vividas en contextos específicos, en este caso, en la enseñanza (Ortega Sánchez, D.; Valle Taiman, A., 2018; cap 6, p85)

Desde ese posicionamiento, se incorpora el recuerdo y la valoración de la experiencia vivida como elementos constitutivos de la idea de representación; tomando los aportes de Pagés (1999) cuando afirma que su solidez, resisten al cambio, a no ser que se las haga emerger y se analice.

En esa línea, se indujo a los estudiantes, futuros docentes, al recuerdo e interpretación de las situaciones vividas, con el objetivo de poder “*conseguir que los futuros profesionales tengan consciencia de que poseen ideas sobre la profesión docente y que éstas son formadas a lo largo de toda su experiencia como alumnos (...)*” (Pagés, 2004, p.173).

En ese proceso, el desafío se centró en contrastar las construcciones que están portando los estudiantes como capital cultural, cuya lógica les permite mirar la realidad social, interpretarla, decidir en sintonía con ella; y reflexionar acerca de qué acciones es posible realizar para intervenir adecuadamente desde la formación inicial. Vale decir, interpretar cómo los estudiantes han resignificado el saber social a lo largo de su trayectoria académica; identificar los obstáculos que se manifiestan al momento de seleccionar e implementar

propuestas pedagógico-didácticas que impliquen saberes sobre lo social y aquellos criterios que priman frente al análisis de la realidad social.

Estas acciones nos permiten realizar un aporte a los espacios curriculares de las carreras antes mencionadas, con perspectiva de mejoras en los espacios curriculares que incluyan un trabajo colaborativo entre los mismos, en lo referido a conceptos y estrategias para el abordaje de los saberes sociales específicamente.

Por otra parte, este trabajo podría contribuir como nexo para trabajar en la evaluación del plan de estudios, sumando en proyectos futuros a las otras sedes que dictan los profesorados en la UNPA. Tal contribución, podría impactar en un colectivo de egresados con capacidad de abordar las problemáticas sociales, comprenderlas y transformarlas; aportando a la educación inicial y primaria, propuestas innovadoras y abarcativas.

Este recorrido partió de un enfoque metodológico cualitativo-interpretativo; que permitió aproximarse a las miradas y conceptualizaciones que forman parte de la subjetividad de los estudiantes acerca de lo social y sus dimensiones en relación con su futuro desempeño de la profesión docente. Acercarnos a la manera en que se llevan a cabo los procesos de construcción social del conocimiento en el contexto de la formación docente inicial, buscando comprender los discursos que fundamentan sus puntos de vista y las propuestas didácticas en contexto de las prácticas pre-profesionales, con una marcada tendencia en la que los estudiantes expresan conocimientos desde el sentido común.

En consecuencia, las decisiones metodológicas incluyen trabajar con una muestra restringida de sujetos, conformada por estudiantes de tercero y cuarto año de los profesorados antes mencionados, pudiendo realizar un análisis de la formación docente inicial como portadora de significados sociales, culturales e históricos que forman parte de la biografía de los sujetos al momento de ingresar a la carrera. En ese marco, se implementaron entrevistas individuales, grupales (a modo de intercambio dialógico intersubjetivo); y grupos de discusión en foros, talleres y debates.

Este método, implicó estrategias diversas centradas en la narrativa como instrumento de recogida de datos para la investigación. Vale mencionar: relatos de experiencias, diarios reflexivos, reconstrucción de escenas, entre otras. Esta actividad nos permitió obtener información sobre patrones de funcionamiento del razonamiento de los estudiantes respecto de las concepciones construidas sobre la realidad social. Dichos aportes nos facilitan comprender cómo estas concepciones operan en sus decisiones al diseñar la práctica y de algunos estereotipos sobre saberes sociales construidos y arraigados a lo largo de su vida.

Asimismo, nos permitió sistematizar la información y poner en juego herramientas de análisis del discurso, construyendo dimensiones de la exploración. Es decir, reconstruir memorias poniendo en diálogo saberes, tensionándolos e interrogándolos, manteniendo una actitud permanente de autorreflexión acerca de los propios cuerpos conceptuales y metodologías de abordaje de la realidad.

Se trató entonces, como lo cita Andrea Bonvillani (2013), de ejercitar una posición de reflexión permanente sobre lo que se hace, “situar un lugar en el que el observador sea al mismo tiempo el observado (...). Que conozca lo que hace”, dice Canales (2001:10).

Por lo expuesto, se estructura el presente trabajo partiendo de los antecedentes de la investigación, los marcos teóricos de referencia, los resultados, análisis y debates al interior del grupo de trabajo; y las contribuciones y significación científica del mismo, en función de los objetivos establecidos inicialmente.

MARCO DE REFERENCIA

Antecedentes

El área de las Ciencias Sociales ha sido objeto de estudio en proyectos anteriores, tales como:

- Proyecto de Investigación “Las subjetividades de los docentes y la enseñanza de lo social en la escuela primaria” (PI 29/C065). Radicación en UART Acuerdo N°016/16-CU-UART. Periodo 2016-2018
- Proyecto de Investigación del Proyecto “Tensiones en torno a las concepciones de los contenidos de ciencias Sociales en la Escuela Primaria en la región sur de Santa Cruz” UNPA-UART 29/c055. 2013-2015. Aprobado y Radicado en UART por Acuerdo Nro. 024/2013.
- Proyecto de Investigación PI denominado “Representaciones Sociales, Conocimiento, Formación Docente y los modos de Conocer en la docencia” 29/C063. Radicación en UART por Acuerdo Nro. 252/15- CU-UART. Periodo 2016-2018

En esta oportunidad, centramos la mirada en la formación docente inicial, haciendo foco en tercer y cuarto año de los profesorados para la Educación Primaria y de Educación Inicial, que dicta la Unidad Académica Río Turbio - UNPA.

En los proyectos anteriores se advierte una dificultad entre lo que se exige desde la formación; y lo que finalmente los estudiantes logran hacer frente a la tarea de pensar la enseñanza.

Actualmente, es una constante en los diagnósticos que hacen los profesores que tienen a cargo distintos espacios curriculares, la dificultad que presentan estudiantes avanzados, en la elaboración de informes, análisis de la actualidad, argumentación y reelaboración de ideas, para construir una postura frente a ellas.

Entonces nos preguntamos ¿cómo la formación docente favorece o no, a la construcción de herramientas para la reflexión con otros, a las competencias intelectuales y cognitivas que contribuyen a la comprensión de *lo social*?

Al considerar el pensamiento de los estudiantes de profesorado, como objeto de estudio, luego de haber realizado prácticas en el nivel; observamos una disonancia entre el discurso que aspira a una enseñanza de las ciencias sociales desde un enfoque crítico y reflexivo, frente a un practicante que al insertarse en las escuelas y jardines, presenta algunas dificultades para reconocer su propia subjetividad respecto de temas que implican aspectos éticos y valores sociales.

En ese marco, se elaboraron diferentes dispositivos que permitieron indagar y analizar las representaciones sociales que los estudiantes fueron construyendo a lo largo de sus trayectorias escolares y que ponen en juego al momento de elaborar una propuesta de enseñanza de las Ciencias Sociales; como lo resaltan Castorina y Barreiro (2012), al mencionar la necesidad de conocer y adquirir consciencia de las representaciones sociales para poder favorecer una interacción entre éstas y los saberes disciplinares. Dado que, las representaciones sociales, no necesariamente cambian como consecuencia de recibir una información o un concepto nuevo o distinto en la escuela. Sin embargo también resalta que las representaciones de los estudiantes pueden ser opuestas al conocimiento disciplinar y plantea que éstas podrían terminar coexistiendo con las ideas transmitidas en la escuela (Castorina, 2010).

En cuanto a los fundamentos de los argumentos que sostienen los estudiantes, tiene mucha importancia el manejo del discurso oral y escrito, que se visualiza y se puede apreciar en trabajos prácticos y diversas evaluaciones. El contexto de prácticas es de interés porque es el espacio donde se pueden presentar las dificultades tanto de los alumnos practicantes como de los propios docentes en el área de sociales. Fue una hipótesis de partida que los estudiantes expresan el conocimiento de lo social desde el sentido común. Por lo tanto, si bien las representaciones son una fuente de indagación a considerar, es necesario tener en cuenta lo que nos aporta Carretero y Borrelli (2010), en cuanto a que las representaciones sociales pueden constituir un obstáculo epistemológico, en la medida que sean muy resistentes al cambio.

Marco Teórico

Las representaciones Sociales y sus aportes en la Formación Inicial

A un pensamiento *ingenuo*, el de todos los días, se le debe contraponer un pensamiento más formalizado y especializado, el científico, que no necesariamente debe ser contrapuesto, ya que forma parte de los procesos de pensamiento que poseen las personas, lo que les permite el entendimiento y la comprensión del contexto social y cultural de pertenencia.

En ese sentido, las representaciones sociales han sido vinculadas a las ideas previas de los alumnos y alumnas. Se plantea que estas representaciones son empleadas para interpretar la información que reciben por diversos medios, principalmente, la transmitida por el docente. Por ello, se ha resaltado la necesidad de comprender cómo son las representaciones de los y las estudiantes en diversos momentos de su desarrollo.

Al adquirir conciencia de la importancia de las representaciones sociales para dar sentido al mundo social, una pregunta fundamental es discutir su rol en el cambio conceptual, especialmente, cuando se piensan desde la enseñanza y el aprendizaje.

Para Langford (1989) y Delaplace (2005) la experiencia es un factor básico del proceso de formación de los conceptos sociales, dado que los estudiantes tienden a interpretar los fenómenos sociales más amplios en términos de su propia experiencia inmediata. En los niños este proceso gradual implica además construir conocimientos a partir de la experimentación con situaciones sociales nuevas.

Por lo tanto, no se puede claramente señalar dónde inicia y dónde termina el sentido común, aunque muchos lo explican por contraste al conocimiento formalizado en las academias, el que reúnen sus características principales, ser objetivo, contrastable y expresado en lenguaje técnico.

Por esa razón, Castorina y Barreiro (2012) resaltan la necesidad de conocer y adquirir conciencia de las representaciones sociales para poder favorecer una interacción entre éstas y los saberes disciplinares.

Cuando la ciencia se divulga fuera de los laboratorios de los centros de investigación y circula por diferentes vías de la vida social, hasta llegar a la vida cotidiana, es así como las personas reorganizan su propio pensamiento y lenguaje, incorporando nuevos conocimientos. Las instituciones educativas, por tanto, son un espacio de encuentro, o desencuentro, de diversas representaciones sociales, donde estudiantes, docentes, familias y autoridades, presentan diversas maneras de dar sentido al mundo social.

Esto lo proporciona la cultura, que nos otorga guías para saber cómo comportarse en ciertas condiciones, qué decir, cómo decirlo, y también nos da indicaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje.

A propósito de ello, Bruner (1997) indica que la práctica educativa, se despliega en un marco mayor, en la cultura, es ahí donde se pueden observar los trayectos que recorren la ciencia y el sentido común. En ese marco, resulta fundamental la indagación reflexiva sobre los problemas de la práctica para la transformación de las representaciones de los y las estudiantes y, en consecuencia, para la interrelación entre pensamiento y acción (Pagès, 1996). Por ende, investigar cómo son estas representaciones y su dinámica adquiere gran relevancia para la didáctica de las ciencias sociales.

Desde ese posicionamiento, entendemos que el lenguaje permite construir la realidad, ya que propone categorías de análisis para explicarla, desde lo cotidiano y desde lo científico. Por lo que es esencial, considerar las convenciones y acuerdos de orden social, la perspectiva de quien describe la realidad social y el uso del lenguaje que se hace.

Por ende, se retoma el aporte de Austin (1962) cuando plantea que el lenguaje moviliza y posibilita eventos, permite hacer cosas y construir realidades, ya que, decir algo sobre el mundo es hacer sobre el mundo. Hablar de uno mismo, no es realizar una mera descripción, más bien, es una manera de configurar el yo. El lenguaje actúa e incide sobre los demás, genera prácticas discursivas, crea patrones lingüísticos, permite explicar, dar sentido y significado a la realidad que nos rodea. Es así, que estas relaciones sociales están construidas por prácticas discursivas, que confrontan, la realidad, el conocimiento y el lenguaje.

En tal sentido Raiter (2001), desde un enfoque de la lingüística crítica nos explica que:

“El análisis del sentido común, de los mecanismos (universales) y de los contenidos (particulares) del sentido común, constituye el camino más seguro para estudiar la circulación de signos ideológicos, las representaciones sociales y la ideología de las comunidades lingüísticas. El sentido común, como objeto de estudio, nos permitirá ver el funcionamiento del lenguaje en uso.” (pp. 63).

En una experiencia realizada con los estudiantes en el marco del proyecto, se eligió un concepto del campo de las Ciencias Sociales, en éste caso, DEMOCRACIA, que fue abordado en un taller en el que se indagó su representación social en la vida cotidiana.

En el mismo, se puso en discusión y análisis, las expresiones propias de cada estudiante y el uso del lenguaje, confrontando un pensamiento expresado desde el sentido común con argumentaciones que se corresponden con lo disciplinar.

Por tanto, retomando los aportes del autor, se puede inferir que no siempre somos conscientes de que nuestras expresiones individuales han sido formadas en una comunidad, y que están construidas con restricciones gramaticales y sociales. Además, *“los enunciados dicen más de lo que significan, (...) un hablante elige qué presentar del todo, y que los oyentes realizan en cada caso la operación mental de reponer y de inferir.”* (Raiter, 2001, pp. 69). Ese conocimiento de sentido común nos permitirá estudiar la conformación histórica de los significados y cómo influyen en las conductas de los actores. Sin descuidar el perfil profesional del egresado, como lo expresa el plan de estudio, que aspira no sólo a formar profesionales competentes, sino también un ciudadano crítico y participativo en su contexto social.

Por tanto, se considera significativo el aporte de Delfin Ortega Sanchez y Augusta Valle Taiman (2018, Cap 6. pp 86), cuando expresan que *“Las representaciones sociales permiten*

que las personas entiendan el mundo social, tanto en el presente como en el pasado. Por esta razón son muy importantes en la investigación de la enseñanza y el aprendizaje de la historia, la geografía, las ciencias sociales y la ciudadanía”.

Para Pagès (1994) la selección de los contenidos conceptuales no es neutral ni casual, sino que responde a una manera de mirar el mundo y de interpretar los problemas sociales, es decir, la selección de contenidos revela una determinada intencionalidad, intereses o ideología, siguiendo a autores como Popkewitz (1977), Apple (1986) o Giroux (1990), de tal forma que el currículo de ciencias sociales, a cualquier nivel, también se corresponde con un determinado modelo de enseñanza y aprendizaje, de concepción del profesorado y de una determinada idea sobre qué tipo de ciudadanía queremos formar.

La enseñanza de las ciencias sociales y sus características

En los debates pedagógicos de los últimos tiempos, resalta un tema que interpela de forma constante a todos los campos que configuran los esquemas de producción y transmisión de conocimientos; acerca de por qué los contenidos curriculares que conforman el trayecto obligatorio en el sistema educativo; no se actualizan al ritmo que avanzan los cambios sociales. El desfase que se observa entre lo que la escuela brinda y lo que la sociedad demanda, parece solo resolverse en el plano teórico. Y entre las áreas escolares que mayor resistencia se observa, se encuentran las Ciencias Sociales.

Vale decir que *“En los programas de formación docente ha predominado el enfoque técnico instrumental, en el que expertos dicen a los profesores qué enseñar y cómo enseñarlo, de acuerdo con currículos prescriptivos y modelos de formación eficientista, que conduce a prácticas educativas tradicionales para el mantenimiento del status quo”.* (Gutiérrez G. M., 2018, cap 19, p 242).

Por tanto, los conceptos deben ser instrumentos de análisis que sirvan para comprender nuestra realidad, pero también otras realidades. Deben ser finalmente, herramientas para pensar la sociedad y transformarla.

El proyecto, permitió desplegar un abanico de problemas en torno a la enseñanza de lo social en la escuela, que sitúan a los contenidos como escenario de las tensiones que operan en la renovación de la misma. Y como un recorte más preciso, que le pasa a los docentes al momento de enseñar Ciencias Sociales. Puesto a identificar el problema, los maestros se expresan en líneas generales condicionados por tres cuestiones centrales: el tiempo, la actualización disciplinar y las prescripciones curriculares.

Y si bien en estos planteos hay aspectos que son objetivos (los tiempos y las prescripciones técnico-curriculares no atienden necesariamente los tiempos de aprendizaje), en relación a producciones didácticas, recursos, capacitaciones desde enfoques no tradicionales es un tanto más discutible:

“...han sido abundantes en las últimas décadas, las producciones en Didáctica de las Ciencias Sociales para la enseñanza: se trata de propuestas de desarrollo curricular relativas a la innovación de contenidos y/o actividades para el aula, elaboradas con el propósito de resolver diferentes problemas de la enseñanza usual de las ciencias sociales, y en este sentido, guardan una relación instrumental e inmediata con la enseñanza, (...)” (Aisemberg, 2007:107).

Lo que no significa que esta amplia producción sea garantía de solución o respuesta al problema de la actualización disciplinar, expresando la vigencia de la caracterización que Joan Pagès (1997) hizo del asunto *“se conoce muy poco de lo que ocurre en las aulas cuando se enseña y se aprende Ciencias Sociales”.*

Si los diferentes discursos sobre lo social tienden a promover la configuración de subjetividades colectivas, ¿es posible ver en prácticas conservadoras, una actitud de “resguardo” que neutraliza la exigencia de comprometer la subjetividad individual?...

Una de las primeras cuestiones a discutir tanto entre el equipo, como con los estudiantes en situación de práctica de los niveles primario e inicial, es central en la postura que asumimos: la distinción entre “contenidos de Ciencias Sociales” y “lo social” como condición que cruza toda la práctica de enseñanza, trascendiendo lo “prescrito”. En este sentido, siempre hemos considerado, para ejemplificar esta primera tensión, algunos temas escolares sobre los que, conceptualmente, se han producido cambios importantes y que, no obstante, reflejan la coexistencia de discursos contradictorios.

Castañeda Meneses, M. y Santisteban, A. (2018, Cap 7, p 94), caracterizan los conceptos sociales en que:

- a) tienen un índice muy alto de abstracción, no se visualizan como algo físico, sino que pertenecen al ámbito subjetivo de las relaciones sociales;*
- b) son muy difíciles de definir, ya que su significado está muy condicionado por las interpretaciones que puedan hacer las personas o los grupos sociales;*
- c) son cambiantes, ya que su significado varía cuando cambian los contextos sociales;*
- d) son relativos en el tiempo, ya que un concepto social, por ejemplo “revolución” o “esclavo”, no tiene el mismo significado según la época histórica donde nos situemos;*
- e) son relativos según la cultura que los interpreta, por ejemplo, los conceptos de igualdad, libertad o participación tienen significados diferentes en diversas culturas.”*

Ante lo expuesto, es importante resaltar que dichos contenidos requieren un especial tratamiento en la formación y en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que contemplan la significatividad del área y por lo tanto, el enfoque a considerar, debe coincidir con la naturaleza del contenido, evitando caer en una mirada tradicional y tecnicista.

Desde otro punto, surge la necesidad de señalar otra diferencia, la existencia entre práctica docente en general (de la enseñanza) y la didáctica en particular, ya que si bien todas las áreas disciplinares presentan la especificidad que se sostiene en el discurso, no se materializa en las propuestas didácticas esperadas. A modo de ejemplo, se pueden mencionar ejes problematizadores tales como: el consumo crítico de los medios de comunicación, la relación tecnológica y medio ambiente o a acciones de participación ciudadana concretas (elecciones, manifestaciones, etc.).

En una tercera tensión, la resemantización de los términos estructurantes del campo de lo social, sitúa un fenómeno que si bien ha sido ampliamente considerado, como es la relación entre formación docente y contexto de prácticas, aparece aquí como una variable nueva al momento de pensar por qué las Ciencias sociales en la escuela primaria, son un área de cierta resistencia al cambio y al mismo tiempo, a la actualización.

Finalmente otro aspecto que se observa es la dificultad de pensar lo social, más allá de las perspectivas histórico-geográficas; las selecciones de contenidos toman temas localizados en tiempos y espacios precisos y generalmente, los abordajes son descriptivos, aún cuando se intentan estrategias relacionales entre distintos niveles de información. Lo sociológico, lo antropológico, lo económico, no se visualizan como dimensiones de análisis de los temas sociales en la escuela. Esta tensión, cabe señalar, no es propia del campo educativo, sino que esencialmente refleja la fragmentación en el campo científico, en el que las distintas ciencias

han desarrollado un nivel de especialización tan alto, que cuesta integrar interdisciplinariamente el abordaje de la realidad social. En éste punto, a la identificación de estas tensiones en torno a los saberes parece oportuno sumar dos aspectos más que se nombran a diario en las instituciones, como obstáculos en el proceso de enseñanza de lo social, y que si bien son estructurales, requieren de decisiones del propio docente para aproximarse al logro de objetivos escolares, con la evaluación y el tiempo.

Por consiguiente, los conceptos se construyen, es decir, no deberían ser enseñados desde un enfoque mecánico, repetitivo o memorístico. En tanto, su enseñanza será significativa si se realiza en un contexto social determinado, lo que implica compromiso de ambas partes, estudiantes y profesores.

“La construcción de conceptos sociales entra dentro de la lógica del aprendizaje por competencias, entendidas como “la capacidad, expresada mediante los conocimientos, las habilidades y las actitudes que se requiere para ejecutar una tarea de manera inteligente, en un entorno real o en otro contexto” (Aguerrondo, 2009, p 7). Para esta autora el aprendizaje de competencias requiere la consideración del contexto, un proceso de integración, una acción de desempeño y un compromiso y responsabilidad social por parte del alumnado. Estas cuestiones son propias de las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales y nos orientan a un aprendizaje conceptual, lejos de un aprendizaje por repetición y descontextualizado, permite a niños, niñas y jóvenes adquirir conocimientos que, desde una perspectiva crítica, les permitan formarse como ciudadanía” (Castañeda Meneses M., Santisteban A., 2018, cap 7, p 99).

Marco conceptual

Al considerar la construcción del pensamiento de los estudiantes de profesorado, en situación de formación, luego de haber atravesado los diferentes niveles de prácticas según lo establece el plan de estudios, se observó, en primer lugar, cierta disonancia entre el enfoque de una enseñanza que tiende a enfrentar a los estudiantes con situaciones conflictivas, por una parte y un alumno practicante que al insertarse en las escuelas, reconoce con dificultades su propia subjetividad, respecto de temas que implican aspectos éticos y valores sociales.

Se elaboró una propuesta de taller que permitió un análisis sobre la construcción del saber social de los estudiantes. Ésta incluyó un diálogo con los mismos sobre su experiencia en las escuelas y sus interpretaciones respecto de diferentes aspectos de la realidad social con la que pudieron interactuar. Así se los introdujo paulatinamente en el tema y retomaron vivencias más o menos cercanas de su período de prácticas escolares. Luego, se ofreció un espacio para expresar su concepción sobre un tema determinado (la democracia) y cómo pudieron observar el desarrollo de ese tema en las escuelas. En un tercer momento se trabajó en pequeños grupos para analizar propuestas didácticas de abordaje del tema en diferentes grados de nuestro país y de Latinoamérica. Por último, se les solicitó completar una ficha en la que debían explicar: qué entiende por realidad social y por democracia; seleccionar un *saber* y *contenido* relacionado al tema “democracia” y pensar grupalmente, propuestas de actividades áulicas y algunas orientaciones didácticas para desarrollarlo.

Cuando se elige una carrera de grado, los últimos años de cursado se convierten en un desafío, que si bien se vislumbra en lo teórico, la proyección en la práctica, se torna en un tiempo de tensión. Las ansiedades propias de estos períodos se hacen realidad y el momento culmine por entrar al aula se convierte en un momento en el que fluctúan miedos y esperanzas, fortalezas y debilidades, deseo y realidad, en fin, elección o confusión.

Los primeros pasos de ingreso a las aulas escolares, cumpliendo el rol de alumno practicante, se conciben en instancias de análisis y reflexiones en torno a la especificidad del espacio escolar y en observar los mecanismos que se ponen en juego a la hora de enseñar, lo mencionado marcaría el inicio en el camino de la docencia, poniendo en marcha múltiples maneras de entender los códigos que se activan en el vínculo pedagógico didáctico entre el docente y los estudiantes, infinidad de acciones y estrategias que permiten explicar, analizar y comprender la lógica de funcionamiento de una institución escolar, sus espacios, sus componentes, sus particularidades, la institución en su contexto, su realidad, en fin, su idiosincrasia, se convierten así en un primer desafío, formativo, que involucra lo intelectual y lo actitudinal.

La planificación didáctica y el trabajo en el aula debe entenderse como una “construcción metodológica” (Edelstein, G. 1998), como una hipótesis de trabajo, que supone una penetración en la lógica propia de una serie de dimensiones que entran en juego: la disciplina específica, los procesos de aprendizaje, la reconsideración del papel del profesor, el contexto y el reto de crear clases que respondan a los criterios de innovación, considerar alternativas que escapen a los designios clásicos de la planificación formal, tradicional que responde a principios burocráticos más que pedagógicos. Las sugerencias metodológicas deberían desembocar en propuestas didácticas de alto impacto, pero los interrogantes que surgen de inmediato, entre otros, ¿impacto para quién? ¿o para quiénes? ¿para los alumnos? ¿para el docente de grado que amablemente facilitó su aula, su clase y el grupo de alumnos en edad escolar? ¿para el profesor tutor que se sienta al final del aula, entre alumnos que lo miran también expectantes? ¿o para el alumno practicante, que necesita resolver dudas e inquietudes sobre su nuevo rol?

Estos desafíos son los que deberían empezar a considerarse en la mesa de discusión de la práctica docente, ya que los planteos antes mencionados, son los desafíos clásicos que encierran una complejidad propia y que influyen en una acción práctica de formación. Las respuestas a estos interrogantes no son simples de lograr y tampoco son muchas las conclusiones que se derivan de estas preguntas, aparentemente simples. En principio los interrogantes conducen al campo de los contenidos curriculares propios de las ciencias sociales, que propicien y faciliten, la comprensión y la reflexión de los alumnos, considerada ésta una de las alternativas más válidas, pero en referencia a la formación docente inicial y desempeño en la trayectoria docente, ¿no se debería responder en función de este último, pero central desafío?

En una aproximación a la tarea de enseñar, el territorio se muestra como una gran encrucijada, ya que para realizar ese acto intencional que es enseñar y acompañar a los alumnos en sus trayectorias académicas, primero se debe pensar, reflexionar profundamente y tomar múltiples decisiones. Los procesos de enseñanza y aprendizaje en el campo de las Ciencias Sociales deberían propender a la ampliación del conocimiento acerca de la sociedad para poder formar sujetos críticos, tal como figura en los fines educativos de todo plan de formación. Si la postura desde un enfoque crítico es la primera herramienta que se visualiza, la segunda sería la posibilidad de transformar a los sujetos activos en formación, en actores sociales capaces de afrontar y protagonizar los desafíos del cambio social. Bajo esta mirada podremos comprender y dimensionar las responsabilidades que en tanto sujetos, les cabe en la construcción de un futuro posible.

En consonancia con lo planteado, nos situamos en la dimensión didáctica recuperando los aportes de Pilar Benejam (1998), quien entiende al profesor como un facilitador y a la vez transmisor del proceso por el cual el estudiante parte de sus propias lógicas, para ir adquiriendo la lógica propia. Desde esta concepción, el trabajo esencial de un profesor en la

Universidad es acercar al estudiantado a una perspectiva de análisis con la cual leer la realidad. Esta realidad es una representación que se construye desde diferentes operaciones de sentido o esquemas de abordaje, históricamente determinados, esto implica también brindar una serie de herramientas, con la cual iniciar al estudiante en el ejercicio de la práctica ciudadana.

Los estudiantes en situación de prácticas proponen una construcción metodológica para poder llevar a cabo dicha práctica, al hacerlo ponen en juego lo que entienden que es la enseñanza de determinados contenidos de las Ciencias Sociales. Pero, aún cuando tengan las orientaciones de la Cátedra, por más que tengan las orientaciones del docente de la escuela en la que realizarán esa práctica, es él quien toma la decisión última de cómo armar dicha planificación. Es allí donde se evidencian dificultades para redefinir en forma reflexiva un plan, considerando las diferentes dimensiones que atraviesan esa realidad áulica específica y terminan construyendo una versión sin considerar ni el enfoque de la cátedra y ni la propuesta del docente, armando finalmente un recorte con una versión tradicional que es, en definitiva, lo que terminó formando en su escolaridad previa, es la versión que recibieron como alumnos de sus propios docentes en la escolaridad de la infancia, o como dice la psicopedagogía una “matriz de aprendizajes”, por lo tanto volvemos al tema de la representación del alumno. Esto nos lleva a pensar por qué el estudiante elige este camino, y tal vez tenga que ver con sentirse cómodo.

En tal caso nos preocupa ver que no se lee el contexto que atraviesa la realidad escolar actual en la que se inserta como practicante. Nos resulta extraño evidenciar que en un mundo vinculado principalmente a las tecnologías de la información y la comunicación, donde lo audiovisual tiene una presencia importante en la cotidianeidad, no se utilicen estas herramientas en el aula tanto para preparar las clases buscando información como empleando herramientas tecnológicas para el desarrollo de las mismas. Salvo cuando se hace un uso intuitivo sólo para “bajar” información para planificar sin realizar un análisis crítico de cómo se usará la misma, para qué y qué adecuaciones se tienen que realizar para que sea un medio que facilite la apropiación de nuevos conocimientos.

“Los obstáculos más relevantes se relacionan con la caracterización de un pensamiento que para su desarrollo, requiere la superación de retos intelectuales que consideren la interpretación, análisis y construcción de información a fin de solucionar problemas.”.

Valencia Castañeda, L y Villalon Galvez, G (2018). Cap 9 p 117

Dicho esto, se puede sostener parcialmente que una enseñanza crítica y reflexiva, se contradice en parte, con miradas que consideran que la imposición de currículos fundados en una gran cantidad de contenidos, sólo habilita su tratamiento de manera superficial y con predominio de estrategias de orden meramente práctico, anulando prácticamente toda posibilidad de reflexión sobre dichos contenidos.

Al pensar y analizar este escenario tomamos algunas palabras de Schön cuando expresa:

“La crisis de confianza en el conocimiento profesional se corresponde con una crisis similar en la preparación de los profesionales. Si al mundo profesional se le acusa de ineficacia y deshonestidad, a los centros de formación de profesionales se les acusa de no saber enseñar las nociones elementales de una práctica eficaz y ética.(...) Tras estas críticas se esconde una versión del dilema del rigor o la pertinencia. Lo que más necesitan aprender los aspirantes a profesionales de la práctica es aquello que los centros de preparación de estos profesionales parecen menos capaces de enseñar. Y la versión del dilema que se produce en estos centros tiene su origen, al igual que para los prácticos, en una subyacente epistemología de la práctica profesional, durante mucho tiempo ajena a un examen crítico, consistente en un

modelo de conocimiento profesional incrustado institucionalmente en el curriculum y en los convenios entre el mundo de la investigación y el de la práctica.” (Schön, D.; 1992)

Especial atención se debe poner en la formación inicial del profesorado, en tanto se continúe con prácticas relacionadas a la transmisión de conocimientos, como contrapartida; la formación de profesores debería acentuar el desarrollo de capacidades en torno a la toma de decisiones en el complejo mundo de la práctica y de enseñar a los estudiantes a aprender a aprender. Coinciden una gran cantidad de autores que hacen propios los dichos de Pagés, al poner en foco las representaciones que el alumnado tiene sobre su realidad, basadas en un pensamiento cotidiano que obstaculiza la comprensión de lo social a partir de conocimientos y argumentos científicos.

Otro lugar en el que estas dificultades se visualizan es en la redacción de informes y presentaciones escritas en el ámbito universitario, en las que muchas veces se pueden apreciar respecto a los contenidos de ciencias sociales, miradas fragmentadas, poco desarrollo de ideas propias, escasa reflexión sobre su propio desempeño, bajo nivel de conceptualización y algunas veces confusiones y errores. Incluso en ocasiones se escribe apelando a un “corte y pegue” de ideas de otros tomadas como propias, que denotan la falta de convencimiento acerca de esas mismas expresiones, dado que terminan por no comprenderlas en su totalidad. Sumado a esto, en el espacio áulico, donde se desarrollan procesos de enseñanza y de aprendizaje, se observa la puesta en práctica de situaciones problemáticas analizadas casi exclusivamente desde el sentido común, son muy pocas y escasas las veces que se destaca una referencia bibliográfica para sostener una idea o citar una referencia teórica. Esto pondría en evidencia la dificultad de los estudiantes para armar un discurso propio, argumentado y concluyente.

Es por ello que en numerosas reflexiones sobre la práctica y la formación docente, en el marco de este proyecto y en otros ámbitos académicos, es frecuente cuestionar la formación en particular, ¿cómo forma la formación?, ¿qué sucede en estos años de estudio de la formación inicial?, ¿es de bajo impacto en los estudiantes de las carreras docentes la formación?, ¿qué tipo de propuestas formativas impactarían en forma positiva en la práctica de nuestros estudiantes?, ¿Qué se debería modificar para alcanzar en forma más eficiente los objetivos de las carreras en el plazo previsto por el plan de estudios?, ¿Qué tipo de estrategias didácticas se proponen para trabajar en el lapso de tiempo entre una clase y otras?, ¿Qué características poseen las evaluaciones o los diversos trabajos evaluativos, tanto parciales como finales?, ¿Qué características tienen y qué tipo de consignas se plantean, generan la necesidad de problematizar sus respuestas?

En anteriores investigaciones se propuso indagar las formas en que las subjetividades docentes influyen y condicionan la enseñanza de lo social en las escuelas primarias. En esta nueva propuesta damos vuelta la mirada al preguntarnos cómo influye esto y condiciona a los estudiantes en formación, teniendo en cuenta qué conocimientos portan de su propio contexto socio-cultural, qué reflexiones se producen sobre el origen de estos conocimientos y cómo analizan y perciben también su propia situación social. En función de todo ello, es que se realizan los recortes de la realidad y se puede observar cómo proyectan sus visiones en el estudio, interpretación y reelaboración de los espacios curriculares específicos enmarcados en los correspondientes planes de estudio. Lo antes señalado se vincula con aspectos neurálgicos de la formación docente y en consecuencia con las formas que adoptan en la práctica docente.

Continuando la línea investigativa de Pagés (1998 y 2012), se propone entonces relacionar los procesos de enseñanza y los de aprendizaje de las ciencias sociales con el pensamiento crítico, poniendo énfasis en las habilidades cognitivas a desarrollar en el estudiante, que en los

contenidos o en los problemas objeto de estudio. “*Su propuesta adhiere a la importancia de problematizar el contenido, para permitir la incorporación de conceptos propios de las ciencias sociales en el lenguaje del estudiantado, su aplicación a nuevos conocimientos, y el uso de argumentos para la fundamentación de sus conocimientos sobre la sociedad y la toma de decisiones sociales. Valencia Castañeda, L y Villalon Galvez, G (2018). Cap 9 p 118.*

En consecuencia el esfuerzo puesto en construir conocimientos sociales debiera manifestarse en el desarrollo y práctica de una conciencia social comprometida con el contexto, sustentada en valores democráticos, la libertad, la igualdad y la solidaridad.

RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Materiales y Métodos

En los años noventa en Argentina, el Programa de Investigaciones sobre Formación Docente del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Programación UBACyT, F1035), desarrollado por Davini, Alliaud, Birgin, Suárez y Feldman (1998), desplegó una línea de investigación cualitativa e interpretativa orientada a estudiar en profundidad el proceso de afiliación al magisterio durante la formación inicial, especialmente en las prácticas y residencias docentes, línea en la que nos enmarcamos en investigaciones anteriores. Esta investigación se llevó a cabo con un método de investigación cualitativa, tomando como instrumento de recogida de información la producción narrativa como técnica para identificar patrones de funcionamiento del razonamiento de los estudiantes sobre la *realidad social*, interpretar las percepciones construidas sobre la realidad social y cómo éstas influyen en sus decisiones al momento de la práctica.

Entendemos la narrativa como un instrumento de recogida de datos para la investigación, dado que nos permite averiguar algo sobre un grupo social, por lo tanto, se trata de *un medio para* y su contenido es lo que se quiere averiguar (Ángel, 2011). En este caso podemos identificar concepciones sobre la democracia a través del análisis crítico del discurso narrativo mediante lo que los estudiantes dicen sobre ella.

Dicho enfoque metodológico nos permitió aproximarnos a las miradas y conceptualizaciones, que forman parte de la subjetividad de los estudiantes que cursan las carreras de Nivel Inicial y Primario, acerca de lo social y sus dimensiones en relación con su futuro desempeño de la profesión docente.

Respecto de las decisiones metodológicas, se trabajó con una muestra restringida de sujetos conformada por estudiantes de tercero y cuarto año de los profesorados antes mencionados. Esta decisión se enmarca en la posibilidad de realizar un análisis de la formación docente inicial como portadora de significados sociales, culturales e históricos que forman parte de la biografía de los sujetos al momento de ingresar a la carrera. En ese marco, se desarrollaron entrevistas individuales y grupales (a modo de intercambio dialógico intersubjetivo) y grupos de discusión, en la realización de foros, talleres y debates. A su vez, a los fines de acercarse a los materiales de la experiencia, se propusieron estrategias diversas centralmente vinculadas a la narrativa (relatos de experiencias, diarios reflexivos, reconstrucción de escenas; a los fines de sistematizar la información, poniendo en juego herramientas de análisis del discurso con la finalidad de construir dimensiones de análisis.

Discusión de los datos, evidencias, objetos o materiales

Si tenemos en cuenta que la adquisición de los conceptos sociales no es privativa de una edad, sino que responde a un proceso progresivo (Bruner, 1988); debemos considerar que un concepto, siempre forma parte de un sistema o red conceptual; que es necesario recuperar desde las propias biografías escolares del alumnado, desde su capital cultural; y promover su interpelación permanente en la formación inicial.

.Y ¿cómo conocer mejor el conocimiento cotidiano? Precisamente a través de la indagación del conocimiento de los alumnos, que es, como se ha dicho, una fuente privilegiada para ello. Necesitamos conocer mucho mejor cómo piensan, qué ideas o concepciones manejan en relación con los contenidos que van a ser objeto de enseñanza, cuál es la lógica de ese conocimiento, cómo se ha gestado, en qué medida responde a pautas básicas de la cultura social dominante. Así, pues, conocer más a fondo las ideas de los estudiantes significa, al mismo tiempo, entender mejor el conocimiento cotidiano y tomar este como punto de partida indispensable para entender las relaciones de conocimiento y poder, para así, generar propuestas educativas que favorezcan el enriquecimiento y la complejización del conocimiento de los estudiantes (García Pérez F., 2000).

En efecto, la distancia entre el conocimiento escolar que habitualmente se propone en la escuela y el conocimiento que manejan los estudiantes elaborado, en gran parte, en contextos cotidianos, a partir de experiencias vitales no siempre maduras mediante la reflexión, suele ser considerable. De ahí la importancia de conocer mejor la naturaleza y características del conocimiento cotidiano, en cuanto que dicho conocimiento impregna y condiciona el propio conocimiento de los alumnos (García Pérez F., 2000).

Se requiere entonces, de la construcción de redes conceptuales para el aprendizaje de las ciencias sociales; para la cual es necesario lo que Ausubel (1987) denomina conceptos inclusores y que en la literatura de la didáctica de las ciencias sociales reconocemos como conceptos clave.

En consecuencia, desde la formación inicial de los futuros docentes, es necesario promover el cuestionamiento de las propias concepciones sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales y la posición reflexiva frente al currículum.

“La didáctica de las ciencias sociales...debe intentar seleccionar unos conceptos clave transdisciplinarios o conceptos organizadores básicos o comunes a todas las Ciencias Sociales, que centren las aportaciones de cada una de las disciplinas y que, en su conjunto den cuenta al alumno de la realidad del mundo en el que viven y sus problemas” (Benejam, 1997, p.77). Sin perder de vista que, los conceptos sociales se asocian al aprendizaje significativo, que implica una actitud activa de quien aprende, reconociendo que se adquiere un concepto cuando se es capaz de “dotar de significado a un material o una información que se le presenta, cuando ‘comprende’ ese material, donde comprender será equivalente a traducir algo a las propias palabras” (Pozo, 1992, 27).

El aprendizaje de conceptos sociales requiere también de la creación de una red semántica que da sentido a un concepto concreto y a las relaciones entre este y otros conceptos (Bruner, 2000), así se construyen marcos conceptuales de referencia.

El logro del pensamiento social, coherente y organizado, consiste en desarrollar la capacidad del estudiante para poder contextualizar temporal, espacial y culturalmente el saber social, y de decodificar información procedente de fuentes variadas utilizando categorías de máxima abstracción, a menudo polisémicas, propio de las ciencias sociales. Se trata de un tipo de

pensamiento de orden superior, que predispone y prepara a los estudiantes para hacer frente a los retos de la vida en sociedad y para elaborar su propio lenguaje en diversos contextos en los que deba defender un punto de vista, fundamentar su opinión y analizar y aceptar el punto de vista de otros.

Se necesita contar con modelos conceptuales para la construcción del conocimiento. Según Audigier (1991) la idea de red conceptual es básica:

“... Aprender un concepto es aprender un sistema de relaciones; aplicar una enseñanza que se propone la construcción de conceptos es, pues, privilegiar relaciones; aunque la definición de un concepto puede a veces parecer útil, enseguida hay que ponerla en cuestión mostrando las relaciones que un concepto mantiene con otros. En las ciencias de la sociedad, ningún concepto es monosémico; cada significado circula en una red de relaciones que construye el sentido atribuido al concepto” (Audigier, 1991, p.12).

La construcción de los conceptos sociales implica una ampliación progresiva de los esquemas conceptuales del alumnado, que son cada vez más complejos. El aprendizaje conceptual se nutre de la experiencia o, mejor, de la diversidad de experiencias en la escuela y en su vida cotidiana. Al docente le corresponde un rol clave en el proceso, que implica considerar “la actividad del alumno, su curiosidad, su imaginación y su creatividad, sus intereses y motivaciones, deben encontrar ocasión de manifestarse y desarrollarse, y de hacerlo en contexto de las situaciones educativas diseñadas por el adulto” (Bruner, 1988, p.19).

El aprendizaje conceptual y la construcción de esquemas conceptuales cada vez más complejos que explican la sociedad, son instrumentos muy poderosos para interpretar la realidad y los problemas sociales, para establecer relaciones entre realidades diferentes, entre planos sociales diversos o desiguales. También para seguir aprendiendo, ya que los conceptos sociales son herramientas que aumentan nuestra comprensión del mundo y mejoran nuestras capacidades para la acción social.

La enseñanza de las ciencias sociales desde el trabajo con cuestiones socialmente vivas se plantea conectar los conocimientos históricos y geográficos con los problemas sociales de la actualidad (Pagès, 2014), de tal forma que los conceptos sociales actúan como el hilo del entramado que relaciona los problemas en el tiempo, en el espacio, entre disciplinas sociales. El aprendizaje conceptual en la enseñanza de las ciencias sociales favorece la transdisciplinariedad, la formación del pensamiento crítico, el desarrollo de competencias y, desde una perspectiva crítica, los valores democráticos para la intervención social.

Los modelos o redes conceptuales creados desde la didáctica de las ciencias sociales son una recombinación de conceptos existentes, pero dan lugar a modelos conceptuales originales, que ayudan a comprender la lógica científica de las disciplinas que estudian la sociedad. También nos acercan a un tipo de aprendizaje conceptual, que va más allá del aprendizaje factual o memorístico y repetitivo. La idea es provocar en el alumnado la construcción de conceptos y de estructuras conceptuales, cada vez más ricas y cada vez más complejas.

“En síntesis, la formación del profesorado de ciencias sociales a través de comunidades de aprendizaje muestra la potencia de esta estrategia para la transformación de las propias prácticas educativas, por las siguientes razones:

- *Los profesores aprenden a dialogar, a debatir, a compartir experiencias y a trabajar de manera colaborativa en la planificación, el análisis y la sistematización de las prácticas educativas;*

- *Desarrollan pensamiento crítico y creativo que los compromete como profesionales reflexivos con la formación de estudiantes críticos;*
- *Dialogan, comparten los problemas de las prácticas y buscan de manera cooperada alternativas interdisciplinarias para la enseñanza de estas disciplinas;*
- *Construyen propuestas curriculares basadas en PSR, que acercan la enseñanza de las ciencias sociales a los contextos de los estudiantes, para que estos comprendan la realidad en que viven y puedan participar en su transformación; y*
- *Amplían la experiencia y los conocimientos construidos en las aulas universitarias al promover la conformación de CA que reflexionan la enseñanza de las ciencias sociales en las comunidades educativas”. Gutierrez G, M. (2018) cap 19 p 249*

RECOMENDACIONES

“El desarrollo de competencias docentes para enseñar ciencias sociales, geografía e historia debe comenzar en la formación inicial del profesorado y continuar afianzándose a lo largo de la vida profesional (en la formación permanente). Para el logro de este propósito, los programas de formación deben tener dentro de sus objetivos la reflexión sobre la práctica profesional, sobre los propósitos y las maneras de construir capacidades para la acción, que acercan al profesorado a prácticas coherentes con las finalidades de la educación de los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI” (Gutierrez G., M; 2018, cap 19, p 243).

En ese marco, resulta necesario promover al interior de los espacios curriculares involucrados, un trabajo colaborativo intra e inter cátedras, que permita potenciar estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. En tanto, la formación, debería centrarse en el análisis sistemático de situaciones problemáticas, en el ejercicio de la toma de decisiones fundamentadas, en aprender a mirar las prácticas desde las elaboraciones teóricas existentes y a construir teorías a partir de las prácticas (Sanjurjo, 2017).

Somos responsables, por tanto, de generar oportunidades de acceso al conocimiento, sin perder de vista uno de los objetivos que establece el plan de estudios de ambos profesorados, que invitan a *“posibilitar que el estudiante asuma una actitud crítica y reflexiva y tome conciencia de la responsabilidad inherente al accionar profesional y su impacto en el medio sociocultural”*.

El Acuerdo 165/13-CU-UART, ANEXO REGLAMENTO GENERAL DE PRÁCTICAS PARA LAS CARRERAS DOCENTES; establece entre otros aspectos, el conocimiento de los saberes disciplinarios, pedagógicos y contextuales requeridos para el ámbito de trabajo en que se desempeñará el alumno y conocimiento de las nuevas configuraciones de los escenarios sociales en el siglo XXI, que contribuyan a la problematización de la realidad social y educativa. Dichas metas, requieren del desarrollo de competencias docentes para la enseñanza de las Ciencias Sociales que puedan promoverse desde la formación y ser compatibles con las demandas educativas del presente siglo.

El plan de estudios, pone énfasis -a partir de los espacios curriculares- en diferentes aspectos situacionales, contextuales y problemáticos persiguiendo –en sus interrelaciones- una formación que promueva el desarrollo autónomo en contextos cada vez más complejos desde la competencia académica y la mirada hacia las especificidades de la realidad educativa Argentina” (Resolución Nro. 171/10-CS-UNPA).

Por consiguiente, resulta imprescindible pensar en un proyecto nexo que permita trabajar simultáneamente en la evaluación del plan de estudios con perspectiva de sumar a proyectos futuros a las otras sedes que dictan el Profesorado para Educación Primaria e Inicial; aspirando al logro de un colectivo de egresados con capacidad de abordar las problemáticas sociales, comprenderlas y transformarlas aportando a la educación inicial y primaria, propuestas innovadoras y abarcativas, en el propio campo profesional docente.

La Universidad Nacional de la Patagonia Austral persigue la formación de un docente crítico y reflexivo, con posibilidades no sólo de comprender e interpretar, sino también de transformar la realidad que lo rodea, en un trabajo colaborativo y solidario con los colegas y los alumnos con los que interactúa promoviendo la igualdad de oportunidades educativas”. Por tanto, las bases deberían generarse desde la formación inicial; trabajando con las capacidades más abstractas del pensamiento, que son las que se necesitan para dar cuenta y expresar el conocimiento social o pensamiento social adquirido. En el caso de los alumnos escolarizados, deberían además manejar una serie de habilidades cognitivas, que se precisan para aplicar varios discursos, oral, escrito y gráfico, desde diversas disciplinas y así comprender y explicar la realidad social. Por tanto, desde las estrategias de enseñanza, será necesario promover el desarrollo de estas capacidades, que a su vez, permitirán desde un enfoque constructivista, adquirir aprendizajes significativos, útiles para la vida cotidiana.

Abordar conceptos de abstracción como, el tiempo, el espacio, conflictos, democracia, revoluciones, libertad, igualdad, justicia social, podría significar una estrategia de enseñanza que promueva la reflexión del enfoque de enseñanza que modela el accionar docente. Con esa finalidad, se podrían generar talleres, foros de debate y ateneos, paralelamente a la programación de la formación docente, en los que se pueda reflexionar, elaborar informes, analizar la actualidad, argumentar y reelaborar ideas, construyendo paulatinamente, una postura frente a ellas; que impactará en las propuestas y estrategias didácticas para su uso escolar.

Como un aporte desde lo curricular se podrían considerar contenidos vinculados con problemáticas sociales, cercanas y propias del contexto social actual, el rol de la mujer en múltiples ámbitos de la sociedad, la problemática del trabajo que atraviesa a todas las familias, la problemática medioambiental de interés para las nuevas generaciones o la política y propuestas de mejora de vida, desde los gobiernos o partidos políticos

Estas acciones, posibilitarían contribuir a que dentro de la escolarización infantil, los egresados elaboren propuestas del currículum integrales, partiendo de la enseñanza de las ciencias sociales.

Desde esa mirada holística de la formación, las acciones a llevar adelante desde la universidad, deberían ser diversas. Por ende, es necesario no descuidar la posibilidad de brindar cursos de capacitación y actualización disciplinar, destinados a docentes del nivel primario e inicial que se encuentren en ejercicio (muchos, egresados de la UNPA), como una manera de profundizar el conocimiento de la región Patagonia Sur, en cuanto a la historia, geografía, flora, fauna, población, recursos didácticos y estrategias de enseñanza, entre otros; desde un enfoque multidisciplinar.

En este punto, es necesario volver a algunas sugerencias de Pagés, respecto a que es importante plantear problemas sociales relevantes por vías distintas y complementarias. En algunos casos por la disciplinar, en otros por la interdisciplinar, o por la integrada (Pagès Blanch, 2005, ver también Pagès Blanch, 2009a). *“Todo el mundo sabe que los ciudadanos y ciudadanas no nos encontraremos nunca en la calle con problemas disciplinares. Nos encontraremos con problemas, simplemente. Si hemos sido capaces de educar en lo esencial*

a nuestro alumnado tal vez puedan intentar comprender los problemas e intentar resolverlos utilizando conocimientos disciplinares” (Pagès, 2013, p. 29). Abordar la enseñanza de las Ciencias Sociales desde una mirada multidisciplinar, implicaría incorporar saberes económicos, por ejemplo, para entender las desigualdades sociales y económicas, la marginalización y la exclusión, la desocupación y la pobreza (Pagès Blanch, 2005, Vila, González Monfort y Pagès B. 2017). Se espera entonces, que el desarrollo de competencias de pensamiento crítico y reflexivo, favorezca la formación de docentes con mejores comprensiones e intervenciones sobre la realidad social.

Para finalizar, resulta pertinente dejar abierta la posibilidad de interrogarnos al interior de cada cátedra, respecto a cómo enseñar Ciencias Sociales, para qué, ¿qué incidencia tienen las propias concepciones de enseñar y aprender en las propuestas ejecutadas dentro de la formación inicial? Y al mismo tiempo, ¿éstas, van mutando? ¿Se acomodan a las exigencias del presente? ...Que este trabajo sea una invitación abierta para seguir pensándolo...

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHILLI, E (2005) Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio. Ed. Rosario: Laborde Editor. Argentina.
- ALLIAUD, A. (2007), Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino, Buenos Aires. Ed. GRANICA S A.
- ALLIAUD, A. (2017), Los artesanos de la Enseñanza. Acerca de la Formación de maestros con oficio, Buenos Aires, 1º Edición, Paidós.
- AISEMBERG, B. (2007), Problemas de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Su relación con los problemas de la enseñanza, en Fioritti, Moglia, (Comp.), La formación docente y la investigación en didácticas específicas, San Martín, UNSAM, CEDE.
- AUSTIN, J.L. (1962) Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones. Compilado por J.O. Urmson. Editorial Paidós. Barcelona.
- BIXIO, C. (2003), Cómo planificar y evaluar en el aula. Propuestas y ejemplos, Rosario, Edit. Homosapiens.
- BATALLÁN, G. (2007), Docentes de Infancia. Antropología del Trabajo en la Escuela Primaria, Buenos Aires, Paidós.
- BORRELI, M. (2011), Introducción: Pasados en conflicto y enseñanza escolar, En Cómo enseñar la historia reciente hoy: estrategias para el abordaje educativo de pasados en conflicto, CAICYT CONICET (<http://ecursos.caicyt.gov.ar>), Argentina.
- BRAILOVKY, D. (coord.), (2008), Sentidos Perdidos de la Experiencia Escolar. Angustia, desazón, reflexiones, Ed. Novedades Educativas. Ensayos y Experiencias.
- BRAILOVSKY, D. & MENCHÓN, A (2014), Estrategias de escritura en la formación. La Experiencia de enseñar escribiendo, Novedades Educativas. Colección Universidad.
- BRUNER (1997) La educación, puerta de la cultura. Visor. Madrid. ISBN 8477741255
- CAMILLONI, A. y LEVINAS, M. (2007), Pensar, descubrir y aprender. Propuesta didáctica y actividades para las Ciencias Sociales, Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- CARRETERO, M. y GONZÁLEZ R. (2013) Enseñanza De La Historia Y Memoria Colectiva, Buenos Aires, Paidós.
- CHEVALLARD, Y. (1991) La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado, Buenos Aires, Aique.
- DAVINI, M. C. (1998) El currículo de formación del magisterio en la Argentina. Planes de estudio y programas de enseñanza. En Propuesta Educativa, Año 9, N°19, FLACSO, pp. 36/46.

- DE AMÉZOLA, G. (2011), La enseñanza de la Historia en Argentina y los problemas de enseñar historia reciente en la escuela, En *Cómo enseñar la historia reciente hoy: estrategias para el abordaje educativo de pasados en conflicto*, CAICYT CONICET (<http://ecursos.caicyt.gov.ar>), Argentina.
- DIKER, G. y TERIGI, F. (2008), *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós.
- EDELSTEIN, G. (1996), Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo, en AAVV, *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires. Paidós.
- FILLOUX, Jc. (2004), *Intersubjetividad y Formación, Formación de Formadores*, Serie Documentos 3 Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- FINOCCHIO, S. Y ROMERO, N. (2013), *Saberes y prácticas escolares*, Homo Sapiens Ediciones, FLACSO, Rosario.
- FRIGERIO, G. (1997) *De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires.
- FUNES, G. (2004), *La Historia dice presente en el aula*, Neuquén, Educo.
- GARAY, L. (1996), La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones, en Butelman, I. (comp.) *Pensando las instituciones*, Paidós, Buenos Aires.
- JARA, M. A. y FUNES, G. (2016) *Didácticas de las ciencias sociales en la formación del profesorado: perspectivas y enfoques actuales*, Cipolletti, Universidad Nacional del Comahue.
- MARIÑO, M. (1997), Reflexiones en torno a los jóvenes argentinos y la conciencia histórica, en *Clio y Asociados*, Cap. 1, Vol. N° 2, Universidad Nacional del Litoral.
- MAZÚ, V., MUÑOZ, M. (2013), Los contenidos escolares: brecha y puente entre la formación inicial docente y la escuela que queremos, I CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN, II NACIONAL, *Educación: Estrategia para el cambio*, San Juan.
- PAGÈS, J. (1997) Capítulo VII: La formación del pensamiento social. En Benejam, P. y Pagès, J. (Coords.) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Instituto de Ciencias de la Educación. España. Pp. 151-168.
- PÈREZ, D. (2011) *La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales*. Universidad Autónoma de Manizales. Colombia.
<http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n44/n44a02.pdf>
- SANJURJO, L (2017) “Los trayectos formativos de los Formadores en prácticas Profesionales” Conferencia en el XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas, Poio, Esp.
- SAUTU, R. (2011) *Acerca de qué es y no es investigación científica en ciencias sociales*. En: Wainernnan, C., Sautu, R. (comp.). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Manantial.
- SCHÖN, D. (1992), *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós.
- SIEDE, I., Comp. (2012), *Ciencias sociales en la escuela: criterios y propuestas para la enseñanza*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- SOUTO, M. (1996), La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal, en AAVV, *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.
- SOUTO, M. y otros (1999), *Grupos y Dispositivos de Formación, Formación de Formadores*, Serie Documentos 3, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, Novedades Educativas.