

¿Qué piensan las estudiantes del profesorado de nivel inicial sobre las finalidades de la didáctica de las ciencias sociales?

Miguel Ángel Jara

Universidad Nacional del Comahue

María Esther Muñoz

Universidad Nacional del Comahue

Mariela Hirtz

Universidad Nacional del Comahue

Valeria Benavidez

Universidad Nacional del Comahue

Introducción

Las finalidades en la educación tienen como desafío superar la racionalidad fines/medios que ha caracterizado —consciente o no— a las prácticas educativas por mucho tiempo y cuyos vestigios pueden aún encontrarse. Esta racionalidad se manifiesta en los logros y metas de aprendizajes, para los que basta aplicar, metódicamente, algunas herramientas para tal consecución. El énfasis está puesto en el qué y en el cómo; sin pretensiones de comprender las lógicas que operan en el accionar y los resultados que se obtienen de ello. Este modo de operar se liga a un uso instrumental y aplicacionista del conocimiento, y sus consecuencias son aprendizajes memorísticos y de poca relevancia y significatividad para la vida.

Superar esta visión presupone virar la práctica hacia el para qué o el porqué; a pensar en los modos diversos de producción y comunicación del conocimiento; a realizar construcciones metodológicas casuísticas y contextualizadas (Edelstein, 1996) y a ser autor/a de las decisiones que orientan las prácticas de la enseñanza. Esta perspectiva pone el énfasis en pensar a las finalidades como una dimensión sociopolítica en la educación; le otorga un carácter histórico en tanto contribuye a desandar núcleos de sentidos epocales y a comprender un proceso de indeterminación del conocimiento social y los modos de comunicación del mismo.

Situar el eje en una formación centrada en las finalidades de la enseñanza del conocimiento social aventura la construcción de una racionalidad que no pone límites a la creatividad y a la argumentación constante sobre la dinámica de los cambios de las acciones humanas.

Las finalidades podrían constituirse como una especie de columna vertebral para la didáctica de las ciencias sociales (DCS). En ellas se sostienen la organización y la planificación de la enseñanza; los modos de accionar en el aula, y otorgan coherencia a las decisiones profesionales. Santisteban (2011) destaca que las finalidades deben tender a comprender la realidad social; formar el pensamiento crítico y creativo, e intervenir socialmente y transformar la realidad, y esto debe convertirse, a nuestro entender, en orientación de un programa de formación, al menos desde la DCS.

Por ello, indagar en qué piensan los y las estudiantes del profesorado sobre las finalidades de la DCS es importante en varios sentidos: nos permite conocer para ofrecer más oportunidades desde la formación inicial; desnaturalizar perspectivas acríticas; contribuir a la formación de un pensamiento didáctico (Jara, 2017); innovar en la enseñanza, y construir contenidos escolares que incorporen los problemas sociales, entre otras cosas.

Sabemos, por experiencias de un colectivo de especialistas, que la investigación es el mejor camino, y en este sentido presentamos el análisis de algunos datos obtenidos a través de un cuestionario que hemos aplicado a estudiantes del profesorado de nivel inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación (FACE) de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Se trata de una población en la que el 100 % son mujeres. Más del 70 % tiene entre 18 y 23 años de edad. Todas están en el segundo año de cursado de su carrera y tan solo un 29 % han cursado otras carreras (inconclusas) no vinculadas a la docencia.

1. Contextos de la indagación

La didáctica de las ciencias sociales (DCS) en el plan de estudios del profesorado es relativamente reciente. La carrera del profesorado de jardín de infantes (PJI) data de 1975, y en sus inicios la formación específica para el nivel no estaba contemplada. Tampoco se incorporó con las reformas del plan de estudios en 1976 (en el marco del golpe de estado en Argentina). En el año 1997, con la implementación de un nuevo plan de estudios para el profesorado en nivel inicial (PNI), vigente hasta la actualidad, la DCS tiene un espacio reconocido: solo un cuatrimestre del segundo año en un plan de estudios de tres años de duración. **Se trata de una formación joven** en el ámbito de la FACE y con escasa investigación específica para el nivel. Es por ello que nos interesa indagar para conocer sobre qué valoraciones tienen las estudiantes del PNI sobre la DCS en su formación y cómo proyectan estos aportes para enseñar el cono-

cimiento social en el nivel. Es una indagación que tiene como finalidad conocer para introducir cambios en la formación del PNI.

En este sentido, nos hemos planteado los siguientes objetivos:

- a) Analizar las valoraciones y perspectivas de las estudiantes del profesorado de nivel inicial sobre las finalidades de la DCS.
- b) Establecer relaciones entre las perspectivas prácticas y los problemas sociales en la enseñanza.
- c) Analizar qué valoraciones tienen las estudiantes sobre la DCS en la formación del profesorado.

Como anticipamos, aquí presentamos un primer análisis de los datos obtenidos a partir de un cuestionario aplicado entre las estudiantes que ingresaron, en el segundo semestre de 2017, al curso de DCS del PNI. Estuvo organizado en cinco apartados,²⁹ con la intención de indagar las representaciones, valoraciones, opiniones y perspectivas que tienen las estudiantes del profesorado sobre la asignatura. Presentaremos, por cuestiones de extensión, solo los datos obtenidos del tercer apartado, en el que se organizó el instrumento sobre las finalidades de la DCS.

De un total de 100 estudiantes encuestadas, hemos podido obtener una panorámica de las valoraciones y perspectivas sobre la asignatura. Hemos indagado sobre las finalidades en cuanto a una postura ideológica en la enseñanza de las ciencias sociales; sobre temas/problemas sociales que no deberían dejar de enseñarse en el nivel, y las posibilidades que ofrecería la DCS en la formación inicial.

2. Valoraciones y perspectivas de las estudiantes del profesorado de nivel inicial sobre las finalidades de la didáctica de las ciencias sociales

Como sostiene Joan Pagès (2000a; 2000b), la DCS, como área de conocimiento, se ocupa de elaborar conocimiento que permita analizar y reflexionar sobre los problemas que surgen cuando se enseñan y se aprenden contenidos sociales, en cualquiera de los niveles educativos, y buscar posibles alternativas. Es un campo que se ocupa de las relaciones entre profesor/a, estudiante y saber, proyectado y dirigido a la formación de futuros docentes y a docentes en ejercicio. La DCS, entonces, se ocupa de los conocimientos elaborados en la práctica para volver a la práctica; cuestión

29 1. Datos personales y de formación; 2. Sobre la asignatura; 3. Sobre las finalidades; 4. Sobre el aprendizaje; 5. Sobre la planificación de la enseñanza.

que ubica este campo de conocimiento como un campo de problemas específicos que deben ser centrales en la formación del profesorado.

Considerar qué, por qué y desde qué modelo debería formarse al profesorado en la enseñanza de las ciencias sociales, implica un importante desafío para *enseñar el oficio de enseñar* ciencias sociales. Entendemos y compartimos que el espacio de formación inicial en la DCS debe constituirse en un trayecto de construcción de conocimientos propios del oficio, acción que implica un proceso permanente de reflexión y análisis con estudiantes del profesorado.

Por otro lado y con relación a ello, reconocer las finalidades como orientadoras de las prácticas educativas es otro reto y eje vertebrador en la formación en DCS del profesorado en nivel inicial. Santisteban (2011) sostiene la importancia de enunciar y explicitar sentidos y finalidades en la enseñanza de las ciencias sociales; en tanto permitirán orientar cuáles serán las decisiones más oportunas y pertinentes en relación con el aprendizaje de los niños/as. Por qué y para qué enseñar el conocimiento social; qué utilidad tiene para los niños/as del nivel preescolar o inicial, cómo pueden los niños/as interpretar el mundo en el que viven, entre otros aspectos, se constituyen en elementos fundantes para la toma de decisión.

La perspectiva de estos dos autores catalanes son aportes valiosos que nos han permitido indagar sobre lo que piensa un grupo de estudiantes del PNI. Cuando les preguntamos cómo consideran que un profesor/a se plantea una perspectiva ideológica para la enseñanza de las ciencias sociales, el 46 % de las estudiantes respondió que no es ni negativo ni positivo; mientras que el 35 % considera que es positivo, y un 15 % dice que es negativo. Estos datos indican que la media de las estudiantes no considera la dimensión ideológica y política como una variable que incide en la toma de decisiones. Subyace una idea de cierta objetividad del conocimiento que obtura la posibilidad de pensarla en su complejidad y de una aparente neutralidad en el abordaje del conocimiento social. Sostenemos que pensar en torno a por qué o para qué enseñar ciencias sociales son aspectos que se vincula a miradas, concepciones, representaciones, posicionamiento sobre y acerca de la realidad y su dinámica, y si esta dimensión no se hace visible en la formación, es muy probable que se cristalice una práctica reproductiva y acrítica del conocimiento social y, fundamentalmente, de los temas/problems actuales que pueden ser abordados desde una perspectiva histórica.

Notamos que en las respuestas predomina cierta ambigüedad e incluso dificultad para asumir o precisar posicionamientos sociopolíticos frente a la enseñanza del conocimiento social y a la naturaleza de su producción. Los datos sugerirían que las experiencias de las estudiantes y su relación con el conocimiento incidieron en sus respuestas. Esta tendencia se vincularía con la dificultad de reconocer la educación como una práctica sociopolítica, y la enseñanza, como una acción articulada y orien-

tada por decisiones que el o la docente toma en el cotidiano de sus intervenciones pedagógico-didácticas.

3. Relaciones entre las perspectivas prácticas y los problemas sociales en la enseñanza

En otro trabajo, Joan Pagès (1996) sostiene que las perspectivas prácticas de los/as estudiantes en formación deberían constituirse en eje de la formación y de la investigación. El autor plantea que estas se configuran por las ideas, conductas y contextos de experiencias concretas de escolarización. Es por ello que consideramos que hay que recuperarlas porque son un insumo valioso para saber cómo y qué piensa el estudiantado sobre la enseñanza y el aprendizaje, trabajar con y en ellas para introducir los cambios necesarios, tensionarlas o desmontarlas para ofrecer otras posibilidades.

En nuestra investigación hemos podido observar que las estudiantes tienen una visión positiva del conocimiento y de su enseñanza. Ello puede identificarse en su opinión cuando se les pregunta sobre los temas/problemas sociales que no deberían dejar de enseñarse en las ciencias sociales. Señalan, en mayor medida, que esos temas/problems son: «familia», «derechos del niño», «espacio geográfico», «fechas patrias», «pautas de convivencia», entre otros que constituyen un listado de temas sugeridos en el currículo y que son tradición en la enseñanza de las ciencias sociales en el nivel inicial. Pocas estudiantes han señalado que «medio ambiente», «diversidad cultural», «relaciones y problemáticas sociales», «igualdad de género» o «democracia» serían los temas/problems que enseñarían. Este aspecto da cuenta de que las estudiantes reconocen otros temas/problems que pueden incorporarse en la enseñanza, sin embargo poco se ha reflejado en sus propuestas de enseñanza y en las consideraciones que la DCS puede aportar en tal sentido.

Evidentemente persiste una perspectiva práctica que aflora a la hora de indagar sobre el qué enseñarían a los/as niños/as que podríamos ubicar en una tradición acrítica en el aprendizaje escolar de contenidos sociales y que requiere ser trabajada para que no cristalice como opciones válidas en sus futuras prácticas docentes. También de ello puede inferirse que las finalidades que se plantearían en torno a la enseñanza se nutren de una epistemología descriptiva, normativa y de corte nacionalista.

Desde la formación inicial, hay que ofrecer oportunidades para problematizar la realidad social en tanto es el único modo de promover un pensamiento crítico. Que los temas/problems actuales, que están instalados en la sociedad y que son de amplio conocimiento, no se constituyan en objeto de análisis, de estudio o de enseñanza es preocupante, porque las posibilidades de otro(s) futuro(s) se pierden ante la potencia de una mirada ahistórica y estática de la realidad social.

4. Los aportes de la DCS en la formación del profesorado

La DCS, como venimos sosteniendo, es un área de conocimiento en la formación del profesorado que tiene mucho para ofrecer. En nuestro contexto, varias son las acciones que nos indican que el pensamiento didáctico de las ciencias sociales se ha convertido en una necesidad en el profesorado en ejercicio y en formación. Aquel dogma que para enseñar basta con saber qué se quiere enseñar no encuentra mayor asidero entre los estudiantes, y es muy probable que ello tenga que ver con la incertidumbre, la vertiginosidad y la convergencia con las que experimentan el siglo XXI, sumado a los aportes que la carrera ofrece para comprender tal complejidad. Son vientos renovados, aunque debemos admitir que queda mucho por delante para combatir la persistencia de una concepción instrumentalista de la DCS y de cierta universalidad y sacralización del método (Edelstein, 1996).

Las estudiantes del profesorado tienen una visión interesante de la DCS. Más del 55 % sostiene que la DCS aporta modelos de cómo enseñar, permite construir estrategias para enseñar mejor y construir contenido escolar; aunque esta visión tensiona con la idea mayoritaria (75 %) de que ello permitiría enseñar todo a todos/as, independientemente de los contextos. También sostienen que la DCS favorece el desarrollo del pensamiento crítico (entre acuerdo y muy de acuerdo suman el 80 %), a conocer los problemas del presente o establecer relaciones pasado/presente/futuro (85 %). Sin embargo, no tienen muy claro que la DCS contribuya a pensar en la denuncia de injusticia o desigualdades (65 %) y a cuidar el medio ambiente (55 %). Esta postura se contradice con la idea de que la DCS contribuye a valorar el conocimiento social (78 %), notamos cierta ambigüedad y es probable que ello se deba a la opinión, muy generalizada, de que no es ni positivo ni negativo plantearse una postura axiológica para la enseñanza del conocimiento social.

Puntos de partida

Lo expuesto brevemente hasta aquí es un análisis inconcluso, pero los datos son indicios de que es urgente profundizar un trabajo desde la DCS en la formación del profesorado. La investigación, sostenemos, nos sirven para conocer, pero también para accionar.

La formación en DCS debe procurar ofrecer coherencia en la síntesis de opciones que presupone enseñar. Si desde la formación inicial o continuada nos quedamos solo en lo enunciativo, es muy probable que no estemos ofreciendo mayores expectativas de cambios e innovación en las prácticas. Por ello, arremangamos una formación que tensione con las finalidades que la educación se plantea en cada momento para poder generar un pensamiento cuestionador, creativo, que subvierta el orden que la tradición instaló como el único viable.

Si las finalidades se entienden como las decisiones que el profesorado toma en el cotidiano del oficio, habrá que habilitar la pregunta incómoda y la construcción de argumentos sólidos para leer la dinámica de la realidad social, y esto es un derecho que hay que garantizarles a los niños y las niñas desde el nivel inicial.

Bibliografía

- EDELSTEIN, G. (1996). «Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo». En: A. Camilloni; M. Davini; G. Edelstein; E. Litwin; M. Souto; S. Barco. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- JARA, M. A. (2017). «Formar para desarrollar el pensamiento didáctico de la historia». En: Víctor Salto (comp.). *Prácticas docentes de la enseñanza de la historia. Narrativas de experiencias*. Cipolletti: Ed. FACE. Universidad Nacional del Comahue.
- PAGÈS, J. (1996). «Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas?». *Investigación en la Escuela* (28), 103-114.
- (2000a). «El currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado: investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la DCS». En: J. Pagès; J. Estepa; G. Travé (editores). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva / Universidad Internacional de Andalucía / AUPDCS.
- (2000b). «La didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado». Iber: *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (24), 33-45.
- SANTISTEBAN, A. (2011). «Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales». En: A. Santisteban, J. Pagès (coords.). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid: Editorial Síntesis.