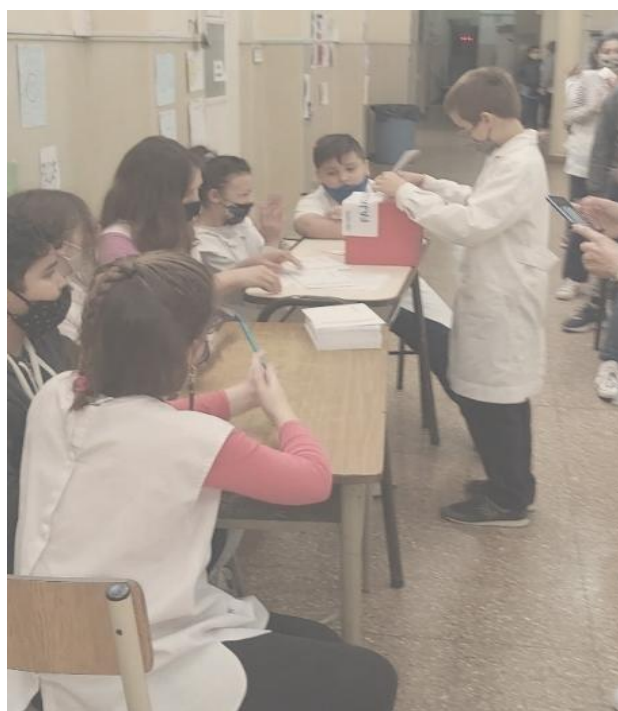




**UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES
SECRETARÍA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE
INFORME DE TESIS**

LOS PROBLEMAS SOCIALES EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE CIENCIAS SOCIALES EN LA ESCUELA PRIMARIA. ESTUDIO DE CASOS DE PROFESORAS DE DOS ESCUELAS DE BAHÍA BLANCA



AUTORA:

Esp. Luciana Killner

Universidad Nacional del Sur

DNI 23766305 –

Resolución de Admisión N° 1009/2021

Expte. N°45471/034

DIRECTOR:

Dr. Miguel Ángel Jara

Universidad Nacional del Comahue

Junio de 2024

INDICE

INDICE	1
ÍNDICE DE FIGURAS.....	4
ÍNDICE DE TABLAS	5
AGRADECIMIENTOS	7
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO 1:	11
Los orígenes de una investigación sobre la práctica de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Primaria.....	11
1. Propuesta de investigación	11
1.1 Problema.....	13
1.2 Supuestos	13
1.3 Preguntas	13
1.4 Objetivo general	14
1.5 Objetivos específicos.....	14
CAPÍTULO 2:	15
El contexto de la investigación: Escuelas Primarias de la ciudad de Bahía Blanca.....	15
2.1 Introducción.....	15
2.2 Esquema de análisis.....	15
2.3 Análisis de los contextos escolares.....	17
2.3.1 EP N°11 - Dr. R. Gutiérrez, dimensión histórica, socio-económica e institucional.....	17
2.3.2 EP N°4 - Gral. B. Mitre, dimensión histórica, socio-económica e institucional	22
CAPÍTULO 3:	26

El contexto de la formación docente para el nivel primario y su relación con la enseñanza de las Ciencias Sociales.....	26
3.1 Introducción.....	26
3.2 Periodo fundacional.....	27
3.3 Cambios y continuidades en la primera mitad del siglo XX.....	29
3.4 Segunda mitad del siglo XX: el advenimiento del pensamiento crítico.....	32
3.5 La formación docente en el contexto local, el caso de la Escuela Normal Superior de Bahía Blanca.....	35
CAPÍTULO 4:	42
Estado de la cuestión en el campo de investigación de la Didáctica de las Ciencias Sociales .	42
4.1 La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y su marco epistemológico	42
4.2 ¿Qué investiga la Didáctica de las Ciencias Sociales?	47
4.2.1 La Didáctica de las Ciencias Sociales en el contexto local y latinoamericano	49
4.2.2 La Didáctica de las Ciencias Sociales en el contexto anglosajón.....	56
4.2.3 La Didáctica de las Ciencias Sociales en el contexto español.....	59
4.2.4 La Didáctica de las Ciencias Sociales en el contexto francés y resto de Europa	60
4.3 ¿Cómo se investiga en Didáctica de las Ciencias Sociales?.....	62
4.4 Investigaciones sobre el pensamiento de profesores/as de ciencias sociales y sobre la enseñanza de problemas sociales.....	63
CAPÍTULO 5:	69
La dimensión teórica y epistemológica de la investigación.....	69
5.1 Conceptos generales de la investigación	69
5.2 Los problemas sociales como objeto de investigación, su carácter relevante, socialmente vivo y candente.....	70
5.3 Cambios epistemológicos en el campo de las Ciencias Sociales	79
5.4 La relación teoría-práctica y el sentido de las prácticas reflexivas	81

5.5 El rol político docente y su vínculo con la Didáctica de las Ciencias Sociales.....	84
CAPÍTULO 6:	86
La dimensión metodológica del proceso investigativo	86
6.1 Síntesis de la dimensión metodológica del proceso investigativo.....	86
6.2 Enfoque cualitativo.....	86
6.3 Implicancia de la investigación	89
6.4 Estudio de casos, método e instrumentos	90
6.5 Cuadro síntesis de la investigación.....	93
6.6 Decisiones metodológicas para la elaboración de una encuesta, el relevamiento etnográfico (entrevistas – observación de clases) y el análisis de los documentos curriculares	95
6.7 Selección y construcción de los casos	98
CAPÍTULO 7:	100
El análisis de la información: los problemas sociales en perspectiva de la valoración del profesorado.....	100
7.1 Descripción del grupo participante.....	100
7.2 Las prácticas de enseñanza en Ciencias Sociales desde la perspectiva de las/os encuestadas/os y las entrevistadas	111
7.3 La representación de los problemas sociales desde la perspectiva de las/os encuestadas/os y las entrevistadas	121
7.4 La interpretación de los problemas sociales a partir de la lectura de imágenes	138
7.5 Los problemas sociales en las aulas de primaria: observación etnográfica.....	147
7.5.1 El contenido como recorte problematizado de la realidad social	148
7.5.2 Las estrategias y recursos como favorecedoras del pensamiento reflexivo y crítico .	162
7.5.3 El posicionamiento político y ético de la docencia	168
7.6 El abordaje de los problemas sociales desde la perspectiva del diseño curricular	171

CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	180
Sobre los supuestos.....	180
Sobre los objetivos.....	182
Sobre la metodología e instrumentos utilizados	183
Síntesis de las conclusiones	192
Sobre la proyección de esta investigación	195
BIBLIOGRAFÍA.....	196
Anexo documental.....	207
A. Consentimientos informados	207
B. Encuesta general	213
C. Validación por expertos del instrumento Encuesta	235
D. Guion entrevista en profundidad	249
E. Planilla de observación de clases	251

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1 – Placas conmemorativas EP 11</i>	17
<i>Figura 2 - Fachada EP 11 - 125 aniversario. https://www.facebook.com/primaria11/photos/1718172341803018</i>	17
<i>Figura 3 - Mural 125 aniversario EP11</i>	17
<i>Figura 4 - EP N.º 4 Fachada</i>	22
<i>Figura 5 - EP N.º 4 Placas conmemorativas</i>	22
<i>Figura 6 - Algunas imágenes utilizadas en la encuesta.</i>	72
<i>FIGURA 7 - Razones por las que la docencia enseña problemas sociales</i>	77
<i>Figura 8 - Segmentación etaria</i>	100
<i>Figura 9- Instituciones de formación inicial</i>	102
<i>Figura 10 - Titulaciones docentes</i>	102
<i>Figura 11 - Posgrados y postítulos</i>	106
<i>Figura 12 – Distribución geográfica de las escuelas, ordenadas por cantidad de docentes participantes</i> ____	108
<i>Figura 13- Encuestadas/os por institución (gestión estatal)</i>	109

<i>Figura 14 - Docentes por ciclo de la escuela primaria</i>	111
<i>Figura 15 - Determinante del espacio que enseña</i>	114
<i>Figura 16 - Valoración negativa e indiferente (Ni-Ni) de enseñar Ciencias Sociales</i>	117
<i>Figura 17- Valoración positiva de enseñar Ciencias Sociales</i>	118
<i>Figura 18 - Contenidos ineludibles</i>	122
<i>Figura 19 – Imágenes Grupo A en %</i>	138
<i>Figura 20 - Imágenes Grupo A</i>	138
<i>Figura 21 - Imágenes Grupo B en %</i>	139
<i>Figura 22 Imágenes grupo B</i>	139
<i>Figura 23 - Imágenes Grupo C en %</i>	140
<i>Figura 24 - Imágenes Grupo C</i>	140
<i>Figura 25 - Niños cartoneros</i>	141
<i>Figura 26 - Pueblos originarios</i>	141
<i>Figura 27 - Polo Petroquímico</i>	143
<i>Figura 28 Razones de la elección</i>	145
<i>Figura 29 - Recursos para trabajar la efeméride, texto de elaboración propia. Docente V.</i>	150
<i>Figura 30: jornada electoral (cierre del proyecto) – docente Y</i>	153
<i>Figura 31- Propuestas para presentar en elecciones, docente Y</i>	154
<i>Figura 32- lema publicitario para elecciones, docente Y</i>	155
<i>Figura 33 Mapa República Argentina, docente J.</i>	158
<i>Figura 34 - Docente M mostrando una Constitución Nacional.</i>	160
<i>Figura 35 - Red conceptual sobre forma de gobierno y poderes de gobierno. Docente M.</i>	161
<i>Figura 36 - tarea en cuaderno "Artesanal e industrial", docente V</i>	163
<i>Figura 37 trabajo de resolución colectiva en el pizarrón, características industrial y artesanal, docente V.</i>	163
<i>Figura 38 - texto periodístico, sistema electoral, docente Y</i>	164
<i>Figura 39 material fotocopiado, docente J.</i>	165
<i>Figura 40 - Silueta a mano alzada de la Pcia. de Bs. As., docente J.</i>	166
<i>Figura 41 - Mapa en carpeta, docente J</i>	166
<i>Figura 42 observación de los niveles de gobierno a partir de un mapa de Argentina, docente M.</i>	167
<i>Figura 43 material informativo, resolución de actividad en carpeta, docente M.</i>	167
<i>Figura 44 ejemplo perspectiva del cuidado y los derechos de las infancias, docente V.</i>	169

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1- Esquema de análisis institucional</i>	15
<i>Tabla 2- Contenidos prioritarios mencionados en la encuesta</i>	76

<i>Tabla 3 - Síntesis del proyecto de investigación.....</i>	<i>94</i>
<i>Tabla 4 - Antigüedad en docencia</i>	<i>101</i>
<i>Tabla 5 - Formación continua.....</i>	<i>105</i>
<i>Tabla 6- Instituciones por tipo de gestión.....</i>	<i>107</i>
<i>Tabla 7 - Incidencia de la formación inicial en las prácticas de enseñanza</i>	<i>112</i>
<i>Tabla 8 - Problemas sociales, definición</i>	<i>129</i>
<i>Tabla 9- Clases observadas.....</i>	<i>147</i>
<i>Tabla 10 - Contenidos explicitados por las docentes.....</i>	<i>147</i>

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo no es solo mío, porque solo puede ser con otras y otros, que me acompañaron generosamente, con saberes, con abrazos, con afecto, con entusiasmo.

Mi agradecimiento mayor es para Alejandro, mi compañero de la vida, que me sostuvo en este recorrido tan largo, en una época de mi vida en que ya no planeaba un posgrado. Gracias por estar a mi lado, por darme aliento, por no dejarme desistir. A nuestros dos hijos, Manuel y Esperanza, por ser pacientes, compartir su amor y soporte durante estos años de estudio y trabajo. Gracias a Ester, mi mamá, por ser mi primera y más elogiosa lectora.

Gracias Dr. Miguel Ángel Jara, por aceptar esta carga, por el apoyo, contención y guía como director de tesis, siempre disponible y atento, su mirada experta y generosa fue pilar de esta investigación.

A mis colegas de la formación docente les agradezco haber compartido preocupaciones e intereses, y haber construido colectivamente espacios de profunda y comprometida reflexión. Encontré allí una comunidad donde preguntar y pensar mejor la enseñanza y lo social. Mucho de lo que aquí presento se gestó allí.

A quienes me dieron un lugar en sus aulas y compartieron valiosas horas de trabajo escolar, aun en tiempos complejos e intensos: las profesoras M, J, V e Y, que me hicieron sentir bienvenida siempre y abrazaron esta investigación con respeto y compromiso. De igual modo agradezco a directivos, y personal escolar y a todas/os quienes respondieron la encuesta, la difundieron y compartieron y que fueron el motor para que esta investigación pudiera tener éxito.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se realiza para cumplimentar la evaluación final de la Maestría en Práctica Docente. Se inscribe en un trabajo de investigación referido a las decisiones didácticas que docentes de la escuela primaria toman durante sus prácticas en relación a la enseñanza de las Ciencias Sociales. Como docente de Didáctica de las Ciencias Sociales de futuras/os Profesoras/es de Primaria e Inicial, mi interés se orientó hacia esta área particular y determinó la elección del tema de la presente investigación.

Me propongo aquí desarrollar la descripción y análisis de la información recogida durante el trabajo de campo que realicé entre 2020 y 2021. Forma parte de este una encuesta general a docentes de la ciudad de Bahía Blanca y cercanías que me permitió, entre otras cosas, establecer la selección de casos de estudio. A partir de este recorte me aboqué a reconstruir el contexto institucional de la investigación, ayudada por diversas fuentes y entrevistas al personal de las escuelas. Luego, en 2021, concreté el trabajo de campo etnográfico ingresando a las instituciones para realizar observaciones y entrevistas a docentes de la Escuela Primaria N°11 (EP 11) y la Escuela Primaria N°4 (EP 4).

Espero, como resultado final de este proceso, obtener algunas conclusiones que amplíen el conocimiento sobre las prácticas docentes vinculadas a la enseñanza de las Ciencias Sociales y su relación con el abordaje de problemas sociales en las aulas de la escuela primaria. De igual modo me interesa, como partícipe en la formación docente inicial, en Educación Primaria, que estos nuevos saberes permitan revisar y mejorar las propuestas educativas, especialmente en lo referido a la construcción didáctica de las Ciencias Sociales desde una perspectiva crítica y democrática.

Este informe consta de un primer capítulo: Origen de la Investigación, en el que presento el problema objeto de interés de mi investigación, señalo algunos supuestos de los que parto, y realizo el punteo de las preguntas y objetivos que organizaron la investigación.

A continuación, en el segundo capítulo describo el Contexto en el que se llevó a cabo, en la que reconstruyó la historia, el entorno y las características institucionales en el que se desarrolló el trabajo etnográfico, ampliando el marco metodológico según la especificidad de este apartado.

En el tercer capítulo, sobre el contexto de la formación docente para el nivel primario y su relación con la enseñanza de las Ciencias Sociales, se historiza la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela primaria y su relación con la formación docentes inicial en nuestro país. También hago foco en algunas particularidades del contexto local.

El cuarto capítulo está dedicado a recorrer el estado de la cuestión en la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, se hace un paneo del tema en el contexto local y el de otros países. Cierra con un apartado específico dedicado a las investigaciones sobre el pensamiento de las/os profesores y la enseñanza de problemas sociales.

En el quinto capítulo abordo la dimensión teórica y epistemológica de la investigación, describo el campo epistemológico en el que se insertan las prácticas docentes actuales con el que me ayudo, durante la investigación, para identificar acciones más o menos innovadoras o residuales. En esta misma sección también planteo a la Didáctica de las Ciencias Sociales como campo de investigación interesada, entre otras cosas, en la relación teoría y práctica y en la reflexión como habitus profesional. Para luego hacer foco en algunas consideraciones sobre el rol político de la docencia y su vinculación con la enseñanza de las Ciencias Sociales escolares desde problemas sociales y conceptos propios de la perspectiva crítica.

Le sigue el sexto capítulo con la presentación de la dimensión metodológica de la investigación, sección dedicada a describir las decisiones metodológicas tomadas, incluye el enfoque adoptado, los instrumentos elegidos y los criterios para la selección de la muestra.

El séptimo capítulo está dedicado al análisis de la información, se centra en la descripción y valoración de los resultados de la encuesta general, las entrevistas a las docentes de la EP 11 y EP4, las observaciones de clase y la documentación curricular. Incluye algunos apartados sobre decisiones metodológicas que acompañaron a estos instrumentos.

El informe finaliza con el apartado conclusiones y proyección de la investigación, en el que realizo una síntesis del análisis cruzado de los resultados obtenidos en todos los instrumentos, reúno las conclusiones y esbozo nuevos interrogantes y posibles acciones a partir de los resultados.

El informe también incluye la bibliografía de referencia y un Anexo donde se pueden encontrar los consentimientos informados de las docentes y directivos, el guion de la encuesta, su validación por expertas, el guion de las entrevistas y la planilla de observación de clases.

CAPÍTULO 1:

Los orígenes de una investigación sobre la práctica de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Primaria

1. Propuesta de investigación

Hace más de 25 años trabajo como profesora en Historia en Nivel Medio en diversos espacios curriculares y, en estos últimos 8 años, en Didáctica de las Ciencias Sociales en el Profesorado de Educación Inicial y el Profesorado de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Sur. Desde hace tiempo he identificado en mis propias prácticas, en las de colegas y, fundamentalmente, en manifestaciones de estudiantes del profesorado cuestiones que me interpelan constantemente al punto que hoy puedo sistematizarlas en el proceso investigativo que he llevado a cabo. Especialmente me preocupan situaciones referidas, entre otras, a los criterios que orientan las decisiones de profesores y profesoras de Ciencias Sociales, Historia y Geografía, tanto de la Educación Media como de la Educación Primaria.

He percibido que estas decisiones pueden estar, muchas veces, determinadas por condicionantes curriculares, institucionales, contextuales y personales y, por prácticas conservadoras y escasamente críticas que se mantienen desde hace tiempo; aun cuando, en las últimas décadas, se están desarrollando propuestas desde perspectivas críticas, con una notablemente diversidad y disponibilidad de recursos y de herramientas didácticas que posibilitan acceder a perspectivas epistemológicas novedosas.

De igual modo, observo un incremento en ciertas valoraciones en la opinión pública, como así también en las expectativas de la comunidad, sobre las prácticas docentes, muchas veces convertidas en vigilancia y control. Los discursos del odio y una situación especialmente atravesada por coyunturas políticas y sociales de marcada conflictividad en los últimos años, han adquirido un peso considerable que ponen en cuestión conceptos como neutralidad y politización en la enseñanza.

Simultáneamente, considero que el abordaje y la enseñanza de la realidad social -núcleo primordial y objeto de conocimiento de las Ciencias Sociales- debe enfocarse, ineludiblemente, desde el tratamiento de los problemas sociales; posición que requiere profundizar en la formación epistemológica de las y los docentes. En el caso de las Ciencias Sociales escolares es común reconocer la tendencia al parcelamiento disciplinar tradicional, y, como resultado una aproximación a las cuestiones sociales de manera parcial y fragmentada que ha centrado la organización del currículo en torno a los saberes de la Geografía y de la Historia. Es por ello que me interesa, también, el tratamiento del área como un campo de conocimiento basado en la riqueza de la multiperspectividad y el diálogo articulado entre las diversas disciplinas sociales.

Considerando estas preocupaciones, me propongo indagar sobre las prácticas de enseñanza en el área de Ciencias Sociales de profesoras y profesores de Educación Primaria, conocer de qué manera la praxis pedagógica, entendida como el conjunto de decisiones didácticas puestas en juego en el proceso de enseñanza y de aprendizaje son a la vez praxis política, en el sentido que propone Graciela Funes (2011), como relación inescindible entre el pensamiento personal y el quehacer profesional. ¿Qué factores y circunstancias pueden estar atravesando sus propuestas didácticas relativas a la enseñanza de la realidad social, especialmente de los problemas sociales? ¿De qué manera el contexto institucional, curricular, comunitario, político, ideológico, formativo y personal pueden estar interviniendo en este proceso?

Esta investigación pretende comprender la forma en que el profesorado decide o no abordar problemas sociales en sus prácticas y conocer el tratamiento que hacen de esas temáticas. La búsqueda se orienta a entender si la docencia, en sus prácticas de enseñanza, incorpora diferentes situaciones relacionadas con los emergentes sociales, políticos, culturales y económicos actuales. Considerando, además, sus intereses y representaciones acerca del conocimiento social, su formación inicial y continua, y los determinantes del contexto social, institucional y curricular.

Como objeto de investigación, este tema representa un espacio de interés, ya que el área de mi desarrollo profesional se centra en la Didáctica de las Ciencias Sociales para la formación inicial en el Nivel Primario y, entiendo, que profundizar en el conocimiento sobre las decisiones y acciones que ponen en práctica docentes del área, la manera en que resuelven cotidianamente la enseñanza del conocimiento social, podrá enriquecer mi propia práctica como formadora como así también la de otras y otros preocupados por la misma temática. Espero, de esta investigación, la

construcción de un conocimiento situado, que colabore en la toma de mejores decisiones, al tiempo que genere un vínculo dialógico entre quienes participamos de la formación inicial, el estudiantado y la docencia en actividad.

1.1 Problema

¿Qué tratamiento hacen las y los docentes que enseñan Ciencias Sociales, en la escuela primaria en Bahía Blanca, sobre los problemas sociales?

1.2 Supuestos

Desde mi experiencia puedo recuperar que:

- Los problemas sociales no son abordados en las clases de Ciencias Sociales, o al menos no desde una perspectiva epistemológica que permita un tratamiento contextualizado de los mismos y articule toda la planificación anual de la enseñanza.
- La formación inicial poco ha contribuido a que las/os docentes en ejercicio puedan pensar la planificación de la enseñanza centrada en problemas sociales y ello puede deberse a la impronta tradicional de las disciplinas de las Ciencias Sociales y a una didáctica acrítica.
- Abordar problemas sociales en el aula interpela sentidos, representaciones y posicionamientos políticos e ideológicos que obturan la posibilidad de introducirlos en la enseñanza. Se trata de un inconveniente epistemológico y metodológico que debería abordarse desde una postura ética en la formación inicial y continuada.
- Muchas de las preocupaciones sobre problemas sociales que estudiantes y docentes llevan al aula, se originan en las opiniones e información que difunden, como noticia, los medios masivos de comunicación como así también las redes sociales.

1.3 Preguntas

- ¿Qué representaciones tienen las y los docentes sobre los problemas sociales que abordan cuando enseñan Ciencias Sociales en la escuela primaria?
- ¿De qué manera la categoría problemas sociales está presente en las prácticas de las y los docentes de Ciencias Sociales?

- ¿Qué recursos, materiales y estrategias utilizan las y los docentes en la clase de Ciencias Sociales, cuando abordan problemas sociales?
- ¿Qué dicen los Diseños Curriculares y otros documentos institucionales sobre la categoría “problemas sociales” para el espacio curricular de Ciencias Sociales?
- ¿Cómo se explicitan los problemas sociales en las planificaciones y otros documentos curriculares de docentes de Ciencias Sociales?

1.4 Objetivo general

- Comprender el tratamiento que hacen las y los docentes de la escuela primaria sobre los problemas sociales cuando enseñan Ciencias Sociales.

1.5 Objetivos específicos

1. Indagar y analizar las diversas representaciones que manifiestan las y los docentes de primaria sobre los problemas sociales y su enseñanza.
2. Relevar y analizar las decisiones didácticas que toman las y los docentes para comprender de qué manera organizan y ponen en práctica las propuestas relacionadas con los problemas sociales.
3. Indagar el abordaje de los problemas sociales en los diseños curriculares, los proyectos institucionales, las planificaciones y otros documentos curriculares y su incidencia en las decisiones que toman las y los docentes.

CAPÍTULO 2:

El contexto de la investigación: Escuelas Primarias de la ciudad de Bahía Blanca

2.1 Introducción

Conocer las características de las instituciones en las que se desarrolló el trabajo de campo, reconstruir su historia y conexiones con su lugar de pertenencia es relevante para una mejor comprensión de los resultados obtenidos en la investigación. Posibilita identificar, en las voces de las docentes entrevistadas, particularidades propias de la cultura institucional, a la vez, inseparable de las cualidades específicas del barrio y la comunidad en la que se insertan. El estudio de caso basado en la observación etnográfica, como estrategia de investigación, implica involucrarse en el quehacer cotidiano de las docentes. Profundizar en el contexto institucional y comunitario facilita el conocimiento de su realidad en forma situada.

Los instrumentos utilizados para el análisis institucional de la EP 11 y la EP 4 y las dimensiones seleccionadas se ajustan a los intereses y objetivos señalados en mi propuesta de investigación. De las múltiples dimensiones posibles seleccioné tres que considero relevantes para el problema que abordo.

2.2 Esquema de análisis

Tabla 1- Esquema de análisis institucional

DIMENSIÓN A RELEVAR	OBJETIVO	INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS	FUENTES CONSULTADAS
HISTÓRICA	Historizar el origen, cambios y permanencias que configuran la institución.	Indagación bibliográfica, entrevistas a directivos.	Entrevista directora EP N°11 (23/9/2020) Entrevista a directora y Vicedirectora EP N°4 (25/9/2020 y 15/6/2023).

SOCIO - POLÍTICA - ECONÓMICA	Indagar el contexto político, social y económico que dan marco a las prácticas docentes.	Entrevistas: Transcripción de las entrevistas. Triangulación de la información.	AIBB (2018). Asociación Médica de Bahía Blanca, <i>ESCUELA 11 "DR. RICARDO GUTIÉRREZ"</i> . Visto en http://problemas sociales://www.ambb.org.ar/cultural-comunitario/nuestros-ahijados/escuela-11 (22/09/2020).
INSTITUCIONAL	Indagar el contexto institucional y organizacional que enmarca las prácticas docentes.	Entrevistas: Transcripción de las entrevistas. Triangulación de la información.	Santos La Rosa, M. (2018). Historia de la Educación en Bahía Blanca (1880 - 2001). En Cernadas (et al.) <i>Bahía Blanca siglo XX: historia política, económica y sociocultural</i> . Bahía Blanca: EdiUNS. Techo (2016). Relevamiento de asentamientos informales. Visto en: http://relevamiento.techo.org.ar http://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/123456789/3725/1/noroeste1.pdf Pérez, S. M. (2007). Desarrollo urbano y desigualdad en Bahía Blanca, En: <i>Estudios económicos</i> , vol. 24, núm. 48, enero-junio, 2007, pp. 57-82 Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca. Rossignol de Girón, J. M. (2020). <i>Escuelas primarias centenarias</i> . Cooperativa Obrera. Bahía Blanca. Urriza, Guillermina (2014). <i>Expansión urbana de Bahía Blanca (Argentina): tendencias dominantes y política de suelo</i> . XI Simposio de la Asociación Internacional de Planificación Urbana y Ambiente (UPE 11), Facultad de Arquitectura y Urbanismo, La Plata.

2.3 Análisis de los contextos escolares

2.3.1 EP N°11 - Dr. R. Gutiérrez, dimensión histórica, socio-económica e institucional

La escuela se localiza, actualmente, en el Barrio Noroeste de la ciudad de Bahía Blanca, aunque su ubicación original se encontraba en la localidad ferro - portuaria de Ingeniero White donde inició sus actividades el 17 de junio de 1890 como Escuela N° 11 “Dr. Ricardo Gutiérrez”. Allí funcionó hasta octubre del mismo año. Luego se mudó, en 1915, al edificio de Italia 15 de Bahía Blanca, en ese momento la matrícula fue incorporada a la Escuela N° 13 de Ingeniero White, que para ese año tenía una década de funcionamiento. En 1917 se trasladó a Thompson 239 y luego a Rondeau 886.



Figura 1 – Placas conmemorativas EP 11



Figura 2 - Fachada EP 11 - 125 aniversario.
<https://www.facebook.com/primaria11/photos/1718172341803018>

La escuela fue reubicada en el barrio Noroeste cuando apenas comenzaba a establecerse la comunidad. En su mayoría estaba integrada por ferroviarios, muchos de ellos italianos y españoles, que venían desde el whitense boulevard Juan B. Justo. Durante la época de oro de la Estación Noroeste, a fines de los '60 del siglo pasado el barrio configuró costumbres que unían a la vecindad con las



Figura 3 - Mural 125 aniversario EP11

instituciones que la habitaban. Hasta entonces, las familias seguían juntándose a tomar fresco en la vereda o visitando el balneario y el Club de Pesca Galván. Las niñas y jóvenes mujeres asistían

a clases de bordado, costura y manualidades, guiadas por las monjas del Colegio Marina Coppa, y los varones a los talleres de La Piedad, donde aprendían oficios de carpintero, sastre, zapatero, tipógrafo y mecánico, entre otros (Rossignol de Girón, 2020).

Como institución centenaria tiene una arraigada presencia en la zona y un fuerte lazo identitario con este barrio tradicional de la ciudad. Las sucesivas mudanzas y las posteriores transformaciones edilicias constituyen una profunda marca que se materializa en objetos y espacios de memoria en el propio edificio, prueba de ello son las placas conmemorativas de diversos momentos importantes en la vida institucional, el mural ubicado en el hall de ingreso a la escuela que da cuenta de la historia recorrida, o los registros fotográficos que exhibe la institución en sus redes sociales (Figuras 1, 2, 3).

Cuando Bahía Blanca celebró, en 1928, su centenario fundacional la matrícula ascendía a 498 estudiantes, de los cuales 273 eran varones y 225 mujeres. En 1950, comenzó a funcionar en el edificio de Bolivia 450 que es su ubicación actual. El 24 de agosto de 2015 celebró su 125° aniversario bajo el lema “125 años enseñando y aprendiendo juntos”. La celebración fue en el gimnasio del Colegio “La Piedad”. La escuela, emblema del Barrio Noroeste, congregó a su comunidad en una gran celebración.

La entrevista realizada a la profesora Sandra Bimbo, directora de la escuela, permite describir algunas características organizacionales de la institución en el presente: la escuela está integrada por 18 grados, distribuidos en 3 divisiones por año, que van de primero a sexto, 9 por cada ciclo. La matrícula en 2020 fue de 412 estudiantes y las actividades se desarrollan en los turnos de mañana y de tarde.

El plantel docente está integrado por 42 personas, 18 docentes de grado, 3 profesionales para el Equipo de Orientación Educacional, 3 docentes del Equipo Directivo, 1 docente bibliotecaria, 5 docentes del equipo de Educación Física Infantil, 4 docentes de inglés y 8 de espacios artísticos.

Desde sus orígenes la comunidad barrial, vinculada a esta escuela, se caracterizó por tener una fuerte identidad ligada a la actividad obrera y, específicamente, a las tareas vinculadas al ferrocarril de la Estación Noroeste, que da nombre al barrio. El entorno espacial, en general, se ha pauperizado en las últimas décadas acompañando el proceso de deterioro económico vinculado con el desmantelamiento del aparato ferroviario y las sucesivas crisis económicas nacionales. En la

actualidad el barrio y su zona periférica concentran grandes bolsones de pobreza y, según el relevamiento de Asentamientos Informales de la Fundación Techo en 2016¹, compromete a las barriadas de Villa Caracol, Villa Nocito, Vista Alegre, Pampa Central y Vista al Mar y los asentamientos² informales de B°. Puerta del Sur, Tierras Argentinas y Costa Blanca. Estos asentamientos y villas se han conformado, en su mayoría a partir del 2001, algunos, como Costa Blanca o Tierras Argentinas son bastante recientes, datan del año 2011 y 2012. Según el mismo informe, que pondera el acceso a la infraestructura urbana³ el área figura entre las zonas de mayor vulnerabilidad territorial de la ciudad.

El conjunto poblacional sigue el trazado del arroyo Napostá Norte, lo que induce a la continuidad espacial entre las villas en un conglomerado que comienza a sólo 13 cuadras del centro comercial y administrativo de la ciudad, y se prolonga hasta inmediaciones de la zona portuaria de Ing. White, albergando al 21% de los habitantes de la ciudad en forma de asentamientos (Formiga y Garriz, 1998, citado por Pérez, 2007).

La población escolar de esta institución pertenece, en su gran mayoría, a familias carenciadas, radicadas en los barrios cercanos al establecimiento. Con fuerte presencia de familias migrantes, especialmente de origen chileno, comenta una de las docentes entrevistadas. Muchos de los adultos tienen empleos informales, mal remunerados o están desempleados. La situación económica, habitualmente crítica para estas familias, se ha agudizado durante 2020 a partir de las carencias generadas por la pandemia y la escasez de trabajo.

La escuela no cuenta con servicio alimentario escolar pese a lo cual ha organizado, por iniciativa del equipo docente, la entrega de Bolsones Alimentarios financiados por la Provincia de Buenos

¹[http://relevamiento.techo.org.ar/?latlng=-38.73479889942278,-](http://relevamiento.techo.org.ar/?latlng=-38.73479889942278,-62.24525104684297&z=13&l=mapa&f=2&y=r2016&chart=0&table=0&details=0&detailsTab=0&nid=te_002906&type=bG9jYWxpZGFk&lc=QmFo7WEgQmxhbmNhIChjYWJlY2VyYSBQZG8uKQ==&dp=QmFoaWEgQmxhbmNh&pr=QnVlbm9zIEFpcmVz)

[62.24525104684297&z=13&l=mapa&f=2&y=r2016&chart=0&table=0&details=0&detailsTab=0&nid=te_002906&type=bG9jYWxpZGFk&lc=QmFo7WEgQmxhbmNhIChjYWJlY2VyYSBQZG8uKQ==&dp=QmFoaWEgQmxhbmNh&pr=QnVlbm9zIEFpcmVz](http://relevamiento.techo.org.ar/?latlng=-38.73479889942278,-62.24525104684297&z=13&l=mapa&f=2&y=r2016&chart=0&table=0&details=0&detailsTab=0&nid=te_002906&type=bG9jYWxpZGFk&lc=QmFo7WEgQmxhbmNhIChjYWJlY2VyYSBQZG8uKQ==&dp=QmFoaWEgQmxhbmNh&pr=QnVlbm9zIEFpcmVz)

² TECHO define al asentamiento como un conjunto de un mínimo de ocho familias agrupadas o contiguas, en donde más de la mitad de la población no cuenta con título de propiedad del suelo, ni acceso regular a al menos dos de los servicios básicos: agua corriente, energía eléctrica con medidor domiciliario y/o sistema de eliminación de excretas a través de la red cloacal formal.

³ Toma como indicadores la formalización del acceso a los servicios básicos, la extensión del alumbrado público, el asfaltado en las calles, la mejora en el servicio de recolección de basura, la disponibilidad de servicios educativos y de salud, entre otros.

Aires y gestionados a través del Consejo Escolar de Bahía Blanca. Esta acción intenta paliar las contingencias actuales y se complementa con donaciones de verduras, también gestionadas por el personal escolar. Los bolsones, comenta la directora del establecimiento, son ricos en hidratos de carbono, la adición de alimentos de mayor calidad nutricional como verduras y frutas surge como iniciativa de las docentes que notaban un aumento notable de peso en las y los niños que acudían a la escuela a retirar la mercadería.

Frente a la suspensión de la actividad presencial durante 2020 y parte de 2021 la escuela sostuvo la continuidad pedagógica por diversos medios de comunicación digital y puso en funcionamiento una página de Facebook donde se puede observar una activa comunicación entre la escuela y su comunidad. Pese a los esfuerzos, muchas/os estudiantes no contaban ni cuentan con conectividad ni recursos tecnológicos adecuados. Para subsanar esta situación la escuela preparó y entregó material fotocopiado sin costo.

En Bahía Blanca, como en muchas otras comunidades, los aportes del estado provincial resultan insuficientes a la hora de sostener las instituciones escolares, de allí que el trabajo de las asociaciones de madres/padres o asociaciones cooperadoras es fundamental para acompañar en cuestiones relativas a reparaciones, infraestructura e insumos básicos. En el caso de la EP N°11 las carencias que aquejan a la comunidad que asiste a la institución se ven reflejadas en un limitado acompañamiento de parte de la asociación de madres/padres, que no cuenta con los medios suficientes para afrontar estas necesidades. Inversamente, es la escuela la que ha asumido un rol protagónico en la resolución de los problemas de la comunidad, además de organizar y enriquecer el bolsón de alimentos que el municipio implementó durante la pandemia, las y los docentes han gestionado o aportado recursos propios para cubrir diversas necesidades manifiestas por las familias, como materiales de construcción, garrafas, estufas eléctricas, calefones eléctricos, indumentaria, calzado, entre otros.

Además de construir y sostener un estrecho vínculo con las familias de las y los estudiantes, que excede por mucho lo material, la escuela articula con numerosas y diversas instituciones del barrio: Jardín de Infantes N°913 y Jardín de Infantes (de gestión privada) Payasito Bailarín, Escuela de Educación Secundaria N°5, Escuela Técnica N°3, Instituto Técnico La Piedad, Conservatorio de Música de Bahía Blanca, Unidad Sanitaria Noroeste y Club barrial Velocidad y Resistencia. A la

lista se suman varias organizaciones barriales que colaboran con apoyo escolar virtual, esencial teniendo en cuenta las circunstancias de pandemia y postpandemia.

Con el Conservatorio de Música de la ciudad se lleva adelante un proyecto de Coro Escuela, iniciativa que ha permitido la participación en el “Encuentro de Coros de Escuela del Conservatorio y Orquesta Escuela de Ingeniero White” realizado en Julio de 2018.

En 2014 la escuela recibió el ‘Carro Tecnológico’ perteneciente al programa Aula Digital Móvil del Ministerio de Educación de la Nación. Al no disponer del apoyo técnico necesario, junto al Instituto Técnico La Piedad, que cuenta con una orientación en informática, resolvieron llevar adelante una significativa experiencia interinstitucional que permitió implementar prácticas de inclusión tecnológica en las aulas. De esta manera las y los estudiantes del Instituto concurren a las clases de segundo ciclo de la EP N° 11 y colaboran con el desarrollo de las actividades para el uso de distintas herramientas y software. Para ello participan, con la y el docente, en la preparación de las actividades y el estudio de los programas en instancias previas a cada clase.

Durante 2020, un grupo de docentes y la directora de la escuela han participado de encuentros ofrecidos por el Centro de Información e Investigación Educativa (CIIE), Distrito Bahía Blanca, dependiente de la Provincia de Buenos Aires. Formaron parte de la Mesa de acompañamiento Pedagógico Didáctico, destinado a favorecer la continuidad pedagógica ante el contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio, ofrecido por el mismo organismo. El cupo de participantes fue limitado a solo tres escuelas de Bahía Blanca, entre las inscriptas fue seleccionada la EP N° 11. También era limitado el número de docentes participantes, sólo 8 docentes y 1 directivo podían hacerlo, por lo que, desde la escuela, debieron hacer una selección interna.

En años anteriores varias/os docentes han participado de cursos y capacitaciones en forma individual y en diferentes áreas, la directora afirma que en la medida en que surgen posibilidades de capacitación desde la oferta estatal, el grupo de educadores/as busca consensuar la asistencia con el objetivo de lograr diversidad en la formación del equipo educativo y aprovechar la variedad en la oferta. Desde el equipo directivo se informan las novedades y se organiza la asistencia entre aquellas/os que están interesadas/os, aclara la directora que de ninguna manera se imponen estas actividades a quien no desee participar, ya que entiende que para que la experiencia sea exitosa debe surgir de un genuino interés.

Además de la formación gratuita no obligatoria que ofrece la provincia, también la escuela participa de actividades de carácter obligatorio como, por ejemplo, la “Rueda de directores” para equipos directivos y las “Jornadas de Capacitación”, para toda la institución, que se realizan anualmente.

2.3.2 EP N°4 - Gral. B. Mitre, dimensión histórica, socio-económica e institucional

La EP N°4, Gral. Bartolomé Mitre (Figura 4 - 5), se localiza en la zona centro de la ciudad de Bahía Blanca, en la calle Lamadrid N°154, a pocas cuadras de la plaza Rivadavia y las manzanas fundacionales de la localidad, donde también se encuentran el Palacio Municipal, el Banco Nación, la catedral y los principales edificios administrativos y judiciales de la ciudad.



Figura 4 - EP N.º 4 Fachada
<https://www.facebook.com/p/Escuela-Primaria-4->

El área corresponde al centro o barrio centro y es la zona de mayor densidad poblacional y edilicia. La ciudad presenta un micro y un macro centro dentro de un cinturón constituido por los arroyos Napostá, Maldonado y las vías férreas. Su densidad poblacional varía entre los 60 Hab./ha. y los 300-500 Hab./ha. en los alrededores de la Plaza central, donde se verifica la totalidad de los equipamientos y de la infraestructura de servicios (Zingoni, 1998, citado por Pérez, 2007). El centro se caracteriza por combinar el uso comercial con el residencial. Durante décadas alojó las principales tiendas y centros comerciales, siendo un atractivo para la población local como para de la región.



Figura 5 - EP N.º 4 Placas

También se localizan allí numerosos establecimientos educativos de todos los niveles, tanto de gestión estatal como privada. A partir de mediados del siglo XX, comenzó a manifestarse la verticalización del área central con el surgimiento de la edificación en altura en proximidad a la Plaza Rivadavia (Pérez, 2007; Urriza, 2014). Además, convoca una gran actividad favorecida por un sistema de transporte público organizado desde el centro y hacia las periferias, asegurando una conectividad fluida con todos los barrios de la ciudad.

A fines del siglo XIX el pequeño poblado establecido alrededor de la Fortaleza Protectora Argentina (actualmente corresponde a la plaza Rivadavia y manzanas linderas), estaba experimentando una importante transformación gracias a la construcción del puerto y la llegada del ferrocarril. Esta expansión también tuvo su paralelo en la creación de nuevas instituciones educativas. Para el nivel primario se fundaron escuelas mixtas, las N° 3, 4, 5 y 6, establecidas entre los años 1883 y 1886.

La Escuela N° 4 comenzó a funcionar el 1 de agosto del año 1884, en la calle O'Higgins 11, entre Berutti y Darregueira. Siguió funcionando en este edificio hasta el año 1889, cuando contaba con 1° y 2° grado. Durante el año 1890, fue clausurada por entender las autoridades que las condiciones del edificio no eran las apropiadas por razones de seguridad. Al año siguiente fue nuevamente ubicada en la calle Sarmiento 31. La reapertura se realizó el 1 de septiembre de 1891, con 1° y 2° grado. Tiempo después la escuela se cierra al crearse la escuela N° 5, corría el año 1895. Finalmente, el 3 de octubre de 1905 mediante una segunda resolución se crea nuevamente la Escuela N° 4, la que se toma como fecha definitiva de su nacimiento institucional y comienza a funcionar entre las calles Belgrano y Lamadrid.

Para 1928, al celebrarse el centenario de la ciudad, su matrícula era de 513 estudiantes. La matrícula creció y se hizo necesario un edificio que cubriera la demanda de este sector de la ciudad. Entre los años 1951 y 1952 se construyeron nuevos edificios para algunas escuelas primarias, entre ellas la N° 4.

Teniendo en cuenta la resolución de 1905, su Centenario fue celebrado el 3 de octubre de 2005. En ese momento estaba organizada bajo el formato de la Educación General Básica (EGB). La institución, como consecuencia del nuevo régimen educativo, expandió su matrícula y personal hasta contar con 46 secciones de grado, 26 secciones de 1° a 7°, en su sede de calle Lamadrid 154,

y 18 secciones de 8° y 9° años, en la articulación que funcionaba en la Escuela de Educación Media N° 13 (ex Colegio Nacional), de calle Sarmiento 168. La matrícula del año de su centenario era de 1312 alumnos, 190 docentes, y personal auxiliar del edificio.

Esta escuela, por su antigüedad y labor institucional se encuentra entre aquellas mejor valoradas socialmente por la comunidad y, como suele suceder con instituciones que adquieren gran prestigio, es importante la demanda de plazas cada año. Atrae una matrícula que reside en la zona céntrica pero también en otros barrios de la ciudad, caracterizados por acceder a ingresos medios o altos, con escaso nivel de desempleo y buen acceso a bienes culturales. Esta comunidad educativa se destaca por su activa participación en propuestas escolares y en la asociación cooperadora, lo que permite a la escuela contar con un sólido acompañamiento económico. Al disponer de una activa asociación de familias se observan continuas acciones para el mantenimiento y mejora de las instalaciones e infraestructura escolar.

Como institución educativa tiene también una activa participación en proyectos que articulan con otras organizaciones sociales, gubernamentales, económicas, etc., tanto en la escala local, provincial como nacional. Menciono aquí algunos ejemplos recientes. En el año 2019 toda la escuela participó del Programa Recreo, de la Empresa Smurfitt Cappa, el cual consistía en juntar papeles y cartones para reciclar. Y resultó ganadora de un premio para comprar materiales para refaccionar el establecimiento. Además, alumnos de 4° grado junto con su profesor de música participaron de la Feria de Ciencias con el Proyecto de creación de instrumentos musicales, con el que llegaron hasta las instancias provinciales desarrolladas en Mar del Plata. Por su parte, los alumnos de segundo ciclo participaron del concurso de plástica sobre “La paz en el mundo”, organizado por el Club de Leones, compitiendo luego a nivel nacional e internacional.

La comunidad de esta institución no es considerada económicamente vulnerable, por lo tanto, no cuenta con Servicio Alimentario Escolar (comedor o copa de leche), sin embargo, su comunidad no está exenta de las dificultades económicas que afectan a la población en general, especialmente a partir de la pandemia. En este sentido la escuela entrega 85 bolsones alimentarios al mes a distintas familias de la comunidad.

El contexto de pandemia obligó a la escuela a implementar canales de comunicación alternativos, lo que no representó una dificultad para la mayoría de las familias que, como ya comenté, cuentan

con medios económicos suficientes para asegurar el acceso a servicios y dispositivos digitales. Sin embargo, los efectos de la discontinuidad pedagógica aún son notorios en la vida cotidiana de las aulas, es visible la irregular asistencia a las clases presenciales y la falta de consolidación de muchos hábitos y saberes escolares.

Desde el 2006, con el cierre del sistema EGB, la escuela recuperó parcialmente su formato original, ya que pasaría a tener una graduación de 6 años de escolaridad. En 2020, la matrícula era de 578 estudiantes distribuidos en 24 secciones, 12 en cada turno, dos secciones por grado y turno.

El personal del establecimiento está integrado por 70 docentes, 4 directivos (directora, vice directora, secretaria, prosecretaria), 3 miembros del equipo de orientación escolar y 11 auxiliares de mantenimiento, distribuidos en ambos turnos.

CAPÍTULO 3:

El contexto de la formación docente para el nivel primario y su relación con la enseñanza de las Ciencias Sociales

3.1 Introducción

En este apartado propongo una revisión bibliográfica del origen de la formación docente y sus transformaciones en Argentina, con especial interés sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales, la Historia y la Geografía en el contexto de la formación inicial de docentes de educación primaria. Historizar la formación específica en el nivel y en el área de estudio de esta investigación resulta una herramienta necesaria para contextualizar, caracterizar y analizar la información obtenida durante la etapa de trabajo de campo y análisis de los casos.

Este capítulo parte de un relevamiento bibliográfico⁴ y documental y presenta un recorrido por algunos aspectos de la política educativa nacional y su relación con los lineamientos que orientan la enseñanza del área y la formación docente en el pasado y el presente. Para ello realizo un recorrido cronológico que se inicia con la constitución del Estado Nacional y la configuración de un sistema educativo público y estatal. La información está organizada en tres etapas: Período Fundacional; Cambios y Continuidades en la Primera mitad del Siglo XX y Segunda mitad del Siglo XX: el advenimiento del pensamiento crítico.

Aunque la mirada sobre la formación docente en la escala nacional es fundamental, no se agota allí la necesidad de enmarcar este trabajo y de pensarlo situadamente, de aquí que complemento este primer abordaje con un recorrido sobre la formación inicial de maestras/os de primaria en la ciudad de Bahía Blanca, tomando como eje central el caso de la Escuela Normal Superior de Bahía Blanca, primer institución formadora en la ciudad y origen del Profesorado de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Sur, donde me desempeño como docente formadora.

⁴Entre las y los autores consultados se encuentran Puiggrós; Menghini, Andreozzi y Villanueva; Santos la Rosa; Alliaud y Duschatzky; Siede, entre otros.

3.2 Periodo fundacional

Desde los orígenes del Estado Argentino, en la segunda mitad del siglo XIX, como ya se comentó en capítulos anteriores, la escuela primaria ha tenido un papel fundacional. Su misión era la construcción de la identidad nacional y patriótica de una población en vertiginoso cambio, ante la necesidad de integrar la masiva inmigración y amalgamarla con los habitantes originarios y mestizos existentes. Para ello se diseñó una estrategia educativa cuyos pilares fueron la Historia y la Geografía. Este modelo se estableció con fuerza desde fines del siglo XIX y tuvo su continuidad en el XX, configurando una cultura institucional y educativa de larga duración, con matices epocales, atendiendo a las políticas educativas públicas de los diferentes gobiernos.

De este modo se conformó un sistema educativo de alcance nacional, de carácter obligatorio, laico, gratuito y graduado. Las iniciativas provinciales, que habían intentado cubrir las necesidades educacionales de su población eran aisladas y desarticuladas, situación que comenzó a resolverse con la sanción de la Ley 463 de 1871 que reguló el financiamiento, por parte del Estado Nacional, de los emprendimientos educativos provinciales.

Para la organización del sistema escolar en todo el territorio fue determinante la profesionalización de los docentes, a quienes el Estado nacional no solo seleccionaba y remuneraba, sino que además formaba a través de la creación de instituciones especializadas. Así, bajo la iniciativa de Sarmiento de creación de la Escuela Normal de Paraná en 1870, destinada a la formación de maestras y maestros para el nivel primario, se dio inicio a la tradición normalista (Santos la Rosa, 2018; Menghini, et al., 2019).

Para 1885 ya existía una escuela normal en cada provincia, y para 1896 eran 36 las escuelas de este tipo en todo el país. Esta política daba una rápida solución a la formación de docentes con quienes cubrir los requerimientos de las escuelas primarias, que adquirirían por ese entonces su carácter obligatorio gracias a la sanción de la Ley Nacional 1420 del año 1884. Para Sarmiento la meta era la extensión del sistema de educación pública hasta abarcar al conjunto de la población “educable”; la educación transformaría la naturaleza de la población, haciendo posible el progreso (Puiggrós, 2006; Menghini, Andreozzi y Villanueva, 2014).

La formación secundaria o posterior a la primaria o elemental comenzó con la fundación del primer colegio nacional en Buenos Aires. Este ofrecía una enseñanza humanística y permitía continuar la

formación en la universidad, su matrícula se componía en su gran mayoría por varones. Por su parte las escuelas normales que surgieron a partir de 1870 tenían como misión la formación de maestras y maestros, y su matrícula fue cubierta por una mayoría abrumadora de mujeres que veían en estas instituciones una oportunidad de ascenso social y autonomía económica. Otra gran diferencia con los Colegios Nacionales es que no habilitaban para continuar los estudios universitarios.

La formación normalista estaba ligada a dos características de la construcción del perfil docente, la impronta moralista y el sentido de las normas de la enseñanza vinculadas con la consecución del método. Bajo este modelo, dicen Alliaud y Duschatzky (1991), fueron tomando cuerpo ciertas características que hacen al docente de hoy: el magisterio se institucionalizó como una profesión escasamente profesionalizada, mayormente destinada a las mujeres, cuya característica clásica prevalente fue la vocación (heredada de la concepción cristiana de la educación). Su formación tenía un objetivo “civilizador”, eran educadores/as morales de las “masas” antes que instructores/as.

Para la concreción de esta finalidad civilizatoria y homogeneizante de la escuela de este período fueron esenciales dos dispositivos que caracterizaron la rutina escolar de fines del siglo XIX y de casi todo el siglo XX: la invención de una historia épica convertida en escena viva a través de las efemérides y actos escolares y el culto a los símbolos patrios (Tedesco y Tenti Fanfani, 2002). De esta manera, la lógica cotidiana de la institución escolar quedaba enmarcada por la liturgia secular. La escuela fue convertida en templo del saber, y quienes la integraban, su cuerpo docente, se transformaron en apóstoles de la educación, entregados al sacerdocio de la enseñanza. El espíritu de esta escuela-templo se completaba con una historia nacional, la de los próceres y las grandes gestas, se imponía en la enseñanza de las primeras infancias al ritmo de las fechas patrias fijadas en el calendario escolar. Al mismo tiempo, la Geografía física reforzaba en el imaginario social la construcción territorial de la nueva y grandiosa nación, haciendo hincapié en la enseñanza enciclopedista que enumeraba, como catálogo de virtudes, las características geográficas del Estado naciente.

Dice Puiggrós (2006) que la dirigencia de fines del siglo XIX asumía el rol de representantes de los valores civilizadores y, como combatientes contra el flagelo de la barbarie, su misión era educar al ciudadano. Estos fuertes propósitos, visibles en las prácticas de enseñanza de la escuela primaria,

en los materiales de estudio y los documentos curriculares, también tuvieron su correlato en la formación de los docentes. Los adherentes al normalismo creían profundamente en la necesidad de que la escuela pública asumiera esta función. Como pedagogos positivistas pretendían organizar grupos escolares homogéneos, excluyendo a quienes no alcanzaran el perfil del buen alumno.

En este marco y bajo el paraguas de las políticas oligárquicas, se desarrolló una pedagogía nacionalista y elitista. Sin embargo, paralelamente, otro sector de educadores ya comenzaba a manifestar su carácter democrático-radicalizado y socialista. Desde ese lugar, opositor al oficialismo, pretendían una educación pública que integrara a las y los inmigrantes, pero respetándolos, asumiéndose contrarios a la imposición ideológica y cultural que pretendían los nacionalistas.

A pesar de que la Didáctica de las Ciencias Sociales, como campo específico de conocimiento y como espacio curricular, es relativamente reciente, podemos encontrar en la estructura y características de la formación docente ciertas orientaciones. Especialmente respecto de la enseñanza del área y del trabajo docente en relación a las decisiones didácticas que estaba habilitado a tomar. Por mucho tiempo, y correspondiendo con el modelo escolar descripto, se consideró a los y las docentes como meros reproductores de conocimientos elaborados por otras/os, y como ejecutores de técnicas cuyos resultados en los aprendizajes se esperaba que fueran infalibles. Esta lógica positivista y reproductivista, propia del siglo XIX, era la misma que moldeaba los planes de estudios de las instituciones de formación, y las preocupaciones alrededor del mejor modo de enseñar aún no eran puestas en discusión (Jara, 2019).

3.3 Cambios y continuidades en la primera mitad del siglo XX

Para 1910 el positivismo estaba siendo fuertemente cuestionado en toda Latinoamérica, al tiempo que avanzaba la corriente espiritualista, una alternativa al materialismo marxista y a la doctrina de la Iglesia. Entre los temas más discutidos en este período se encuentran las demandas docentes de participación en la planificación, gestión y conducción de las políticas educativas (Puiggrós, 2006).

En los años de 1920 y 1930 se llevó adelante una reforma, conocida como Reforma Rezzano, con fuerte influencia del pragmatismo democrático de John Dewey, que integraba educación y trabajo a través de talleres y laboratorios. Si bien enfrentó al positivismo normalista, nunca llegó a

desplazar el protagonismo de los rituales escolares considerados como la base de la identidad de la escuela pública.

Las y los docentes eran patriotas y enseñaban con convicción la Historia, la Geografía y los símbolos de la Nación. Sin embargo, ya podía notarse algún intento de autonomía, reclamaban su derecho a diseñar las ceremonias escolares y a crear homenajes cívicos. En las casas se tomaba chocolate el 9 de julio para festejar la Independencia y mucha gente embanderaba las casas y se ponía escarapelas. Las y los maestros, profesores y estudiantes vivían la nacionalidad como algo propio que no querían ceder a ningún burócrata del gobierno de turno (Puiggrós, 2006, p. 113).

Ya en el año 1938 el avance del nacionalismo era notable: el gobierno estimulaba el cumplimiento del ritual patriótico a través de actos de gran envergadura como por ejemplo el homenaje a la bandera que el presidente Ortiz realizó ese mismo año frente a 80.000 estudiantes. Bajo este estímulo y claramente influido por el contexto político internacional, proliferó la simbología patriótica, al tiempo que lo hacía la militar y la eclesiástica. En esos años se establecieron el día de la escarapela y del Himno Nacional.

Dando continuidad a esta política, en el año 1940 el Consejo Nacional de Educación aprobó un dictamen de su Comisión de Didáctica que proponía el refuerzo del patriotismo, recomendaba retomar los programas del año 1910, destacando la importancia de los rituales, y, además, instruía sobre libros de lectura y una cartilla patriótica. Para las escuelas nacionales de provincias y territorios nacionales se organizó una comisión de folklore, revalorizando las culturas regionales y la memoria popular. Los vientos totalitarios y nacionalistas de Europa comenzaban a sentirse con fuerza en nuestra región.

En el mismo sentido, otro elemento visible en la vida escolar y en lo que respecta a la enseñanza de las Ciencias Sociales, la Historia y la Geografía, fue la incorporación de un carácter militarista a los actos, los textos y los programas. Docentes como Juan Carlos Astolfi y Rosario Vera Peñaloza respaldaban este proceso, pues consideraban al nacionalismo como la mejor forma de combatir el peligro de la disolución nacional. Simultáneamente, comenzaban a acallarse los reclamos de docentes, periódicos y revistas que en la última década se habían expresado en contra de los rituales patrióticos impuestos; incluso pueden observarse expresiones a favor del endurecimiento de la

institución escolar. Desde la revista La Obra, comenta Puiggrós (2006), se promovía una escuela ordenada y jerárquica al estilo de la recientemente creada Policía Federal.

La incorporación del clima castrense al ámbito de la educación aumentó con el golpe de 1943 y tuvo su continuidad durante el peronismo, que heredó gran parte de los funcionarios ultranacionalistas del gobierno de facto. El gobierno de Perón osciló entre el ultranacionalismo y el enciclopedismo academicista o propuestas moderadas que buscaban la formación práctica, espiritual y humana, basada en una concepción argentina del mundo. El espíritu totalitario de su gobierno rápidamente cobró cuerpo institucional a través de decididas políticas públicas orientadas a la imposición de la ideología peronista.

El Primer Plan Quinquenal del mandato de Perón, puesto en marcha en el año 1946, consideraba problema del Estado la promoción de la cultura nacional, que se lograría por dos mecanismos principales: la enseñanza y la tradición. La primera tendría como protagonista las escuelas, colegios, universidades, conservatorios, centros científicos y técnicos. La segunda se lograría a través del folklore, la danza, las efemérides patrias, la religión, la poesía popular, la familia, la historia, el idioma. Se buscaba dar relevancia a las tradiciones locales y regionales, sin dejar de lado la herencia hispánica. Mientras avanzaba la imposición de la simbología peronista en las escuelas, también se profundizaba la oposición entre el gobierno y la Iglesia Católica. La política educativa del gobierno se manifestó también en una decidida vigilancia sobre los contenidos escolares, orientados especialmente a difundir la Doctrina Nacional Peronista, proceso que se intensificó a partir del año 1952.

En el año 1955 un nuevo golpe de estado, denominado Revolución Libertadora, interrumpió el segundo gobierno de Perón. El régimen de facto desestructuró el montaje pedagógico peronista, eliminando su simbología partidaria de los textos escolares, los planes de estudio y la vida cotidiana escolar. Los nuevos funcionarios no necesitaron cambiar mucho más, pues diez años de nacionalismo popular no habían modificado en nada el discurso normalista y católico.

3.4 Segunda mitad del siglo XX: el advenimiento del pensamiento crítico

La segunda mitad del siglo XX ha sido testigo de nuevas miradas sobre la educación, que comenzaron a interpelar la sólida estructura de formación del magisterio. La didáctica crítica aportó una nueva concepción sobre las y los docentes, al considerarlos protagonistas de los procesos de enseñanza. Comenzó a valorarse su capacidad para producir contenido escolar y promover construcciones metodológicas contextualizadas e innovadoras, situación prácticamente inédita hasta ese momento en que el sistema educativo había sido concebido a partir de una jerarquía rígidamente verticalista.

Entre los años 1958 y 1962, bajo el gobierno de Frondizi, se llevó adelante una política de ordenamiento de la cuestión docente, impulsando el planeamiento institucional al tiempo que comenzó la transferencia de escuelas nacionales a las provincias y crecía la oferta de enseñanza privada. El objetivo de la educación en este período pasó a ser la preparación de recursos humanos para el desarrollo económico nacional que apostaba al crecimiento industrial.

El gobierno de Illia (1963-1966) significó un oasis para las experiencias pedagógicas democráticas, siempre dentro de los límites que aún imponían la Iglesia y los grupos normalistas. En esos años nació el personaje de historieta Mafalda, creado por Quino, cuyo discurso democrático, antiimperialista, pacifista y defensor de los derechos del niño tuvo una gran influencia. También fue notable la proyección del psicoanálisis y el liberalismo laico, que se manifestó en experiencias escolares vinculando la educación con el tiempo libre.

La dictadura de Onganía, profundamente conservadora, nacionalista y admiradora del franquismo, representó un retroceso en este proceso democratizador. Impuso la represión y la censura sobre la actividad educativa y clausuró todas las experiencias innovadoras del periodo anterior. El debate cultural e intelectual migró de las universidades públicas, sobre las que se estableció una fuerte vigilancia, a los institutos privados. En estos espacios se despertó un gran interés por la historia argentina a partir de la lectura de autores como Jorge Abelardo Ramos y Arturo Jauretche. Este último sostenía que tanto Sarmiento como José Hernández debían ser aceptados como parte de la cultura nacional, al tiempo que defendió la escuela pública, laica y gratuita (Puiggrós, 2006).

Por iniciativa del gobierno dictatorial de Onganía se inició un proceso de transformación de las instituciones de formación docente cuando, a fines la década de 1960, se trasladó la formación del nivel medio o secundario al nivel superior, lo que agregó dos años de estudio a su formación, proceso denominado de “tercerización”. Esta política seguía las recomendaciones de organismos internacionales y replicaba una tendencia similar en toda América Latina. También se produjeron algunas experiencias de incorporación del magisterio a las universidades nacionales. Aunque esto tuvo una ínfima incidencia, según Menghini en su trabajo publicado en 2019, 7 universidades nacionales de 53 ofrecían este tipo de formación. Actualmente son 10 las universidades nacionales⁵ y/o provinciales de gestión pública y 9 de gestión privada⁶ las que cuentan entre su oferta académica con profesados universitarios de educación primaria. En contrapartida existen en el país más de 1700 institutos superiores no universitarios para la formación docente.

A partir de los años 1970, y durante los años en que los gobiernos democráticos lograron sostenerse, nuestro país experimentó la influencia de Freire y su pedagogía social emancipadora. Se experimentó con prácticas centradas en el mundo del trabajo, los problemas sociales significativos y situados en el contexto local (Funes y Jara, 2015). El objetivo era la comprensión crítica de la realidad a través de problemáticas vinculadas con el presente. Estas propuestas fueron muy significativas para la época, pero su alcance fue efímero, pronto la realidad política de nuestro país impondría otra agenda.

Entre los años 1973 y 1975, período correspondiente al tercer gobierno de Perón, el nacionalismo popular volvió a ganar espacio en la discusión pedagógica y en las políticas de estado. Sin embargo, la violencia dentro y fuera del propio gobierno, sumado a la muerte de Perón en 1974,

⁵ El Consejo Interuniversitario Nacional considera miembros a 71 instituciones universitarias nacionales, incluyendo universidades nacionales y provinciales e institutos universitarios, de ellos 57 son universidades nacionales. Ver Consejo Interuniversitario Nacional (s.f.) <https://www.cin.edu.ar/instituciones-universitarias/>

⁶ Universidades de gestión pública: Universidad Autónoma de Entre Ríos, Universidad de La Ciudad, Universidad Nacional del Comahue, Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de La Pampa, Universidad Nacional de La Patagonia Austral, Universidad Nacional de Villa Mercedes, Universidad Nacional del Sur, Universidad Nacional de San Luis, Universidad Pedagógica Nacional. Universidades de gestión privada: Universidad Austral, Universidad Católica Argentina, Universidad Católica de Salta, Universidad Champagnat, Universidad de Flores, Universidad de San Andrés, Universidad de San Pablo – Tucumán, Universidad del Este, Universidad FASTA.

impidieron el avance de cualquier tipo de reforma modernizadora; por el contrario, la derecha peronista más retrógrada y nacionalista recuperó espacio.

Los años 1970 permitieron un florecimiento intelectual que fue interrumpido tempranamente por el golpe de Estado de 1976. Durante la última dictadura la educación fue considerada como el ámbito en el que la subversión tenía su mayor desarrollo. Esto explica por qué el sistema escolar fue uno de los focos de su política de represión y limpieza ideológica. La acción ministerial, dominada por la derecha católica, impuso la defensa de los valores tradicionales de la patria que estaban siendo amenazados por el marxismo, ideología contraria a la moral y la cultura argentina. Para confrontar su avance, se promovió la enseñanza de la cultura grecorromana, la tradición bíblica y los valores de la moral cristiana. Esta “moralización” de la educación se tradujo en el ataque a los contenidos escolares y en la imposición de la educación religiosa católica encubierta en la materia “Formación Moral y Cívica”.

Tras la caída de la dictadura en el año 1983, la tensión y el miedo que habían invadido las instituciones educativas comenzaron a ceder. Sin embargo, el clima de libertad de la administración de Alfonsín no fue suficiente: las Fuerzas Armadas habían reprimido las innovaciones de fines de los 60 y principios de los 70. Como resultado, el proceso de cambio de los viejos rituales, contenidos, costumbres y normas había quedado trunco.

El desarrollo del campo de la didáctica recuperó impulso durante los años '80, resurgiendo tras años de silencio y censura. Las innovaciones educativas europeas, especialmente en España y Francia también fueron de peso en estos cambios.

Según Funes y Jara (2015), la vida cotidiana y la democracia real se convirtieron en temáticas centrales en este período. Y se materializaron gracias a las propuestas editoriales que publicaron nuevos manuales y textos de divulgación. La historia reciente, la justicia social y la democracia fueron los temas de innovación.

Los vaivenes políticos y económicos de nuestra historia próxima resultaron un freno para muchas de esas voces de renovación. Sin embargo, Funes y Jara afirman que, a partir de los años 90, tanto en el contexto local como en el internacional, se observa una creciente demanda por incluir en los contenidos de las Ciencias Sociales la historia reciente. De esta manera la acción de recordar y responder a dolorosos procesos de exclusión y fragmentación social en distintos contextos se

convirtió en un nuevo eje de discusión didáctica. Las múltiples miradas acerca del pasado violento, estigmatizante, conflictivo, comienzan a participar de combates simbólicos. Distintas memorias confrontan en el aula, donde la lucha por la imposición de memoria y por la hegemonía sobre la construcción del territorio se manifiesta y atraviesa las prácticas docentes (Funes y Jara, 2015, p. 21).

En este proceso tuvieron incidencia tanto la Ley Federal de Educación 24195/93 como la Ley de Educación Nacional 26306/06. A partir de la primera se aprobaron los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial que planteaban una distinción entre el campo de la formación general disciplinar (ej. Ciencias Sociales), y el de la formación específica, el de sus didácticas (ej. Enseñanza de las Ciencias Sociales). La segunda y más reciente de las leyes amplió el tiempo de formación inicial a cuatro años y estableció que la formación continua debe considerarse un derecho. Las transformaciones normativas, sin dudas, estimularon el desarrollo de los espacios curriculares de la formación, así como de ámbitos de indagación e intercambio de saberes (Insaurralde y Agüero, 2012; Menghini et al., 2019).

3.5 La formación docente en el contexto local, el caso de la Escuela Normal Superior de Bahía Blanca

La ciudad de Bahía Blanca es, actualmente un enclave para la formación superior en su región de influencia, ya que es sede de numerosas instituciones de nivel terciario y universitario. Para entender mejor su presente propongo recorrer el desarrollo de la enseñanza desde los orígenes de la ciudad.

Nace en el año 1828 con la creación de una fortaleza de avanzada en la frontera con las comunidades originarias en el sur bonaerense. El poblado tuvo un lento desarrollo hasta que la llegada del ferrocarril en el año 1884 y la posterior construcción del puerto de Ingeniero White convirtieron este pequeño asentamiento en una pujante localidad. Estos cambios produjeron un rápido crecimiento demográfico resultado de la población inmigrante, como lo indican los datos de época de 1.472 habitantes en 1872 la ciudad pasó a contar con 14.238 en 1895. El aumento de población estimuló la demanda de una mayor y más organizada oferta escolar que se concretó con

la creación de varias escuelas primarias públicas. Las nuevas instituciones convivían con la oferta privada que hasta entonces había cubierto la necesidad de formación en las primeras letras.

El crecimiento del nivel primario estimuló la demanda de docentes formados, esta presión derivó en la creación de la Escuela Normal en el año 1906, institución hoy centenaria que dio origen a dos profesorados universitarios que actualmente se dictan en la Universidad Nacional del Sur: el Profesorado de Educación Primaria y el Profesorado de Educación Inicial. Los trabajos realizados por Menghini, Andreozzi y Villanueva (2014) y Santos la Rosa (2018), junto con algunas publicaciones de la propia institución, permiten desandar este recorrido.

El 23 de julio de 1906 comenzó a funcionar la Escuela Normal Mixta de Bahía Blanca. Su constitución formaba parte de un plan para la creación de 36 escuelas normales en todo el país, que tuvo lugar entre los años 1904 y 1906 en ciudades no capitales de la Argentina. La escuela, de carácter mixto, se instaló inicialmente en una propiedad alquilada ubicada en la primera cuadra de calle Fitz Roy. En el año 1921 fue reubicada en un local de mayor envergadura a pocas cuadras de allí, un edificio de dos plantas ubicado en Brown y Villarino, donde funcionó durante casi 50 años. En 1970 se mudó al edificio en la calle 11 de abril al 445, ya bajo dependencia de la Universidad Nacional del Sur. Desde su creación la Escuela Normal contó con una escuela primaria anexa donde las futuras docentes podían realizar sus prácticas, el departamento de aplicación contó ese mismo año con una matrícula de 63 estudiantes.

La comunidad se manifestó entusiasmada con el suceso, el 24 de julio de 1906 el diario *La Nueva Provincia* publicó:

Ninguno de los establecimientos de enseñanza que funcionan actualmente en Bahía Blanca está llamado a vincularse más con nuestras familias como la Escuela Normal, única en su género, capaz de realizar el propósito a que tiende la sociología moderna: enaltecer a la mujer dándole los medios de ganarse la vida honestamente y honrarse a sí misma (citado por Santos La Rosa, 2018, p. 323).

La escuela respondía al modelo educativo de su época fuertemente orientada a una educación cívica moralizante. En una entrevista realizada en el año 1981, la ex alumna y ex docente Carmen Sobré, primera egresada de la institución en 1910 afirmaba que “los docentes además de enseñar el contenido de las asignaturas, deben ser maestros de moral. Es importante hacer reflexionar constantemente a los alumnos. Yo, en cuanto tenía oportunidad, daba a mis alumnos clases de moral” (Escuela Normal Nacional, 1981, p. 6).

En 1929 la escuela celebró sus Bodas de Plata, durante las celebraciones que también fueron el acto de egreso de los nuevos docentes se dijo “fue un momento de intensa emotividad el juramento oficial de los jóvenes maestros; otros tantos pedestales para la futura grandeza del país” (Escuela Normal Nacional, 1981, p. 7).

Algunos años más tarde la oferta para la formación de maestras en la ciudad se vería ampliada con la creación del magisterio en el colegio María Auxiliadora en el año 1919. Por ese entonces los estudiantes formados en instituciones privadas debían revalidar sus aprendizajes mediante exámenes que se rendían en escuelas nacionales, a tales fines el nuevo magisterio quedó bajo la órbita de la Escuela Normal Mixta de Bahía Blanca.

En año 1941, con la implementación del Plan Rothe, se produjo un cambio estructural en las escuelas secundarias nacionales. El plan determinaba la creación de un ciclo básico de tres años como trayecto común para los estudios de bachiller, comercio y magisterio; por su parte, el Ciclo Superior quedaba orientado hacia la formación especializada, con una duración de dos años. Este cambio fue trascendental para las escuelas normales ya que el nuevo sistema habilitaba a sus egresados a cursar estudios universitarios (Iglesias, 2018).

En el año 1950 las posibilidades para la formación de maestros aumentaron con la creación, bajo el gobierno del peronista Domingo Mercante, del primer instituto terciario de la ciudad, bautizado inicialmente como Instituto Superior de Pedagogía, hoy Instituto Superior de Formación Docente N°3, Dr. Julio César Avanza. En 1956, bajo el régimen del presidente de facto P. E. Aramburu, impuesto por la Revolución Libertadora, fue creada la Universidad Nacional del Sur. A través del Decreto Ley N°154 el Instituto Tecnológico Nacional, fundado 10 años antes, logró convertirse en unidad académica nacional. En forma inmediata, el Poder Ejecutivo Nacional transfirió la Escuela Normal Nacional (Decreto 19710/56) y la Escuela Superior de Comercio (Decreto 20489/56) a la nueva casa de estudios. Un año más tarde se agregó el sexto año a los planes de estudios de ambas escuelas.

En un artículo publicado para celebrar las bodas de plata de la Escuela Normal, Haydé Bermejo Hurtado, directora de la institución entre 1955 y 1978, comenta que inmediatamente después de la anexión de la escuela a la Universidad

[...] se pensó en modificar los planes de estudio, tendiendo a la formación del alumno del Magisterio acorde con las realidades socio-económicas y culturales de la época y partiendo de la idea de que el maestro es el principal agente de cambio de la sociedad (Escuela Normal Superior, 1981, p. 19).

En el mismo documento la docente afirma que con el objetivo de contar con un asesoramiento pedagógico de relevancia la Universidad realizó un concurso nacional e internacional del que resultaron ganadores la Profesora Margarita Triay de Uruguay y el Profesor Ramón Caropressi de la provincia de Santa Fe. El plan elaborado por ellos abarcaba aspectos docentes y administrativos, pero por problemas presupuestarios no pudo implementarse.

Finalmente, bajo el rectorado del Dr. Juan F. Martella y tras la creación del Consejo de Enseñanza Media se concretó la realización, en noviembre de 1960, de las “Jornadas Interuniversitarias sobre Enseñanza Media” de las que participaron representantes de todas las universidades del país. A partir de las recomendaciones emanadas de esas Jornadas y con el acompañamiento de dos nuevas asesoras pedagógicas, la tucumana Josefa Sastre de Cabot y la santafesina Ana María Cafaratti, se puso en marcha la reestructuración de las Escuelas Medias de la Universidad.

En 1961 se creó la Escuela de Ciclo Básico que absorbía los tres primeros años de todas las escuelas dependientes de la universidad, lo que también acompañaba las transformaciones que se producían a nivel nacional a partir de la política desarrollada por el gobierno de Frondizi. De esta manera, el plan de estudios de la Escuela Normal se redujo a solo tres años, al término de los cuales sus egresados quedaban habilitados para enseñar en la escuela primaria.

Así el Ciclo Básico comenzó a funcionar en el año 1962 seguido de un Bachillerato habilitado a partir de 1965 como ciclo previo al Magisterio Superior que finalmente fue creado por disposición del Rectorado en 1968.

En forma *simultánea* a los procesos de creación y transformación de la Escuela Normal, desde el ámbito privado, se completaba la oferta de formación docente en nuestra ciudad con el establecimiento del Instituto Católico del Profesorado Juan XXIII, perteneciente a la orden salesiana.

Los cambios que se estaban produciendo en la estructura curricular de la Escuela Normal coincidían con lo que sucedía hacia fines de los años de 1960 en el resto del país. La Escuela

Normal en 1968 se sumó al proceso de terciarización ordenada por la dictadura de Onganía. Este proceso respondía a la necesidad de profesionalizar la formación docente incrementando su especificidad.

En nuestro país las críticas a la formación docente giraban en torno a dos ejes: la falta de preparación de sus egresadas y egresados y el excesivo número de graduados. Respondiendo a esto, la Resolución N°994/68 impuso la reforma del sistema educativo, la Resolución N°2779/70 formalizó la creación de los Institutos Superiores de Formación Docente y de la carrera de profesor de Nivel Elemental, finalmente la Resolución N°2321/70 aprobó el primer plan de estudio para dicha carrera, aunque en forma experimental.

En el caso de la Escuela Normal de Bahía Blanca este modelo, que intentaba elevar el nivel de formación de los futuros docentes, ya había tomado cuerpo en el año 1968. A partir de la decisión del rectorado de la Universidad, se le dio el formato de un Ciclo Superior del Magisterio, cuyos graduados recibían la titulación de Profesor de Enseñanza Elemental. El nuevo plan estipulaba dos años de estudios, prácticas en el último año de la carrera y una concepción aplicacionista del conocimiento.

En 1970 se agregaron especializaciones de 6 meses de duración y que permitían obtener el título de Profesor de Educación Elemental Rural, Profesor de Educación Elemental de Adultos y Profesor de Educación Preescolar, sólo este último lograría mantenerse en el tiempo.

En 1981, en un texto que acompaña la celebración del 75 aniversario de la Escuela, el equipo directivo de ese momento realiza una interesante descripción del perfil de la carrera y los futuros egresados:

Los planes de estudio vigentes a partir de 1980 tienden a fortalecer dos aspectos fundamentales en la formación del maestro: el de la cultura general y el de la preparación profesional.

El enriquecimiento cultural constituye el basamento necesario para toda formación profesional. En el caso específico del maestro, el hecho cobra inusitada trascendencia por la proyección del ‘ser’ en la tarea educadora. el logro de una formación fundamental introducirá al alumno-maestro en un constante proceso de actualización que ha de resguardarlo de los peligros que implican la rigidez mental y las estrictas limitaciones didácticas.

En cuanto a la preparación profesional, sin dejar de reconocer la necesaria división del trabajo intelectual, debe superarse la tan frecuente separación entre las disciplinas. La natural relación de las áreas de conocimiento entre sí y con la realidad, ha de evitar la desconexión entre la enseñanza escolar y la vida. (Escuela Normal Superior, 1981, pp. 27-28)

La formación que ofrecía esta institución siguió los lineamientos de la política educativa nacional sosteniendo una alta calidad lo que otorgó, tanto a la Escuela como a sus egresados/as, un importante prestigio en el ámbito local.

Para Menghini, Andreozzi y Villanueva (2014), la orientación conservadora que caracterizó al sistema educativo en general durante la década de 1930 tuvo su continuidad en las dictaduras que iniciaron en 1966 y 1976, perviviendo en las políticas educativas del menemismo durante los '90 a través de la Ley Federal de Educación de 1993. Siguiendo estos últimos lineamientos, en 1997 se modificaron los planes de estudios del profesorado aumentando la carga horaria con lo que la carrera alcanzó los tres años de duración, cambiando la titulación a Profesor/a en EGB1 y 2.

Una profunda transformación se produjo en 2009, a partir de la Ley de Educación Nacional 26206/06 se propuso y aprobó un nuevo plan de estudio de cuatro años para el profesorado de educación primaria. Además de sumar un año a la formación, se preveían prácticas en cada año de la carrera y la conformación de Ateneos de reflexión sobre la práctica y de residencia en el último año. Paralelamente comenzó la reestructuración del personal mediante la reconversión de horas cátedras en cargos docentes, esto posibilitó la paulatina ampliación de los equipos de trabajo pudiendo diversificar las actividades no solo para la enseñanza sino también hacia el desarrollo de proyectos de investigación y extensión.

El nuevo plan fue aprobado como carrera universitaria en 2014, de esta manera el Profesorado de Educación Primaria se incorporó a la oferta académica de la Universidad Nacional del Sur. Esta situación dio inicio a un nuevo y profundo proceso de transformación, ya que la vieja Escuela Normal dejaría paulatinamente de ser una institución de formación terciaria no universitaria para incorporarse plenamente a la estructura académica. La nueva configuración institucional permitió conjugar espacios de formación, investigación y extensión a partir de la conformación de equipos de cátedra. En 2017, fue reconocido el plan vigente por la Asamblea Universitaria a través de la resolución N°5/17 y en 2020, continuando el proceso de escisión de la Escuela Normal e inclusión de los profesorados en la estructura de la UNS, el Consejo Superior Universitario dio curso al

proyecto de creación del Departamento de Ciencias de la Educación que alberga al Profesorado de Educación Primaria, el de Educación Inicial y la Licenciatura en Educación. Desde 2019 la sede de los profesorados se trasladó al edificio de la calle Alem 235 separándose física y administrativamente de la Escuela Normal Superior dedicada, ahora, exclusivamente a la formación media.

La nueva configuración ha permitido vincular al profesorado y su equipo docente con otras instituciones similares en el país y en el exterior, posibilitando la generación de eventos académicos, publicaciones especializadas, proyectos de investigación situados y proyectos de extensión hacia la comunidad, en un proceso de continuo crecimiento.

CAPÍTULO 4:

Estado de la cuestión en el campo de investigación de la Didáctica de las Ciencias Sociales

4.1 La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y su marco epistemológico

La Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS) es una disciplina que construye teorías acerca de cómo se enseñan y aprenden las Ciencias Sociales (CS). Su finalidad consiste en formar para enseñar Ciencias Sociales. Se preocupa y ocupa de los problemas vinculados a la relación entre conocimiento social y la escuela y contribuye, desde la investigación y la formación, a reflexionar críticamente sobre las prácticas de enseñanza, el currículo y los contextos de aprendizaje, en fin, a pensar didácticamente la realidad social (Jara, 2017, 2020). La producción de conocimiento desde la DCS ha contribuido al desarrollo de procesos epistemológicos y metodológicos de importancia y relevancia para reflexionar sobre la práctica docente y la formación de profesores y profesoras que enseñan Ciencias Sociales en la escuela primaria y a partir de ello innovar en los procesos educativos.

El desarrollo de la DCS como disciplina específica comienza a tener un importante auge en la década de 1970. El recorrido de estos últimos cincuenta años permitió su crecimiento disciplinar, la construcción de un marco epistémico y metodológico propio y su afianzamiento en el currículo de la formación inicial del profesorado. Ha logrado, en este proceso, su jerarquización académica y autonomía disciplinar respecto de las Ciencias de la Educación, la Didáctica General y la Psicología, sin perder el diálogo necesario en el campo educativo.

Dice Camilloni (1994) que el campo de la DCS se construye a partir de la permanente interacción entre teoría y práctica, en un continuum de reflexión-acción-reflexión, que permite la construcción del discurso didáctico compartido. Esto que hoy asumimos como certeza, ha sido fuente de discusión y un desafío central a superar, como campo de estudio, por sus protagonistas.

El proceso de conformación de la DCS como disciplina no ha sido lineal ni sencillo. Al respecto Aisenberg (1996) somete a discusión su status epistemológico como campo disciplinar e intenta definir los marcos teóricos con que se construye. La autora advierte el carácter heterogéneo y fragmentario de estos marcos teóricos y la falta de una teoría específicamente didáctica. Entiende que esta situación es consecuencia de la diversidad de origen disciplinar (Historia, Geografía, Psicología, Pedagogía, Sociología, etc.) de quienes forman e investigan en el área, pues los marcos de las respectivas disciplinas de procedencia llevan a observar y pensar de manera sesgada el objeto de la DCS. Si bien valora que esta pluralidad de perspectivas ha permitido enriquecer e integrar paulatinamente una teoría unitaria, Aisenberg hace un llamado de atención al afirmar que los marcos teóricos para estudiar la enseñanza de las Ciencias Sociales constituyen más bien una sumatoria de recortes teóricos, con algunas articulaciones y/o yuxtaposiciones, de allí se desprende que para construir teoría es esencial estimular la investigación sobre la enseñanza escolar del conocimiento social.

A pesar de los esfuerzos individuales y colectivos por potenciar este desarrollo, su estatus científico, dice Camilloni (1994) -coincidiendo con Aisenberg (1996)- ha sido puesto en duda al reducir la disciplina a una teoría práctica de carácter prescriptivo o recomendatoria (Ferry, 1983; citado por Camilloni, 1994). La autora asocia este posicionamiento a una interpretación positivista de la ciencia que, incluso, relega a las CS en general cuestionando su neutralidad y su capacidad de construir verdad. El neopositivismo agregó, además, la separación entre teoría y praxis afirmando que la ciencia empírica nunca debe tener por fin establecer normas que guíen acciones, condición que claramente no cumple la DCS. La teoría crítica, por fin, abrió una puerta de entrada para las CS reconciliando teoría y acción, conocimiento y valores:

La didáctica [de las Ciencias Sociales] puede ocuparse y pre-ocuparse de la práctica pedagógica, estar impregnada de valores elegidos y adoptar una postura normativa, sin perder su potencial para construirse como disciplina científica. Pero, para ello, debe encararse su construcción como un programa (...) a ser realizado. Esta tarea desafía a sus constructores/as a tomar distancia de los saberes y nociones espontáneos e implícitos y construir la disciplina científica con base en la vigilancia epistemológica (Camilloni, 1994, pp. 34-36).

Un proceso de conformación disciplinar de esta índole, dice Prats (citado por Quiroz Posada y Díaz Monsalve, 2011), demanda esfuerzos académicos e investigativos para conseguir marcos

teóricos y reflexiones pedagógicas y didácticas que permitan definir cada vez mejor los contenidos del conocimiento social y su aprendizaje al tiempo que establezcan un ámbito específico de investigación educativa y un cuerpo teórico relevante. La DCS tiene como misión orientar las decisiones, las acciones y las reflexiones de las/os enseñantes en función de ciertos fines y a través de los medios más apropiados. De allí la centralidad de la investigación cuyo propósito debe ser establecer una racionalidad explicativa, comprender las relaciones causales entre enseñanza y aprendizaje y explicarlos conceptualmente.

Uno de los desafíos que ha enfrentado este campo relativamente joven es conformar un cuerpo teórico sólido que sólo puede gestarse a partir de la investigación y el estímulo a la producción de conocimientos propios. Hacia mediados de los años 1990 Aisenberg afirmaba que

[...] “en didáctica de las ciencias sociales nos encontramos aún muy lejos de poseer una teoría específicamente didáctica, es decir, una teoría que dé cuenta de la relación ternaria que supone la enseñanza, con sustento en investigación empírica sobre nuestro objeto” (1996, p. 141).

La relación entre la DCS y otros campos de conocimiento debe ser reconocida como una confluencia. Al tiempo que la didáctica específica intenta distanciarse de la general, no puede entenderse autónoma pues en ella confluyen los aportes de todas las CS. Sin embargo, aquí está implícita una relación contradictoria y conflictiva que se impone entre las CS enseñadas (y su didáctica) y la pesada carga de su dependencia de dos disciplinas de tradicional protagonismo en el currículo: la Historia y la Geografía y sus marcos teóricos y epistemológicos. Tanto en la formación docente como en las aulas, el área de CS se vertebra alrededor de los contenidos y modos de enseñar de estas dos disciplinas. Para Pipkin, Varela y Zenobi (2001) su peso disciplinar se incrementa por la persistencia de concepciones positivistas que dificultan una integración areal. La prevalencia de un enfoque fáctico y descriptivo impide el diálogo entre la Historia y la Geografía, y se aleja de la enseñanza de problemas de la realidad social desde un enfoque globalizador y dialógico. Para Wallerstein (citado por Gutiérrez y Trujillo, 2008) es necesario ampliar la mirada sobre lo social a través de perspectivas holísticas que sumen los distintos enfoques disciplinares. Gutiérrez y Trujillo (2008) consideran que la naturaleza de las CS escapa a la rigidez monodisciplinar, los problemas de su interés dejan de ser solamente históricos, antropológicos o sociológicos, y deben ser considerados desde la complementariedad de cada uno de estos saberes. Como consecuencia de esta situación, afirman estos mismos autores, puede

recaerse en una incoherencia epistemológica derivada de la fragmentariedad de los marcos teóricos que retroalimentan las disciplinas propias que conforman el corpus de la DCS.

En el devenir de este campo ha sido clave la consolidación de propuestas de investigación que permitieron vincular y enriquecer la relación entre la teoría y la práctica (Jara y García, 2009). Dos espacios escindidos por la tradición positivista y que pudieron ser reunidos e imbricados a partir del desarrollo de las teorías constructivista y crítica. Con ellas, teoría y práctica se transformaron en componentes de una misma dinámica que tiene como eje la investigación educativa, al vincular la reflexión sobre y en la práctica con la toma de decisiones y la mejora continua del quehacer docente (Schön, 1998). De esta manera, la mirada crítica y analítica sobre la práctica docente se hizo no sólo habitual sino también necesaria como fuente de conocimiento de la DCS, lo que permitió alimentar nuevas y mejores prácticas en la formación docente inicial y continua.

Por otra parte, la investigación ha concentrado sus esfuerzos en el estudio de la didáctica específica en la escuela secundaria, especialmente en disciplinas como Historia y Geografía, y con mucho menor intensidad se ha indagado en el ámbito de la educación primaria, que es el contexto específico de esta investigación. Debido a ello, en el estado de la cuestión que intento recorrer, no me limito sólo al nivel específico de la educación primaria de manera tal que me permita mostrar un panorama más amplio y completo. Al mismo tiempo, sabiendo que la DCS se ocupa de problemas que devienen de las prácticas de enseñar y aprender conocimiento social, atiendo a las particularidades de los niveles educativos, pero, también, a cuestiones que le son comunes.

En el desarrollo epistemológico de la DCS es posible reconocer tres momentos o tradiciones (Benejam y Pagès, 1997; Pipkin et al, 2001):

- La primera sustentada en los presupuestos positivistas, neopositivismo o racionalismo, tiene su origen durante el siglo XIX y alcanzó su auge a mediados del siglo XX. Consideraba la realidad social como una estructura coherente, objetiva y racional que puede explicarse con modelos y teorías validadas científicamente. Esta corriente favoreció una mirada del aprendizaje desde el conductismo que consideraba a la niñez naturalmente vacía de conocimiento, el cual era adquirido durante su desarrollo a partir de la interacción con otros. Para las/os didactas en esta línea de pensamiento las prácticas de enseñanza son funcionales a una concepción utilitarista de la educación. Las planificaciones deben ser

eficientes para enseñar un saber válido, fiable y aplicable. Los resultados de este proceso podían ser fácilmente mensurables por los educadores. La creatividad y la improvisación no eran apropiadas ya que el modelo estaba basado en taxonomías o clasificaciones rígidas. Su ideal de eficiencia hacía difícilmente aceptable la diversidad de estudiantes o la creatividad de las y los docentes, pues no encajaban en ese sistema inflexible. Para las CS se proponía el método hipotético deductivo que partía de la delimitación de un problema, la formulación de hipótesis, el relevamiento y análisis de información, para concluir aceptando o descartando la hipótesis inicial. Las investigaciones asociadas a esta tradición se enmarcan en el método empírico - cuantitativo.

- La segunda, el humanismo o reconceptualismo, desde 1960 con la Escuela de Frankfurt, se opuso al racionalismo empírico del positivismo y propuso una teoría crítica de la sociedad. Lo importante era comprender el mundo en toda su pluralidad y diversidad. Conocemos el mundo a través de la mirada del sujeto, por tanto, ya no se considera objetivo, pues hay que tener en cuenta los significados, valores e intenciones subjetivas de los individuos. Piaget, involucrado en esta corriente de pensamiento supuso que el desarrollo de la niña o el niño era innato, pues poseía naturalmente estructuras cognitivas que se desarrollan con la edad. En consecuencia, la enseñanza dejó de considerarse un proceso cerrado, por el contrario, comenzó a basarse en proposiciones flexibles y creativas. La docencia debía intervenir como motivadora en un proceso de aprendizaje en el que las y los estudiantes constrúan sus propias opiniones. La DCS se inclinó, a partir de ese momento, por el estudio de problemas relevantes de interés para el estudiantado con el objetivo de que conozcan y comprendan el medio en el que viven. Esta motivación llevó a ampliar en las aulas métodos creativos y participativos que le dan al estudiantado un rol esencial. Se prioriza la exploración empírica de la realidad a partir de la investigación y el descubrimiento. La o el docente debía intervenir como motivador en un proceso de aprendizaje en el que el estudiantado construya sus propias opiniones. En el campo de la investigación esta nueva corriente rechazó la obsesión cuantitativa del positivismo y promovió la utilización de métodos cualitativos como el estudio de casos, la observación participativa y la investigación acción.

- Contemporánea a la tradición humanista nace la escuela radical o crítica. Su principal objetivo es reformular la visión del mundo y de la educación superando la lectura descriptiva y cuantitativa del positivismo a quien acusa de interesarse en la mera e inocua descripción de las cosas. Para las y los pensadores de esta corriente no existe la neutralidad; la ciencia, el espacio o el tiempo no son cuestiones objetivas como afirmaba el positivismo, ni construcciones personales como propuso el humanismo. Por el contrario, son constructos sociales claramente formulados por los poderes hegemónicos de cada época. En este sentido, la escuela tampoco es una institución neutral, responde a esos mismos intereses, por tanto, es un agente de reproducción social. Más allá de la crítica resignada, algunos intelectuales propusieron pensar la escuela como institución de cambio puesta al servicio de la democracia, y a sus docentes como intelectuales críticos. Se piensa en una escuela, unos docentes y unos estudiantes social y políticamente activos. A la escuela crítica no le interesa el comportamiento del estudiantado (propuesta conductista) ni el desarrollo de su personalidad (pensamiento humanista), lo que importa es que reconozca su propio sistema de valores, piense reflexiva y críticamente y pueda imaginar alternativas posibles a los problemas de la sociedad.

La DCS en este contexto se abocaría al estudio de problemas relevantes, socialmente imperantes y urgentes. Entre los temas y conceptos de interés aparecen como primordiales el bienestar, el respeto, los derechos humanos, la desigualdad, la guerra, la pobreza o los problemas ambientales. Ya no alcanza con la descripción de la cosa, es el momento de reconocer el conflicto, entenderlo y pensar cómo resolverlo. Se piensa en una escuela, unos/as docentes y unos/as estudiantes social y políticamente activos. La investigación en esta tradición va a adoptar los métodos cualitativos, analíticos e interpretativos críticos, con apoyo en la observación etnográfica, y orientados principalmente el estudio de caso.

4.2 ¿Qué investiga la Didáctica de las Ciencias Sociales?

Este recorrido por el estado de la cuestión no intenta ser un relevamiento acabado de toda la producción disponible, sólo busca presentar las características generales de las principales líneas de investigación vigentes y conocer los intereses y algunas conclusiones a las que se han arribado, especialmente vinculados con esta investigación. Para ello seleccioné aquellos países que, por su trayectoria e influencia, pueden ser los de mayor reconocimiento hasta ahora. Por tal razón

presentaré una síntesis de las producciones en Estados Unidos, España, Francia y resto de Europa. Asimismo, considero fundamental aportar a la construcción de una epistemología latinoamericana que mire con interés y dé valor a los esfuerzos que desde nuestra región se hacen para conocer más y mejor la realidad de las prácticas en la enseñanza de las CS. En función de este intento por descolonizar mi propia mirada dediqué un apartado específico a las producciones en Argentina y Latinoamérica.

Para relevar el proceso de construcción de la DCS y su desarrollo como campo de investigación tomo como guía los aportes de reconocidos autores españoles como Joan Pagès, Antoni Santisteban y Pilar Benejam. Asimismo, en la búsqueda de una mirada local, argentina y latinoamericana, recojo valiosas contribuciones de Graciela Funes, Miguel Ángel Jara, Alicia Camilloni, Gustavo González Valencia, Norma García, Delfín Ortega Sánchez, Rafael Olmos Vila, entre muchos otros. Si bien las publicaciones más abundantes se registran en el ámbito europeo y anglosajón, mientras que para el ámbito latinoamericano se observa un desarrollo menor, tienen hoy un importante crecimiento, lo que permite acceder a una perspectiva situada.

En la década de 1970 al tiempo que surgía la nueva racionalidad crítica se producían transformaciones curriculares en España, que integraron la formación docente al ámbito universitario. En nuestro país, desde los años 1960 se había iniciado un proceso similar⁷ mediante el cual la formación docente fue pasando del nivel medio hacia el terciario y, más tarde, al universitario (Menghini, Andreozzi y Villanueva, 2014).

Según Pilar Benejam (2002) esto facilitó el reconocimiento de las didácticas específicas como áreas de conocimiento y un lento pero continuo incremento de las investigaciones en el área. Sin embargo, afirma Pagès (1997, a y b) que para finales de los años 1990 eran aún escasas las investigaciones sobre la formación inicial y sobre las prácticas de las y los docentes tanto en el nivel primario como secundario, poco se sabía aún sobre lo que sucedía en las aulas de CS.

Mientras que los trabajos de investigación eran limitados, la producción de materiales y recursos didácticos era abundante, una contradicción similar se observaba en relación a las reformas curriculares, por ejemplo, en España con escaso respaldo de la investigación. Lo que a las claras

⁷ Ver Capítulo 3: El contexto de la formación docente para el nivel primario y la enseñanza de las Ciencias Sociales.

mostraba la falta de diálogo entre los ámbitos académicos y los de gestión. Su opinión coincide con la de autores como Armento o Brophy que destacaban la necesidad de avanzar en la investigación sobre los problemas de la práctica. Aquí los autores se plantean una pregunta clave ¿qué sabemos sobre la formación y la práctica? y lo que sabemos ¿cómo lo utilizamos para cambiar nuestras propias prácticas?

En sus trabajos Pagès y Santisteban (2011) sistematizan las líneas de investigación en DCS según quién o qué sea el objeto de la indagación, lo que resulta una forma simple y ordenada de entenderlo:

1. las que se interesan por los y las docentes y su enseñanza, su pensamiento y su formación inicial y continua;
2. las que focalizan en los y las estudiantes, sus representaciones, conocimientos previos, el modo en que aprenden y los resultados de sus aprendizajes;
3. las que se centran en los contenidos que aparecen en los materiales, el currículo, programas educativos, libros de texto, etc.

Para el desarrollo del estado de la investigación prioricé organizar la información a partir del contexto espacial y considerando las categorías organizadas por Pagès y Santisteban.

4.2.1 La Didáctica de las Ciencias Sociales en el contexto local y latinoamericano

El desarrollo de la DCS en nuestro país se enmarca en los acontecimientos sociales, económicos y políticos de su historia reciente. Si bien el origen del campo disciplinar específico lo ubicamos ya en la década de 1970, las configuraciones de enseñanza y de aprendizaje de lo social se arraigan en el nacimiento mismo de la escolaridad en Argentina.

Nuestra escuela primaria se constituyó, desde el surgimiento del Estado Argentino, como una institución de carácter fundacional, como un componente esencial para la construcción de una identidad nacional y patriótica. La inmigración europea fue un deliberado aporte poblacional estimulado por la elite gobernante, traída para sanear (según los criterios de la época) las carencias generadas por una población originaria y mestiza subvaluada. Para la generación del '80 era

necesario y fundamental amalgamar el aluvión inmigratorio, lo que justificó el desarrollo de una política educativa tendiente a la conformación de un sentimiento nacional homogeneizador.

Adhería, además, a la concepción positivista del conocimiento y conductista en la educación. Para ello la Historia y la Geografía se convirtieron en los pilares sobre los que se erigió la educación patriótica, centrada en las efemérides, relatos míticos, exaltación de las virtudes de los héroes y riqueza del territorio. Este modelo prevaleció con fuerza a fines del siglo XIX, tuvo su continuidad en el XX y pervive en muchas tradiciones escolares, a pesar de las transformaciones políticas y sociales que se han promovido para incorporar nuevas finalidades y propósitos a la enseñanza del área (Siede, 2010).

En el último cuarto del siglo XX, especialmente durante los breves periodos democráticos, Argentina recibió la influencia de las corrientes humanista, crítica y de la pedagogía de Paulo Freire, que promovió el interés por conocer y entender el mundo social y del trabajo desde una perspectiva constructivista del conocimiento escolar. Las experiencias que produjo este proceso son recopiladas por Graciela Funes y Miguel Jara (2015) quienes presentan una síntesis de lo sucedido en esos años. Un caso que destaca es el de Susana Simián de Molinas quien consideraba que los estudiantes debían comprender los fenómenos sociales en toda su riqueza, para ella el pasado era entendido como vivo, actuante y motivador. Por su parte, María Nidelcoff (1971), promovió la comprensión crítica de la realidad, para lo cual la enseñanza debía organizarse alrededor de problemáticas vinculadas con el presente y, de esta manera, poder desarrollar una actitud crítica en el estudiantado. Otro ejemplo de racionalidad crítica llevado directamente a la práctica es la propuesta de enseñanza que implementaron Ethel Cambiasso y Raúl Ageno (1972), en un barrio obrero de Rosario. Este proyecto intentaba trabajar la relación presente-pasado a partir de problemáticas de la realidad social. En algunos otros países de Latinoamérica también se produjeron publicaciones en esta línea, algunos ejemplos son los de Rita Álvarez (1979) en Cuba o Luisa Pernalet (1977) en Venezuela.

Esta primavera intelectual de las Ciencias Sociales y Humanas como así también de la DCS, con aspectos tanto teóricos como prácticos se vio abruptamente interrumpida por el advenimiento de la dictadura militar en nuestro país, fenómeno político y social que no fue exclusivo de la Argentina, por lo que podemos registrar procesos similares en otras regiones del continente. Tras años de censura la DCS pudo recobrar impulso a partir de los años 1980. La recuperación de la

democracia y la influencia de las reformas educativas de otros países como Francia y España enmarcaron este cambio. Las renovadas propuestas didácticas tomaron como temáticas de interés la realidad social en el contexto local y presente, la vida cotidiana y la democracia real. Se hizo evidente la influencia de la psicología del desarrollo y las pedagogías del medio, antes censuradas por el gobierno de facto (Funes y Jara, 2015).

Este creciente impulso puede percibirse en la circulación de viejos textos reeditados como los de Bustinza, Miretzky y Ribas, autores de lectura habitual en la escuela secundaria durante las décadas de 1970 y 1980 y que fueron nuevamente publicados en los 1990 y otros nuevos como el de Carretero, Pozo y Asensio (1989). De la misma manera proliferaron revistas sobre investigación provenientes de otros países hispanoparlantes. La preocupación por la historia reciente, por la justicia social o la democracia también se manifestaron en varias obras de divulgación.

Durante esos mismos años se experimentó un crecimiento de la producción editorial referida a los saberes científicos de la Historia y la Geografía y a las cuestiones de su enseñanza. Algunos ejemplos son el de Saab y Casteluccio (1991) “Pensar y hacer historia en la escuela media”, quienes se expresaban sobre la relación entre conciencia histórica, vida cotidiana y presente histórico; el de Silvia Finocchio (1993) “Enseñar Ciencias Sociales”, junto a Patricia García, Gustavo Iaies y Analía Segal también se preocupaban por la relación entre las disciplinas escolares, la realidad y el saber científico. Este texto fue editado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y su distribución fue gratuita, hecho que permite observar un interés creciente desde el Estado por orientar las prácticas de la enseñanza del área desde una perspectiva democrática y, así, desmontar viejas prácticas consolidadas durante la dictadura. Estos dos trabajos estaban enfocados al nivel secundario. Por su parte Graciela Funes editó entre 1992 y 1995 materiales teóricos y prácticos para el nivel primario donde se presentaban problemas de la enseñanza de la vida social relacionados con la vida cotidiana.

Dicen Funes y Jara (2015) que los años 1990 también fueron tiempos de disputas simbólicas por el dominio de la memoria, especialmente alrededor de la historia reciente, “distintos grupos sociales tienen lecturas y convicciones diferentes acerca de la historia, distintas memorias, que confrontan explícita o implícitamente en diferentes escenarios” (p. 21). Alrededor de estas temáticas pueden leerse los trabajos de Dussel, Finocchio y Gojman, (1997); Cristina Godoy (2000) y Dobaño, et. al. (2000).

Las investigaciones llevadas a cabo en la Universidad Nacional de Comahue desde la década del 1990 sobre las prácticas de docentes de Nord Patagonia dan cuenta de la compleja relación que se produce entre realidad social y enseñanza del conocimiento social. Estos trabajos muestran el interés de las y los docentes por reflexionar sobre el lugar de la escuela y las CS enseñadas en la construcción de *ciudadanías exigentes*. A partir del 2000 el foco estuvo puesto en la enseñanza y el aprendizaje de la historia reciente mientras que desde 2013 en adelante se están realizando investigaciones sobre en la enseñanza y el aprendizaje de las CS en contextos de cultura digital y los problemas socialmente vivos. Estos estudios se han realizado en localidades de Río Negro y Neuquén, en instituciones de todos los niveles educativos (inicial, primaria y secundaria) (Jara, 2010, 2012; Funes y Jara, 2015, 2018; Jara, 2020).

Un tema de interés en las investigaciones realizadas es la relación memoria e identidad, para entender cómo, porqué y quiénes modelan este vínculo frente a contextos de pluralidad de memorias. Al mismo tiempo, conceptos como espacio geográfico, territorio, paisaje y lugar son objeto de reflexión teórica que en las prácticas permiten el análisis de casos concretos. Estas discusiones se suman a la vivificación de conceptos como protesta, resistencia, movilización y organización popular, fenómenos que obligan a repensar los territorios locales como escenarios de disputa. La ampliación, y al mismo tiempo profundización, de los contenidos que ocupan a las CS se refuerza con la enseñanza de la historia reciente/presente, estimulando una mayor reflexión sobre la relación pasado-presente-futuro. Se va gestando así un proceso de configuración de unas CS enseñadas cuyo contenido privilegiado son los problemas sociales, vistos a través de una mirada problematizadora, compleja, reflexiva y global.

Los últimos veinte años, desde fines de los años 1990 al presente, han sido testigos de un gran aumento de las producciones en nuestra región. Dicen González Valencia y Santisteban (2014) y Jara (2021a) que la investigación en DCS se ha visto beneficiada por el aumento de investigadoras, investigadores, centros de investigaciones, programas de posgrados en DCS, de redes de trabajo, de investigaciones financiadas, los escenarios favorables para la divulgación y debate, y el aumento considerable de las publicaciones, de eventos científicos, entre otros. De esta manera, paralelamente a la consolidación del campo de estudio se está configurando una comunidad científica cada vez más numerosa.

Algunas de estas redes que involucran la investigación en nuestro país son: ReDIEG (Red de docentes e investigadores en la enseñanza de la Geografía de universidades públicas argentinas); RIDCS (Red Iberoamericana de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales) y APEHUN (Asociación de Profesores/as de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales). Esta última publica desde el año 2003 hasta la actualidad la Revista Reseñas de la Enseñanza de la Historia, en el que los problemas sociales en la enseñanza del área son una preocupación.

Producto de estas vinculaciones las líneas de trabajo más recientes en nuestro país y el contexto Iberoamericano pudieron escucharse en las XVII Jornadas Nacionales y VI Internacionales de Enseñanza de la Historia, II Jornadas Nacionales Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía, IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en DCS, que tuvieron lugar en la ciudad de S. C. de Bariloche en 2018. Del relevamiento de las Actas (Jara, 2018) pude contabilizar un total de 61 ponencias dedicadas a la investigación en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Su análisis permite afirmar que este conjunto aun replica la tendencia en este campo a investigar en torno al nivel secundario, nivel para el que se presentaron 38 ponencias, mientras que para el nivel primario los desarrollos son mucho menores, 20 ponencias, al tiempo que un espacio de vacancia, casi total, resulta el nivel inicial sobre el que se presentaron solo 2 ponencias.

Siguiendo la clasificación que proponen Pagès y Santisteban (2011) los trabajos dedicados al nivel primario (20 ponencias) muestran una prevalencia de temáticas interesadas en los y las docentes y su enseñanza, pensamiento y formación inicial y continua (10 ponencias); comparten el segundo lugar de interés las que focalizan en los y las estudiantes, representaciones, conocimientos previos, el modo en que aprenden y los resultados de sus aprendizajes (5 ponencias) y las que se centran en los contenidos que aparecen en los materiales, el currículo, programas educativos, libros de texto (5 ponencias).

Un análisis interesante de lo presentado en este evento lo realizan Cerda y Ertola (2019) quienes proponen cartografiar estas perspectivas agrupándolas en 11 núcleos: (1) Enseñanza de las Ciencias Sociales e Historia y TICS, (2) La evaluación, (3) Libros de textos, cuadernos y carpetas de los estudiantes, (4) Las regulaciones sobre la enseñanza, (5) Historia Reciente, (6) Educación y ciudadanía, (7) Las y los profesores, (8) Pensamiento histórico, conciencia histórica y conocimiento histórico, (9) La investigación en didáctica de las ciencias sociales, (10) Perspectivas

y mirada alternativas: desde los márgenes invisibilizados, (11) Problemas de la enseñanza de la geografía. Las autoras identifican que la mayor parte de los trabajos corresponden al campo de la didáctica de la Historia mientras que son muchos menos los de otras didácticas específicas, al mismo tiempo observan que predominan los trabajos que se ocupan del profesorado por sobre los que se ocupan de los aprendizajes del estudiantado.

En este mismo sentido resulta sumamente valioso el relevamiento realizado por Jara (2021) sobre las publicaciones de autores argentino en la Revista Clío & Asociados entre 1996 y 2021 con el que se puede apreciar un panorama general de los temas de investigación más frecuentes. El autor realiza 8 agrupamientos, ordenados de mayor a menor frecuencia de aparición: (1) Los libros y manuales escolares, el currículo y las reformas curriculares, (2) La historia oral en la enseñanza (cine, video, museo, humor, divulgación, materiales alternativos, etc.), (3) Temas relacionados con cultura, ciudadanía e historia, los jóvenes frente a la historia, discursos y representaciones, (4) Historia reciente, representaciones del pasado reciente, democracia, política y memoria, (5) Enseñar a pensar históricamente, historiografía, (6) Lectura y escritura en la enseñanza de la historia, comprensión y explicación, (7) La formación del pensamiento social en la escuelas, representaciones sociales, (8) Educación en época de crisis, Historia y género.

En el mismo trabajo Jara presenta una síntesis de las publicaciones en otra revista de relevancia para la investigación en didáctica en la escala local, la Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia (de APEHUN), siguiendo el criterio de la frecuencia en que se repiten los temas organiza los trabajos en 7 grupos: (1) Formación del profesorado, práctica docente, representaciones en la formación inicial, (2) Historia regional, microhistoria, historia local, reciente/presente, memoria, ciudadanía, derechos humanos, (3) La historia argentina en libros y manuales, (4) Historia en la escuela, museos, historia enseñada, política y narración, globalización y ciencias sociales, (5) El currículo, reformas, contenidos, materiales, (6) Aprendizajes de hechos, conceptos y explicaciones, escritura y lectura en las clases de historia, representaciones, temporalidad y conciencia histórica, (7) Museos, cine, juegos en la enseñanza, los valores democráticos.

Del análisis comparativo de las dos revistas Jara dice que en nuestro país el interés de las investigaciones se centra en el currículo y su incidencia en la organización de contenidos escolares y prácticas de enseñanza, con énfasis en la historia reciente/presente, la democracia y ciudadanía,

y memoria y dictadura. La misma relevancia tienen los trabajos referidos a la Formación inicial del profesorado.

Las investigaciones sobre manuales escolares y materiales curriculares y didácticos también son numerosas. En menor medida se pueden encontrar trabajos enfocados en los aprendizajes del estudiantado y sus representaciones. Las investigaciones sobre pensamiento y conciencia histórica, género y problemas sociales son aún escasas, aunque existen varios proyectos de investigación que se encuentran involucrados con esta temática.

El desarrollo de la investigación en otros países de Latinoamérica ha seguido un derrotero similar al de Argentina. Para Colombia resulta sumamente enriquecedor el trabajo de Aguilera y González (2009) en el que realizan un exhaustivo relevamiento de la producción bibliográfica que circulan en el país, publicados o traducidos a la lengua española y que versan sobre el campo de la DCS en la educación infantil, en el periodo de 1994 - 2006. Una de las primeras observaciones a las que arriban en este trabajo es la constatación de la escasa cantidad de investigaciones en DCS publicadas, apenas el 17% de las producciones relevadas, lo que preocupa en términos de consolidación del campo de estudio, tanto en la escala local como regional.

La mayor parte de las investigaciones colombianas de las últimas décadas recorren una amplia variedad de temas, entre ellos cultura, interculturalidad, diversidad, gobernabilidad, territorio, derechos humanos, conflictos armados, violencia y guerrilla, entre otros. En su mayoría son abordados desde una perspectiva pedagógica más que didáctica, haciendo énfasis en el estudio de los campos disciplinares y en los procesos de adecuación del conocimiento social a la enseñanza. La metodología más difundida para estas investigaciones es la cualitativa interpretativa. (González Valencia y Santisteban, 2014). Por su parte, Aguilera y González (2009) logran identificar como temas de investigación específicas para el nivel infantil las prácticas y representaciones de género; las ideas que tienen las niñas y los niños sobre la historia, la geografía y conceptos como espacio y tiempo; estudios sobre nociones y representaciones del área desde un abordaje netamente psicológico; revisiones epistemológicas de las disciplinas sociales (Historia y Geografía específicamente). Los trabajos, dicen estos autores, oscilan entre visiones muy tradicionales y fragmentadas de la enseñanza y propuestas actualizadas basadas en el paradigma crítico, y son especialmente escasos en lo que se refiere al nivel infantil y/o primario.

En Chile se publica desde 2010 la revista digital Nuevas Dimensiones que tiene una periodicidad anual y es editada por el Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales Nuevas Dimensiones en Santiago de Chile y desde el año 2014, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso publica la Revista de Didáctica de la Historia Andamio, de especialistas en el campo. En Costa Rica, por su parte, se publica la Revista Perspectivas, la única en Centroamérica especializada en la enseñanza de los estudios sociales y la educación cívica. En Venezuela, el Grupo de Investigación Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales de la Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de los Andes, Mérida, publica desde 1996 la Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales.

4.2.2 La Didáctica de las Ciencias Sociales en el contexto anglosajón

A partir de los años 1980 comienza en los Estados Unidos de Norteamérica lo que Armento (1991) denominó una “revolución tranquila”: la lenta migración de la investigación educativa desde el paradigma positivista, basado en técnicas cuantitativas de recogida de datos hacia el paradigma crítico sustentado en técnicas cualitativas - interpretativas y métodos etnográficos de investigación. Este proceso tomó impulso gracias al avance de la tradición epistemológica interpretativa y, de esta manera el objeto de estudio se orientó hacia las prácticas concretas y los supuestos políticos, ideológicos, económicos y sociales del conocimiento. El profesorado se convirtió en una figura multidimensional y compleja capaz de tomar sus propias decisiones. En consonancia se redujeron las unidades de análisis respecto de la tradición positivista - cuantitativa, pero se amplió la mirada hacia una interpretación holística que consideraba simultáneamente profesorado, estudiantado, conocimiento y contexto. Los investigadores/as de este periodo comenzaban a ver con preocupación los desafíos que planteaban el futuro y la formación para una ciudadanía del siglo XXI.

Para Brophy (1993, citado por Pagès, 1997) los resultados de la investigación hacían visibles tres problemáticas en relación con la eficacia de la enseñanza: la oposición entre cantidad y calidad de los aprendizajes; la controversia sobre la dimensión moral o ética de la enseñanza; el debate sobre integración disciplinaria.

La escuela norteamericana protagonizó un intenso desarrollo de la investigación y a partir de sus intereses y resultados, Levstik y Tyson (2008, citado por en Pagès y Santisteban, 2011) organizaron su propia lista de tópicos: continuidad y cambios en los estudios sociales; competencia cívica y democracias plurales; justicia social; evaluación y rendición de cuentas; enseñanza y aprendizaje en las disciplinas; ecologías de la información (tecnologías); preparación y desarrollo del profesorado. Aun cuando sea la investigación norteamericana una de las más prolíficas encontraron un fuerte límite a sus producciones, siendo el principal obstáculo para la investigación el acceso personal del/la investigador/a a las aulas, de ahí que la mayor parte del conocimiento generado provenga del estudio de las evaluaciones, libros de texto y otros materiales curriculares.

En relación con la selección y organización de los contenidos a enseñar Levstik (2008) reconoce que el libro de texto sigue siendo el instrumento privilegiado de la enseñanza y que las clases transmisivas aún son muy numerosas en las aulas estadounidenses. Entre las temáticas de mayor interés durante los años 1970 aparecían las relacionadas con las técnicas de enseñar o los comportamientos del/a profesor/a y sus efectos sobre el estudiantado. El método de investigación más extendido era todavía el cuantitativo, por lo que el ambiente de aula o el pensamiento del/la profesor/a no eran factores a considerar.

En relación a la investigación sobre la formación inicial es la producción norteamericana la más cuantiosa respecto de los europeos, Joan Pagès (1997b) presenta una exhaustiva descripción de los aportes de esta escuela al conocimiento didáctico: Cornbleth (1982) y Robinson (1982) coinciden en describir la formación inicial como superficial y blanda y con gran descrédito de los aportes que pudiera hacer la DCS en el contexto de prácticas aún muy tradicionales. Adler (1991) también destaca la distancia entre la formación teórica y la práctica y subraya que hacia los años '80 el avance de la racionalidad crítica comenzó a influir en la aparición de profesores y profesoras reflexivas y comprometidas con la emancipación social. Banks y Parker (1992) por su parte observan que los programas de formación ligados a tradiciones conservadoras reforzaban el statu quo social y escolar y no conseguían formar profesoras/es en un saber reflexivo y crítico de la institución escolar y el mundo.

Varios investigadores e investigadoras reforzaron la idea de que en los cursos de formación existía una pobre relación entre los contenidos de las CS y las necesidades y contextos de los estudiantes, entre ellos sobresalen Evans (1993); Hoffman, (1993) y Bennet (1993).

Goodman y Adler, en 1985, se mostraron interesados en conocer el punto de vista de los/as propios/as estudiantes de profesorado de educación primaria. En función de los resultados de sus trabajos propusieron que en los cursos de didáctica se enseñe a los/as futuros docentes a elegir los temas que vale la pena enseñar, y a desarrollar actividades que promuevan la creatividad y la reflexión. Claramente esto era resultado de la racionalidad crítica al tratar de responder, desde la mirada de los/as estudiantes, a la pregunta sobre cuál era la relación entre el contenido enseñado y las fuerzas sociopolíticas dominantes. Otras investigaciones, como la de Yeager y Davis, una década más tarde, indagaron sobre el pensamiento histórico de los futuros docentes.

Como ejemplo más cercano en el tiempo, Levstik y Tyson (2008) coordinaron la publicación de un manual de investigación sobre la enseñanza de los estudios sociales en la educación obligatoria en el que analizaron la enseñanza de las Ciencias Sociales, la Historia, la Geografía y la Educación Cívica en el contexto anglosajón entre 1995 y 2007. Entre sus conclusiones más importantes arriban a la idea de que algunos cambios son posibles, aunque se mantenga la persistencia de una extensa colección de prácticas de enseñanza de las CS más tradicionales.

Para Santisteban (2019) la tradición anglosajona sostiene que trabajar e investigar los problemas sociales y su enseñanza se centra en la reivindicación de un currículum donde los problemas sociales y los temas controvertidos sean su columna vertebral. Compara este abordaje con el de la tradición francófona (que desarrollo más adelante) en la que predominan las propuestas metodológicas por sobre lo curricular. Para el autor los anglosajones, desde la teoría crítica, se interesan por las problemáticas más incómodas, los tabúes, los temas latentes y controvertidos. Algunos autores que menciona son Evans y Saxe (1996), Hahn (1996), Nelson y Stanley (2013), Ross y Vinson (2012), cuyos aportes desarrollo ampliamente en el apartado 4.4. sobre las investigaciones respecto de los problemas sociales.

4.2.3 La Didáctica de las Ciencias Sociales en el contexto español

En el caso de la didáctica específica española⁸, una de las principales preocupaciones que expresa Pagès es el escaso desarrollo de las investigaciones que se observa hasta bien avanzada la década de 1990. El número acotado de producciones no resultaba suficiente para contar con información de calidad, a esto cabe agregar que ese limitado conocimiento resultaba paradójicamente de poco interés para la administración pública, embarcada en esos años en una importante reforma curricular. Situación que desalentaba aún más las iniciativas de indagación. La mayor parte de los trabajos se concentraban en el nivel medio de la educación mientras que era aún menor la producción de investigaciones para la educación primaria o sobre la formación inicial. Esta situación se combina con una escasa profesionalización en el campo de la formación docente que se observaba en la limitada formación didáctica de maestros y maestras españoles. De hecho, Pagès (1997b) destaca los esfuerzos por instituir la enseñanza de la didáctica específica, en este caso del conocimiento social o CS en la formación inicial. Las investigaciones señalan, en general, una limitada presencia de la DCS en los centros de estudios universitarios y, en consecuencia, su magro desarrollo teórico.

Los trabajos relativos a la perspectiva e intereses de los/as estudiantes/as del profesorado también son poco numerosos, entre los ejemplos encontrados se puede nombrar el de González publicado en 1994, interesado por la construcción del conocimiento profesional de los/as docentes en formación durante sus prácticas. Son interesantes los aportes de Pilar Benejam, en la misma época, que adhiere a la teoría constructivista y propone la reflexión epistemológica en el campo de la práctica. En general, los/as autores/as de este periodo se manifiestan cercanos a la racionalidad constructivista y crítica e intentan desplazar de la formación inicial y continua las tradiciones positivistas, transmisivas y tecnocráticas para instalar una práctica reflexiva y dispuesta a leer críticamente el mundo con la misión de cambiarlo.

⁸ Sólo haré referencia a uno de los grupos que ha tenido y tiene mayor influencia en las producciones e investigaciones en nuestro entorno, me refiero al GREDICS de la Universidad Autónoma de Barcelona, sin desconocer la existencia de otros equipos agrupados en la AUPDCS (Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales) española.

El advenimiento del nuevo siglo llegó con renovados impulsos para la DCS, desde el 2001 la Universidad Autónoma de Barcelona ha organizado las Jornadas Internacionales de Investigación en DCS que fueron creadas para poner al alcance de los/as investigadore/as y del profesorado un estado de la cuestión de la investigación y un análisis de su impacto en el mundo educativo. Desde entonces se han celebrado 23 encuentros.

Desde el año 2007 estas Jornadas son organizadas por el GREDICS, Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Este grupo pertenece a la misma universidad y es dirigido, actualmente por Antoni Santisteban Fernández de la Unidad Departamental de Didáctica de las Ciencias Sociales de la UAB. Se encuentra desarrollando proyectos de investigación nacionales e internacionales sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, la historia y la geografía; la educación para la ciudadanía global y para la justicia social; la literacidad crítica en los estudios sociales; la visibilización de personas y grupos invisibles en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la construcción de contra-relatos del odio. (UAB, 2016 b).

Este proceso de integración de redes se ha extendido a otros espacios de estudio del ámbito iberoamericano, ejemplo de ello es la creación de la Red Iberoamericana de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales que organizó en 2012 el I Encuentro Iberoamericano en Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y planea próximamente la realización del VI encuentro en Costa Rica en el mes de octubre de 2024.

4.2.4 La Didáctica de las Ciencias Sociales en el contexto francés y resto de Europa

Otros desarrollos teóricos y metodológicos importantes se produjeron en Francia de la mano de Gérin - Grataloup y Tutiaux - Guillón (2001, citado por Pagès y Santisteban, 2011), las autoras francesas clasificaron la investigación en DCS en siete ámbitos: objetos y protagonistas (vinculado a los contenidos); soportes de la enseñanza (todo tipo de documentos); actividades y producciones del alumnado; situación de enseñanza y aprendizaje; representaciones sociales y apropiación de saberes; función de la enseñanza de las disciplinas sociales y la formación docente.

Tanto en Francia, en Inglaterra como en Holanda podemos encontrar algunos ejemplos de investigaciones relacionados con la formación del profesorado en Historia, una de las

preocupaciones que manifiestan es en relación al binomio teoría-práctica durante la formación inicial y al rol de los/as profesores/as tutores en las escuelas. En Alemania, investigaciones similares en los profesorados de Geografía mostraron las mismas inquietudes.

Marbeau, a principio de los años 1990, proponía que la formación inicial francesa podía mejorar sustancialmente si se la vinculaba más directamente a la investigación, la autora consideraba que la reflexión teórica, donde tienen un peso importante las representaciones de los/as profesores/as sobre la enseñanza conduce a la reflexión epistemológica. Además, debía tener una continuidad durante y después de la práctica, mediante la reflexión crítica a partir de la observación de lo sucedido y una vuelta al campo conceptual. Clary, contemporáneo a Marbeau, extiende esta propuesta al ámbito de la formación de maestros/as de escuela primaria. Ambos ubican sus trabajos en la racionalidad crítica y la investigación acción.

Otro ejemplo de la producción en Francia es la investigación sobre enseñanza de la Historia, la Geografía y la Educación Cívica en institutos secundarios, liderada por François Audigier (2002, citado por González Valencia y Santisteban, 2015). Algunas de sus conclusiones permiten afirmar que los/as docentes tienen una concepción de cada disciplina en función de la relación que mantienen con ella, de lo que piensan que es útil a sus estudiantes, de la demanda social y del currículo. Más allá de los cambios institucionales y de la evolución del conocimiento de referencia los enfoques disciplinarios se mantienen muy parecidos a los de algunas décadas atrás. Con el mismo criterio, observaron el predominio de las actividades de tipo inductivo y poca presencia de actividades intelectuales de mayor demanda cognitiva. Además, observaron un tratamiento diferencial de la Educación Cívica, por un lado, y la Historia y la Geografía, por otro, la primera es más difusa y aparenta ser una educación para el comportamiento.

Santisteban (2019) identifica una serie de autores cuyos trabajos se proponen el abordaje de los problemas sociales en la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales desde una perspectiva centrada en lo metodológico, especialmente el aprendizaje basado en problemas. En este grupo ubica los trabajos de los franceses Dalongeville (2003, 2006), De Vecchi y Carmona-Magnaldi (2002), Le Roux (2004), Huber (2004) todos ellos comparten su preocupación por el trabajo con situaciones-problema. También incluye las producciones italianas de Mattozzi (2002), De Vecchis y Staluppi (1997), Deiana (1999) o Bridadeci et al (2001) que proponen organizar las

clases de CS bajo el formato de laboratorio. Estas ideas las presento con mayor profundidad en el apartado específico 4.4.

4.3 ¿Cómo se investiga en Didáctica de las Ciencias Sociales?

Hasta aquí ya he mencionado algunas cuestiones referidas a los intereses y metodologías más utilizadas por las y los investigadores en esta área de conocimiento. En este apartado avanzaré en una breve sistematización de los procedimientos metodológicos que se encuentran, mayoritariamente, en el campo específico.

En la investigación educativa se pueden diferenciar tres grandes tendencias o paradigmas metodológicos (Armento 1991, citado por Pagès y Santisteban, 2011):

- La investigación empírico-analítica, utiliza métodos cuantitativos para la recolección de grandes masas de datos como test, cuestionarios y observaciones sistemáticas. Es una metodología propia de la racionalidad positivista o neopositivista. Busca explicar, predecir y/o controlar fenómenos, establecer leyes.
- La investigación constructivista o analítica-interpretativa, se caracteriza por implementar métodos cualitativos, por tanto, las muestras suelen ser pequeñas, predomina el estudio de casos. El objetivo es describir para comprender, analizar el caso a partir de entrevistas, observaciones participantes y análisis de documentación y producciones.
- La investigación crítica, propia de la racionalidad crítica, centra su objetivo en analizar la realidad para transformarla, la investigación-acción es propia de esta tendencia. Comparte los métodos de la investigación analítica, y de la misma manera, sus resultados se expresan de forma descriptiva e interpretativa.

Estas tendencias no son excluyentes pero las dos últimas predominan sobre la primera. Según Pagès (1997, 1997b) hacia fines de los '90 la investigación había logrado ya desarrollar un enfoque globalizador que conseguía observar al mismo tiempo cuestiones como enseñanza, docencia, contenidos, estudiantes, representaciones y aprendizajes. Para ello proponía una metodología basada en estudio de casos, en función de ello era posible utilizar diversos instrumentos de corte cualitativo: observación participante, entrevistas, análisis de producciones y materiales curriculares. Partía de un enfoque etnográfico que habilitaba un análisis holístico e interpretativo.

Este tipo de investigaciones favorecieron un conocimiento más profundo sobre los modos en que el estudiantado y el profesorado construyen su conocimiento y toman decisiones. Permitió alejarnos de los estudios basados en grandes muestras de población para aproximarnos a situaciones y personas concretas, acercándonos a los problemas de la práctica real.

El proyecto de investigación que aquí presento se enmarca en la investigación analítica, por lo que elegí utilizar métodos de tipo cualitativos como son el estudio de caso, a partir de instrumentos de indagación del campo etnográfico como la entrevista y el análisis de documentación curricular, en conjunción con dispositivos de orden cuantitativo como es la encuesta.

4.4 Investigaciones sobre el pensamiento de profesores/as de ciencias sociales y sobre la enseñanza de problemas sociales

Entre las diversas líneas de investigación que se desarrollan dentro de la DCS me interesa hacer foco en aquella que se refiere a los trabajos sobre el pensamiento de los/las docentes por ser la que mejor encuadra mi tema de investigación: *la enseñanza en la escuela primaria de los contenidos y problemas sociales*. Dicen Pagès y Santisteban (2011) que investigar el pensamiento de las y los enseñantes es una labor compleja, y atribuyen esta situación a la misma naturaleza de los saberes en cuestión, al lugar que ocupan en el currículo del nivel y por los obstáculos que podemos encontrar como investigadores/as para acceder a las aulas.

Para analizar el pensamiento de las y los docentes es útil considerar lo que Moscovici (1979) y Jodelet (1984) denominan representaciones sociales. Estos son constructos cognitivos compartidos, que surgen en la interacción social cotidiana y proporcionan a los individuos un entendimiento común de sus experiencias en el mundo. Son sistemas de valores, ideas y prácticas que ayudan a ordenar y comunicar el conocimiento dentro de una sociedad.

Para comprender lo que sucede en los salones de clase es necesario conocer las teorías que guían las decisiones y acciones de los/las docentes. Los principios y creencias que las determinan. Al mismo tiempo se espera que los/as propios/as docentes puedan tomar conciencia de sus creencias en el camino hacia una práctica reflexiva.

Las investigaciones sobre el pensamiento de docentes de CS y sus prácticas pueden clasificarse según Thornton (1991) en tres ámbitos:

- el significado de las Ciencias Sociales
- el de la planificación
- el de la enseñanza

Comenta Pagès (1997 a) que para Thornton el/la docente es un controlador/a del currículo, en la práctica, las decisiones curriculares (objetivos) y las decisiones instructivas (cómo enseñar) son interactivas y están condicionadas por el marco de referencia que cada enseñante posee. Este marco de referencia está integrado por una perspectiva individual, por teorías implícitas y por el conocimiento personal. Determina el significado que este/a docente da a las Ciencias Sociales (sus propósitos y finalidades). En consecuencia, dice Pagès, para saber cómo actúa el profesor/a es necesario averiguar cuáles son sus influencias contextuales y cómo le afectan en las decisiones que toma.

Siguiendo el trabajo publicado por Pagès (1997) es posible saber que la mayoría de las investigaciones se interesan en las concepciones de la docencia sobre las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la manera en que éstas influyen sobre su programación y sus prácticas. En este caso, como expuse más arriba, a fines de los 1990 la mayor parte de las investigaciones tenían como protagonistas a profesores y profesoras de historia de secundaria. Los resultados de estas investigaciones pueden reunirse en tres grandes conclusiones (Thornton, 1991; Evans, 1993, citados por Pagès, 1997, p. 215):

1. el pensamiento determina la toma de decisiones, es el resultado de sus creencias, de sus conocimientos, de su formación y de su práctica.
2. El pensamiento del profesor/a influye en la planificación.
3. La mayoría de los/as profesores/as tienen gran libertad en la práctica, aunque muchos no la ejercen.

Dentro de este marco particular de las investigaciones, un grupo de ellas buscó indagar sobre cómo los/as docentes deciden qué y cómo enseñar, intentan conocer qué responsabilidades cree tener el/la docente sobre su programación, los criterios que utiliza al programar y el papel de los libros

de texto en esta tarea. Además, entiende que las concepciones de los/as docentes son el resultado de su experiencia tanto dentro como fuera del aula.

Algunos resultados recogidos por Pagès a partir de sus propias investigaciones y las de otras/os autores como Cornet y Valls, en la década del '90, y los ya mencionados Thornton y Evans:

- Los/as docentes transforman el currículo y toman decisiones pensando en un grupo concreto de estudiantes.
- El currículo es un cuerpo de conocimientos expertos presentado a través de libros de texto.
- Resulta más fácil enseñar que decidir qué enseñar.
- La mayoría de los/as docentes no son conscientes del grado de control que tienen sobre el currículo.
- Los principales criterios en su programación son la viabilidad y la socialización.

Otro conjunto de investigaciones puede agruparse en torno al análisis de las decisiones que toman los/as docente cuando enseñan CS, y las relaciones que establecen entre los métodos de enseñanza, los contenidos y el aprendizaje de los/as estudiantes. Algunos/as expositores/as de esta línea son White (1986) quien trabajó sobre formas institucionalizadas de comunicación en las clases de historia de primaria; Gómez, (1996) se interesó por conocer la forma en que los/as docentes seleccionan y organizan los contenidos; Thornton (1993) investigó las buenas enseñanzas de las CS; Newman (1990-1991) reconoció en sus investigaciones el predominio del pensamiento rutinario por sobre el pensamiento crítico y reflexivo y Blanco (1992) que se preocupó por la selección y organización de contenidos y comprobó, guiándose por la teoría crítica, que determinadas ideas y acciones responden a concepciones ideológicas determinadas (Pagès, 1997a).

La investigación sobre esta temática general y, especialmente, en referencia a la enseñanza de los problemas sociales, también llamados cuestiones, conflictos y/o problemas sociales relevantes, candentes, vivos, ha ido creciendo exponencialmente en las últimas dos décadas. Mucho tiene que ver en ello un fenómeno ya mencionado anteriormente, la consolidación de la DCS como disciplina, su fortalecimiento académico, su jerarquización como campo de investigación, como así también la necesidad de comprender el complejo mundo actual.

Santisteban (2019) en un artículo sobre la enseñanza de las CS a partir de problemas sociales identifica la existencia de dos corrientes de abordaje de la cuestión que coexisten, por una parte,

los que enfatizan la enseñanza de problemas sociales a partir de la metodología y, por otro, los que intentan su enseñanza en base a dilemas y situaciones de conflicto social.

El mismo autor comenta que el primer grupo, más identificado con la tradición francófona e italiana, se caracteriza por centrarse en el aprendizaje basado en problemas y parte de la problematización de una temática para discutirlo, debatirlo o estimular la argumentación. Todos ellos⁹ coinciden en proponer el trabajo con situaciones-problema que permitan analizar conceptos y trasladarlos hasta la actualidad mediante la indagación, el cuestionamiento de las representaciones y la ruptura y deconstrucción de modelos explicativos erróneos. Las producciones italianas proponen una organización didáctica de la clase de CS basada en el modelo de laboratorio donde se resuelvan problemas sociales con fuentes de información múltiples.

El segundo grupo se vincula más con la tradición anglosajona¹⁰ y ha tenido fuerte influencia también en los trabajos de autores/as españoles/as. Estas/os autores se preocupan por el trabajo con cuestiones controvertidas, incómodas, que generan desacuerdos y discusiones. Hahn (1996, citado por Santisteban, 2019) dice que estas cuestiones estimulan el interés del estudiantado y favorece el desarrollo de habilidades cognitivas avanzadas, pero advierte que: los efectos no se ven a corto plazo; se sabe poco sobre cómo trabajar con estudiantes de nivel primario, ya que la mayoría de los estudios se ocupan de niveles superiores; no hay demasiado consenso en definir qué es la enseñanza y el aprendizaje a partir de problemas sociales.

Evidencia de ello resulta la realización en el año 2010 de las VII Jornadas Internacionales de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona bajo el título “Les quèstions socialment vives i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Historia”. Evento que reunió a investigadores de todo el mundo alrededor de la construcción de un currículo basado en la enseñanza de problemas sociales o cuestiones socialmente vivas.

⁹ Autores francófonos Dalongeville (2003, 2006), De Vecchi y Carmona-Magnaldi (2002), Le Roux (2004), Huber (2004). Autores italianos de Mattozzi (2002), De Vecchis y Staluppi (1997), Deiana (1999) o Bridadeci et al (2001).

¹⁰ Evans y Saxe (1996), Newman y Saxe (1996), Hahn (1996), Nelson y Stanley (2013), Ross y Vinson (2012).

Como puede percibirse a lo largo del desarrollo del presente informe, una figura de referencia para esta disciplina es el catalán Joan Pagès, quien ha ejercido gran influencia tanto en el contexto europeo como en el latinoamericano. Ortega y Olmos (2018) realizan una minuciosa recopilación de su labor, algunos ejemplos de sus producciones realizadas en forma individual o en colaboración tienen que ver con problemas sociales tan diversos como: interculturalidad (González Monfort, Enríquez y Pagès, 2008a), minorías sociales y culturales (Cerezer y Pagès, 2014), memoria histórica (Pagès, 2008); justicia social (Oller y Pagès, 2007), género (Ortega y Pagès, 2018b) y alfabetización económica (González Monfort y Pagès, 2010; Olmos, González Monfort y Pagès, 2017), sólo por nombrar los trabajos más recientes. Todos ellos tienen en común el esfuerzo por promover una enseñanza de las CS desde problemas sociales controversiales para la formación de una ciudadanía crítica. Sus reflexiones sobre la relación entre conocimiento histórico y geográfico y los problemas sociales contemporáneos buscan que los/as estudiantes logren una interpretación crítica de lo que pasa en el mundo y el desarrollo del pensamiento creativo o divergente para la gestión de soluciones.

Un enfoque similar respecto del objeto de estudio y del marco metodológico se puede observar en las líneas de investigación que se vienen desarrollando localmente en la Universidad Nacional del Comahue. Desde los años '90 se han focalizado en la formación docente y enseñanza de problemas sociales en contextos de reformas educativas, más tarde, en la siguiente década, con estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia reciente/presente y desde 2013 al presente interesados en la enseñanza y aprendizaje de las CS en contexto de cultura digital y de problemas socialmente vivos (Funes y Jara, 2018; Jara 2021b, 2022).

Actualmente, desde esta misma unidad académica se encuentra en desarrollo el proyecto de investigación dirigido por Miguel A. Jara “La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y humanas desde una perspectiva y enfoque interdisciplinar de los problemas sociales” (Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Comahue). En este contexto algunos de los trabajos publicados (Jara, 2021b; Parra y Remolcoy, 2022) permiten conocer qué motivaciones llevan a la docencia a trabajar con problemas sociales y cuáles son las dificultades que deben enfrentar al enseñarlos. Algunas de las conclusiones a las que arriba Jara en relación a la educación ciudadana (EC) y su nexos con el currículum y las prácticas son muy importantes para el análisis en esta investigación, el autor manifiesta que:

Entre la diversidad de temas que se incorporaron al currículo y a las prácticas de enseñanza, los socialmente controvertidos han tenido un tratamiento diverso entre el profesorado y un interés particular en el estudiantado. En relación al profesorado, nuestras investigaciones nos indican que la formación inicial ha sido escasa y hasta nula con relación al conocimiento de la EC, lo que conlleva cierta dificultad en su tratamiento, aun así, una parte del profesorado indica que aborda problemas o conflictos sociales candentes en sus clases y otro tanto manifiesta que algunos de los temas son muy controversiales, si se consideran las experiencias vitales de algunos estudiantes y las familias; como, por ejemplo, el accionar de la policía o de las fuerzas armadas durante la última dictadura, la violación sistemática de los derechos humanos, la violencia de género, o las políticas públicas con relación a la inmigración, entre otros (Jara, 2021b, p. 18)

Por su parte el trabajo de Añahual, Parra y Jara (2023) analiza el abordaje de problemas sociales en la Nordpatagonia, considera los aportes de los diseños curriculares que organizan las disciplinas escolares a partir de la perspectiva interdisciplinar e incorpora problemáticas relacionadas con la interculturalidad, el género, los derechos humanos y lo ambiental. En esta etapa de su investigación afirman que los problemas sociales son una preocupación de la docencia en la región y están presentes en sus prácticas y en sus planificaciones. Al mismo tiempo los participantes, cuando aluden a problemas sociales se refieren indistintamente a conceptos, categorías, perspectivas, temas, pero no se observa una clara enunciación de los problemas sociales como objeto de enseñanza. Para los autores esto puede estar relacionado con ausencias en la formación inicial y a la lógica disciplinar que orienta la selección de contenidos.

CAPÍTULO 5:

La dimensión teórica y epistemológica de la investigación

5.1 Conceptos generales de la investigación

Creo necesario dejar establecidas algunas opciones conceptuales que orientan este trabajo. El objeto de estudio de las Ciencias Sociales es la realidad social, que resulta ser un campo de conocimiento amplio, complejo y cambiante, especialmente si tenemos en cuenta que su definición y enseñanza han constituido un territorio de disputas políticas e ideológicas en distintos momentos históricos.

Para elaborar una definición situada de lo que entiendo por conocimiento de la realidad social me posiciono desde una perspectiva crítica y tomo como punto de partida los lineamientos curriculares vigentes en el lugar donde se desarrolla la investigación. Según el Diseño Curricular de Provincia de Buenos Aires es responsabilidad de las instituciones educativas enseñar a comprender el mundo social construido y cambiante [...], tanto en el pasado como en el presente. El documento define el área de las Ciencias Sociales como un espacio integrado por diferentes disciplinas sociales (Historia, Geografía, Sociología, Antropología, Economía, Ciencias Políticas, entre otras) que aportan sus saberes sobre la realidad social para contribuir a la reflexión desde la multiperspectividad (DGCyE. 2018, p. 180).

La realidad social abarca todo lo relativo a las interacciones de los sujetos sociales desde sus múltiples dimensiones económica, política, social y cultural tanto en el pasado como en el presente, en espacios lejanos o cercanos al observador. La sociedad, sus integrantes, el modo en que estos interactúan tanto de modo cooperativo y solidario como conflictivo a partir de los diferentes intereses que los atraviesan como grupos o colectivos sociales constituyen otras definiciones posibles del objeto de estudio que se aborda en la enseñanza del área (Linare, Kogan, Tabakman y Tarquini, 2016).

Entiendo la enseñanza de la realidad social como un medio para resolver problemas a los que se enfrenta la humanidad, pensando en un currículum centrado en los problemas sociales para favorecer la formación del pensamiento reflexivo, crítico y creativo, el análisis de los valores y

prácticas sociales, y el aprendizaje de la toma de decisiones y la resolución de problemas (Pagés y Santisteban, 2011).

Para definir el concepto de Práctica Docente tomo del texto de Davini (2009) algunas ideas que me ayudarán a entender la profesión docente. Para la autora las/os docentes ejercen la tarea de enseñar a otros/as, en ámbitos determinados de la enseñanza formal. De esta manera la enseñanza deja de ser una tarea de amateurs, supone una racionalización y una especialización de un determinado saber y de sus prácticas. La docencia se expresa en una práctica profesional específica que pone en funcionamiento los medios adecuados para la transmisión educativa conforme a distintas finalidades e intenciones. Aunque el ejercicio profesional se desarrolle en el marco de organizaciones burocráticas, con límites en las reglas de funcionamiento y de recursos, las/os profesores tienen un saber y pueden disponer de conocimientos y métodos de trabajo para el logro de los fines. Una buena parte del “oficio” de enseñar se desarrolla en las experiencias prácticas, no se trata de una simple “suma de años” sino de la capacidad de reflexionar y decantar la propia experiencia. Su ejercicio no puede basarse solo en el oficio práctico, se apoya en un espacio estructurado de conocimientos y en normas de acción (Davini, 2009, p. 54).

Las prácticas de enseñanza, la praxis pedagógica, se define entonces como el conjunto de decisiones didácticas puestas en juego en el proceso de enseñanza y de aprendizaje: son a la vez praxis política en el sentido que propone Graciela Funes (2011), como relación inescindible entre el pensamiento personal y el quehacer profesional.

5.2 Los problemas sociales como objeto de investigación, su carácter relevante, socialmente vivo y candente

Para las Ciencias Sociales escolares el objeto de conocimiento es la realidad social, entendida como el abordaje crítico de las cuestiones de la sociedad en diversos contextos temporales y espaciales. Esto implica, especialmente, una mirada sobre la realidad social desde una perspectiva problematizadora. En el marco de la cuestión social, los problemas sociales deben considerarse como dinámicos, heterogéneos y diversos. De allí que su carácter sea controversial ya que dejan en evidencia el conflicto que surge de los intereses contrapuestos que le atraviesan.

Desde el punto de vista de la enseñanza de las Ciencias Sociales trabajar los problemas de la realidad social constituyen el nudo central del área. Son contenidos del conocimiento social que interpelan la mirada de las y los estudiantes para estimularles a leer la realidad críticamente e involucrarse en la discusión democrática, de posibles alternativas de resolución a los problemas que atraviesan a la sociedad en general y a los de sus comunidades en particular.

Los problemas sociales se tornan relevantes en tanto son abordables desde una perspectiva epistemológica que visibiliza y explica el entramado de relaciones-tensiones sociales. Al mismo tiempo, se consideran socialmente vivos porque pueden mirarse históricamente, identificando cambios y continuidades a lo largo del tiempo, ya que responden a la dinámica de la propia lógica que les dio origen. La enseñanza de la realidad social se organiza en torno a la idea de problema social. Los conflictos sociales candentes, problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas comparten una raíz en común: son construidos como objeto de conocimiento a partir de la preocupación por traer a las aulas y a la escuela los asuntos cotidianos de las ciudadanías. Dice Santisteban (2019) que si los problemas son cercanos, interesantes e importantes para la vida de las/os niñas/os es posible conseguir que se sientan protagonistas de lo social. Es necesario considerarlos como parte de la ciudadanía, que consume, utiliza servicios públicos, opina, sufre y, por tanto, que tiene voz para pensar en alternativas a estos problemas y construir futuro.

Esta investigación se enfoca en el concepto general problema social considerando que, en su tratamiento, se incluye la relación con estos otros conceptos de similar sentido e intención: conflictos sociales candentes, problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas.

El concepto **cuestiones socialmente vivas** tiene su origen en Francia de la mano de autores como Legardez y Tutiaux Guillón. Se refiere a contenidos escolares sobre temáticas complejas y conflictivas que suelen ser de gran interés mediático y se manifiestan en la demanda social. Establecen controversias con los saberes de referencia que se traducen en debates y disputas entre los especialistas de la disciplina, están vivos, son urticantes y políticamente sensibles. (Legardez, 2006). Para Tutiaux Guillón (2003) son cuestiones de la sociedad que implican debate y reflexión, cuestiones vivas que además están determinadas por el contexto en el que se inscriben y que imponen recomposiciones didácticas específicas en tanto debe haber coherencia entre las finalidades que las orientan y las prácticas con las que se abordan (Funes, 2011).

La enseñanza de **problemas sociales relevantes** aparece por primera vez en el mundo anglosajón y se relaciona con el desarrollo de la teoría crítica. Estas ideas arraigan en la obra del norteamericano John Dewey, quien vinculó entre sí ideas como convicción moral y compromiso práctico con la democracia, sostuvo que una educación democrática debe ser participativa y dialógica. El aprendizaje, por lo tanto, se piensa en este campo como una forma de investigación basada en problemas. Dentro de un contexto dinámico y variable, la enseñanza del educador debe estar basada en la reflexión continua que revise permanentemente los resultados de su práctica.

Santisteban y Pagès (2011) retoman esta idea y confirman que para la tradición anglosajona la enseñanza basada en problemas estimula el desarrollo de la conciencia crítica. Los problemas sociales, considerados como objeto de estudio incluyen temáticas como libertad, justicia social, procesos legales, interculturalidad, género, clases sociales, situación social, política, económica y cultural del pasado, presente y futuro.

El grupo español Cronos, de investigación y formación pedagógica nacido en la Universidad de Salamanca durante los años '80 desarrolló un intenso debate para valorar la diferencia entre enseñar “formas de conocimiento” o enseñar a conocer “problemas sociales”. La enseñanza, se preguntaban, ¿debe pensarse por disciplinas o por problemas sociales? Y afirmaron que, desde la racionalidad crítica, no puede validarse la realidad existente y un profesorado, formado en tal sentido, debe replantearse los fines de su enseñanza.

Los instrumentos para el trabajo de campo de la investigación, tanto la encuesta como las entrevistas, se configuran en función de reconocer estas dimensiones teóricas en el pensamiento de las y los docentes. Entre otros formatos de consulta fue útil la utilización de imágenes, como las que siguen (Figura 6), con el objetivo de provocar la reflexión en las y los participantes de la encuesta sobre el concepto problemas sociales.

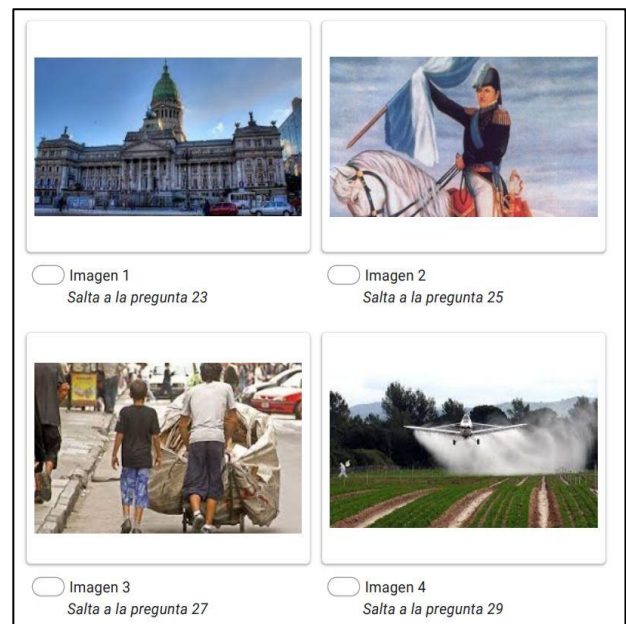


Figura 6 - Algunas imágenes utilizadas en la encuesta.

En la selección de figuras se consideró, no solo que tuvieran relación con el currículum vigente, sino también que evidenciaran algún tipo de vínculo con problemas sociales, de carácter relevantes, situados y conflictivos, como ciudadanía y democracia, violencia y derechos, políticas públicas, problemas ambientales, producción y extractivismo, diversidades e identidades, entre otros.

Lo que encuentra correspondencia con la propuesta de Funes y Jara (2015, p. 27) quienes consideran que una enseñanza que mira hacia el estudio de problemas sociales admite muy diversas posibilidades de construcciones [didácticas] y dan cuenta de cuatro bloques de problemas:

- Los desequilibrios entre producción, recursos naturales y satisfacción de necesidades humanas.
- El conflicto, el cambio social y el ejercicio de la democracia.
- Las desigualdades socioeconómicas.
- La diversidad cultural, las identidades individuales y colectivas y la convivencia en las sociedades multiculturales.

El concepto **conflictos sociales candentes** aparece en los trabajos de López Facal (2011) quien los define como asuntos que generan conflictos y dividen a la sociedad en un momento determinado dando lugar a opiniones contrapuestas, que se expresan con vehemencia y generan confrontación. Los conflictos son propios de lo social, y la escuela tiene la responsabilidad de enseñar a entender de qué manera se constituyen, identificar sus causas y pensar cómo gestionar soluciones democráticas y pacíficas.

El autor distingue dos tipos de conflictos, por una parte,

aquellos que irrumpen violentamente, un atentado terrorista o una catástrofe de origen natural [...] una decisión política o un accidente imputable a errores humanos, moviliza a diferentes sectores de la sociedad que exigen responsabilidades [...] este tipo de temas suelen ocupar las portadas de los informativos y formar parte de las conversaciones de jóvenes y adolescentes. Son temas de candente actualidad. Por otro, los conflictos que fracturan la sociedad desde hace tiempo o se van generando más lentamente, y se agudizan en determinado momento por algún tipo de incidente que lo hace más visible [...] los relacionados con los movimientos migratorios y las actitudes xenófobas y racistas [...] los temas relacionados con la memoria [...] (2011, p. 67).

El primer grupo, propone el autor, por su relevancia e inmediatez debería ser incorporado a la programación de las Ciencias Sociales y tener visibilidad en el aula aun cuando son sucesos imprevistos. El segundo grupo puede y debe formar parte de la selección de contenidos del docente desde el momento de la planificación.

En las entrevistas las docentes de la EP N°11 y la EP N°4 dieron cuenta de esta relación, no siempre bien resuelta, entre actualidad y enseñanza. Acorde a lo que postula López Facal, ellas se muestran dispuestas a abordar cuestiones que “irrupen violentamente” en las aulas, aunque manifiestan inseguridad y cierta dificultad para incorporarlas como parte de la planificación:

M- [...] yo creo que hay que ser abierto y realmente también va en los intereses de los chicos. Los chicos te plantean algo, que por ahí pasa con ESI¹¹ [...] Si ellos lo traen al aula es porque hay una necesidad y uno tiene que ir a esos aspectos, [...], hablando más allá de los contenidos [...] porque vos estás acá, venís con una clase hermosa, y alguien surgió con algo y vos tenés que cortar porque tenés que pararte ante esa necesidad que surgió.

J- [...] yo igual hace mil años no miro noticias porque me amargo, pero por ahí hay algún caso o algo que está dando vueltas en los medios de comunicación y los chicos traen y obviamente se habla del tema, [...] no podemos dejar de lado algo que trae el chico y que pasa en la realidad. Así que sí, se trabaja, no es que digo “no, no, no, eso no es lo que vamos a trabajar hoy”.

V- La política, la actualidad se atraviesa desde lo cotidiano, desde lo que surge de cada alumno. [...] cuando hablamos de actualidad me lleva a los más grandes [los de 5°]. Porque ellos [los de 2°] no manejan esos temas de actualidad. Salvo esto, las redes sociales, los medios de comunicación. [...] Lo que son noticias y todo eso por ahí lo trabajamos con los grandes no tanto con tan chicos.

La maestra Y, a diferencia de sus colegas se expresa muy entusiasmada con el hecho de que las Ciencias Sociales puedan enseñarse conectadas con la actualidad y explica las ventajas de utilizar noticias, especialmente recientes en sus clases.

Y- en Sociales me gusta porque es social... como que hay un montón de noticias de actualidad que te pueden orientar, o sea, te marcan... por ejemplo el proyecto de elecciones es porque, justamente, estamos en año electoral y los nenes tienen un montón de incertidumbres y preguntas.

¹¹Educación Sexual Integral

La enseñanza de los problemas sociales debe articularse con la realidad social y la vida cotidiana; por lo tanto, deben construirse como contenidos en clave local y presente y considerar, al mismo tiempo, la esfera del mundo global, el pasado y la proyección a futuro. En tal sentido Funes (2011, p. 59) considera que una formación democrática se construye a partir del reconocimiento de la pluralidad de culturas e identidades. Y se sostiene gracias a la participación y la argumentación activa en el debate, pues son fundamentales en el desarrollo de una práctica ciudadana. Es por ello que en la enseñanza de las cuestiones socialmente vivas puede encontrarse el medio para incitar a la reflexión sobre la complejidad de la realidad social e intentar enfrentar sus desafíos.

La maestra Y define el concepto problemas sociales en este mismo sentido, dice:

Y- [...] los problemas sociales son conflictos sociales, o sea, porque también son intereses de poder [...] capaz que el alumno no lo recibe así, tal cual como te lo estoy diciendo, porque no es el foco de la planificación, sino que es apuntar a que ellos reflexionen o [...] sean críticos [...] la responsabilidad es incluso de ellos [los estudiantes] [...] no están al margen, son responsables, son copartícipes, en este momento, de qué es lo que va a pasar.

Trabajar con conflictos sociales candentes, problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas se vincula fuertemente con la educación en memoria, identidad e historia reciente, que en sí mismas son objeto de controversia. La identidad se construye con memorias, memorias colectivas que están sometidas a disputas hegemónicas, a luchas que se libran por la ocupación y el dominio de territorios e identidades, uno de cuyos escenarios es la escuela (Funes, 2011; Funes y Jara, 2015,). De esto da cuenta Y cuando comenta que:

Y- cuando trabajé el 24 de marzo... que tengo una nena que el papá es militar, y la trae el papá todos los días y como yo no quería que quede como el sesgo, digamos que, todos los militares son malos. Porque digo, es muy finito el límite entre qué pasó socialmente en ese hecho puntual, ¿cuál es la mirada, la postura de los militares hoy en día? Y que, además, bueno, son personas y no todas las personas por participar de un grupo son el mismo tipo de persona [...] son temas que ni siquiera un adulto los tiene bien cerrados.

La encuesta permite identificar contenidos que las y los participantes consideran primordiales para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel primario. Muchas de las temáticas mencionadas coinciden con las nombradas más arriba. La forma de enunciarlas: problematizadas, vinculadas al conflicto o aparentemente neutras y descriptivas puede ayudar a reconocer el tipo de

representaciones que la docencia tiene de los problemas sociales a enseñar. Al mismo tiempo, la frecuencia con las que son mencionadas también es un indicador de la visión que el profesorado tiene del peso y valor de cada categoría de contenidos en sus prácticas.

En la Tabla 2 puede leerse que los contenidos, conceptos y temas de la historia y la geografía tradicionales son los dos más nombrados, y representan la mitad de los contenidos totales mencionados. Esto evidencia un importante apego del profesorado a contenidos más conservadores y de carácter descriptivo, sin embargo, no puede dejar de considerarse que la otra mitad de los contenidos mencionados sí corresponden a un abordaje crítico y renovado de la realidad social, implican una mirada problematizadora y el trabajo con algunas conflictividades.

Tabla 2- Contenidos prioritarios mencionados en la encuesta.

CONTENIDOS PRIORITARIOS AGRUPADOS POR CATEGORÍAS	Cantidad de menciones	%
Temas históricos tradicionales	119	31
Temas geográficos tradicionales	80	21
Diversidad cultural	45	12
Formación ciudadana	46	12
Problemas socioambientales y recursos	37	10
Temas y conceptos económicos	22	6
Pensamiento crítico y ciudadanía	16	4
Historia reciente y memoria	13	3
Género y feminismo	8	2
TOTAL	386	100

Un punto a tener en cuenta es que el tratamiento de estos conflictos o problemas se encuentra profundamente marcado por la implicancia emocional de los protagonistas del proceso educativo, tanto del estudiantado, quienes pueden involucrarse más intensamente en su aprendizaje, como de las y los docentes, que se ven atravesados por las demandas sociales y por sus propias representaciones. Para quienes decidir enseñar temas socialmente conflictivos abre un debate, no siempre explicitado, que implica posicionamientos éticos, morales, ideológicos y políticos. Esta es una de las razones con la que López Facal explica que muchos profesores no se ocupan de temas conflictivos, pues se sienten incómodos y no están seguros de cuál debe ser su actitud ante sus estudiantes al enfrentarse a ellos (2011).

La encuesta sondea los motivos por los que los participantes se inclinan a elegir tal o cual

problema social a enseñar (Figura 7). Entre las opciones, siguiendo el razonamiento de las y los autores de esta sección, se ofrecen diversas opciones relacionadas con el interés de los estudiantes, el cumplimiento del currículum, la afinidad del docente, la circulación en la opinión pública, entre otras. El resultado indica que los 3 factores que más inciden en la elección se vinculan con el cumplimiento del currículum, la relevancia para el estudiantado y el interés de la docencia. Sin embargo, en un análisis más profundo no debe apartarse la mirada sobre las otras opciones posibles.



FIGURA 7 - Razones por las que la docencia enseña problemas sociales

Los problemas sociales se constituyen como cuestiones a resolver, permiten pensar la dinámica social y analizar su heterogeneidad y multicausalidad. En este sentido mi investigación intenta conocer las decisiones didácticas que toman las y los docentes al definir qué y cómo enseñar contenidos, y qué lugar ocupan los problemas sociales. La encuesta permitió identificar cuestiones sociales que interesan y preocupan a la docencia, y que expresan con claridad en sus respuestas:

Es fundamental que se trabaje la historia, de dónde venimos, cómo se construyó el país que hoy conocemos. También es fundamental conocer cómo nos relacionamos con otros países del mundo desde una mirada actual y también histórica. Y todo lo que tiene que ver con la ciudadanía. Todos los contenidos que se enmarquen en estas tres cosas son muy importantes, pero lo más importante es la forma de acercar este contenido a las y los alumnas/os, tratándose que logren una visión crítica y que también se sientan parte (E1, F31, 2020)¹².

¹²Para la identificación de citas en el instrumento Encuesta se tomará la siguiente codificación: E (Encuesta), F (número de formulario). En este caso se referencia la cita como Encuesta 1, Formulario 31, año 2020.

Estoy en primer ciclo, y me parece fundamental que desde los primeros años pueda expresar respeto y valoración por la diversidad cultural. Identificar conflictos de intereses entre individuos o entre grupos, vinculados a problemas de la vida cotidiana. Considerar diferentes formas de resolver conflictos, propias de la convivencia democrática. Reconocer la importancia de la participación de los ciudadanos en la vida política y social.... y más, en otras áreas no se ve tan puntualmente (E1, F79, 2020).

Las decisiones didácticas que asume la docencia están, al mismo tiempo, condicionadas por una multiplicidad de factores vinculados con: el currículum, las tradiciones institucionales, los intereses personales, representaciones acerca del conocimiento social, la formación inicial y continua, y los determinantes del contexto social que interpelan, favorablemente o no, las decisiones que toman. Dentro de los supuestos planteados en mi trabajo de investigación entiendo que cuando el profesorado toma decisiones relacionadas con la enseñanza se ve atravesado, en diverso grado, por una o algunas de estas variables. La encuesta visibiliza claramente esta situación, las y los docentes expresan diversidad de cuestiones que les atraviesan, algunas relacionadas con la formación inicial:

Me gusta trabajar con proyectos abordando las "Sociales" de una manera multidisciplinaria. Siempre me dio buenos resultados. Valoro mucho a mi profesora de esta área en la uni. Fue mi inspiración de trabajo (E1, F116, 2020).

Otras con el peso del currículum y las demandas institucionales:

Se valora más Matemática y Prácticas del Lenguaje en la Formación Docente siendo que todas las áreas son sumamente importantes. Y cuando nos retrasamos con los contenidos empezamos a dar menos carga horaria de las Ciencias (E1, F88, 2020).

Asimismo, aparece la presión que las expectativas y la mirada de la comunidad supone sobre la práctica docente:

Enseñar Ciencias Sociales hoy en día se ha vuelto polémico en cuanto a la información que se le brinda a los niños y la apreciación que las familias hacen al respecto. De repente hay que fundamentar más los motivos por los cuales se enseña cada contenido (E1, F110, 2020).

Esta investigación procura ampliar el conocimiento que la DCS tiene sobre su objeto de interés: las decisiones que se producen en la práctica educativa específica del área. Su campo de conocimiento se ha visto atravesado por los procesos de transformación epistemológicas propios

del campo social. Estos pueden resultar interesantes y útiles para entender de qué manera se configuran las prácticas docentes hoy y qué tipo de posicionamiento es posible reconocer.

5.3 Cambios epistemológicos en el campo de las Ciencias Sociales

A lo largo del siglo XX, dice Pilar Benejam (1997), la corriente neopositivista y racionalista intentó trasladar los criterios de validación propios de las ciencias físicas al estudio del campo social bajo el supuesto de que el mundo es objetivo y mensurable. A mediados de siglo esta propuesta parecía tener éxito: la comunidad científica mostraba una confianza ilimitada en el poder de la ciencia y de la técnica para llegar a alcanzar una sociedad más rica y más justa como etapa final de un progreso que se consideraba ilimitado (p. 35). Para la docencia una configuración de este tipo significaba que sus prácticas de enseñanza se circunscribían a la ejecución de técnica y dejaba muy poco espacio para la creatividad y la autonomía.

La renovación epistemológica que se produjo en la década del año 1960, con la influencia de la Escuela de Frankfurt, permitió la llegada de una teoría crítica sobre lo social. Comienza un movimiento que “crítica [...] las actitudes optimistas respecto a la ciencia y a la técnica que se habían demostrado incapaces de dar solución a la pobreza, a la ignorancia, a la injusticia y a la desigualdad. En Ciencias Sociales [...] cristalizan en dos paradigmas: el paradigma humanista y el paradigma marxista o crítico” (Benejam, 1997, p. 37).

Desde la DCS este último estimuló, en las y los docentes, un enfoque orientado al estudio de problemas relevantes, que considere la edad y los intereses de sus estudiantes y que tenga aplicación práctica. Al mismo tiempo, la concepción crítica en la investigación de las CS se distanció de los métodos cuantitativos, vistos como descriptivos, ya que consideraba que no permiten una crítica profunda de la realidad y, mucho menos, su transformación. El devenir de estos cambios facilitó la aparición en el currículo a enseñar de temáticas innovadoras: problemas relevantes para la sociedad como el bienestar, el respeto y la conservación del ambiente, derechos humanos, desigualdad y pobreza, discriminación, conflictos globales y de impacto local, entre otros.

Mi trabajo se interesa también en indagar sobre el compromiso que, como profesionales de la educación, asume la docencia. Me apoyo para ello en las finalidades que el paradigma crítico del

área ha puesto en discusión: la enseñanza de las Ciencias Sociales debe tender a poner a las y los estudiantes en contacto con cuestiones socialmente relevantes, vivas, candentes. Cuestiones, sin duda controversiales: “[...] se trata de asuntos que generan conflicto y dividen a la sociedad en un determinado momento dando lugar a opiniones contrapuesta, que se expresan con cierta vehemencia y generan algún tipo de confrontación” (López Facal, 2011, p. 67).

Es inherente a la tarea de la y el docente de Ciencias Sociales facilitar el entendimiento de las causas y las características de estos conflictos al tiempo que propicie modos de pensar cómo gestionarlos democráticamente, conocer qué mecanismos están involucrados en su resolución, preparar a las y los estudiantes para que puedan tomar decisiones reflexivas y críticas sobre la vida pública, como miembros activos de su comunidad. Los problemas sociales pueden ser emergentes o antiguos, de escala local, regional o global, en todo caso, esto definirá su inclusión en la programación del/la docente o su irrupción más o menos inesperada. Lo más valioso en la adopción de estas temáticas es la motivación que se obtiene al posibilitar la “implicancia emocional del alumnado”. El tratamiento de estas cuestiones, además, promueve la adquisición por parte del estudiantado de valiosas competencias sociales y ciudadanas (Ochoa-Becker, 1996, citado por Pagès, 2007).

Aunque el abordaje de los problemas sociales relevantes en las aulas tienen su origen en los ’60 con la teoría crítica, más de medio siglo después los resultados no han sido tan amplios como los que se esperaban, y esto puede explicarse por una resistencia y oposición al trabajo desde la perspectiva crítica tanto desde las prácticas docentes como desde el currículo (Nelson y Stanley, 2013; Evans 2011, citados por Santisteban, 2019).

Varios autores reconocen este fenómeno en prácticas cada vez más conservadoras y restrictivas de gran parte del profesorado, que responde a un currículo y a una formación centrada en la implementación de un currículo estandarizado que obedece más a las macroevaluaciones que a prácticas que tiendan a la construcción de un mundo socialmente más justo. Ponen en cuestión la concepción de democracia que tiene la docencia y una cada vez mayor identificación entre enseñar y ser neutral, objetivo e imparcial como virtudes y buenas prácticas (Ross y Vinson, 2012; Ross, 2018).

5.4 La relación teoría-práctica y el sentido de las prácticas reflexivas

La reflexión en y sobre la práctica también tiene un peso importante en la construcción de nuevas formas de pensar la enseñanza, especialmente como ejercicio vinculado al autoconocimiento y la revisión de las decisiones didácticas. Esto se vincula con las preguntas que intenta resolver la DCS: qué, para qué, cómo, por qué, a quién, dónde y cuándo enseñar. Esta investigación se enfoca en reconocer la forma en que se producen estos procesos en los casos seleccionados.

Las y los docentes, como intelectuales reflexivos, evalúan las decisiones tomadas para reconfigurar las próximas. Esta tarea no es inocua, y está directamente relacionada con las concepciones acerca de la forma en que se concibe el conocimiento y la profesión docente, de la mirada sobre la ciencia que nos ocupa y nuestro propio posicionamiento ideológico. Todo ello nos constituye como intelectuales comprometidos (Davini, 2009; Schön, 1998).

El proceso de progresiva valoración del ejercicio profesional docente conlleva la indagación – investigación sobre la propia práctica como profesional reflexivo y el vínculo que se establece entre la formación teórica y las decisiones que se asumen en la práctica. En este sentido, para las y los docentes que ejercen en el aula, especialmente, en los niveles inicial, primario o secundario, la relación entre práctica de enseñanza e investigación en educación constituye un vínculo muy poco desarrollado. Fenómeno que se revierte en el ámbito académico donde se estipula mecanismos específicos para su desarrollo. Por el contrario, son escasos las y los docentes no universitarios en ejercicio que encuentran el tiempo y la energía para hacerlo.

Esta situación está directamente relacionada con la necesaria adquisición del hábito/habitus de la reflexión sobre la propia práctica. Un habitus, como lo define Bourdieu, es un sistema de disposiciones duraderas y transferibles, un principio generador y organizador de las prácticas y representaciones, sin ser producto de la obediencia a reglas y colectivamente orquestadas y compartidas. (citado por Davini, s.f., p. 19). Aunque la práctica de enseñanza siempre implica algún grado de reflexión, los recursos disponibles para estimularla y potenciarla están escasamente presente en la organización institucional de las escuelas primarias (momentos de encuentro con pares, tiempos y espacios apropiados, propuestas de discusión y producción, etc.). Considero que

es necesario profundizar la investigación a partir de los aportes de estas categorías analíticas y los procesos que intervienen en su concreción.

Teoría y práctica están mediadas por la didáctica específica del área, en este caso la DCS, en la que es posible encontrar un espacio de reflexión. En nuestro país es un campo de investigación que desde la década de 1980 hasta la actualidad no ha cesado en desarrollarse. Pueden encontrarse investigación sobre el currículo, la enseñanza, el aprendizaje, la formación del profesorado, la producción de libros y manuales. Y, ya desde fines de siglo XX, también se registra el interés por conocer sobre los nuevos problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social en todos los niveles educativos: reforma curricular, pensamiento o conciencia histórica y social, representaciones sociales, narrativas y discursos, pensamiento del estudiantado y del profesorado, materiales curriculares y didácticos, historia reciente/presente, memoria y política, problemas sociales, actores escolares, migraciones, identidades, cultura digital, ciudadanías, derechos humanos, entre otros (Jara, 2021a).

Sobre los pilares de la tradición investigativa en DCS y la promoción de prácticas reflexivas será posible, siguiendo a Perrenaud (2004), capitalizar los saberes de la experiencia propia y de pares, evolucionar hacia una profesionalización de nuestra labor, asumir una responsabilidad política y ética y transmitirla a nuestras/os estudiantes, enfrentar solidariamente la complejidad de la enseñanza, establecer vínculos de cooperación con colegas, estimular la innovación pedagógica.

Posicionarse desde el lugar de profesional reflexivo implica un ejercicio de análisis, autoconocimiento e introspección, que permite teorizar la propia práctica y, consecuentemente, habilitar la socialización de nuestras dudas y certezas, siempre provisionales, compartirlas con otros colegas, ponerlas a discusión. En palabras de Benejam “la mejora cualitativa necesaria en la enseñanza de las Ciencias Sociales se hará desde la conciencia de lo que supone e implica toda elección...” (1997, p. 34).

Esta investigación busca identificar la relación entre las decisiones didácticas en estrecho vínculo con los mecanismos de reflexión que pone en juego el profesorado. Para este trabajo será de relevancia hacer foco en la reflexión en acción, pues permite dar cuenta de las decisiones sustentadas en un conocimiento tácito y develarlo, y así echar luz sobre sus implicancias en la resolución de problemas emergentes. La entrevista a la docente M ilustra la relevancia de estimular

procesos de reflexión sobre las decisiones que asume la docencia. Cuando se le preguntó si incorpora los conflictos sociales en la planificación de tus propuestas dejó en evidencia su potencial:

No, la verdad que no, [...] vos decís plantear, por ejemplo, algo que esté pasando en la comunidad y de ahí partir para... no, la verdad que no. Por ahí es algo para modificar, porque por ahí sea más significativo para ellos [estudiantes] partir de algún conflicto o de algo que pasa en la comunidad. No, la verdad que para ser sincera no lo trabajo así [...] está bueno. Es algo, por ahí para pensar en mi práctica.

Según Sanjurjo (2002) podemos distinguir aquí varios “momentos” del proceso de reflexión y que son visibles en las docentes del caso:

- muchas acciones requieren de nuestra parte respuestas rutinarias y espontaneas, que ponen en juego nuestro conocimiento tácito;
- cuando por diversos motivos (requerimientos externos, resultados no esperados, situaciones complejas) se producen sorpresas, ello nos conduce a una reflexión dentro de la acción presente;
- la reflexión en la acción posee una función crítica y pone en cuestión la estructura de conocimientos en la acción;
- la reflexión da lugar a una experimentación in situ que desencadena nuevas verificaciones y la comprensión provisional de las acciones realizadas.

Avanzar en el conocimiento de estos procesos enriquece no solo la práctica individual del docente en actividad, ayudando a revisar sus decisiones, también debería ser de gran valor como insumo en la construcción del curriculum para formación de las y los futuros docentes. Sin embargo, debemos estar alertas porque como comenta Pagès sobre el caso español el desconocimiento de lo que ocurre en la práctica no ha sido, ni es, considerado como un factor clave para modificar o cambiar el currículo desde las administraciones educativas, por lo que puede afirmarse que la mayoría de propuestas curriculares se han realizado... sin tener en cuenta la realidad que pretenden modificar (Pagès, 1997).

5.5 El rol político docente y su vínculo con la Didáctica de las Ciencias Sociales

La práctica de enseñanza implica para la docencia entenderse desde una perspectiva profesional que resulta, muchas veces, contradictoria. Como profesión debería promover la autonomía y fortalecer la capacidad para tomar las mejores decisiones en cada contexto con el fin de resolver situaciones educativas diversas. Pero, a la vez, la docencia se ejerce en un ámbito institucional con fuertes lineamientos curriculares que restringen y limitan esa labor. Simultáneamente, como sujeto el profesorado no puede escindirse de su propia formación, inclinación ideológica o representaciones construidas que le configuran como persona, como docente y como ciudadano.

El rol político de las y los docentes como agentes de este sistema es indiscutible, tanto si los consideramos instrumentos de ejecución de políticas públicas con intencionalidades definidas por cada contexto histórico, como si los vemos en tanto sujetos cuya autonomía ideológica los orienta a tomar determinadas decisiones didácticas. ¿Cuánto de lo que se enseña responde a esta dinámica? ¿qué de lo que se enseña incorpora los problemas sociales, relevantes y/o candentes? ¿cómo se resuelve esta situación en la práctica docente?

Nunca fue ingenua la selección de los contenidos, los recursos ni la metodología que la docencia elegía utilizar. Sin embargo, estos tiempos parecen dejar más expuestas que nunca estas decisiones al juicio de la comunidad. López Facal (2011) sostiene que algunos profesores/as dudan sobre la conveniencia de ocuparse de temas socialmente conflictivos en el aula, puesto que suelen implicar una toma de posición política que podría considerarse alejada de su función educativa. ¿Cómo es percibida esta situación por las y los docentes? ¿de qué manera la mirada de la comunidad y la opinión pública influye en sus decisiones?

Parto de estas consideraciones para afirmar que el acto de enseñar no es, ni puede ser, mera reproducción de disposiciones curriculares, ni ejecución mecánica de métodos, ni aplicación irreflexiva de instrucciones. Al respecto adhiero a la idea de Funes (2011), quien sostiene que la enseñanza no configura un espacio neutro, asume la praxis pedagógica como praxis política (p. 62). Las y los docentes están condicionados por su propia biografía personal y profesional, al tiempo que son interpeladas/os tanto por la comunidad educativa como por los medios de comunicación y desde el Estado acerca del rol político de sus prácticas.

El desarrollo, en Argentina, de la DCS en los últimos 30 años ha puesto en discusión la forma en que la docencia asume su práctica, lo que despertó el interés por conocer mejor la forma en que los factores mencionados atraviesan sus decisiones. Desde los '90 las tensiones se centran, principalmente, en la memoria, la historia reciente, la narrativa sobre el territorio, y estas disputas atraviesan tanto el currículum como la práctica educativa. Mientras, el siglo XXI se presenta como un renovado escenario para la reivindicación de discursos de odio, negacionistas y segregadores lo que ya está imponiendo una nueva agenda en educación social.

Las investigaciones llevadas a cabo en la Universidad Nacional de Comahue desde 1999 sobre las prácticas de docentes de Nord Patagonia dan cuenta de la compleja relación que se produce entre realidad social y enseñanza del conocimiento social. Estos trabajos muestran el interés de las/os docentes por reflexionar sobre el lugar de la escuela y las Ciencias Sociales enseñadas en la construcción de *ciudadanías exigentes*¹³ (Funes y Jara, 2015, p. 22).

Otro elemento de interés es la relación memoria e identidad, al mismo tiempo conceptos como espacio geográfico, territorio, paisaje y lugar son objeto de reflexión teórica que en la práctica de enseñanza permiten el análisis de casos concretos. Estas discusiones se suman a la vivificación de conceptos como protesta, resistencia, movilización y organización popular, fenómenos que obligan a repensar los territorios locales como escenarios de disputa. La ampliación y al mismo tiempo complejización de los contenidos que ocupan a las Ciencias Sociales se refuerza con la enseñanza de la historia reciente, estimulando una mayor reflexión sobre la relación pasado-presente-futuro. La búsqueda en este trabajo se orienta a conocer si esta configuración de unas Ciencias Sociales enseñadas, a partir de los problemas sociales, se concreta en las prácticas docentes desde la mirada problematizadora, compleja, reflexiva y global.

¹³ El concepto es usado por las/os autores para ampliar el sentido de ciudadanía crítica y reflexiva, permite entenderlo desde una perspectiva de compromiso activo y demandante en procesos de revisión y transformación democrática.

CAPÍTULO 6:

La dimensión metodológica del proceso investigativo

6.1 Síntesis de la dimensión metodológica del proceso investigativo

Para el desarrollo de esta investigación opté por trabajar desde el enfoque cualitativo. El estudio es de tipo etnográfico a partir de la selección y estudio de casos, con un carácter descriptivo – interpretativo. Los instrumentos que utilizo para el trabajo de campo son: una encuesta para muestreo general, entrevistas de indagación (a Directivos) y entrevistas en profundidad y semiestructuradas (a docentes), observación de clases de las docentes del caso y análisis de documentación curricular.

6.2 Enfoque cualitativo

La investigación en Ciencias Sociales y en su Didáctica tiene como finalidad contribuir al conocimiento de la enseñanza y el aprendizaje del área, aportando al saber académico mediante las contribuciones teóricas y a la mejora de nuestras propias prácticas como formadores de formadores. Conocer lo que sucede en las aulas requiere un modo de investigación flexible y abierto a la diversidad de contextos; por ello el más apropiado resulta ser el cualitativo.

El enfoque cualitativo permite analizar y no solo describir; comprender más que medir. Para la lógica cualitativa la realidad social es compleja y puede ser abordada desde múltiples perspectivas, al tiempo que las verdades que infiere son siempre provisionales. Esto último pone en cuestión el concepto de neutralidad objetiva y aséptica del saber científico detentado por el paradigma positivista, ya que para el enfoque cualitativo toda aproximación al conocimiento siempre es subjetiva, y la implicancia del investigador es inevitable. Parte de la idea de que la realidad conocida es una construcción producto de la interrelación sujeto-objeto, que requiere un proceso de objetivación, de distanciamiento (Sanjurjo, 2002). Es importante considerar para su ponderación que, como dice Barton (2006), nuestras investigaciones están imbuidas de valores y supuestos educativos, ya que todo conocimiento está situado históricamente y socialmente.

Si bien no hay una única definición para la investigación cualitativa, la mayor parte de las y los autores coinciden en que este es un proceso interpretativo de indagación de situaciones cotidianas, y para ello utilizan una multiplicidad de métodos (biografía, estudio de casos, etnografía, teoría fundamentada, entrevistas, observaciones) examinan un problema humano o social e intentan dar sentido o interpretar los fenómenos en términos del significado que las personas les otorgan (Creswell, 1995; Denzin y Lincoln, 1994; citados por Vasilachis 2006).

Pueden diferenciarse, siguiendo el pensamiento de Habermas (1999) acerca de los intereses constitutivos del conocimiento, tres paradigmas que orientan formatos diversos de investigación vinculados con los tres tipos fundamentales de saberes: técnico o paradigma de indagación materialista, práctico o paradigma de indagación constructivista y emancipador o paradigma de indagación crítica (Barco, 1996; Valles, 1999):

- el interés técnico, generado en el marco de las ciencias empírico – analíticas, halla su base en la experiencia y en la observación; su objetivo fundamental es controlar el ambiente. El paradigma de la indagación materialista está representado por el positivismo, se vincula con la ciencia de laboratorio y los métodos cuantitativos. Se caracteriza por un proceso lineal que inicia con la definición del problema de investigación, sigue con la revisión de la literatura, la formulación de hipótesis y concluye con los resultados y la revisión de hipótesis. Busca verdades últimas;
- el interés práctico apunta a la comprensión, al otorgamiento de significado a las acciones del ser humano en el mundo. Procura la comprensión consensuada en el seno de interacciones simbólicas del ambiente en el que los sujetos desarrollan acciones comunicativas. El paradigma de la indagación constructivista o interpretativo, se apoya en la metodología cualitativa y sigue un proceso circular partiendo de una experiencia que intenta interpretar en su contexto y bajo los diversos puntos de vista de los/as implicados/as. No busca verdades últimas, sino interpretar a partir de un diseño abierto de investigación;
- en cuanto al interés emancipatorio, éste genera teorías críticas que procuran el develamiento de las deformaciones, presiones y restricciones que operan en el conocimiento acerca de las personas y sobre la sociedad. El paradigma de la indagación crítica se enfoca en la realidad de la dominación, la distribución de poder y las desigualdades. Busca desenmascarar ideologías y puede articular diversas metodologías.

En este sentido adhiero al paradigma práctico (interpretativo) y emancipatorio (crítico), ya que el primero busca describir e interpretar sentidos, entendiendo la relación teoría-práctica como articulación entre acción y reflexión. Y esto no sólo para describir las características observables del objeto de investigación, sino también para conocer las interpretaciones, percepciones y sentidos que los/as participantes hacen de ella. El segundo, el crítico, supone que ni la ciencia ni el conocimiento son neutrales y que su razón de ser es la construcción de una sociedad más justa. Este paradigma pretende contribuir a la reflexión y al develamiento de los supuestos subyacentes y de las intenciones de los sujetos implicados, tanto investigados/as como investigador/a. Aquí la acción y la reflexión sólo se entienden en su contexto particular.

Siguiendo esta línea adopto el enfoque de la investigación socioantropológica, de orden cualitativo – interpretativo y crítico, y como dispositivo de investigación sigo el método etnográfico a partir del estudio de caso a los que sumo algunos instrumentos cuantitativos que serán útiles para la recolección de algunos datos generales.

Para Achili (2000, pp. 39-44) la objetivación de los cotidianos escolares debe abordarse desde la investigación socioantropológica. Para entender esta proposición debemos desglosar sus componentes siguiendo la lógica de la propia autora. Desde el punto de vista metodológico, la objetivación se entiende como la incorporación de la reflexividad en los procesos de investigación, lo que supone ejercer la duda y la crítica. Pretende hacer visible aquello que no vemos del mundo escolar. Lo no visible por causa de su obviedad, familiaridad, porque somos parte de esas mismas prácticas o porque carecemos de esquemas conceptuales que nos permitan ver más allá de nuestro sentido común. Este proceso de objetivación permite organizar constructos analíticos para reunir y vincular distintos datos, así poder des-cotidianizar, resignificar las prácticas.

En este sentido, hay que tener en cuenta que no es posible abordar hechos y procesos de esta índole sólo a partir de instrumentos de medición y estadística, ya que lo que sucede en el aula no puede tratarse como fenómenos uniformes pasibles de suma y resta. Para las investigaciones cuyo punto de interés son el pensamiento y las prácticas de las y los docentes los más adecuados son los métodos etnográficos, el estudio de casos, la investigación acción, la observación participante. En esta investigación he seleccionado el estudio de casos, pues permite analizar en profundidad y durante un periodo prolongado, procesos de articulación entre pensamiento y acción (Sanjurjo, 2002, p. 75 y p. 80).

El enfoque socioantropológico recupera el quehacer etnográfico, pero se plantea como más abarcativo e integrador. De acuerdo con el trabajo de Achilli (2000), la etnografía, como enfoque para la investigación educativa, surge en América Latina a finales de los '70 como reacción metodológica frente a las tradiciones positivistas, y como una forma de introducir lo cualitativo en esta práctica.

La investigación socioantropológica permite documentar lo no documentado, conocer aspectos de la vida social no públicos, que se viven en el cotidiano y, al no visibilizarse, quedan desconocidos; podemos verlo en lo familiar, lo obvio, lo intersticial, lo informal, lo paralelo. Corresponde a lo oculto, tanto con respecto al entramado de intereses y poder, como en relación a las resistencias o luchas de los sujetos. Los ámbitos de lo no documentado son amplios y hacia ellos se enfoca la mirada del etnógrafo para dar testimonio escrito, público, de realidades cercanas y lejanas. Este enfoque permite aproximarse al conocimiento de una cotidianeidad educativa contextualizada, un conocimiento de lo local y particular donde el sujeto adquiere centralidad. En esta lógica se concibe a los sujetos involucrados como inscriptos en las condiciones de un determinado momento sociohistórico, quienes reproducen y resisten al mismo tiempo. Sujetos con capacidad de transferir y de zafar a los imaginarios cristalizados aun cuando, al mismo tiempo, pueden colaborar en su reproducción o fortalecimiento (Achilli, 2000; Rockwell, 2011).

6.3 Implicancia de la investigación

La adopción de un enfoque socioantropológico implica una concepción teórica de la cotidianeidad socioescolar que no es neutral ni desinteresada, pues intenta dar existencia teórica a lo obvio, oculto, contradictorio y desconocido de la vida diaria, recuperando al sujeto de la acción educativa (Achilli, 2000). En este estudio centro mi interés en conocer y comprender cómo las y los docentes toman decisiones en relación a la enseñanza de la realidad social, y reconocer la manera en que las fuerzas sociales, políticas y culturales influyen en ellas. Dice Barton (2006, p. 2) que estudios como éstos nos hacen ir más allá del “sentido común”, desafiando nuestras creencias y supuestos, y ayudándonos a entender mejor las posibilidades de la docencia. La misma autora nos invita a pensar en la riqueza de estas investigaciones, pues sostiene que conocer la forma en que fuerzas

mayores influyen en las CS en la escuela nos permitirá pensar mejor nuestros esfuerzos puestos en la formación docente.

Acerca del valor de la investigación sobre la enseñanza de las CS, Tyson (citado por Barton, 2006, p. 6) afirma que “el potencial emancipador de la investigación se deriva en parte de su capacidad de dar respuesta a las preocupaciones de la comunidad y de beneficiar a los y las participantes”. En tal sentido, es mi preocupación que esta propuesta resulte significativa y logre construir nuevos conocimientos en el área de la DCS para el nivel primario.

6.4 Estudio de casos, método e instrumentos

El estudio de casos permite concentrarse en la particularidad y complejidad de casos singulares. No intenta la generalización, de hecho, no puede hacerlo pues lo que busca es destacar lo particular de cada caso (Stake, 1994). Pese a ello, sí es posible realizar inferencias, analogías, encontrar regularidades e, incluso, construir categorías que permitan analizar otros casos. Este tipo de estudio intenta comprender las acciones y sus significados subjetivos, y responde al enfoque constructivista, pues se basa no en el descubrimiento sino en la construcción del conocimiento. Como formato de trabajo es siempre el estudio de un ejemplo en acción; por lo tanto, no son hipotéticos, sino que están sucediendo en la realidad. Es un enfoque que facilita el abordaje de la complejidad de un objeto en profundidad, para interpretar y comprender procesos que difícilmente pueden ser estudiados con métodos cuantitativos (González Sanmamed, 1994; citado por Sanjurjo, 2002).

El caso de estudio puede estar constituido por un hecho, un grupo, una relación, una institución, una organización, un proceso social, o una situación o escenario específico, construido a partir de un recorte empírico y conceptual de la realidad social, que conforma un tema y/o problema de investigación. Los estudios de casos tienden a focalizarse en un número limitado de hechos y situaciones, lo que permite abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual. No consiste en la elección de un método sino, más bien, en la elección de un objeto a ser estudiado, determinado por el interés que el investigador tiene en él (Stake, 1994, 1995; Dooley, 2002; citados por Vasilachis, 2006).

El diseño de la investigación basada en el estudio de caso se estructura en torno al método etnográfico y requiere un trabajo analítico descriptivo - interpretativo de los datos que se obtienen de la conjunción de múltiples instrumentos (entrevistas, observaciones, encuesta, análisis documental, entre otros), que describo más abajo. Al respecto Rockwell afirma que la investigación antropológica y/o etnográfica en educación ha forjado una mirada profunda, reflexiva y certera de lo que ocurre en los procesos educativos. Ha demostrado su capacidad de desentrañar la compleja red de interacciones y de revelar la heterogeneidad de experiencias vividas en las escuelas, develando sus avatares cotidianos (2011, p. 14). Es fundamental, según los autores, atender al rigor metodológico ya que la fortaleza y validez del trabajo de campo depende de la fidelidad con que se recogen y describen los testimonios mientras que su interpretación está supeditada a que se respete la perspectiva de los/as entrevistados sin alterar su testimonio, el sentido de sus acciones y el significado que les atribuyen.

Para el análisis de los datos recolectados propongo utilizar también el método de teoría fundamentada, complementario con la triangulación y el análisis descriptivo - interpretativo. La teoría fundamentada se basa en dos estrategias: el método de comparación constante que consiste en recoger, codificar y analizar datos en forma simultánea. Permite construir categorías para agrupar los conceptos que surgen de los datos. El muestreo teórico que se realiza para descubrir categorías y sus propiedades, y para sugerir las interrelaciones dentro de una teoría (Glaser y Strauss, 1967; citado por Vasilachis, 2006). A través del muestreo teórico es posible seleccionar potenciales casos a estudiar, que es lo que se pretende a partir de los datos recolectados con la encuesta. Por su parte, la triangulación facilita la integración metodológica, combinando más de un método de investigación y más de un tipo de información recolectada. Frente a las limitaciones que implican el uso de una sola fuente de datos, mirada o método, esta estrategia permite integrar datos de diverso origen, temporal, espacial, metodológico, etc., (Valles, 1999; Vasilachis, 2006).

El trabajo de campo etnográfico se constituye como un dispositivo de investigación que puede recolectar información a partir de diferentes instrumentos, algunos de ellas: la observación, las entrevistas semi estructuradas y las estrategias grupales. Para este trabajo preveo utilizar las dos primeras. El conocimiento de la cotidianeidad implica una estrategia metodológica interactiva con los sujetos involucrados. La información que se produce de este modo puede y debe ser

complementada con información de otras fuentes triangulando, además, en el caso de esta investigación, con la que provenga de la indagación documental curricular y la encuesta.

Como punto de partida de la investigación consideré la implementación de una encuesta que permite la elaboración de un muestreo en escala local, circunscrito al tema de estudio, y que completaron docentes de nivel primario de este ámbito. La encuesta es un instrumento de indagación que ofrece valiosa información para aproximarse al objeto de estudio, caracterizarlo y contextualizarlo. Para Sautu (2005) es especialmente útil si se quiere dar cuenta de los aspectos estructurales y/o generales de una población, o las razones u opiniones que tienen las personas acerca de determinados temas. Consiste en la aplicación de un procedimiento estandarizado (oral o escrito), la información se recoge de forma estructurada y el estímulo es el mismo para todas las personas (Cea D'Ancona, 1996; citado por Sautu, 2005). Si bien es una herramienta más cercana a las investigaciones cuantitativas puede combinarse su uso con otros instrumentos y técnicas cualitativas, como la observación y las entrevistas, este solapamiento o articulación es definida por Valles (1999) como estrategia de triangulación.

La observación es una acción que realizamos cotidianamente, pero puede convertirse en un poderoso instrumento de indagación si se la organiza deliberadamente para la investigación de un objeto en particular; si se la planifica, sistematiza y verifica en forma adecuada. Es una técnica que requiere que el investigador/a presencie en directo el fenómeno a estudiar, permite contar con una versión propia de lo que se estudia además de la información que puede obtenerse de las/os protagonistas (entrevistas, relatos) y de la documentación. En sociología y antropología se habla generalmente de observación participante para referirse a la estrategia metodológica para la obtención y análisis de datos que incluyen la observación y la participación directa (Valles, 1999).

Denzin (citado por Valles, 1999, p. 150) dice que la observación participante mezcla técnicas como la entrevista, el análisis documental, la recogida de datos censales, el uso de informantes y la observación directa. En el mismo trabajo se afirma que el/la observador/a participante debe implicarse en actividades concernientes a situaciones sociales relacionadas con su objeto de estudio para observarlas en profundidad, manteniendo un estado de alerta constante que le posibilite captar en forma ampliada todos los aspectos que rodean dicha situación, realizando un registro sistemático, tanto de lo observado como de las introspecciones (inferencias) realizadas.

Es importante reconocer que la observación no es neutra, inocente o ingenua; por el contrario, es selectiva y se ve sesgada por los saberes y representaciones del/la observador/a. Es por ello que, para garantizar su rigurosidad como investigadores/as, debemos reconocer y explicitar los supuestos desde los que se observa (Poggi, citado por Sanjurjo, 2002).

La entrevista, por su parte, consiste en un encuentro conversacional en el que investigador/a y entrevistado/a dialogan. Esta técnica puede variar según los modos de organizarse: va desde una conversación informal, pasando por entrevistas guionadas, semiestructuradas (de respuesta abierta) o estructuradas no estandarizadas (de respuesta cerrada). Para esta investigación propongo utilizar la entrevista semiestructurada a partir de la elaboración de un listado de preguntas similares para todos las y los entrevistados, pero abierta a la diversidad de respuestas posibles y las derivas que puedan surgir en el transcurso de la conversación. Otra técnica que resulta apropiada para este trabajo es la entrevista en profundidad, en el que se establece un diálogo conversacional que permite indagar con mayor fuerza en aquellas temáticas que no pudieran ser resueltas a priori en la entrevista semiestructurada, implica un registro más intimista y personal, obteniendo una mayor riqueza informativa (Vallés, 1999, pp. 195-197).

La indagación documental resulta un paso obligado en toda investigación educativa, pues permite contextualizar el caso de estudio desde múltiples perspectivas, especialmente la curricular. Para esta investigación serán objeto de análisis documentos oficiales e institucionales de orden curricular y/o administrativo que guarden relación con el objeto de estudio, así como la documentación producida por los sujetos protagonistas del caso. Todos estos elementos podrán aportar información que luego será triangulada con la obtenida a partir de otras técnicas. Entiendo por documento todo aquello que se refiere a la amplia gama de registros escritos y simbólicos, así como cualquier material y datos disponibles (Erlandson, citado por Valles, 1999, p. 120).

6.5 Cuadro síntesis de la investigación

En la tabla 3 se puede hacer un rápido recorrido de la propuesta metodológica en relación a los objetivos generales y específicos de la investigación y las preguntas de indagación y los resultados esperados.

Tabla 3 - Síntesis del proyecto de investigación

Objetivo General	Comprender el tratamiento que hacen las y los docentes de la escuela primaria sobre los problemas sociales cuando enseñan Ciencias Sociales.		
Objetivos Específicos	1. Indagar el abordaje de los problemas sociales en los diseños curriculares, los proyectos institucionales, las planificaciones y otros documentos curriculares y su incidencia en las decisiones que toman las y los docentes.	2. Relevar y analizar las decisiones didácticas que toman las y los docentes para comprender de qué manera organizan y ponen en práctica las propuestas relacionadas con los problemas sociales.	3. Indagar y analizar las diversas representaciones que manifiestan las y los docentes de primaria sobre los problemas sociales y su enseñanza.
Preguntas de la Investigación	¿Qué dicen los Diseños Curriculares y otros documentos institucionales sobre la categoría “problemas sociales” y “conflictos sociales candentes” para el espacio curricular de Ciencias Sociales? ¿Cómo se explicitan los problemas sociales en las planificaciones y otros documentos curriculares de docentes de Ciencias Sociales?	¿De qué manera la categoría problemas sociales están presente en las prácticas de los y las docentes de Ciencias Sociales? ¿Qué recursos, materiales y estrategias utilizan en la clase de Ciencias Sociales, cuando abordan problemas sociales?	¿Qué representaciones tienen los y las docentes sobre los problemas sociales que abordan cuando enseñan Ciencias Sociales en la escuela primaria?
Instrumentos o Documentos	Documentación escrita Planificaciones y propuestas didácticas (carpeta de aula, cuadernos de estudiantes, material didáctico de aula) Diseño curricular provincial y nacional. Proyecto institucional	Registros de observación de clases (1)	Cuestionarios (1) Entrevistas (1)
Análisis de información	Análisis de la información de la documentación Interpretación de los textos y materiales.	Transcripción de los registros de clase y aplicación de categorías analíticas	Vaciado de las respuestas de los cuestionarios (1) y representación gráfica Transcripción de las entrevistas (1) Triangulación de la información.
Resultados Esperados	Saber de qué manera el contenido problemas sociales es explicitado por la currícula institucional. Indagar la presencia de los problemas sociales en las planificaciones y de propuestas de enseñanza y material curricular generado por las y los docentes.	Saber cómo enseñan los problemas sociales, cómo aplican sus propuestas didácticas y cómo resuelven los problemas concretos de su enseñanza.	Saber cuáles son y cuál es el origen de las representaciones de las y los docentes de la escuela primaria sobre los problemas sociales.

6.6 Decisiones metodológicas para la elaboración de una encuesta, el relevamiento etnográfico (entrevistas – observación de clases) y el análisis de los documentos curriculares

La primera etapa del trabajo de campo consistió en la construcción, validación y recolección de una encuesta de relevamiento general. Tuvo como objetivos la realización de un paneo general que permita establecer algunas características del grupo de interés, conocer sus opiniones, obtener información para establecer criterios de selección de los casos, e indagar y analizar las diversas representaciones que manifiestan docentes de escuela primaria sobre los problemas sociales y su enseñanza.

En el contexto de pandemia las herramientas virtuales resultaron la mejor manera de concretar estas propuestas. En el presente caso elegí como dispositivo de implementación de la encuesta un formulario en línea de Google Forms que ofrece la aplicación Google Drive. La misma es de uso público y gratuito y de fácil acceso desde cualquier dispositivo electrónico. La herramienta es segura, no es posible alterar su estructura, habilita a las/os usuarias/os a completarlo una sola vez y se puede enviar en cuanto los campos obligatorios han sido respondidos; también permite un seguimiento en tiempo real de las respuestas recabadas. Una de las principales ventajas de la herramienta elegida es que posibilita sistematizar algunos de los datos de manera automática, dependiendo del tipo de respuesta. Es decir, las preguntas de selección múltiple se agrupan y se detallan sus datos estadísticos de una manera, las que son para escribir pocas palabras son identificadas por la aplicación y agrupadas dependiendo la respuesta. En forma complementaria, para agrupar, ordenar y graficar los resultados también utilicé otras aplicaciones de hoja de cálculo. Esto permitió detallar los porcentajes de respuestas en virtud de la cantidad de encuestados, obtener promedios y recurrencias. Asimismo, el formulario digital (Killner, 2020) también permite incorporar otros dispositivos para indagar las representaciones de la docencia como, por ejemplo, imágenes, gráficos, audios.

Con el fin de asegurar la pertinencia y calidad del instrumento se realizó una validación de la encuesta sometiéndola al análisis de cinco expertas en el área, Dra. Sonia Bazán (UNMdP), Dra. Viviana Zenobi (UNLu), Dra. Celeste Cerdá (UNC), Mag. María Fernanda Berón (UNS), Profa. Esp. Gabriela Andreozzi (UNS). Los aspectos a considerar fueron: claridad, coherencia y

relevancia valorados a partir de una escala donde 1 es muy adecuado y 4 es nada adecuado (el documento puede leerse completo en el anexo documental de este trabajo). Las devoluciones realizadas permitieron realizar modificaciones que enriquecieron y potenciaron el dispositivo.

Para la difusión del cuestionario recurrí a la técnica de Bola de Nieve, estableciendo cadenas de contactos. La utilización de la mensajería de la aplicación Whats App también resultó sumamente provechosa ya que permitió la comunicación personal y directa con las/os encuestadas/os, quienes, con facilidad, podían realizar consultas y resolver dudas sobre el instrumento.

Las dimensiones que estructuran la encuesta inician con una descripción general de la/os participantes y luego avanzan sobre el objeto de estudio de las CS, las prácticas docentes y los problemas sociales. Al respecto, cabe aclarar que en la encuesta opté por indagar sobre las representaciones relacionadas al concepto más general de problemas sociales para avanzar, junto con el resto de los instrumentos, en la identificación de las representaciones y sentidos que incluye.

Estas dimensiones están agrupadas en cinco conjuntos de preguntas, organizados de la siguiente manera: Sección Datos Personales: versa sobre aspectos generales de la o el encuestado; Sección 1: indaga sobre su formación inicial y continua; Sección 2: se centra en cuestiones de la práctica de enseñanza en el área de las CS; Sección 3: apunta a reconocer las representaciones sobre contenidos enseñados en el área; Sección 4: a través del trabajo con imágenes se busca reconocer qué percepción tienen la/os encuestadas/os sobre los problemas sociales.

Con el fin de sistematizar el análisis de los datos realicé, con la aplicación de hojas de cálculo Excel, cuadros de volcado de datos generales y cuadros de volcado sintético a partir de los cuales pude elaborar gráficos comparativos de cantidades y/o porcentajes. Además, construí, utilizando la aplicación My maps-Google, un plano de la ciudad de Bahía Blanca y alrededores, en el que localicé las instituciones escolares donde trabajan las/os encuestadas/os. También representé la relación entre la cantidad de participantes por cada establecimiento educativo en función de la cantidad de encuestas por unidad escolar.

La segunda etapa inició con la selección de los casos de estudio y el establecimiento de acuerdos con las docentes involucradas relacionados a la modalidad y tiempo de observación. Esta tarea se extendió durante los meses de setiembre a diciembre de 2021. Para el relevamiento etnográfico tomé algunas decisiones que permitieran, dentro de la diversidad de contextos e individualidades,

contar con algunos parámetros que guiaran el registro de los casos: extender las observaciones el tiempo que durara la secuencia didáctica propuesta por la docente, tomar registro escrito, fotográfico y de audio de cada sesión (clase) y construir una planilla de observación de clases (ver Anexo). Esta permitió mantener el foco durante las horas de inmersión en las prácticas, y tomar registros similares en cada evento y con cada docente. Para registrar estos procesos realicé una serie de observaciones de clase. Tomé como parámetro de observación asistir a por lo menos, el dictado de una propuesta didáctica completa de cada una de las docentes seleccionadas como casos de estudio.

Para la construcción de la planilla de observación tuve en cuenta el registro de las características generales de la clase como cantidad de alumnos, día y hora, recursos utilizados, contenido explicitado por la docente, etc. Puse especial interés en tomar nota de los modos de abordar los contenidos en relación a su problematización, complejización, significatividad para las/os estudiantes, vinculación con la actualidad, entre otros. Para sistematizar el apunte de información incorporé una lista de estrategias, actividades y recursos posibles. Además de la planilla, realicé un registro narrativo en el que describí los momentos, ritmos, pausas e hitos de cada clase.

Durante este periodo accedí también a diversos documentos curriculares¹⁴ y, siempre que la oportunidad lo permitió, tomé nota de comentarios y reflexiones en conversaciones informales. En forma simultánea al ingreso a las instituciones, realicé entrevistas a las directoras de las escuelas seleccionadas sobre proyectos institucionales, organización del área Ciencias Sociales, población escolar, aspectos administrativos, edificios, de disponibilidad de recursos, distribución de actos y efemérides, con el fin de caracterizar el contexto institucional de las prácticas vinculadas al área de interés.

Al finalizar las observaciones realicé entrevistas siguiendo un guion de preguntas (ver anexo documental) que confeccioné en función de los intereses de esta investigación. Con la entrevista a las docentes **J**, **M**, **V** e **Y** tomé nota de información personal y laboral de cada una e hice énfasis en la forma en que toman decisiones didácticas relacionadas con los contenidos, estrategias y

¹⁴Planificaciones anuales y de secuencias didácticas, cuadernos de clase y carpetas de estudiantes, materiales didácticos, etc.

recursos utilizados. También indagué sobre sus representaciones de los problemas sociales, el conflicto y el posicionamiento ético y político en sus prácticas. Por último, hice foco en las características de su formación y la relación con el ejercicio profesional.

La tercera etapa del trabajo de campo consistió en realizar el análisis crítico de los recursos didácticos y el material de aula registrado durante las observaciones y su vinculación con lo explicitado en las entrevistas. Simultáneamente realicé una lectura en profundidad y análisis del Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires, específicamente me focalicé en identificar las prescripciones relacionadas con la enseñanza de la realidad social a partir de problemas sociales. También consideré la relación con otros documentos normativos como la Ley de Educación Nacional 20.206 y los NAP.

La cuarta etapa correspondió al análisis e interpretación de los resultados y la escritura del informe de tesis. Durante este tiempo pude revisar la información, interpretarla a la luz del marco teórico, cotejar hipótesis y establecer algunas conclusiones y categorías, al mismo tiempo que se gestaron nuevos interrogantes. Algunas cuestiones que favorecieron este proceso fueron el acompañamiento de mi Director de Tesis, a través de intercambios, discusiones y lecturas compartidas, así como la escritura y presentación de ponencias en eventos académicos en los que pude socializar los avances de la investigación recogiendo valiosos aportes de colegas.

6.7 Selección y construcción de los casos

La recolección de información se inició en 2020 con la realización de un cuestionario de indagación general (Killner, 2020), durante la primera mitad de 2021 seleccioné las instituciones y docentes del caso de estudio a partir de ciertos criterios que describo más adelante y realicé entrevistas a directivos con el objetivo de caracterizar los contextos institucionales. El trabajo de campo etnográfico tuvo lugar durante el segundo semestre de 2021, en dos escuelas de Bahía Blanca. La tarea consistió en observar las clases dictadas por cuatro docentes, dos en cada escuela y realizar entrevistas en profundidad y recolectar documentación curricular.

Como criterios de selección de las instituciones consideré aquellas que habían tenido mayor representación en una encuesta realizada en 2020 entre docentes de nivel primario de Bahía Blanca y cercanías. Entre ellas me interesé por dos instituciones en las que encontré, a la vez, similitudes

y diferencias. Las escuelas elegidas fueron: EP 11 y EP 4. Ambas son instituciones centenarias y con una fuerte vinculación a su entorno barrial, satisfacen una demanda educativa importante dentro de su contexto comunitario y ofrecen el servicio educativo en turno mañana y tarde. Al mismo tiempo, los contextos socioeconómicos en el que se insertan cada una de ellas son dispares. La primera, EP 11, está instalada en una barriada periférica, económicamente vulnerables. Por su parte, la EP 4, está situada en el centro de la ciudad, en una zona comercial y residencial de alta densidad demográfica y atiende a la población de su entorno y de otros barrios alejados de la ciudad, desde donde algunas familias se esfuerzan por gestionar la movilidad de niño/as. La comunidad que asiste pertenece al sector socioeconómico de nivel medio.

Además de elegir escuelas, fue indispensable contactar docentes que tuvieran interés y disponibilidad en participar. Si bien las observaciones y entrevistas no demandarían tiempo excesivo a sus tareas, no todas/os las/os consultada/os mostraron interés con la propuesta. Un criterio indispensable para la selección de docentes fue que enseñaran en primer y segundo ciclo de primaria. También me interesaba que hubieran participado de la encuesta de indagación general, aunque este no era un criterio excluyente. De esta manera pude dar con dos docentes en cada escuela, dispuestas a participar, las que nombraré por sus iniciales: Docente **J** (3° grado, EP 11), Docente **M** (5° grado, EP 11), Docente **V** (2° grado EP 4), Docente **Y** (5° grado, EP 4).

CAPÍTULO 7:

El análisis de la información: los problemas sociales en perspectiva de la valoración del profesorado

A continuación, presento los resultados de la encuesta realizada en la ciudad de Bahía Blanca entre julio y agosto de 2020 y de las entrevistas en profundidad a dos docentes de la EP 11 y dos docentes de la EP 4, realizadas entre noviembre y diciembre de 2021. El cuestionario fue ejecutado como primera instancia del trabajo de campo, para indagar a docentes que enseñan CS en escuelas primarias, públicas, de gestión estatal y/o privada, en la ciudad de Bahía Blanca y alrededores. Las entrevistas forman parte de un trabajo etnográfico más extenso en el que también realicé observaciones de clases y registro de materiales curriculares.

7.1 Descripción del grupo participante

La participación en la encuesta fue libre y voluntaria, el instrumento se mantuvo accesible en línea durante 5 semanas, entre el 20 de julio 2020 y el 27 de agosto de 2020 y permitió recolectar 154 encuestas. Participaron docentes de Bahía Blanca y algunas localidades de la zona cercana.

La edad¹⁵ de las y los encuestadas/os (Figura 8) se extiende desde los 21 a los 78 años, del total un 5% ya no está en actividad laboral o se jubiló recientemente. La distribución de participantes por edad arrojó que un 22%

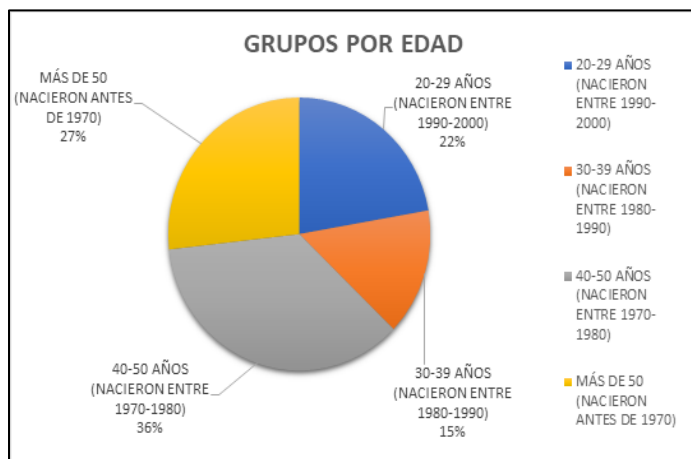


Figura 8 - Segmentación etaria

son jóvenes de entre 20 y 29 años, un 15% corresponde al grupo de entre 30 y 39 años, un 36%

¹⁵ Sección Datos Personales, pregunta 3. Edad.

tienen entre 40 y 49 años y el 27% restante tienen más de 50 años. De lo que se entiende que la participación más numerosa se logró entre docentes mayores de 40 años (63%).

En cuanto a la antigüedad¹⁶ en la docencia las encuestas se agruparon en tres bloques: 1 a 5 años 28%, 5 a 10 años 15%, más de 10 años 57%. Aquí también es posible ver la coincidencia entre el sector etario menos representado, el de mediana edad, entre 30 a 39 años cuya antigüedad se encuentra entre los 5 a 10 años en el ejercicio de la docencia. El grupo de las y los docentes nóveles (1-5 años) alcanzó una considerable participación mientras que el de aquellos con mayor experiencia (más de 10 años) fue ampliamente más numeroso (Tabla 4).

Tabla 4 - Antigüedad en docencia

AÑOS	CANTIDAD
1 a 5 años	43
5 a 10 años	23
más de 10 años	87
Total de participantes	153

Respecto de la formación docente¹⁷ relevada, se observa que la gran mayoría, 125 de las 153 consultas, es decir el 82% realizaron su formación en Bahía Blanca. Del total de individuos consultados el 37% estudió en la Escuela Normal Superior, el 30% lo hizo en el Instituto Superior de Formación Docente J.C. Avanza, el 10% en el Instituto Juan XXIII y un 5% en el Instituto María Auxiliadora. El resto en distintas instituciones de la zona u otras provincias del país. Las dos primeras instituciones mencionadas corresponden a la gestión estatal mientras que la tercera y cuarta, en orden de representatividad, son de gestión privada (Figura 9).

¹⁶ Sección Datos Personales, pregunta 6. Antigüedad en la docencia

¹⁷ Sección Datos Personales, pregunta 5. Institución que otorgó el título (Nombre - Localidad).

Los títulos docentes¹⁸ nombrados por las y los participantes muestran gran diversidad de formato, para facilitar su análisis los reuní en función de su similitud nominal y de su historicidad. Cabe aclarar que es una segmentación arbitraria y que, aunque les atribuyo cierta temporalidad, ésta es estimativa, ya que las formas de titulación son sumamente heterogéneas en función de las épocas y los lugares de estudio, además varias han sido contemporáneas. A continuación, presento grupos listados por lo que considero del más antiguo al más reciente: Maestra Normal Nacional, Maestra/o en Educación/Enseñanza Primaria, Profesor/a de EGB 1 y 2, Profesora/or de Educación/Enseñanza Primaria, estudiantes avanzadas/os del profesorado.

Un 5% de la muestra está compuesto por Maestras Normales Nacionales, título otorgado por escuelas normalistas. A fines de la década del 60, y por una resolución política, se cerró esta titulación, cambiando de Normales a Bachilleratos, al tiempo que la formación docente pasaba del nivel medio al terciario, esto modificó la titulación de las y los egresadas/os por el de

Maestra/o o Profesora/or de Educación/Enseñanza Primaria. El 4% del conjunto son estudiantes avanzadas del Profesorado mientras que el grueso de la encuesta (91%) posee título de Maestra/o o Profesora/or otorgado por instituciones terciarias o universitarias. Dentro de este último grupo podemos discriminar aquellas/os que recibieron título de Profesora/o de EGB 1 y 2, 19% del total,

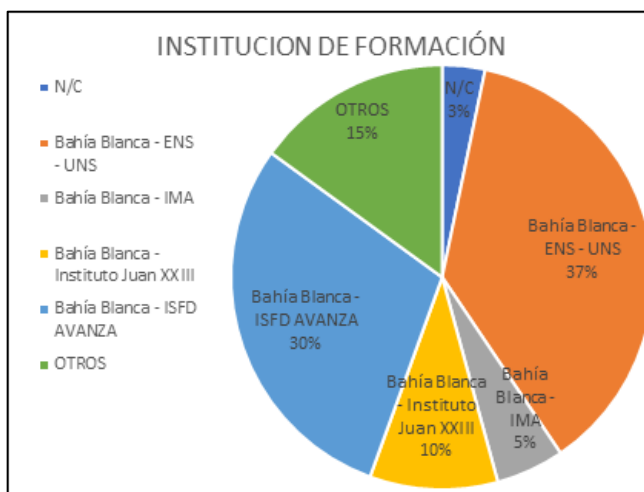


Figura 9- Instituciones de formación inicial

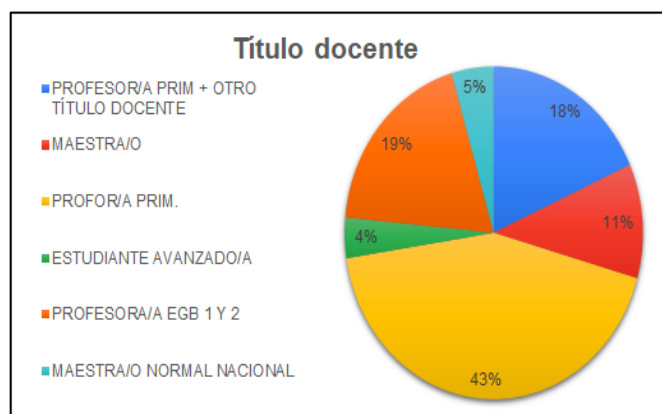


Figura 10 - Titulaciones docentes

¹⁸ Sección Datos Personales, pregunta 4. Título Docente

correspondientes al período en el que rigió en nuestro país la reforma educativa que estableció la Escuela General Básica, durante la década del '90 (Figura 10).

Es importante destacar que un 18% del total de las y los participantes poseen más de un título docente o estudio vinculado con el ejercicio de la docencia (Profesorado de Nivel Inicial, Psicopedagogía, Ciencias de la Educación, Profesorados de idioma, de artes, etc.).

Los datos obtenidos, sobre edad, antigüedad en la docencia e instituciones formadoras, permiten reconocer algunas características de los contextos socioeconómicos, políticos y educativos en los que se formaron y desarrollaron su profesión las y los encuestadas/os.

La mayor participación en la encuesta se produjo entre quienes tienen 40 años o más, con una antigüedad en la docencia de más de 10 años. Su edad y tiempo de ejercicio profesional permite considerarlas/os docentes expertos, este grupo pertenecen las docentes V, M e Y. Su formación tuvo lugar, mayoritariamente, entre la década de los '90 y las dos primeras del 2000 y se realizó en instituciones de formación terciaria, especialmente en aquellas de gestión estatal y, en mucha menor medida, en otras de gestión privada.

Por fuera de este grupo se encuentran una pequeña minoría de docentes ya retiradas, formadas entre fines de los '60 y los '80 y docentes nóveles, graduadas en la última década o que aún realizan sus estudios, a este grupo pertenece la docente J.

La formación inicial del grupo mayoritario, docentes expertas/os, coincide con los años que siguieron a la recuperación de la democracia, fines de los '80, los '90 y los 2000. Estos años constituyeron un tiempo de profundas transformaciones ideológicas y curriculares, tanto en el sistema educativo en general como en el campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales en particular.

A mediados de los '80, junto con nuevos aires de apertura y libertad en el sistema escolar se multiplicaron las propuestas editoriales innovadoras que incorporaban la perspectiva crítica y una nueva mirada sobre lo social. El contexto político vinculado con los juicios a las juntas y la publicación del informe Nunca Más abrió el debate sobre la historia reciente, la memoria, la democracia y el concepto de justicia social.

Durante los '90, las sucesivas crisis económicas y políticas repercutieron en las instituciones escolares y de formación docente, la inestabilidad fue una característica de estos años. Para quienes

se formaron o iniciaron su actividad profesional implicó adaptarse a sucesivas transformaciones curriculares y nuevos sistemas de organización institucional. La caída de los salarios y el deterioro de las condiciones laborales también fue una característica del período, un símbolo de la lucha docente fue el establecimiento de la Carpa Blanca.

Esta generación de docentes fue testigo del paso de una Argentina dictatorial y violenta, durante sus infancias, a una Argentina democrática pero convulsionada e inestable, durante su juventud. A la hora de valorar sus representaciones y prácticas no solo es necesario considerar la formación inicial y su trayectoria profesional sino también las marcas de las biografías escolares más tempranas: educación primaria y media de carácter patriótica y con una concepción del saber propia del positivismo enciclopedista.

El grupo de nóveles, formado entre 2010 y el presente no es ajeno a las luchas por mejoras en las condiciones de trabajo y salario, ni a las disputas por la memoria y la historia reciente. Sin embargo, su formación e ingreso a la docencia se ha producido en condiciones de mayor estabilidad política, social y económica que en los años anteriores. Constituyen una generación marcada por las tecnologías digitales y nuevas concepciones de lo social materializadas en cambios en la legislación (Ley de Educación Sexual Integral, 2006; Programa Conectar Igualdad 2010; Ley de Matrimonio Igualitario, 2010; Ley de Identidad de Género, 2012; Ley de Educación Ambiental integral, 2021, entre otras). Se espera de este grupo una mirada atenta a las diversidades y dispuesta a la innovación. Por otra parte, sus biografías escolares tempranas (educación primaria y media) se enmarcan en un contexto de crisis económica y social de los años 1990 y 2000, caracterizados por la lucha sindical, numerosos paros docentes y cambios en los sistemas educativos jurisdiccionales, cuestiones que han jugado en detrimento de aprendizajes consolidados, todo lo cual debe ser tenido en cuenta a la hora de interpretar la forma en que enseñan la realidad social.

Además de la formación inicial la encuesta permite conocer algunas características sobre el acceso a algún tipo de capacitación continua¹⁹, entendida como aquella que complementa el título docente y se ha realizado con posterioridad al egreso y/o durante el ejercicio de la profesión. En este caso el 99% de las/os participantes han realizado algún tipo de capacitación durante su carrera docente.

¹⁹Sección 1 Formación Docente, Pregunta 1.2. ¿Cuáles son las instancias de capacitación que más han contribuido a tu formación para enseñar Ciencias Sociales?

Resulta interesante discriminar el tipo de oferta al que han accedido, para ello se contabilizaron todos los formatos de capacitación al que pudieron acceder las/os encuestadas/os, que en algunos casos fueron más de uno. El 38% de los espacios de capacitación fue cubierto por el CIIE²⁰, el 17% por Institutos de Formación Docente y 13% por cursos ofrecidos por el Ministerio de Educación Nacional. Todo ello indica que la necesidad de formación continua se satisface mayoritariamente por la oferta estatal y gratuita, nacional y/o provincial (Tabla 5).

Tabla 5 - Formación continua

CAPACITACIÓN CONTINUA (tipo)	CANTIDAD
Diplomatura	3
Autodidacta	5
organización gubernamental y no gubernamental	17
institución privada	20
Universidad Nacional del Sur	22
donde trabajo	24
Ministerio de Educación	39
Institutos de Formación Docente	49
CIIE	108
Total de capacitaciones	287

En este ítem, el caso de la Universidad Nacional del Sur en conjunto con la Escuela Normal Nacional²¹ resulta de una vacancia notoria. Contrariamente a lo esperable si se considera que esta institución, para la formación inicial, es la más representada en la encuesta (37% de las/os graduadas/os) y, a pesar de la fuerte presencia académica que la entidad tiene en la ciudad, apenas un 8% de las actividades de formación continua ha sido cubierta por ella.

El resto de las acciones formativas son también minoritarias: 8% actividades ofrecidas por la institución donde trabaja el/la informante, 7% cursos privados, 6% por Organizaciones No Gubernamentales (por ejemplo, sindicatos), mientras que 2% considera que se ha capacitado en forma autodidacta.

²⁰Centro De Capacitación, Información E Investigación Educativa, dependiente de la Subsecretaría de Educación - Dirección General de Cultura y Educación, Dirección Provincial de Proyectos Especiales, Dirección de Formación Continua, Provincia de Buenos Aires.

²¹La Escuela Normal Superior nació en 1906 como la primera institución de formación docente en la ciudad. En 1956 fue anexada a la Universidad Nacional del Sur (UNS), recientemente creada. Desde 2014 los Profesorados de Educación Primaria y de Educación Inicial que nacieron en ella, forman parte de la oferta académica de la UNS.

Así mismo es muy poco significativo el número de participantes que han realizado o realizan estudios de posgrado²² y/o estudios postulaciones, 2 personas realizaron Diplomaturas, 4 poseen Especializaciones, 1 cursa una Maestría, lo que representa apenas el 5% del total de individuos (Figura 11).



Figura 11 - Posgrados y postítulos

En función de esta descripción general, el perfil de las docentes entrevistadas muestra que la docente **J** pertenece al primer segmento etario, tiene entre 21-29 años (corresponde al 22% encuesta), su antigüedad en la docencia es de 5 años (28% encuesta), realizó sus estudios de Profesora de Educación Primaria en la Escuela Normal Superior (Universidad Nacional del Sur) al igual que 37% de las/os participantes y, como el 99% del grupo, hizo algún tipo de capacitación luego de graduarse, en su caso se encuentra estudiando un segundo título terciario.

La docente **M** tienen entre 40 y 50 años, por lo que integra el grupo etario más numeroso en la encuesta (36%), y también es parte del segmento por antigüedad más representativo (57%), su antigüedad en la docencia es de 15 años. Estudió en un Instituto de Formación Docente de la zona cercana a Bahía Blanca lo que la incluye en el segmento de menor proporción, solo el 15% de la encuesta no estudió en esta ciudad.

La docente **V** comparte el grupo etario de **M**, entre 40 y 50 años y es la participante de mayor antigüedad, con 23 años en la docencia. Al igual que **J** se formó en la Escuela Normal Superior de Bahía Blanca, pero, cuando lo hizo, la carrera era aún terciaria con una duración de dos años y medio.

La docente **Y** tiene entre 30 y 39 años de edad (integra el grupo etario menos representado en la encuesta, con el 15%), posee una antigüedad docente de 8 años (28% de la encuesta) y, como **M**,

²²Sección 1 Formación Docente, Pregunta 1.3. ¿Has realizado estudios de posgrado en la enseñanza de las Ciencias Sociales?

realizó su formación inicial en un Instituto de Formación Docente en una pequeña localidad de la zona.

Las 4 participantes, al igual que el 99% de las personas encuestadas, comparten el interés por la formación continua, ya que han recorrido diversas instancias de capacitación y, en el caso de **J**, **M** y **V** poseen un segundo título de nivel terciario.

La encuesta puede analizarse, también, desde el punto de vista de su representatividad institucional²³ en la medida en que se pondera la cantidad y localización de escuelas cuyas/os docentes han respondido. De esta valoración surge que las y los participantes se desempeñan en 68 instituciones escolares de la ciudad y la zona. Si consideramos que el total de instituciones para el distrito es de 93²⁴ establecimientos, las representadas en la encuesta equivalen al 73% del total. Del conglomerado obtenido, 75% son de gestión estatal y 25% de gestión privada. En términos nominales están representadas 51 escuelas de gestión estatal sobre un total de 72 para todo el distrito escolar (70% del total de su tipo) y 17 establecimientos de gestión privada sobre un total de 21 para la misma unidad espacial (81% del total de su tipo) (Tabla 6).

Tabla 6- Instituciones por tipo de gestión

INSTITUCIONES POR TIPO DE GESTIÓN	CANTIDAD	%
total instituciones públicas representadas en la muestra	48	75
total escuelas privadas representadas en la muestra	16	25
total de instituciones en la muestra	64	100

La dispersión espacial de estos establecimientos ha sido muy satisfactoria, lográndose una amplia cobertura que, en términos socioeconómicos y espaciales, refleja la heterogeneidad de instituciones en las que trabaja el grupo consultado (ver [Mapa interactivo representación espacial](#)

²³ Sección Datos Personales, pregunta 7. Institución/es escolar/es en la que actualmente trabaja.

²⁴ Los datos sobre cantidad de escuelas, totales y parciales por tipo de gestión fueron consultados en mapaescolar.abc.gob.ar/mapaescolar/, visto el 27/7/2020.

[muestra](#)²⁵ y/o Figura 12). Este mapa fue confeccionado a partir de los datos recogidos en la muestra y el cruce de información con los datos oficiales publicados en la página ABC.gob.ar ya

ESCUELAS POR CANTIDAD DE DOCENTES PARTICIPANTES



Figura 12 – Distribución geográfica de las escuelas, ordenadas por cantidad de docentes participantes

mencionada. En el mapa interactivo puede observarse la localización de cada institución, su dirección y fotografías de fachadas. Las escuelas se agruparon por cantidad de docentes participantes de la encuesta.

También se elaboró un gráfico de barras que permite identificar las escuelas de acuerdo a la cantidad de docentes colaboradores en la encuesta. (Figura 13).

La cobertura geográfica dentro de la ciudad fue muy amplia por lo que están representados casi la totalidad de los barrios. Con independencia de esta observación, pueden identificarse algunas áreas con mayor representatividad numérica, comenzando por el área centro y macrocentro donde se observa una notable concentración de establecimientos escolares tanto de gestión estatal como privada que es la participación más numerosa del total recolectado. Esta zona fundacional, es la más densamente poblada de la ciudad, caracterizada por la presencia generalizada de edificios altos destinados a conjuntos habitacionales, administración pública y privada, y la actividad comercial.

Las instituciones educativas reciben estudiantes tanto del área circundante como de los barrios periféricos. A esta área corresponde la EP 4, ubicada en el centro de Bahía Blanca.

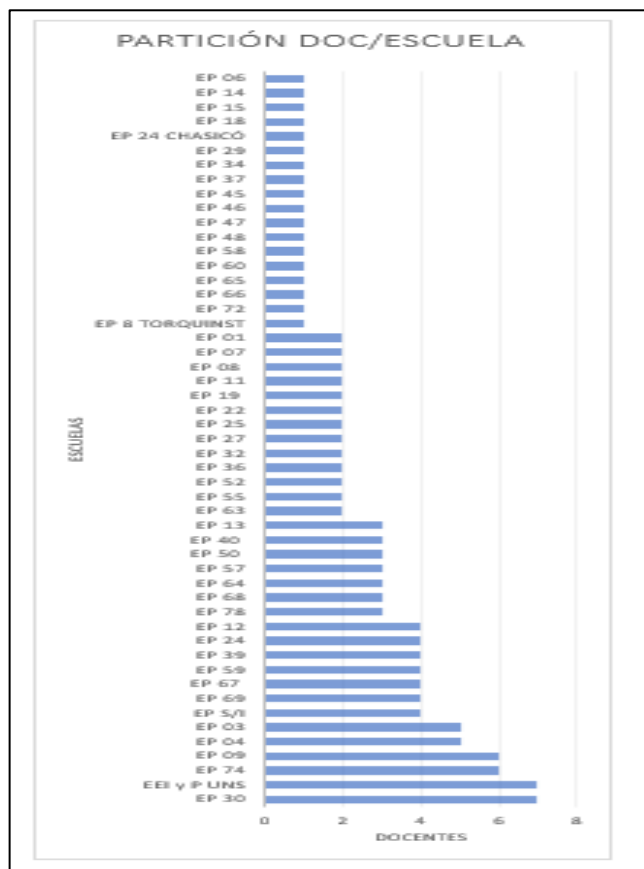


Figura 13- Encuestadas/os por institución (gestión estatal)

Otros dos sectores, correspondientes al segundo anillo urbano, destacan por el número de participantes, estos son los barrios ubicados al Este y Sur del macrocentro (Villa Mitre, Barrio

²⁵ Ver mapa en forma interactiva en <https://www.google.com/maps/d/u/0/edit?mid=1mfLA3bvdGasw1coho5idOoKcfdffkd2B&usp=sharing>

Rosendo López y Barrio Pacífico, Barrio Noroeste y Barrio Pedro Pico respectivamente). Ambas zonas corresponden a urbanizaciones centenarias de Bahía Blanca vinculadas al crecimiento demográfico de principios del siglo XX. Son barriadas densamente pobladas de sectores medios y medios-bajos, el paisaje urbanístico predominante es de casas bajas y pequeños edificios multifamiliares. La mayor parte de las instituciones educativas de este sector representadas en la encuesta, corresponden a escuelas de gestión estatal que atienden a niñas y niños de los barrios de influencia cercana. Este es el caso de la EP 11, otra de las instituciones seleccionadas para la realización del trabajo de campo, que se ubica en esta última zona, específicamente en el Barrio Noroeste. Ambas instituciones son caracterizadas en el apartado “Análisis de los contextos...”.

Por último, se observa una participación dispersa, pero constante de las barriadas periféricas de la ciudad donde la densidad demográfica decae al tiempo que la concentración de viviendas es mucho menor. La oferta educativa de estas zonas es inferior al de las zonas descritas anteriormente. El perfil socioeconómico de estos sectores es muy heterogéneo, hacia el Norte de la ciudad se ubican barrios de clase media y media alta, emprendimientos urbanísticos recientes donde predominan las áreas verdes y zonas de recreación, incluyendo barrios cerrados. Gran parte de esta población asiste a las escuelas de centro y macrocentro. Hacia el Este y Oeste, se intercalan barriadas de casas bajas con agrupamientos de planes de viviendas con una población de medianos a bajos recursos. Por último, la zona Sur agrupa asentamientos precarios, con escaso acceso a servicios básicos donde la población es, mayoritariamente, trabajadora informal o desempleada²⁶. En esta área los sectores habitacionales conviven con las instalaciones industriales, de logística y transporte y el Polo Petroquímico. Las escuelas ubicadas en estos sectores atienden mayoritariamente a la población de cercanía.

²⁶ Techo, ONG (2016) Relevamiento de asentamientos informales. Visto en <http://relevamiento.techo.org.ar>

7.2 Las prácticas de enseñanza en Ciencias Sociales desde la perspectiva de las/os encuestadas/os y las entrevistadas

La encuesta se orientó especialmente a recabar información de docentes que enseñan en el segundo ciclo de la escuela primaria, sin embargo, estuvo abierta a la participación libre de todas y todos los/as interesados/as, por lo tanto, el resultado de la búsqueda de informantes se refleja en un sesgo particular en la distribución de docentes por año o ciclo²⁷ (Figura 14). Se observa una mayor participación de quienes trabajan en el segundo ciclo por sobre quienes lo hacen en el primero. Un 65% de quienes completaron el formulario enseñan

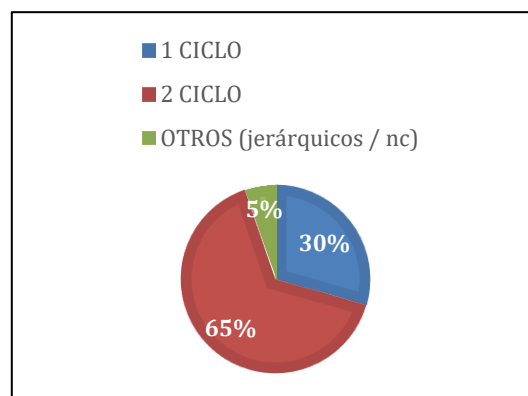


Figura 14 - Docentes por ciclo de la escuela primaria

en 4°, 5° y/o 6° año (2° ciclo), otro 30% están a cargo de 1°, 2° y/o 3° año (1° ciclo), el 5% restante son docentes que ocupan cargos de gestión o no contestó en este ítem. En el caso de las entrevistadas, **J** y **V** enseñan en primer ciclo y **M** e **Y** en el segundo.

Además de los datos concretos que permiten reconstruir el perfil personal y profesional de las y los docentes, también indagué respecto de su percepción sobre la formación inicial en CS, su experiencia en la enseñanza del área y su valoración. La intención está puesta en conocer qué piensan las y los propias/os docentes sobre su práctica en CS, el gusto por enseñarlas, la relación entre esa experiencia y lo aportado por la formación, entre otros aspectos.

Ante la pregunta²⁸ sobre la valoración de su formación inicial con relación a la enseñanza de las CS, el 73% lo valoró positivamente, para un 26% le resultó indiferente esa relación (es decir, ni negativa, ni positiva), y menos del 1% la estimó negativa (Tabla 7).

²⁷ Sección 2. Práctica docente, pregunta 2.1. ¿En qué año del segundo ciclo de la educación primaria enseñás Ciencias Sociales?

²⁸ Sección 1. Formación docente, pregunta 1.1. ¿Cómo valorás tu formación inicial en relación a la enseñanza de las Ciencias Sociales?

Tabla 7 - Incidencia de la formación inicial en las prácticas de enseñanza

VALOR DE LA FORMACIÓN INICIAL EN RELACIÓN CON LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	CANTIDAD
Negativa	1
ni negativa ni positiva	41
Positiva	111
Total de participantes	153

En este punto resulta interesante observar que la mayoría de las y los participantes expresan una alta valoración de su formación inicial en relación con las CS. El 99% reconoció haber realizado algún tipo de capacitación posterior que consideró favorable para la enseñanza del área. De ello se infiere que muchas y muchos de este grupo han tenido la necesidad de ampliar y/o mejorar su preparación en el área pese a que consideraron mayoritariamente su formación inicial como positiva.

En este aspecto la docente **J** se ubica en el 73% para quienes la formación inicial fue positiva, sin embargo, al ampliar su respuesta manifiesta cierta disconformidad con su paso por el profesorado, dice:

Yo creo que lo mejor que pude hacer es estar estudiando y trabajando a la vez [...] Porque después sí, de la teoría, todos te enseñan mucho de la teoría, pero la cuestión es estar en el aula. Si, bueno, te da las herramientas, en algunos casos [dice con sarcasmo], en algunos años, te brinda las herramientas y demás, pero después en realidad [...] es Diseño Curricular, el estudio y preparar las actividades, un poco de creatividad para no caer siempre en lo mismo y ya, eso.

Acá no considera su formación inicial como un aporte fundamental, prioriza la experiencia en el aula y sus aptitudes personales. Sin embargo, siguió apostando a la capacitación ya que, como la mayoría de las personas encuestadas, optó por continuar formándose como bibliotecóloga.

M realizó un recorrido muy distinto al de **J**, lleva 13 años de ejercicio de la docencia, aunque tras recibirse se dedicó a otras actividades laborales por lo que no se inició inmediatamente en el sistema educativo, tiempo durante el cual se sucedieron varias transformaciones curriculares que la obligaron a continuar formándose:

yo cuando me recibí [...] hubo dos reformas educativas en el medio, entonces fue como un adaptarnos totalmente y después hacernos camino en base a nuestra experiencia [...], estuve 11 años trabajando fuera del sistema educativo [...], entonces es como que yo tuve que volverme a instruir sola [...] después que cambió la forma de alfabetizar.

De sus dichos se entiende que, por un lado, hay una valoración de la formación inicial pero que tuvo la necesidad y se interesó en ampliar su formación luego de recibirse y que, a la vez, la experiencia en la práctica de enseñanza fue muy relevante:

Yo antes de empezar a trabajar hice cursos, yo nunca dejé de estar vinculada, pero bueno, me faltaba la práctica, no es lo mismo. Lo teórico divino, pero después... si si, fui haciendo, primero hice, te soy sincera, los comprados [...] y después [...] los del CIIE, que me parece que son los mejores. Después, estudié bibliotecología.

La docente **Y** con 8 años de antigüedad en la docencia, tiene una mirada muy crítica sobre su formación inicial,

[...] hay una formación inicial, pero es muy baja, poco enriquecedora [...] en mi instituto era muy malo el de Prácticas del Lenguaje, pero [...] como yo identifiqué rápidamente eso, mi formación extra es comprar bibliografía, anotarme en cursos o lo que fuera, como más orientada a esa área. Después en Ciencias Sociales tuve una buena profesora, en didáctica de las Ciencias Sociales, y nos enseñó bastante.

Sin embargo, entiende que en los años de actividad que ya tiene ha podido complementarla gracias a su permanente búsqueda de formación continua: “Después igual también hice cursos, por ejemplo, acá en el CIIE.”

Por su parte **V**, que es la docente más experimentada del grupo, tras 23 años de ejercicio, recuerda su formación inicial con gran satisfacción y orgullo, recupera muchas experiencias positivas tanto en el espacio de la formación como en el espacio de la práctica pre-profesional:

Yo pienso haber tenido una muy buena formación académica. En la que dentro de la carrera tuve muchos recursos. Una época en donde se permitía poder asistir a establecimientos educativos y acompañar sin ser alumno. Mi tía era maestra, yo fui mil veces a su grado [...] yo amaba eso, y para mí era lo más, era la mujer más feliz del mundo. [...] yo me acuerdo mucho de las didácticas, de las cuatro áreas, te pedían muchas planificaciones [...] y eran muy exigentes.

V revive los años de formación inicial con mucho entusiasmo, pero también destaca haber continuado su formación luego de recibirse, a través de diferentes instancias de capacitación que le permitieron especializarse en Ciencias Sociales.

En este ítem reconozco intersecciones con conclusiones a las que arriba Jara (2021b)

cuando analiza la relación entre la educación ciudadana, el currículum y las prácticas de docentes de escuelas de Río Negro y Neuquén. En su trabajo uno de los factores que obstaculizan la toma de decisiones de la docencia tienen que ver con una formación inicial que consideran escasa o nula. En mi investigación la formación inicial es identificada como insuficiente para sostener prácticas sólidas basadas en la enseñanza de problemas sociales. Mientras quienes manifiestan mayor seguridad han profundizado su formación luego de graduarse a través de diferentes instancias de capacitación en el área.

A través de este formulario se buscó, también, conocer las razones por las que las y los docentes enseñan o han enseñado CS²⁹ (Figura 15). Para casi la mitad de la encuesta (42%) la decisión fue tomada por el equipo directivo (en este grupo encontramos a **J** y **M**), mientras que un 18% afirma que ha sido por elección propia, otro tanto refiere que enseña o enseñó CS a partir del acuerdo entre pares docentes o por elección personal (20%) (**V** e **Y** son parte de este conjunto). Por último, una porción semejante (20%) considera que en la decisión han jugado dos a más de estas opciones. Se entiende por tanto que para una amplia mayoría de las y los participantes (80%) enseñar CS no fue una decisión personal.

Pese a este significativo porcentaje (80% no enseña voluntariamente CS), el 78% valora la experiencia en la práctica como positiva³⁰. El dato muestra que, aun no eligiendo enseñar CS, hacerlo resultó ser satisfactorio. Por su parte, el 21% se mostró indiferente frente a la situación



Figura 15 - Determinante del espacio que enseña

²⁹ Sección 2. Prácticas docentes, pregunta 2.2. ¿Por qué enseñás Ciencias Sociales actualmente?

³⁰ Sección 2. Prácticas docentes, pregunta 2.3. ¿Cómo valorás tu experiencia en la práctica de la enseñanza de las Ciencias Sociales?

afirmando que no fue ni positiva ni negativa. Apenas el 1% restante reconoció como negativo el paso por este espacio curricular. Las cuatro entrevistadas valoraron positivamente su experiencia enseñando CS y, aunque expresaron dudas e inseguridades, se reconocieron cómodas enseñando el área.

Al analizar la valoración en la encuesta resulta sumamente esclarecedor profundizar en las razones que atribuyen a su elección³¹. Comenzaré analizando las opiniones del grupo minoritario, que valoró negativamente la experiencia, luego haré lo propio con el grupo “ni negativo, ni positivo (Ni-Ni)” y finalizaré categorizando las respuestas de quienes lo valoraron positivamente.

En este ítem (pregunta 2.4) las y los participantes, además de optar por 1 de esas 3 opciones de respuesta (pregunta 2.3), contaban con la posibilidad de expresar o ampliar las razones que explican su elección, de este modo se listaron diversidad de argumentos. Para sistematizar las numerosas respuestas y siguiendo los lineamientos de la teoría fundamentada opté por identificar las categorías de recurrencia de argumentos. Según define Alveiro Restrepo-Ochoa:

La teoría fundamentada es una propuesta metodológica que busca desarrollar teoría a partir de un proceso sistemático de obtención y análisis de los datos en la investigación social, fue presentada por Glaser & Strauss en 1967 con la publicación del libro “The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research.[...] Consiste en un conjunto de categorías, subcategorías, propiedades y dimensiones relacionadas entre sí, que dan cuenta de un fenómeno determinado, mediante un proceso de descripción, comparación y conceptualización de los datos (2013, p. 126).

Siguiendo este método codifiqué las expresiones a partir de coincidencias en el vocabulario y sentido de los argumentos. Luego organicé un listado donde contabilicé las veces que esas categorías fueron mencionadas. Las categorías que pude identificar para explicar las diversas valoraciones que la docencia manifiesta al enseñar Ciencias Sociales son las siguientes, y todas pueden ser consideradas favorecedoras, obstaculizadoras o neutras:

- **Gusto personal:** involucra contenidos, temáticas o áreas del conocimiento con las que la docencia empatiza, percibe afinidad, cree conocer y se siente cómoda al enseñar.

³¹ Sección 2. Prácticas docentes, pregunta 2.4. Describí brevemente las razones de tu valoración en el punto 2.3.

- **Interés o predisposición de las y los estudiantes:** responde a la percepción que tienen las y los docentes acerca del vínculo que se establece entre quienes enseñan, las propuestas de enseñanza y la receptividad del grupo de estudiantes. Esta categoría está vinculada con el conocimiento que la docencia tiene del contexto y el grupo en el que enseña, así como de su experticia en el espacio curricular.
- **Influencia de la formación (inicial y continua):** representa la incidencia que el recorrido formativo realizado por cada docente tiene sobre sus configuraciones didácticas en el área de CS y la seguridad y solidez que esto le otorga al asumir su tarea.
- **Influencia del currículum:** considera disposiciones, lineamientos curriculares, documentación institucional que orientan las decisiones de la docencia y que pueden ser percibidas en sentidos diversos, como acompañamiento, sugerencia o imposición. En esta categoría tienen relevancia aspectos como extensión, complejidad, diversidad y flexibilidad de la normativa.
- **Contexto de pandemia:** reconoce las condiciones impuestas sobre los formatos de enseñanza y aprendizaje durante el periodo de pandemia por Covid-19, entre 2020 y 2021. Esta categoría se corresponde con el momento en que circuló la encuesta (segunda mitad de 2020).
- **Contexto político:** recupera la percepción que la docencia manifiesta sobre las condiciones políticas en las que desarrolla su profesión, incluye sus concepciones sobre ciudadanía, libertad, ética, partidismo, opinión, neutralidad.
- **Finalidades de las Ciencias Sociales escolares:** incluye la valoración que la docencia realiza sobre la potencialidad formativa del área, considerando los propósitos que asumen en relación con su enseñanza, con acento en lo cognitivo – conceptual, lo ético, lo procedimental, etc.

Como explico más arriba, un pequeño porcentaje, apenas el 1% reconoce la experiencia como negativa y lo relaciona exclusivamente a dos factores, la formación insuficiente y la imposición de un currículum prescriptivo. (Figura 16)

En el grupo Ni-Ni, para quienes la experiencia no fue ni positiva ni negativa, puedo observar algunas recurrencias interesantes que parecen mostrar cierto disgusto o incomodidad frente a la tarea de enseñar CS.

Lo que en un principio podía leer como indiferencia, a la luz de estas respuestas va adquiriendo un

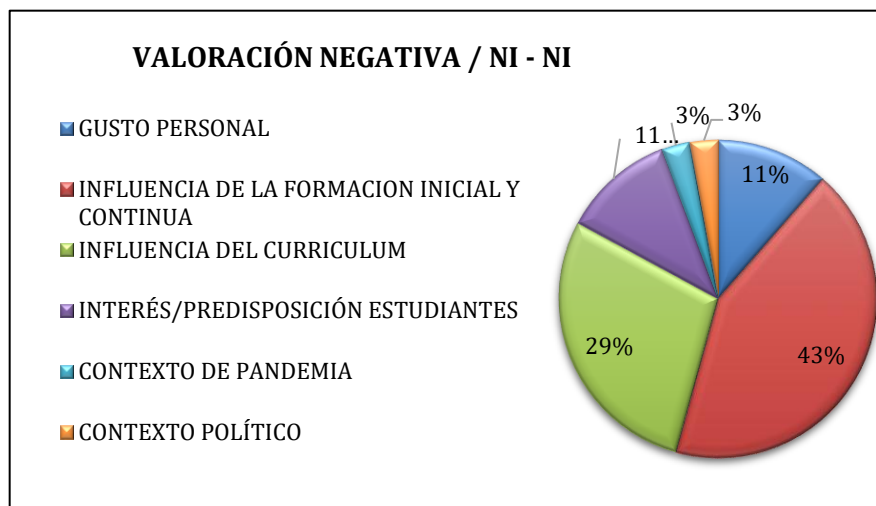


Figura 16 - Valoración negativa e indiferente (Ni-Ni) de enseñar Ciencias Sociales

sentido más complejo y con un peso evidentemente negativo.

La razón más invocada refiere a la falta o insuficiente formación en el área, especialmente desde el punto de vista didáctico; en segundo lugar se alude a cuestiones curriculares que describen como rígidas y que dejan poco margen a una planificación creativa (contenidos excesivamente complejos y diversos, prevalencia de las efemérides por sobre otros contenidos, inferioridad en la carga horaria respecto de áreas consideradas prioritarias como Lengua o Matemática, entre otros); solo 4, consideran como un factor determinante que el área no es de su gusto personal mientras que otras/os sostienen que la dificultad reside en la falta de interés o predisposición de las/os estudiantes hacia las CS.

Dos opiniones en particular llamaron mi atención, una identificó como un obstáculo el contexto actual de pandemia, única referencia al respecto. Mientras que otra advirtió sobre las presiones sociales asociadas al contexto político, a cierta vigilancia sobre las prácticas docentes desde una perspectiva político-ideológica, vale la pena leerla de primera mano:

Enseñar Ciencias Sociales hoy en día se ha vuelto polémico en cuanto a la información que se le brinda a los niños y la apreciación que las familias hacen al respecto. De repente hay que fundamentar más los motivos por los cuales se enseña cada contenido (E1, F110, 2020).

Es evidente que, en este caso, la/el docente se siente interpelada/o por la comunidad, situación que no le es grata.

El grupo más numeroso y que representa al 78% del total considera que enseñar CS ha sido una experiencia positiva. Algunas de las categorías que surgen del análisis de las respuestas son coincidentes con las identificadas en el grupo anterior, pero aquí adquieren un sentido favorecedor respecto de la práctica. Dos razones son las más mencionadas y casi por igual, 33 de las encuestas atribuyen su valoración positiva al gusto personal hacia las CS, mencionando especialmente, la Historia y la Geografía. Asocian su enseñanza con palabras como disfrute, pasión, interés, placer. A la par, con 34 menciones surge como otra explicación, la sensación de que en esta área los y las estudiantes disfrutan, se entusiasman, lo que se manifiesta en su interés o predisposición para el aprendizaje de temas de la realidad social, y vinculado a esto 32 destacan la relación con las finalidades de las CS escolares, especialmente formar ciudadanías interesadas y críticas (Figura 17).

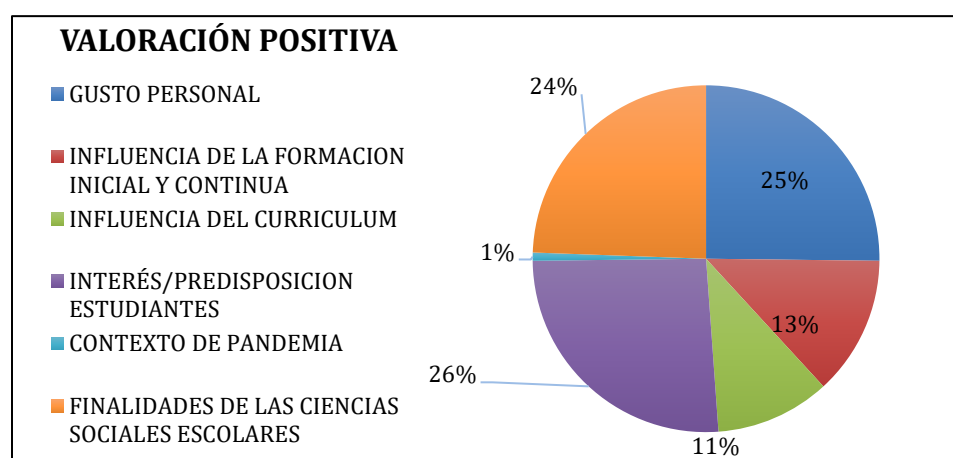


Figura 17- Valoración positiva de enseñar Ciencias Sociales

La formación juega un papel importante a la hora de posicionarse frente a las CS enseñadas, en este sentido se registraron 17 menciones en las que las y los encuestadas/os consideran que su formación inicial y/o continua contribuyó a mejorar su experiencia, incluso ha resultado estimulante en su práctica cotidiana. También en este caso el rol del currículum es asumido como favorecedor, para quienes lo mencionan (14 participantes), resulta ser un marco de contención del trabajo en el área sumado a otras cuestiones curriculares e institucionales que se perciben favorables, como el trabajo interdisciplinario, el desarrollo de proyectos institucionales y la coordinación con pares y/o equipo directivo.

Al igual que en el grupo “Ni-Ni” solo un participante hace referencia al contexto de pandemia lo que resulta llamativo teniendo en cuenta que el relevamiento se llevó a cabo en momentos de plena

cuarentena y fuertemente atravesada por esta situación. En este caso se refiere al contexto como un debilitante de su práctica, a pesar de lo cual se valora como positiva.

Finalmente, surgen en este análisis dos elementos divergentes a los ya categorizados que, además, no aparecen en los grupos anteriores. Se vinculan entre sí, pues refieren a las finalidades de la enseñanza del área: por una parte, se manifiesta una valoración positiva de las CS al permitir poner en práctica estrategias atractivas y utilizar recursos novedosos (13 comentarios). Según los testimonios esto permite desarrollar en las y los estudiantes el aprendizaje del tiempo histórico y el espacio geográfico, dos nociones que estructuran a las CS. Por otro lado, también hay una fuerte apreciación (19 menciones) de las posibilidades que este espacio brinda para acercar a las y los niños a la construcción de una ciudadanía crítica pues las/os habilita a ver y pensar la realidad social de una manera activa y reflexiva; dice una de las docentes encuestadas:

Me parece fundamental que desde los primeros años pueda [el/la estudiante] expresar respeto y valoración por la diversidad cultural. Identificar conflictos de intereses entre individuos o entre grupos, vinculados a problemas de la vida cotidiana. Considerar diferentes formas de resolver conflictos, propias de la convivencia democrática. Reconocer la importancia de la participación de los ciudadanos en la vida política y social... y más, en otras áreas no se ve tan puntualmente (E1, F79, 2020).

El análisis de este punto me permite reunir las categorías identificadas en tres grupos:

- 1) un grupo de categorías son propias de la motivación circunstancial y contingente, se perciben como estrategias eventuales a partir del entusiasmo de las y los estudiantes y/o docentes, pero no se constituyen en una práctica cotidiana. Estos son el gusto personal docente y la apreciación del interés y predisposición que tienen sus estudiantes. Las respuestas denotan una especial preocupación por lograr la satisfacción propia y agradar al estudiantado:

Me gusta el área, siento satisfacción al enseñarla, encuentro variados recursos para trabajarla (E1, F47, 2020). Por la motivación y el interés de los alumnos y las familias al trabajarlo y por la relación que ésta tiene con la comunidad y la actualidad (E1, F81, 2020). Me apasiona la materia, me preparo para darla y durante la clase realmente transmito con mucho amor lo que sé, además que me dejo interpelar por los comentarios críticos reflexivos de los alumnos (E1, F101, 2020). Es una materia que me gusta mucho y trato de que mis alumnos y alumnas, la amen, porque las Ciencias Sociales, conocer lugares geográficos, nuestra historia, nos lleva a lugares maravillosos (E1, F87, 2020).

- 2) Un segundo grupo reúne otras dos categorías centrales en las respuestas, la formación y las cuestiones curriculares, que constituyen dos factores externos y preexistentes a lo que sucede en el aula. Al igual que los dos primeros, estos también juegan un papel muy importante en la construcción del vínculo entre docente, su práctica de enseñanza y las CS, pues, cuando se consideran positivamente constituyen fuente de seguridad y contención al enseñante, como se lee en esta respuesta:

En primer lugar, debo decir que me gusta esta área de conocimiento. También estoy convencida de estar influenciada por las prácticas de la enseñanza de las profesoras de las Ciencias Sociales durante mi formación, que me posibilitaron adquirir las herramientas necesarias para poder llevar adelante la enseñanza de este espacio curricular (E1, F35, 2020).

De lo contrario, cuando la formación ha sido insuficiente y el currículum se entiende como una imposición pasan a ser factores obstaculizadores de la práctica. Lo que se hace evidente en varias respuestas similares a las que siguen:

No sé. Creo que como docente de UP [unidad pedagógica, 1° y 2° grado] termino siempre priorizando la alfabetización y el sistema de numeración. Los contenidos de sociales los doy según el DC [Diseño Curricular] pero estoy segura que podría planificar mejor las propuestas (E1, F145, 2020). No es un área que me atraiga. Tal vez porque necesito capacitaciones más novedosas y activas, lejos de las tediosas clases donde solo se escucha a los capacitadores exponer (E1, F55, 2020). Me esfuerzo en cumplir con los propósitos y objetivos del Diseño Curricular en cuanto a la mirada de las Ciencias Sociales (E1, F16, 2020).

- 3) Finalmente identifico un tercer grupo que reúne categorías vinculadas a las finalidades del área. Puedo percibir que quienes enseñan más a gusto las CS hicieron especial foco sobre las finalidades vinculadas al desarrollo intelectual, de la autonomía personal y la construcción de una ciudadanía crítica y activa por parte de las y los estudiantes (Benejam, 1997; Santisteban, 2011). Cuestión que creo interesante ya que aprecian especialmente este espacio en función de las necesidades actuales y las posibilidades futuras de las infancias. Van más allá de considerar los factores previos a la propia práctica (formación y currículum), simultáneos y contingente (satisfacción personal, interés del estudiantado), estos son proyektivos de la práctica de enseñanza, pues su concreción se producirá en un tiempo futuro. Así se expresa en varias encuestas:

Las CS son de gran importancia para trabajar en todos los años de escolaridad porque abarcan los conocimientos que los/as alumnos/as deben desarrollar para poder desenvolverse en la realidad social a la que pertenecen. (E1, F65, 2020). El área de Ciencias Sociales, brinda la posibilidad de que los alumnos sean más partícipes a la hora de brindar sus pensamientos e ideas, fomentándose así, la escucha y aceptación de la diversidad de opiniones entre pares (E1, F85, 2020). Porque trato de ser estar en contexto con la realidad institucional y la de nuestra comunidad. A través del espacio y la relación docente - alumno; aprendemos a ser actores sociales activo (E1, F17, 2020) La práctica de la enseñanza de las ciencias sociales es lo que los ayudará a descubrir la propia identidad (E1, F138, 2020).

7.3 La representación de los problemas sociales desde la perspectiva de las/os encuestadas/os y las entrevistadas

En este apartado avanzaré con el análisis de la encuesta general, los resultados obtenidos en las secciones 1 y 2 ya fueron expuestos antes. Me concentraré ahora en algunas preguntas de las secciones 3 y 4³² con las que abordo la cuestión de las representaciones que el profesorado manifiesta sobre los problemas sociales y su enseñanza. Paralelamente cruzaré los resultados obtenidos con los aportes de las entrevistas a las docentes.

La tercera sección de la encuesta indagaba las representaciones sobre los problemas sociales, para ello solicité la enumeración de tres contenidos que consideraren ineludibles al enseñar CS³³ en el nivel primario. Pese a la heterogeneidad de los aportes puedo identificar algunas generalidades: la amplia mayoría de las menciones son contenidos que se nombran en forma textual, según el Diseño Curricular provincial; otra recurrencia visible es la confusión entre contenidos, conceptos de las Ciencias Sociales, recursos y disciplinas que componen el área. En varias oportunidades se menciona como contenido prioritario el título de un bloque o sección o conceptos sumamente generales e imprecisos, tales como formación del Estado Nacional, geografía argentina, educación

³²Sección 1. Formación docente, Sección 2. Prácticas docentes, Sección 3. Contenidos en la enseñanza de las ciencias sociales. Sección 4. Problemas sociales

³³Sección 3. Pregunta 3.1. Nombra 3 (tres) contenidos que consideres que no pueden dejar de enseñarse en Ciencias Sociales en la escuela primaria. Redáctalos en orden de mayor a menor importancia.

ética, pueblos originarios o categorías estructurante de las disciplinas del campo de las CS: ciudadana, realidad social, espacio geográfico, tiempo, entre otros.

Como puede verse en la Figura 18, los aportes tienden a agruparse indistintamente por temas, contenidos, perspectivas, enfoques, conceptos, categorías y enunciados. Se observa una falta de precisión conceptual y de diferenciación entre contenidos del área y los contenidos de la DCS. Aparecen categorías temáticas que, claramente, pueden asociarse con disciplinas como Historia, Geografía o Economía, más que con las Ciencias Sociales, algunas respuestas que sirven como ejemplo son:

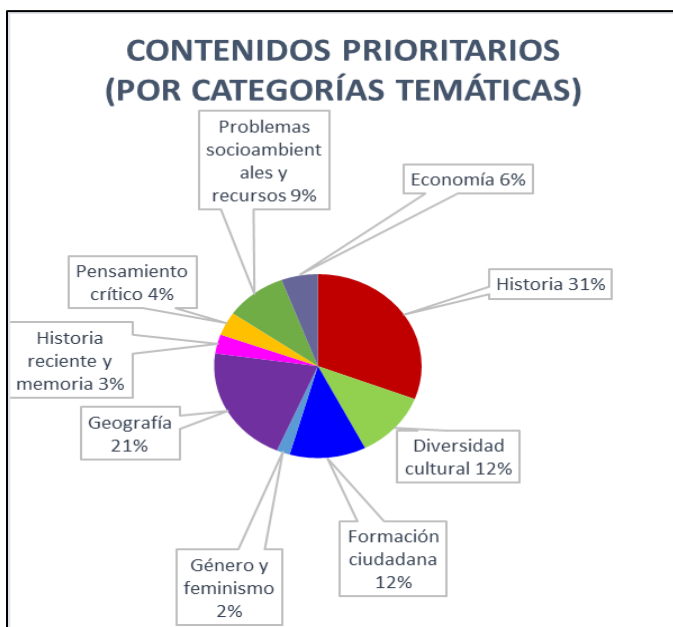


Figura 18 - Contenidos ineludibles

“efemérides, familia, escuela, campo – ciudad” (E1, F144, 2020). “Tiempo histórico - espacio geográfico - Sujetos sociales” (E1, F141, 2020). “Libros. videos. Comentarios” (E1, F132, 2020).

Por otra parte, aunque aparecen contenidos y perspectivas vinculados con un posicionamiento crítico, como memoria, género, identidad cultural, problemas socioambientales, prevalecen mayoritariamente temáticas descriptivas de la Historia (31%), la Geografía (21%) y la Formación Ciudadana (12%) de carácter tradicional. En varias de las respuestas se puede leer:

Sociedades y territorios: división política de la República Argentina. Sociedades y territorios: representación cartográfica, lectura y uso de mapas y cartografía variada. Sociedades a través del tiempo: conquista, revoluciones en relación a la República Argentina (E1, F32, 2020); Aborígenes argentinos, Geografía Argentina, Comportamiento social (E1, F58, 2020); Revolución Industrial. Revolución Francesa. Unitarios y federales (E1, F126, 2020).

Un tópico clásico y recurrente es el de las efemérides o celebraciones de la comunidad, son algunos ejemplos las siguientes respuestas:

Hechos relevantes del pasado para entender el futuro entre ellos las efemérides, construcción del estado nacional y argentino, participación social y política (E1, F15, 2020). Efemérides y vida colonial (E1, F57, 2020). Organización de instituciones Derechos y obligaciones Efemérides Patrias (E1, F137, 2020).

En contrapartida, el enunciado de contenidos problematizados es totalmente excepcional, como dije más arriba, la regla es que aparezcan en forma literal, un ejemplo de estos escasos intentos por sumarles complejidad aparece en formato de objetivos, pero vale como muestra: “Percibirse a sí mismo como actor social responsable de la sociedad o comunidad que habita. Conocer, valorar y respetar los recursos naturales de su entorno, país, continente. Identificar causas y consecuencias de determinados hechos y/o procesos” (E1, F92, 2020).

Esta situación se verifica también con la investigación que presentan Añahual, Parra y Jara (2023) en el que analizan el abordaje de problemas sociales en la Nordpatagonia. Allí sostienen que los problemas sociales preocupan a la docencia y están presentes en sus prácticas y en sus planificaciones, sin embargo, observan que las y los participantes, cuando aluden a problemas sociales se refieren indistintamente a conceptos, categorías, perspectivas, temas, sin una clara enunciación de los problemas sociales como objeto de enseñanza. Explican que esto puede estar relacionado con ausencias en la formación inicial y una lógica disciplinar que orienta la selección de contenidos, dos factores que también surgen del análisis de las encuestas como posibles motivos.

Otra situación llamativa es la escasa utilización de los conceptos conflicto y problema. Este último aparece sólo relacionado con los problemas ambientales y el manejo de recursos naturales. Pese a que la preocupación por las cuestiones ambientales se repite en varias encuestas (9%) el contenido escasamente se enuncia desde una perspectiva problematizadora, es el caso de respuestas como estas: “Recursos naturales de la Argentina” (E1, F100, 2020). “Problemas ambientales en distintos contextos” (E1, F129, 2020).

Algo similar sucede con el concepto género que, cuando se lo menciona, casi siempre es en referencia sólo al lugar de la mujer en la sociedad actual o pasada, por ejemplo, dice: “el rol de la mujer en diferentes contextos históricos” (E1, F50, 2020). Prevalece una perspectiva que considera el género desde una dimensión binaria (femenino – masculino) de sesgo patriarcal, mientras que la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) propone un abordaje mucho más amplio y diverso. Las

minorías, las y los invisibilizados o las cuestiones de actualidad, por pensar algunos ejemplos, no fueron mencionados.

Pagès (1997) explica en su trabajo sobre las investigaciones en DCS, que la docencia concibe al currículum como un cuerpo de conocimientos expertos representados, por lo general, a través de los libros de textos y que muchas de sus decisiones al planificar se toman guiadas por la viabilidad de las propuestas, es decir que consideran al planificar la disponibilidad de recursos, medios y contextos favorecedores de sus prácticas. En este sentido las entrevistas también dan cuenta de la centralidad del currículum y de los determinantes contextuales y materiales. Los contenidos que la docencia considera relevantes al enseñar y las cuestiones que priorizaban al planificar son compartidas por muchas de las respuestas recogidas en la encuesta. Estas tienen que ver con: los lineamientos curriculares, los acuerdos entre pares, el calendario escolar y las efemérides, la articulación con otros espacios curriculares, los recursos disponibles en manuales escolares y los recursos audiovisuales.

La docente **J** cuando planifica dice que:

En primer lugar, me fijo en el Diseño Curricular, [...] cuando en algún momento me quedé sola [se refiere a no trabajar con otras/os docentes] [...] traté de organizarme, por ejemplo, en base bien a lo que pasa en el año [...] suelo abordar lo que tiene que ver con la democracia, la participación ciudadana, [...] para después también ir eligiendo al mejor compañero, para hacer los acuerdos de convivencia [...] cuando viene la primavera, verano, también tengo en cuenta lo que trabajo en las otras áreas [...], en realidad lo que hago es buscar de todos los libros, manuales que tengo, el contenido, en base a lo que me sirve para mi grupo de alumnos [...] o buscar algún video para que sea un poco más práctico.

Por su parte la docente **M** comenta que para planificar se apoya:

en este año [2021], en los contenidos prioritarios. Después, el Diseño Curricular, da muchas opciones [...] Está bueno porque son consejos u orientaciones [...] los disparadores son muchas veces los videos. Videos, imágenes, porque los chicos como que los ubica más, y ellos son como más multimedia, [...] como que los puedo ir ubicando [...] para después llegar al texto, como lo doy.

Para la docente **V** su planificación se organiza teniendo en cuenta diversas cuestiones, no sólo curriculares, también contextuales, de disponibilidad de recursos:

Siempre se planificó con los contenidos del Diseño Curricular, estos dos últimos años [de pandemia] se trabajó con los contenidos prioritarios [...] Tomando el contenido [...] uno se focaliza en el grupo de alumnos que tiene [...] siempre partiendo desde lo cotidiano del alumno [...] En lo que es 2° grado lo que es contenido histórico o lo que es relacionado con lo que son las efemérides se trata de vincular también con situaciones sobre qué sienten ellos sobre esta efeméride, conectarlos con la vida cotidiana [...]

La docente **Y** también inicia su respuesta tomando como guía el Diseño Curricular pero amplía la suma de determinantes de su planificación, incluyendo el interés de las/os estudiantes, la necesidad de articular contenidos con el resto del equipo docente y las motivaciones de la docente:

El eje organizador del área es el Diseño Curricular [...] a veces no extendés mucho una planificación, por más que veas el interés del nene, porque decís también tenes que cumplir con otros contenidos, porque son la base para otros contenidos del año siguiente. Porque nosotras acá en la escuela, lo que hicimos con la docente de 6° fue juntarnos en febrero [...] para definir qué contenidos son prioritarios [...] en sociales me gusta porque [...] hay un montón de noticias de actualidad que te pueden orientar [...]

Al estar **M** a cargo de las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en los tres 5° grados de la institución, planifica en forma individual, aunque coordina el abordaje de ciertos contenidos por ciclo articulando lo que se alcanza a trabajar en cada año con sus pares docentes. En el caso de la docente **Y**, que también está a cargo de los 5° años planifica coordinadamente con sus pares de año y articula con las docentes de segundo ciclo en función de acordar la continuidad de los aprendizajes.

López Facal (2011b) sostienen que existe una práctica tradicional que da por supuesto que la primera obligación de la docencia “es *acabar el programa*, es decir, mencionar ante sus alumnos alguna cosa de todos y cada uno de los temas en que se estructuran los contenidos”, en contrapartida propone que es necesario insistir que lo prioritario es alcanzar las finalidades y desarrollar las capacidades del estudiantado. Para este autor son los temas candentes que en cada momento se viven en una sociedad los que deben estar presentes ineludiblemente.

El Diseño Curricular es mencionado varias veces por **J**, para ella evidentemente representa una prioridad y una preocupación, tanto por la necesidad de respetar sus lineamientos como para lograr enseñarlo durante el ciclo lectivo, aunque afirma que:

[...] nunca llego a dar todos los contenidos que aparecen en el diseño, ahora [...] que se hicieron los contenidos prioritarios sí, pero sí me pasa con unos [ríe] por ejemplo, migración y eso... Digamos como que me resulta aburrido, como que a mí no me gusta, entonces [...] siempre lo dejo para lo último porque sé que no voy a llegar a darlo.

Aquí aparece un criterio nuevo, que no explicitó en un principio pero que evidentemente pesa en la elección de contenidos, esto es su gusto personal, si la temática no le resulta de interés o relevancia queda en un plano marginal. En este sentido es útil recuperar las afirmaciones de Pagès (1997) cuando recopila las conclusiones a las que han llegado Thornton y Evans en sus investigaciones desarrolladas en los '90. En ellas sostienen que es el pensamiento de las y los docentes lo que determina su toma de decisiones, son el resultado de sus creencias, sus conocimientos, su formación y su práctica. Por lo tanto, el modo en que piensan, lo que conocen y es de su gusto personal influye en su planificación y en su práctica.

Lo que manifiesta **V** refuerza la idea de que los contenidos a enseñar deben ser, necesariamente del gusto del docente, a la vez que pone el acento en la imposibilidad de trabajar la gran cantidad de contenidos que dispone el currículum.

Hay contenidos que tienen que ver con gustos, entre comillas, personales, que no gustan y se relegan, y se relegan, y se relegan y llega fin de año y decís, ¡Ay! No me alcanzó el tiempo. [...] siempre buscas lo que con más cómodo te sentís. Y además es tanta la cantidad, en sociales es enorme la cantidad de contenidos que hay y que realmente no da el tiempo para trabajar [...] Bueno, esos contenidos que no se llegan a dar, una de las cuestiones puede ser que el tema no te gusta [...] pero hay otros que realmente no podés trabajarlos.

Por su parte **Y**, valora especialmente el interés de los estudiantes como condicionante para su planificación: “[...] que sea un proyecto pensado desde algo que les pueda interesar, más allá de los contenidos, bueno, que sea interesante para ellos”.

También se hace visible la concepción que tiene **J** sobre algunos contenidos del conocimiento social, por ejemplo, abordar la cuestión de la democracia servirá para resolver los acuerdos de convivencia del aula, aunque no se plantean desde una perspectiva que exceda los límites de la institución escolar y las relaciones interpersonales. Su representación de democracia no incluye el conflicto ni las divergencias ideológicas, algo parecido se observa en los comentarios de **M** que se

preocupa por aclarar varias veces que cuando enseña cuestiones ciudadanas tienen que ver con un acercamiento, sobre todo, descriptivo de las instituciones que conforman el gobierno.

Ross y Vinson (2012) afirman que esta es una concepción de democracia débil y simplista. La reconocen presente en las clases de Ciencias Sociales a través del abordaje de un currículum cerrado y patrones tradicionales, en función de ello señalan que:

En esta concepción de ciudadanía, la influencia individual se percibe como el voto, y todos los demás elementos quedan subordinados a este para definir la democracia. Esta, en este caso no se define por los resultados, sino por las aplicaciones y procedimientos. Esta democracia procedimental deja poco margen a las personas o grupos para ejercer acciones políticas directas [...].

Cuando **J** hace referencia a las temáticas que “le aburren”, se puede observar también una visión simplificada de los conceptos. Por ejemplo, la inmigración una cuestión que, sin dudas, representa uno de los principales problemas sociales candentes en el mundo y, además es muy propia de la realidad escolar en la que se insertan estos casos ya que en las aulas de la EP 11 y a las clases de estas docentes asisten niñas/os migrantes o descendientes de familias extranjeras. Mientras que para la docente **J** esta situación no es identificada como relevante, la docente **M** sí lo nota, pero tiende a minimizar el conflicto o a tratarlo desde la convivencia más que como problema social, ya que explica que...

Pero acá viste que estamos en una comunidad en la que, digamos, el [barrio] Noroeste, bueno, la mayoría son chilenos. Entonces, cuando vos tratás los límites, por ejemplo, cuando se ven los pueblos orig... [se interrumpe y corrige]... los países limítrofes, entonces mencionás a Chile y, en alguna oportunidad, alguno ha hecho un comentario despectivo hacia los chilenos y te salta el otro que tiene el abuelo que es chileno. Entonces, viste, ahí se ve, una pavada... que se soluciona hablando... nada, pero no es que te va a frenar, a hablar del tema, sino que te permite hablar de la convivencia.

El caso de **Y** es diferente, ella reconoce múltiples conflictividades en el contexto escolar, pero insiste en que es necesario visibilizarlas y abordarlas en el aula,

[...] socialmente están pasando un montón de cosas que afectan y afectan en la escuela también. Hay mucha violencia en la calle, en todos lados [...] ¿y qué recurso tenemos? Les enseñamos a nuestros hijos y a nuestros alumnos. Bueno, yo un montón insisto en eso, en que se traten bien.

M comenta que el Diseño Curricular también es una preocupación para ella, y expresa con mucho pesar y cierta desazón las dificultades para completar durante el año la enseñanza de sus contenidos, especialmente por su extensión. Pero también debido a otros factores como la reducción de la carga horaria para las CS y Naturales, las dificultades para abordar con sus estudiantes contenidos históricos, por considerarlos demasiado complejos o poco significativos para ellas/os, en oposición con los contenidos geográficos que podría vincular en mayor medida con el presente. Durante el contexto de pandemia el acotamiento de los contenidos a sólo los prioritarios permitió cumplir con los requerimientos institucionales, pero en desmedro de la calidad de su enseñanza.

[...] igual es tan largo [el Diseño Curricular] que por ahí no llegás. Igual ahora con los prioritarios es como que medio se acortó el tema, pero a nosotros nos sacaron horas de ciencias [...] quedaron dos horas nada más, por eso yo doy las dos ciencias. Y, quieras o no, lo tenés que hacer como muy corto, no podés profundizar demasiado porque si no, no llegás a dar todo lo que tenés que dar [...] cuando uno aborda [...] sociales, pero de la parte histórica [...] teníamos que llegar hasta la época de Rosas en 5°... salvo que te toquen chicos muy... no, nunca lo llegué a dar. Y creo que geografía a los chicos les gusta mucho más, porque lo podemos vincular a la realidad que ellos viven, todo. Historia yo siento que no, que pasa y después, cuando uno termina, todo lo hizo San Martín y Belgrano [...] capaz que por ahí no le encuentro la vuelta yo [...].

Para **Y**, que también trabaja en 5° grado, pero en un contexto comunitario más favorecedor tiene una mirada diferente ya que, además de completar los contenidos prioritarios puede avanzar en otros contenidos

Nosotras tenemos un diseño que es prescriptivo y acota un montón los tema que tenemos que trabajar y [...] ahora como terminamos con todos los contenidos del diseño curricular prioritario y los nenes, cuando trabajamos [...] algo de recursos naturales [...] se quedaron como preguntado sobre contaminación [entonces decidimos seguir trabajándolo].

Las decisiones didácticas que comentan **M** y **J** también tienen profunda relación con la concepción que tiene el profesorado sobre el concepto problemas sociales. Este fue otro punto de interés del

cuestionario, en el que se ofreció a las/os participantes tres definiciones posibles, pero con sentidos diferentes³⁴ (Tabla 8).

Tabla 8 - Problemas sociales, definición

DEFINICIÓN: Los problemas sociales...	SENTIDO
1. ... se refieren a los distintos niveles de violencia o conflicto que afectan la convivencia interpersonal.	Hace referencia a los problemas como conflictos entre individuos en lo cotidiano.
2. ... son contenidos del conocimiento social que interpelan críticamente la mirada sobre dinámicas de la realidad social para involucrarse en su resolución democrática.	Entiende los problemas sociales como todas las cuestiones de la realidad que interesan y preocupan y que son objeto de conocimiento, para su enseñanza y aprendizaje con una finalidad crítica.
3. ... son todas las cuestiones que afectan a una sociedad y que deben ser tratadas colectivamente para alcanzar su resolución.	Considera los problemas sociales como todo aquello que debe ser discutido y resuelto comunitariamente.

Apenas el 1% prefirió la primera opción, el resto se repartió, en partes casi iguales, entre la segunda y la tercera. Resulta interesante, ya que la primera definición se manifiesta en la preocupación que muchas/os docentes expresan sobre cuestiones de convivencia dentro del aula, incluso los acuerdos sobre pautas disciplinares, pese a ser contenidos transversales, suelen ser responsabilidad de la/el docente de CS. Sin embargo, la idea de las relaciones sociales en el sentido de lo vincular y la convivencia cotidiana no son situaciones que puedan considerarse como problemas sociales en el sentido que plantea este trabajo.

Por otro lado, las definiciones restantes complejizan el concepto: la 2° opción se relaciona con contenidos para la enseñanza y se vinculan con la práctica docente, mientras que la 3° opción centra la mirada en la propia ciudadanía. Esto indica que casi en su totalidad, las y los docentes encuestados entienden los problemas sociales como cuestiones relevantes en la medida que refieren a situaciones de la vida cotidiana pero que no, necesariamente, se constituyen en objeto de enseñanza.

A las y los participantes se les preguntó, además, si abordan problemas sociales en sus clases³⁵: el 68% dio una respuesta afirmativa, mientras que el 32% restante considera que solo a veces lo hace y ninguna/o consideró que no los aborda. Esto parece indicar que, a pesar de que casi todas/os

³⁴Sección 4, pregunta 4.1. ¿Abordás problemas sociales en tus clases?

³⁵ Sección 4, pregunta 4.2. Describí brevemente las razones de tu respuesta en el punto 4.1.

entienden lo crucial de los problemas sociales para comprender la realidad social y que asumen su enseñanza como parte de su práctica, apenas un tercio del grupo considera que está enseñándolos.

Las entrevistadas también fueron preguntadas sobre si consideran que incorporan problemas o conflictos sociales en sus planificaciones, **J** se percibe comprometida con la enseñanza de problemas sociales a pesar de manifestar, durante la entrevista, poco interés por temáticas relevantes del área. Afirma con seguridad que sí lo hace y, al respecto, comenta su abordaje de los problemas ambientales, y dice:

yo soy muy de la naturaleza [...] trato de hacer mucho hincapié en eso [...]. Siempre teniendo en cuenta el conflicto con la contaminación y eso, como para abrir más las cabezas y que piensen, digamos, antes de tirar el papel, de derrochar el agua.

Al preguntarle si también considera relevantes problemáticas relacionadas con la sociedad, la economía o la política entiende que para la edad de las y los niñas/os de 3° grado es muy difícil plantearlo porque no están preparados para debatir, además agrega que las restricciones durante la pandemia profundizaron estas dificultades pues las y los estudiantes no lograron afianzar la lecto – escritura ni la oralidad. La docente **J** refuerza esta idea con un ejemplo:

Me pasó [...] estar explicando de la vida de San Martín, la efeméride y en un momento me quedé como recalculando [ríe] porque veía que sí estaban en silencio y demás pero cada uno estaba en una nube, yo digo “¿me están escuchando? ¿me estarán entendiendo algo de lo que estoy diciendo?”, como que hay cosas que uno se da cuenta, uno trata, hace lo mejor posible, pero te das cuenta que la verdad que no les importa, no les interesa.

La situación que refiere deja en evidencia, nuevamente, ciertas contradicciones: mientras que durante la conversación hace eje en la cuestión de los problemas sociales ella toma como ejemplo una clase (y no una secuencia de clases) en la que prima una mirada tradicional, organizada en función de la efeméride, expositiva, con estudiantes que escuchan pasivamente y cuya temática se limita a la descripción biográfica del héroe y patriota. Su frustración como docente se manifiesta a través de sus preguntas, “¿me están escuchando? ¿me estarán entendiendo algo de lo que estoy diciendo? [...] te das cuenta que la verdad que no les importa, no les interesa”. La docente entiende que el interés esperado no se consigue, sin embargo, no llega a identificar las causas de esa falta de motivación, más que en el desapego de las y los niños/as por la vida de San Martín.

Lo que describe **J** es identificado por Siede (2010) en las prácticas de muchas/os docentes y que define como currículum residual o inercial. Con este concepto se refiere a lo que, alguna vez, formó parte de la prescripción y luego dejó de figurar en los diseños, pero pervivió en las prácticas y las tradiciones de enseñanza. Este tipo de contenidos mantiene una relevancia considerable tal que parece impedir o dificultar que ingresen nuevos enfoques.

V manifiesta dudas ante el concepto conflicto social, le cuesta encontrar una definición clara, sugiere un ejemplo, pero tienden a centrarse en cuestiones de convivencia:

Cuando trabajamos la secuencia del 25 de mayo se les planteo a los chicos tres lecturas [situaciones de la vida cotidiana en la época colonia] y a ellos les generaba algo, en este caso era bronca... porque no entendían [...] las travesuras de unos chicos que le tiraban piedras o barro a la lavandera.

Aunque, por otro lado, **V** también puede reconocer como problemas sociales cuestiones actuales relacionadas con el uso de las redes sociales por parte de niños/as:

Otro tema que habíamos trabajado, que es comunicación, cerramos la secuencia con situaciones del cuidado personal con las redes sociales. [...] eso creo que también es otra forma de plantear los conflictos, las situaciones problemáticas sociales bien contemporáneas.

En sus expresiones **Y** muestra una gran claridad respecto del concepto problemas sociales, no duda al responder, pero también lo relaciona con la necesidad de resolver la convivencia en el contexto áulico.

Son conflictos sociales, o sea, porque también son intereses de poder [...] el conflicto también podría estar, digamos, tenerse en cuenta o verse desde el punto de vista en que genera enriquecimiento, no un conflicto negativo. [...] yo no pienso igual que mis compañeros de grupo, pero bueno, tengo que escuchar al otro, capaz que el otro tiene una idea que a mí me enriquece y no se me había ocurrido [...].

Al seguir indagando sobre los problemas sociales que aborda **J**, considera que las cuestiones económicas son muy “sensibles” en las escuelas donde ella ejerce pues su contexto socio-económico es precario, por esta misma razón, la docente evita abordar cuestiones de este tipo y afirma que tampoco son preocupaciones explicitadas por las y los estudiantes. Al mismo tiempo sí reconoce que ha trabajado con cuestiones emergentes como la del aborto, el bullying o las amenazas a la seguridad en las redes sociales, especialmente si son temáticas que circulan en los medios de comunicación. Siguiendo su relato, parece aceptar la discusión de estas cuestiones en

el aula y, al mismo tiempo, reconoce la relación intrínseca que existe entre los problemas sociales y el conocimiento social, aunque no forman parte deliberada en sus planificaciones.

M entiende que el abordaje de los problemas sociales se relaciona con cuestiones situadas y actuales, más significativas para las y los estudiantes. Pese a ello, al reflexionar sobre el tema, reconoce que deberían formar parte de su planificación pues confiesa que no los considera al tomar decisiones didácticas.

[...] es algo para modificar, porque por ahí sea más significativo para ellos partir de algún conflicto o de algo que pasa en la comunidad. No, la verdad que para ser sincera no lo trabajo así. Yo traigo como el tema, busco algo que esté relacionado, pero no como un conflicto [...]

M dice trabajar algunas cuestiones que no concibe como problemas sociales, aunque sí lo sean y que nacen como emergentes, desde la necesidad del grupo por discutir ciertas temáticas que los movilizan, algo parecido a lo que comentó **J** sobre cuestiones que preocupan a sus estudiantes y traen al aula,

Los chicos te plantean algo, que por ahí pasa con ESI mucho, que está todo relacionado con sociales. Si ellos lo traen al aula es porque hay una necesidad y uno tiene que ir a esos aspectos [...] venís con una clase hermosa, y alguien surgió con algo y vos tenés que cortar porque tenés que pararte ante esa necesidad que surgió.

V también es sensible y receptiva ante los temas inesperados que plantean sus estudiantes,

[...] permanentemente estamos respondiendo a cuestiones que surgen sin pensar una planificación previa y surgieron de comentarios de ellos [estudiantes]. Sí porque la planificación no es estática, es re dinámica [...] te vas dando cuenta que la dinámica es mucho más rentable que quedarte con lo que vos habías traído.

Para **Y** reconocer y trabajar sobre los temas emergentes es una cuestión fundamental de su práctica, aunque observa que es un desafío en el día a día,

[...] en el aula surge lo que surge, de la conversación de los nenes, hay veces que tenés respuestas pre preparadas y otras no. [...] si yo les diera textos para leer, que resuman y respondan preguntas el riesgo de conflicto sería cero. Y es distinto a exponer a los nenes, en un sentido positivo, exponerlos a que den sus opiniones y obviamente que hay más posibilidades de error o de conflicto entre los nenes [...]

Por otra parte, si quisiera en algún momento incorporar problemas sociales **M** dice que priorizaría aquellos situados en esta comunidad educativa, especialmente los relacionados con manejo de recursos y problemáticas ambientales por su cercanía al Polo Petroquímico de la ciudad, al respecto comenta,

creo que acá, por ahí lo que más influiría sería la comunidad, por dónde está la comunidad y justo se enseña en 5° el uso de los recursos, [...] por estar tan cerca acá del polo, el puerto. Todo eso es que ahí se podría abordar, por ejemplo, todo lo que es la contaminación [...]

En este sentido, **J** también mostró interés por las problemáticas ambientales, pero no las vinculó con el contexto del barrio a pesar de conocerlo.

En relación al tratamiento de cuestiones de actualidad todas reconocen el valor de utilizar material periodístico. Sin embargo, cuando **M** toma noticias éstas son las publicadas en libros de texto, material que es por lo general ficcional y/o no es reciente, dice: “[...] incluso vienen muchos libros por ejemplo para abrir un tema o para cerrar, [...] vienen ejemplos de diarios. Una noticia y entonces, por ahí, lo usas como disparador”.

V cree que el uso de noticias es más pertinente con estudiantes mayores pues les resulta más significativo que a los de primer ciclo ya que estos no están tan atentos a las noticias,

[...] cuando hablamos de actualidad me lleva a los más grandes. Porque ellos [estudiantes de 2° año] no manejan esos temas de actualidad. Salvo esto, las redes sociales, los medios de comunicación. Trabajamos el cuidado, que ellos sepan qué les hace bien y qué no les hace bien para trabajar con las redes.

Sobre la significatividad de los aprendizajes a partir de problemas sociales **Y**, **M** y **V** están convencida de que existe un vínculo virtuoso entre ambos, aunque **M** reconoce no trabajar con este tipo de contenidos, por su parte **J** dijo: “Yo no sé a ellos qué es lo que les llega, porque igual son chicos, es depende también la familia de la que vienen. [...], sí obviamente que contribuye, pero es depende los intereses”.

J no identifica con seguridad la relación entre enseñar problemas sociales y construir aprendizajes significativos. Tampoco explicita, durante la entrevista, qué finalidades de las CS guían su práctica pese a que el Diseño Curricular las menciona con claridad. Por el contrario, parece resignarse a

que el éxito de sus propuestas esté sujeto más al contexto familiar de las y los niñas/os que a su propia iniciativa y decisiones didácticas.

Al analizar la concepción de conflicto en las entrevistadas también se observan imprecisiones semejantes a las que aparecen en la encuesta. A las docentes les resulta difícil reconocer el conflicto como parte del conocimiento social y, mayormente, suelen confundirlo con los desacuerdos interpersonales o los problemas de convivencia dentro del aula, entre niñas/os. Para J la enseñanza de problemas sociales no genera discrepancias entre adultos, ni en la comunidad educativa. Solo percibe el conflicto en relación a hábitos de la buena comunicación y el trato dentro del aula y entre las/os infantes, dice: “[...] siempre teniendo en cuenta los acuerdos nuestros de convivencia y levantar la mano, y no pelear, no insultar, con el pensamiento del otro, siempre respetando eso”.

V, por su parte, piensa el conflicto desde lo cognitivo, lo relaciona con el desafío de resolver o alcanzar la comprensión de una situación social nueva:

[...] yo entiendo como que trabajar un contenido de Ciencias Sociales puede resultar conflictivo a los chicos o, por no poder entenderlo o por ser fuera de la realidad, o por... no se me ocurre otra cosa. Pero no son conflictivos, porque son contenidos que les llevan razonamiento, pero que lo pueden resolver.

Y más tarde agrega, “Yo el conflicto me lo represento como algo negativo, o sea, cuando escucho la palabra conflicto yo la relaciono a una pelea, una discusión [...]”

El trabajo de campo evidencia una tensión entre las concepciones de realidad social, enseñanza significativa y conflicto. La realidad social es considerada claramente como objeto de enseñanza, el profesorado reconoce sus características sin dificultad y, además, hay un entendimiento general acerca de que trabajar la realidad con niñas/o es significativo para ellas/os. Sin embargo, el carácter conflictivo de lo social es una cualidad difícil de reconocer por las/os docentes. El concepto conflicto aparece vinculado con lo violento, las conductas inapropiadas, resulta molesto, incómodo y se evita enseñarlo. Esto tensiona la apropiación que hace la docencia de la enseñanza de los problemas de realidad social, favoreciendo la inocuidad de las propuestas didácticas, con miradas tibias e idealizadas.

Frente a estas tensiones resulta valiosa la propuesta de Denkberg y Díaz (2010) sobre la enseñanza del mundo del trabajo, sus conflictos y tensiones, al incorporar a la enseñanza una mirada integral de la sociedad, que incluya lo social, lo económico y lo cultural, dando cuenta de sujetos sociales antes negados y de conflictos y desacuerdos inherentes a los social. Sugieren pensar en la enseñanza, no para imponer una visión idealizada del pasado y del presente, ni educar para venerar a seres míticos y lejanos, sino para analizar los problemas sociales más importantes del mundo contemporáneo y dotar de instrumentos para la participación ciudadana responsable.

La cuestión de la enseñanza como práctica política se presenta como una tensión para las docentes. Al preguntar **J** manifestó muchas dudas en la elaboración de una respuesta y, finalmente, confundió el compromiso ciudadano activo de la docencia³⁶ con un posicionamiento partidista:

[...] pero yo trato de no tocar el tema porque sé que hay mucha división, la gran grieta [se ríe] que le llaman, trato, en ese sentido, no, no, no hablar de eso. Sí, obviamente, de los políticos y demás, lo tengamos que abordar o si me preguntan.

M fue mucho más directa, rechazó el posible involucramiento entre docentes y política, y aunque considera que como individuos construimos una opinión y ésta es visible, sostiene que en la escuela se debe evitar todo posicionamiento político y/o partidario pues lo ve como adoctrinamiento.

[...] política partidaria, no me gusta. Sí surgen [...] “¿a quién va a votar? ¿a quién votaste? No se dice (risas) pero bueno, no, no me gusta, porque es influir, y ellos son chiquitos. A mí me parece mucho más grave cuando es en secundario, qué se yo, cada uno forma su opinión. [...] uno pone su impronta porque, quieras o no, decís lo que opinás, lo que..., pero bueno, ya tan abierto viste no, no me gusta. Incluso en chicos chiquitos tratar eso del respeto, en el caso acá que cuando deforman el nombre [de un político/a], esas cosas tratar de marcarlo, pero nada más. No por marcar tu ideología política [...]

V también expresa una actitud cautelosa cuando dice que:

[...] entonces tenés que abarcar periodo por periodo y, bueno, ahí entran algunas cuestiones políticas. Pero bueno, la opinión ahí no se generaba con qué pensás de cada situación, sino ver cómo, qué hacía cada prócer de esa época, qué era lo que proponía y ahí quedábamos. Y en eso sí

³⁶ Ver Funes, 2011.

yo trataba de no meterme más profundo porque eso sí genera a veces situaciones conflictivas que mejor no tener.

Por su parte **Y** se muestra muy autocrítica, no se reconoce objetiva, aunque cree que tampoco es favorecedor mostrar sus ideas abiertamente: “no tengo ni siquiera una mirada tan objetiva [...] bueno, no somos objetivos, pero tratar de ser lo más objetivos posible”.

En otro momento de la entrevista **Y** retoma la cuestión de su posicionamiento político y dice:

[...] yo soy re cuestionadora. Por ejemplo, yo me preguntaba siempre ¿y por qué formamos uno atrás del otro? ¿y por qué miramos todos a la vereda si la bandera está en el patio? [...] es porque siempre se hizo así y no nos ponemos a pensar, bueno ¿qué otra forma? [nuestra enseñanza] seguramente esté atravesada, o sea, las ideas que uno trae, por más que trate de ser lo más objetiva posible, pero bueno, son ideologías que te atraviesan. O qué valores, más que por ahí viste, cuestionamientos políticos.

Pese a que **Y** se percibe una docente ideológicamente comprometida siempre trata de tomar distancia del concepto política, del que todas parecen rehuir, y se muestra más cómoda hablando de valores o ideología. Por otro lado, al mismo tiempo que enaltece su posicionamiento como docente, expresa su preocupación por el clima de presión y violencia que percibe en torno a la escuela:

[...] es la violencia que se vive socialmente que se trae de la escuela [...] Yo lo que digo es “no se puede trabajar con miedo, con miedo a una respuesta”. Vos no vas y le críticas todo al médico [...].

No resulta sencillo para las y los docentes sentirse seguros en una sociedad que desde diversos ámbitos vigila y obtura la palabra en las aulas a través de señales ambiguas y contradictorias. Mientras que el currículum y la academia se pronuncian a favor de docentes intelectualmente proactivos, recomiendan y estimulan prácticas innovadoras, desde el discurso público se impone un clima de examinación permanente. En 2023 una publicación en redes sociales del actual Jefe de Gobierno de CABA³⁷ afirmaba:

³⁷ Macri, J. (noviembre de 2023). *Terminar con el adoctrinamiento en las aulas*. LinkedIn. Recuperado el 24/03/2024, de https://es.linkedin.com/posts/jorgemacri_terminar-con-el-adoctrinamiento-en-las-aulas-activity-7113992488415035393-12JO

Asumimos el compromiso de garantizar la neutralidad política en la enseñanza dentro de las escuelas. Otros países han avanzado en esa dirección a través de leyes y guías de sugerencias para el tratamiento ecuánime de temas políticos. Hablar, debatir, entender, conocer todas las voces y todos los puntos de vista debe ser el objetivo. Es lo contrario a inducir, influir, manipular o intentar adoctrinar a los estudiantes. Una buena noticia es que no estamos solos con esta propuesta. Una encuesta reciente realizada en la Ciudad de Buenos Aires por Isonomía, demostró que el 77% de los entrevistados está en contra de que los docentes manifiesten sus preferencias políticas a sus estudiantes. Solo el 17% dijo estar de acuerdo y el 6% no tuvo posición. Vamos a terminar con el adoctrinamiento en las aulas porque es un derecho de los estudiantes y sus familias.

Para la DCS, docentes y estudiantes son, indiscutiblemente, sujetos políticos que habitan y actúan en lo colectivo. Dice Siede (2010) sobre el desafío ético y políticos de enseñar Ciencias Sociales que el esfuerzo está puesto en contraponerse a esa tendencia aislacionista y atomizada. La docencia debe correr el velo de lo obvio y desnaturalizarlo, cuestionar la experiencia social y ampliar el horizonte de miradas y de reflexiones. “En una sociedad fragmentada, injusta y excluyente, buena parte de los discursos públicos tratan de mantener a los ciudadanos distraídos y dóciles [...] el desgaste de avanzar a contrapelo de los procesos culturales extraescolares puede minar nuestras fuerzas”. (p. 17)

Abordar problemas sociales en la clase de Ciencias Sociales no está exento de controversias y conflictos, de hecho, todo proceso social, cultural e histórico nos demuestra la existencia de posicionamientos político, sean partidarios o no, en cuya puja de poder se manifiestan y configuran modos de ser y actuar en el mundo. Las Ciencias Sociales escolares no pueden dejar de atender a la diversidad de posicionamientos, negarlos sería un ejercicio de adoctrinamiento. Reconocerlos, discutirlos y ubicarlos en contextos epocales habilita al desarrollo de un pensamiento social y crítico y a la oportunidad de argumentar con conocimientos para tensionar las opiniones. Las Ciencias Sociales son por naturaleza subjetivas. Hay que enseñar a las y los estudiantes cómo se ha producido ese conocimiento, qué posiciones complejas lo configuran y de qué manera se podrían haber resuelto o gestionado los conflictos y, para ello, hay que ofrecer información necesaria para la comprensión e interpretación de los procesos que son objeto de estudio.

7.4 La interpretación de los problemas sociales a partir de la lectura de imágenes

Como otra manera de conocer qué representaciones tiene el profesorado, se propuso, en la encuesta, que eligieran entre una serie de imágenes³⁸ aquellas que identificaban con problemas sociales y que, como condición, podrían trabajar en sus clases. Las imágenes estaban organizadas en 3 grupos de 4 elementos, cada participante debía elegir solo una en cada conjunto y luego responder una serie de preguntas que justificaran su decisión.³⁹

En el **grupo A** de imágenes (Figura 19 y Figura 20) la más elegida fue la N°3 (75%), en la que se observan dos menores trabajando, realizando tareas de cartoneo. Le sigue la N°4, que muestra una avioneta fumigando un sembradío (19%). Las menos seleccionadas fueron la N°1, fotografía de la fachada del Congreso de la Nación y la N°2, una representación de Belgrano enarbolando la bandera argentina.

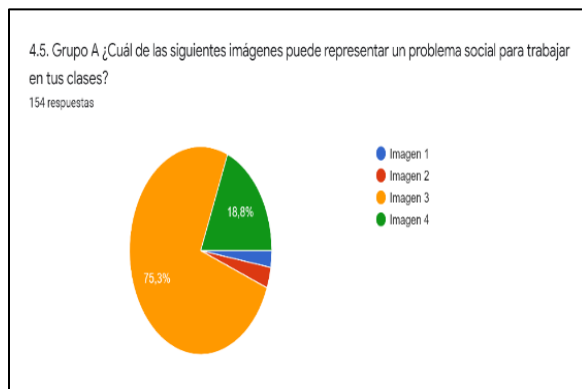


Figura 19 – Imágenes Grupo A en %

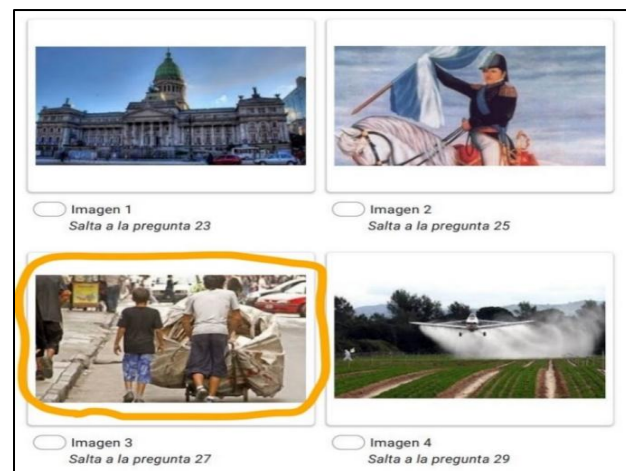


Figura 20 - Imágenes Grupo A

³⁸Sección 4, pregunta 4.4. Selección de imágenes: a continuación, se presentan 3 grupos de imágenes, deberás seleccionar una de cada conjunto y responder las preguntas correspondientes. Grupo A/B/C ¿Cuál de las siguientes imágenes puede ser un problema social para trabajar en tus clases?

Para la selección de imágenes consideré los 4 bloques temáticos que Funes y Jara (2015) consideran centrales para una enseñanza basada en PS: los desequilibrios entre producción, recursos naturales y satisfacción de necesidades humanas; el conflicto, el cambio social y el ejercicio de la democracia; las desigualdades socioeconómicas, la diversidad cultural, las identidades individuales y colectivas y la convivencia en las sociedades multiculturales. También tuve en cuenta su diversidad temporal, haciendo referencia a cuestiones del pasado, de la historia reciente y actuales. De igual modo, prioricé paisajes situados en el contexto local, estimando que serían familiares a las/os encuestados.

³⁹Por la extensión de la encuesta y el volumen de datos recogidos decidí, en esta instancia, analizar solo la imagen más elegida en cada grupo.

En el **grupo B** de imágenes (Figura 21 y Figura 22) destaca en primer lugar la imagen N°8 (71%, 109 individuos), fotografía en blanco y negro en la que se representan miembros de una comunidad originaria. La N°5, refiere a la recuperación de la democracia en 1983 con la asunción a la presidencia de Raúl Alfonsín y la N°6, donde se ve una escena escolar en un aula de primaria se posicionaron bastante lejos de la primera con 12% del relevamiento cada una de ellas. Por último, la N°7, en la que se puede observar una acción deportiva violenta fue elegida solo por 8 participantes (5%).



Figura 21 - Imágenes Grupo B en
oz

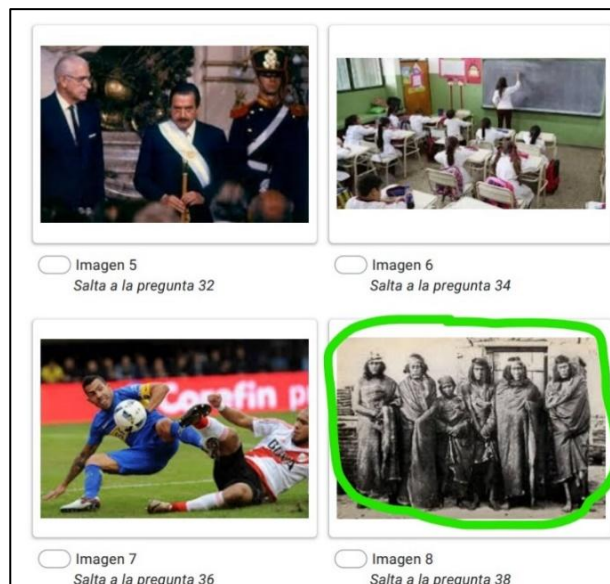


Figura 22 Imágenes grupo B

El grupo C de imágenes (Figura 23 y Figura 24) registró como la imagen más elegida la N°11 (57%, 89 individuos), postal típica para Bahía Blanca donde se observa una de las tantas torres de venteo del Polo Petroquímico⁴⁰. Le sigue la N°9 vinculada a la provisión de agua, que es otro tema sensible en esta ciudad desde larga data (28%). La N°12, una fotografía del monumento a Malvinas, también en esta localidad, fue elegida por el 11% de las/os consultados, mientras que la N°10, fotografía de un espacio público local solo fue seleccionada por 4 encuestados/as (menos del 3%)

⁴⁰ Ubicado en el área costera de Bahía Blanca, entre las localidades de Ingeniero White y General Cerri.

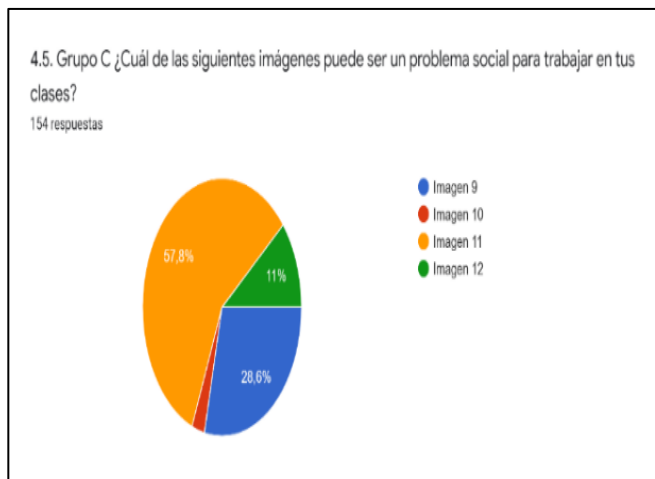


Figura 23 - Imágenes Grupo C en %

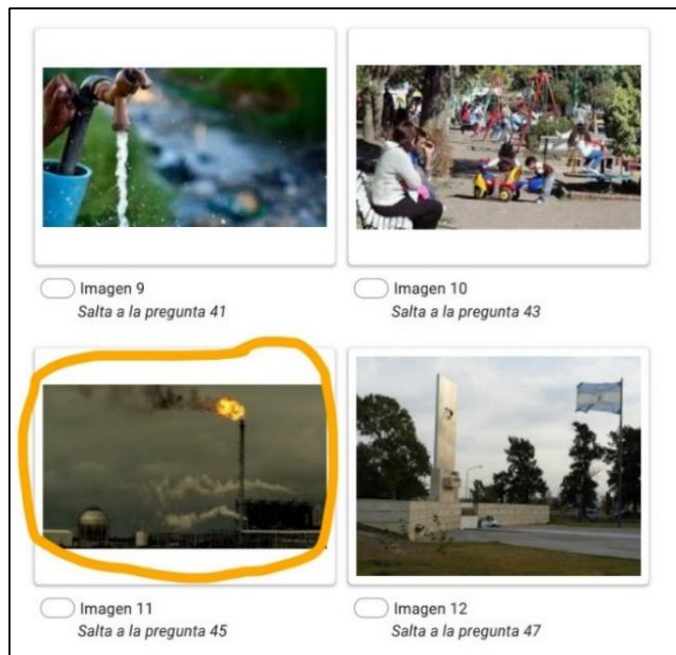


Figura 24 - Imágenes Grupo C

En este punto resulta valioso detenerse a revisar las respuestas a la pregunta sobre a qué problema social se refiere su elección⁴¹. La encuesta reunió numerosos y diversos aportes de quienes eligieron cada imagen y de su lectura puedo afirmar que, mayoritariamente, identificaron las fotografías con palabras aisladas, conceptos o descripciones muy generales. Resulta clara, por las elecciones realizadas, que existe una noción de cuál es un problema social, pero hay ausencia de información o conocimientos sobre, por ejemplo, la situación económica, desempleo o pobreza, que permitan argumentar con conceptos concretos por qué eso que se identifica resulta ser un problema social. De esta manera, esa representación opera más como una cuestión empática mas que epistemológica cuando, en realidad, ambas deberían ser complementarias.

⁴¹ Sección 4, pregunta 4.4.1.a. ¿a qué problema social se refiere?

En el caso de la Imagen 3 del Grupo A (Figura 25) los conceptos nombrados con mayor frecuencia fueron pobreza, desigualdad, trabajo infantil y derechos del niño. En menor medida, pero con el mismo sentido, aparecen las palabras discriminación, diversidad y vulnerabilidad. Pocas/os participantes se expresaron de forma más extensa y elaborada, sin embargo, estos contados aportes enriquecen



Figura 25 - Niños cartoneros

la conceptualización del problema social vinculado a esta fotografía, cito las más representativas vinculadas a la relación entre actores sociales (estado, comunidad), desigualdad económica y vulneración de derechos:

La desigualdad, la pobreza estructural, la acción de los ciudadanos y las políticas públicas que no apuntan a la inclusión (E1, F3, 2020). La naturalización de los niños trabajando (E1, F79, 2020). Falta de políticas públicas, amparo estatal, desigualdad social; Representa varios problemas sociales que están íntimamente relacionados (E1, F101, 2020). Falta de trabajo, diferentes posibilidades, clases sociales... y varios que no detallaré (E1, F138, 2020).

Dos encuestas explicitan la relación entre la problemática y el contexto escolar en el que se desempeñan y suman, de esta manera, un valioso aporte: “La realidad que más de una familia vive en la comunidad educativa” (E1, F32, 2020). “Es una imagen que mis alumnos ven y también lo hacen a veces con sus padres, en el contexto donde se encuentra mi escuela” (E1, F48, 2020).

Respecto de la Imagen 8, del Grupo B (Figura 26) es posible identificar 3 conjuntos diferentes de respuesta. Un grupo, al igual que sucede con la figura anterior, solo utiliza vocablos aislados y de carácter general y descriptivo, del estilo: pueblos originarios, identidad, diversidad, cultura, historia. Si tenemos en cuenta que la consigna intenta que definan un problema social, no es fácil



Figura 26 - Pueblos originarios

inferirlo solo con esos conceptos que, de hecho, así enunciados no son un problema. Otro grupo de respuestas imprime mayor sentido a la construcción del problema social al usar conceptos que denotan una aproximación a la noción de conflicto y refieren a las implicancias o modos en los que los problemas sociales se materializan: discriminación, vulnerabilidad, marginalidad, exclusión, derechos, genocidio, respeto. El tercer agrupamiento, está conformado por oraciones en las que se expresa valoración, intencionalidad o postura en relación a la temática, como muestran las siguientes menciones:

Discriminación en su máxima expresión (E1, F59, 2020). La falta de reconocimiento, la marginalidad en la que viven (E1, F87, 2020). El genocidio de los pueblos originarios y cómo repercute en la mirada actual sobre estas comunidades (E1, F104, 2020). Abandono por parte de gobiernos actuales, invasión y apropiación de sus tierras (E1, F34, 2020).

Comentarios más complejos también permiten reconocer el grado de apropiación que la docencia expresa respecto de la temática. En el ejemplo que sigue es visible su implicación cuando se refiere a ella en primera persona: “Porque conocer nuestros orígenes nos ayuda a entender nuestro presente y corregir futuros errores”. (E1, F21, 2020).

Bail, D’Amico, Gómez y Vijarra (2010) en su trabajo sobre las miradas de la docencia sobre enseñar sobre pueblos originarios dicen que el estado argentino construyó un discurso sobre el *indio* que “atravesó más de un siglo y aún persiste en las representaciones sociales, [...] a pesar de los aportes de las Ciencias Sociales y del reconocimiento jurídico que han conseguido los pueblos originarios. La escuela no estuvo y [...] acuñó una mirada estática y desprovista de conflicto sobre el mundo indígena.” (pp. 55-56) Esto se manifiesta en varias expresiones que, aunque se muestran consustanciadas con la problemática y la asumen como parte de su práctica, la expresan desde una mirada ajena, evidente cuando se refieren a los pueblos originarios no como ‘nosotros’ sino como ‘otros’, ‘ellos’, ‘su cultura’. Esto habla del modo en que se construye, se crea la otredad a partir de la diferencia y no desde la diversidad cultural. El otro existe en tanto lo nombro como tal, el otro se define a partir de la diferencia, lo que no se comparte, y no a partir de la diversidad como cualidad propia de una identidad en común.

Como docente de primero, marqué esa imagen porque trabajo con los pueblos originarios, descubrimos y valoramos otras culturas, creencias y costumbres de todos estos pueblos (E1, F144, 2020). El genocidio de los pueblos originarios y cómo repercute en la mirada actual sobre estas

comunidades (E1, F104, 2020). Valoración y respeto de los modos de vida diferentes a los propios (E1, F129, 2020)

Las efemérides y la historia nacional también aparecen vinculadas al tema, siempre desde una mirada cuestionadora: “Lo trabajamos cuando abordamos la efeméride del 12 de octubre, Día del respeto a la diversidad americana. Tratando de romper el estereotipo del indio como si no existiera, respeto a esa diversidad” (E1, F32, 2020).

La última imagen es la N°11 que corresponde al Grupo C (Figura 27), en este caso, por amplia mayoría destaca, una apreciación monolítica de la temática, 72 de las 89 menciones utilizan los conceptos de contaminación y/o problema ambiental como única descripción. Son escasas las menciones a situaciones referidas a salud, política, economía o recursos,



Figura 27 - Polo Petroquímico

sustentabilidad o fracking. De igual manera, son pocos los aportes en los que se expresa un pensamiento complejo mediante una oración completa, las que agrupé buscando algunos criterios comunes. Varias se refieren al problema social en forma situada, relacionada con la localidad o el contexto escolar:

Contaminación del aire en Bahía Blanca (E1, F41, 2020). Bahía Blanca ‘ciudad cabecera’ de contaminación (E1, F50, 2020). Contaminación. Muchos de mis alumnos conviven [con ella] (E1, F4, 2020). Contaminación, economía regional, el Polo Petroquímico. Por la cercanía de los alumnos al tema”. (E1, F45, 2020).

También son pocas las menciones en que la problemática ambiental aparece vinculada con factores políticos o económicos, las menciones más significativas son:

Contaminación ambiental por el trabajo de las industrias. Regularización y cumplimiento (E1, F16, 2020). Contaminación atmosférica dadas causas de interés económico (E1, F107, 2020). Problemas ambientales vinculados a los circuitos productivos en espacios rurales y urbanos (E1, F129, 2020).

Finalmente aparecen, excepcionalmente, algunas que aluden a los derechos de los sujetos afectados, las políticas públicas y la calidad de vida.

Una vez definidos los problemas sociales que el profesorado identifica en cada imagen resulta de interés conocer por qué fueron mayormente elegidas estas por sobre el resto de las imágenes presentadas. Así, para cada una de las imágenes seleccionadas el/la encuestado/a debía justificar su decisión pudiendo optar por una o varias de las siguientes razones⁴²:

- Porque es una cuestión vigente en los medios de comunicación
- Porque lo reconocí como parte de mi formación
- Porque es parte del Diseño Curricular de Ciencias Sociales
- Porque concuerdo ideológicamente con esta problemática
- Porque me generó curiosidad e interés
- Porque me siento identificada/o desde mi historia personal
- Porque es una temática popular en redes sociales
- Porque es relevante para las y los estudiantes

En el gráfico que sigue (Figura 28) puede verse la prevalencia de cada una de las opciones, los porcentajes están calculados sobre un total de 717 menciones que realizaron las y los participantes respecto de las 3 imágenes más elegidas (3. Niños cartoneros, 8. Pueblos Originarios, 11. Polo Petroquímico en Bahía Blanca).

⁴² Sección 4, pregunta 4.4.1.b. ¿por qué elegiste este problema para trabajar en tu clase?

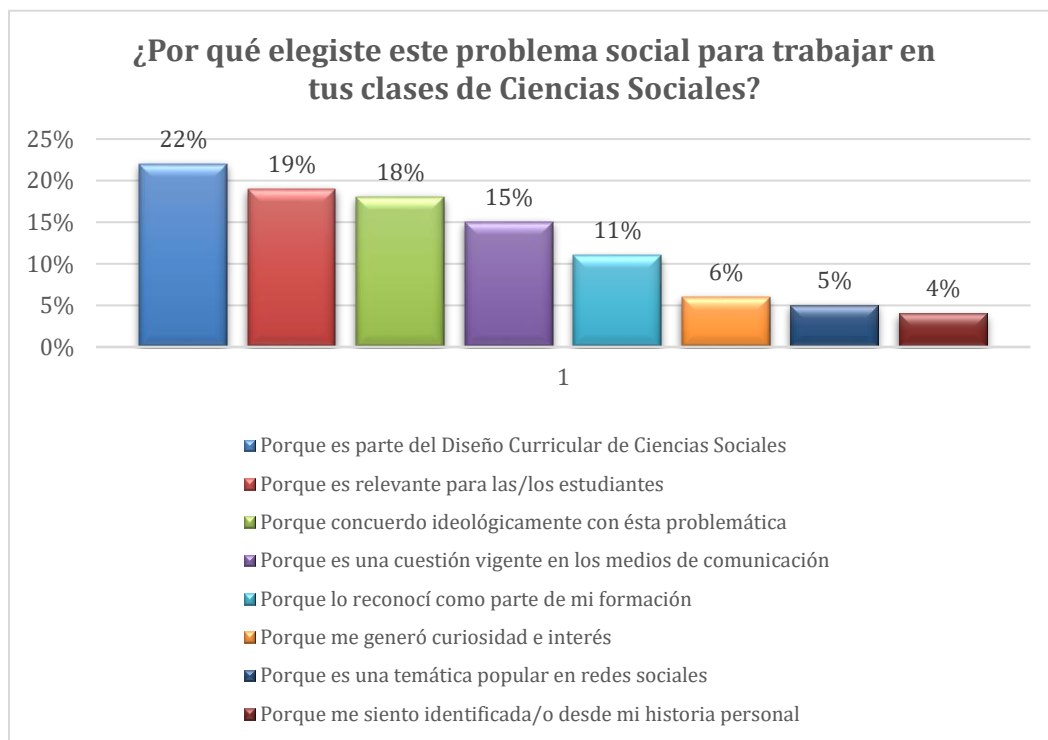


Figura 28 Razones de la elección

Los tres motivos más señalados para elegir estas temáticas fueron: que forman parte del Diseño Curricular del área (22%), porque es una temática relevante para las y los estudiantes (19%) y porque concuerda ideológicamente con la/el docente (18%). Esto resulta aún más interesante cuando se compara con los dichos de las docentes entrevistadas. Ellas también priorizaron estos tres factores al justificar sus planificaciones.

El resultado es muy revelador ya que las tres respuestas corresponden a tres dimensiones diferentes de análisis. La respuesta más nombrada tiene que ver con la dimensión de lo institucional, que es posible pensarla ajena, externa a la voluntad de la y el docente, ya que lo curricular (22%) es un factor prescriptivo, instituido desde el plano jerárquico de la organización educativa en cuya elaboración no suele participar la docencia, en todo caso, solo le es factible elegir entre los contenidos establecidos. Tarea que, como comentan las entrevistadas, suelen realizar en solitario o, cuando es posible, en acuerdo con pares. Otra opción que asocio a la dimensión institucional es la que refiere a la incidencia de la formación docente (11%), especialmente la inicial ya que el

currículum de los profesorados constituye una estructura preestablecida y poco flexible. Por otra parte, la formación continua sí puede constituir un recorrido alternativo y orientado a los gustos de cada individuo, estas decisiones podrían analizarse dentro de la dimensión de lo personal.

La segunda opción, relevancia para las y los estudiantes (19%) forma parte de la dimensión pedagógica y didáctica que orienta las decisiones áulicas y se relaciona con el vínculo docente – estudiantes y la manera en que la y el profesora/or se apropia y considera el contexto en el que trabaja. A partir de este dato puede identificarse cierta finalidad implícita en la elección del problema social ya que se infiere que en esa decisión consideran que son problemas relevantes para las y los estudiantes. Como sostienen las docentes en las entrevistas, acá pesa el interés y contexto de las/los niñas/os ya que, no solo estimula su motivación sino también un aprendizaje significativo.

La tercera respuesta más nombrada, la concordancia ideológica con la problemática (18%), corresponde a una dimensión personal, en este sentido pesarán sobre la decisión de la y el docente, sus valores y configuraciones ideológicas. A lo que es posible agregar otras opciones vinculadas a la misma dimensión: su curiosidad e interés (6%), la identificación desde su historia personal (4%) y, como dije más arriba, los diversos recorridos en la formación continua. Este resultado muestra correspondencia con lo observable en las entrevistas, en ellas todas las docentes mencionaron como condición al planificar su gusto e interés personal, su comodidad o acuerdo ideológico con los contenidos que elegían enseñar.

En cuarto y último lugar, y no muy distante de las anteriores aparece como un elemento a considerar: la influencia de los medios de comunicación (15%), lo que indica que para una parte de la docencia las cuestiones de la actualidad, inmediata y emergente resultan importantes⁴³. En contraposición a la relevancia de los medios de comunicación, la influencia de las redes sociales tiene mucho menos protagonismo con solo un 5% del total de menciones. Al respecto, las entrevistadas **Y** y **M** expresaron su predilección por el uso de noticias al considerarlas un gran facilitador para sus propuestas.

⁴³ Ver López Facal, 2011 a, 2011 b.

7.5 Los problemas sociales en las aulas de primaria: observación etnográfica

Para conocer mejor las decisiones que toman las/os docentes de escuela primaria en relación a la enseñanza de problemas sociales es necesario identificar en sus prácticas cotidianas aquello que enseñan y ponerlo en diálogo con lo que dicen enseñar. De esta manera se intenta reconocer la forma en que las/os docentes materializan, en el aula, la enseñanza de la realidad social. Presento aquí una descripción de estas observaciones triangulándolas con los resultados de las entrevistas y las encuestas y, simultáneamente, tensionando con los aportes teóricos, ya que, como sostiene Pagès (1997a), para conocer cómo actúan las/os docentes es necesario averiguar cuáles son sus influencias contextuales y cómo éstas afectan las decisiones que toman y desarrollan en sus clases.

En el siguiente cuadro (tabla 9) sintetizo la cantidad de clases presenciadas de cada docente. En el momento en que realicé las observaciones se destinaban, por semana, 2 horas o módulos de 50 minutos a clases a las Ciencias Sociales, distribuidas según el criterio de la docente a cargo. La frecuencia y extensión de las observaciones varió de acuerdo a las necesidades de la planificación, situaciones personales de las/os docentes, u otros eventos institucionales que acontecieron durante el período de trabajo de campo.

Tabla 9- Clases observadas

Escuela	Año	Docente	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Clase 4	Clase 5	Clase 6	Clase 7	Clase 8	Clase 9
EP 4	2°	V	15/9	22/9	27/9	4/10	13/10	20/10	27/10		
EP 4	5°	Y	15/9	22/9	29/9	6/10	13/10	20/10	27/10	12/11	
EP 11	3°	J	21/9	25/10	25/10	26/10	26/10	1/11	1/11	2/11	2/11
EP 11	5°	M	17/9	17/9	27/9	27/9	4/10	4/10			

Los contenidos explicitados por las docentes durante las clases observadas fueron los siguientes (tabla 10):

Tabla 10 - Contenidos explicitados por las docentes

Docente	Año	Contenido
V	2°	La comunicación, cambios y continuidades tecnológicos, riesgos de la virtualidad
		Producción artesanal e industrial
		Efeméride: 12 de octubre “Día del respeto a la diversidad cultural”
Y	5°	Forma de gobierno. División de poderes. Sistema electoral.

J	3°	División política de Argentina.
		El trabajo. Trabajo en zonas rurales y urbanas. Espacio rural, espacio urbano
M	5°	Gobierno nacional. Elecciones. Forma de gobierno. División de poderes. Constitución nacional.
		Derechos del niño.

Para organizar la interpretación de las clases observadas tomé algunas de las categorías de análisis y conceptos considerados en el marco teórico y en el trabajo con las entrevistas y las encuestas, a partir de ellas pude reconocer varias constantes e identificar particularidades en cada práctica. De esta manera, organicé la descripción de las observaciones en tres enunciados que responden a la perspectiva de enseñanza de problemas sociales, y orienté su análisis a partir de cuestiones particulares a cada tópico:

- a. **El contenido como recorte problematizado de la realidad social:** ¿es de carácter disciplinar? ¿se aborda como problema social, problematizado y crítico? ¿incluye el conflicto, algún tipo de dilema o cuestionamiento? ¿considera la multiperspectividad y la multidisciplinariedad? ¿incorpora cuestiones emergentes durante el desarrollo de las clases? ¿está vinculado con las efemérides y actos escolares?
- b. **Las estrategias y recursos como favorecedoras del pensamiento reflexivo y crítico:** la selección de recursos y la oferta de actividades, ¿colaboran con la construcción de una mirada atenta y reflexiva? ¿se presentan como un desafío cognitivo? ¿favorecen la construcción de ciudadanía?
- c. **El posicionamiento político y ético de la docencia:** ¿se evidencia en forma explícita, se expresa disimuladamente o se evita mencionar?

7.5.1 El contenido como recorte problematizado de la realidad social

Durante 7 semanas observé las clases de la docente **V** en un 2° grado de la EP 4, cuando inicié las observaciones la docente estaba cerrando una propuesta cuyo contenido denominó “La comunicación, cambios y continuidades tecnológicos, riesgos de la virtualidad”. Luego abordó el

contenido “Producción artesanal e industrial” e, intercaladamente, una de las jornadas se destinó, como clase alusiva⁴⁴, a la efeméride: 12 de octubre “Día del respeto a la diversidad cultural”.

Los aspectos de la realidad social seleccionados por la docente corresponden a contenidos del diseño curricular vigente. El abordaje que realiza durante su práctica suele respetar una serie de instancias de aproximación, inicia con la recuperación de saberes previos a través de preguntas de indagación y continúa con la descripción y reconocimiento de algunos aspectos del contenido para, más tarde, profundizar o complejizarlo ampliando la información.

Inicialmente las propuestas no se plantean desde una perspectiva problematizadora, sin embargo, se observa que, en algún momento del desarrollo de las clases, la docente logra complejizar el contenido mediante preguntas que problematizan o introducen algún tipo de interpelación. Por ejemplo, cuando trabaja la comunicación comienza la clase de forma descriptiva, enumerando elementos propios de las formas de comunicarse en el pasado lejano, cercano y presente (señales de humo y sonido, tipos de escritura, comunicación digital, etc.) pero en el cierre de la propuesta plantea como una problemática el acceso a modos de comunicación virtuales, a las redes sociales en internet y los riesgos y amenazas a los que se exponen las infancias con su uso. También se interesa por el uso de las redes y la virtualidad que se acrecentó durante la pandemia por la necesidad de vincularnos con otros a pesar del aislamiento. En esta instancia de la clase se observa que las/os niñas/os intervienen con entusiasmo, hacen referencia a situaciones personales y familiares, se plantea una situación con la que pueden empatizar y les es significativa en relación a su propia realidad, de esta manera el desarrollo de la clase se potencia, se observa un mayor involucramiento y la resignificación de los contenidos ya trabajados.

Una dinámica similar se produce cuando se desarrollan las clases dedicadas a la “Producción artesanal e industrial”. Se avanza sobre el contenido a partir de un recorte descriptivo y en algunos momentos de la propuesta aparecen situaciones que ponen en cuestión aspectos de la temática, por ejemplo, las formas de organizar el trabajo o el impacto ambiental que cada uno de los tipos de producción genera. En este caso, se observa que las/os estudiantes manifiestan interés en relación

⁴⁴ Según la Resolución Calendario Escolar de la Dirección General de Cultura y Educación de la Prov. De Buenos Aires, en su el Anexo III, Conmemoraciones y Celebraciones – establece que este tipo de clases corresponden a actividades curriculares alusivas a la fecha.

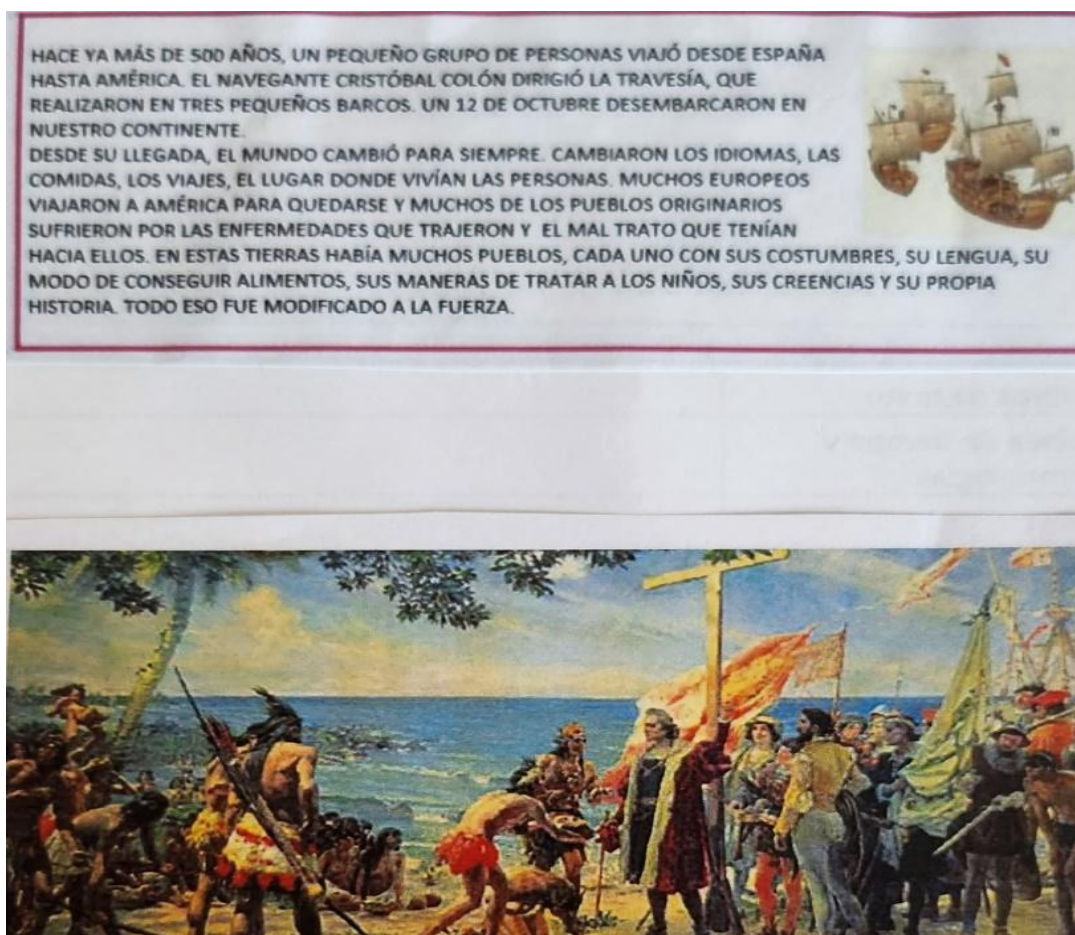


Figura 29 - Recursos para trabajar la efeméride, texto de elaboración propia. Docente V.

a las problemáticas ambientales, a pesar de ello no se continúa en esta línea de trabajo, sino que se retoma con la caracterización inicial. A lo largo de las clases la información se amplía y complejiza, pero en esta instancia, no se logra construir una problemática alrededor del tema en el sentido de conectarlo con cuestiones de la realidad social más concretas y que impliquen algún tipo de conflicto.

Con la clase alusiva dedicada a la efeméride “Día del respeto a la diversidad cultural” recupera saberes previos respecto de la conquista como proceso histórico y presenta conceptos a trabajar: respeto, amistad, diversidad cultural, pueblos originarios. Si bien no se explicita el concepto imposición cultural sí se pone en discusión el daño social y cultural causado por la conquista. La propuesta manifiesta una perspectiva crítica del tema, pese a lo cual aparecen, al igual que en las encuestas, signos de un posicionamiento dicotómico entre el nosotros (argentinos, blancos, occidentales, criollos, etc.) y los otros (nativos, originarios, indígenas, etc.), por ejemplo, cuando

la docente dice: “América estaba poblada antes de nosotros. Ellos eran los aborígenes que vivían en estas tierras”. Lo mismo puede observarse en el texto e imágenes utilizadas en clase (Figura 29).

Este posicionamiento ambiguo respecto de la cuestión de los pueblos originarios, que oscila entre, la ajenidad, la mirada empática y la identificación con la problemática como propia es comentada por Ríos Tapia y Moya (2022) en un artículo en el que analizan la Educación Intercultural Bilingüe en la formación inicial de docente de nivel primario. En su trabajo observan que en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales aún se piensa desde opciones epistemológicas eurocéntricas, modernas, occidentales, homogéneas, por tanto el desafío para la formación reside en pensar y construir saberes que integren múltiples perspectivas, rompiendo con el predominio de una mirada anclada en el pasado, estereotipada y reforzando discursos de extinción y extranjerización de las comunidades indígenas (Alaniz, 2021; citada por Ríos Tapia y Moya, 2022).

Al respecto Hirsch (2021) afirma que enseñar desde la interculturalidad puede resultar un desafío en contextos educativos donde la identidad originaria no esté instalada como propia. En comunidades como estas, grupo en la que podríamos incluir a la docente V y la EP 4, propone como una aproximación válida, pensar una interculturalidad para todos, entendida como:

una noción de interculturalidad práctica, que implica poner en un plano de aceptación formas de comprender el mundo diversas, aceptar como válidos saberes y prácticas que puedan resultarnos extrañas o ajenas. Y que no sean folclóricas, que no sean el pasado.

En la entrevista V se mostró insegura al intentar definir conflicto y problema social, aunque expresó con vehemencia su concepción crítica sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales, considerando al área como fundamental para estimular el pensamiento crítico de niñas/os. En la práctica se presenta como una docente que problematiza con facilidad los contenidos y es capaz de ofrecer a sus estudiantes situaciones que les permitan cuestionar la realidad objeto de aprendizaje.

La docente V durante toda la práctica fue empática con sus estudiantes, abierta al diálogo y sumamente receptiva. Especialmente en las instancias dialogadas incorporó cuestiones emergentes al desarrollo de las clases, como comentarios del estudiantado, noticias, cuestiones de actualidad.

En la clase 1, centrada en las problemáticas relacionadas con la comunicación virtual esta disposición al intercambio potenció el desarrollo de la propuesta. Cuando se introdujo el contenido trabajo artesanal e industrial los momentos como estos fueron menos frecuentes, seguramente relacionado con una propuesta de carácter más descriptiva y menos problematizadora del contenido, que no habilitó instancias de intercambio tan activas.

El día 5 corresponde a la clase alusiva destinada a la efeméride “Día del respeto a la diversidad cultural”, la propuesta, como se mencionó anteriormente, da cuenta de un posicionamiento crítico respecto de la efeméride, buscó cuestionar el proceso de conquista reforzando la idea de imposición cultural de los europeos sobre los pueblos originarios a partir de recuperar ideas previas y trabajar con recursos audiovisuales interesantes. Se logró un intercambio en el que gran parte de las/os estudiantes pudieron participar, es evidente que ya en 2º grado están habituados a este contenido y formato de trabajo, les resulta un tema conocido, de hecho, la docente refiere a clases anteriores en las que este contenido ya fue tema de estudio. Si bien la clase presentó coherencia interna y una dinámica apropiada a la edad, en sí misma significó un corte a la continuidad de lo planificado para el período y no se observaron vinculaciones con otros contenidos del área trabajados simultáneamente. Esto permite inferir que en la planificación de la docente el trabajo con las efemérides se constituye como una interrupción, un corte desarticulado que no se logra conectar con lo que se está enseñando en ese momento, pese al esfuerzo que realiza la docente **V** por pensar relaciones con otras instancias del ciclo lectivo. Linare (s/f, p. 11) dice al respecto que la planificación del área de Ciencias Sociales debe realizarse considerando los Diseños curriculares, sin calendarizar dicha planificación “para establecer un correlato con el calendario escolar de celebraciones y conmemoraciones que poco contribuye a la construcción de un conocimiento más complejo de los procesos socio-históricos y socio-territoriales”.

Las clases observadas de la docente **Y** se extendieron durante 8 semanas, tiempo durante el cual desarrolló un proyecto compartido con otras docentes de 5º año de la EP4. Los contenidos elegidos para trabajar incluían las formas de gobierno democrática, representativa y federal, división de poderes y el sistema electoral. Estos corresponden a los establecidos por el diseño curricular para ser enseñados en segundo ciclo de la escuela primaria, algunos son propios de 4º, como niveles o escalas de gobierno o de 6º, como democracia. Sin embargo, para decidir trabajarlos en 5º año las

docentes tuvieron en cuenta los contenidos que no fueron vistos durante la pandemia y las circunstancias electorales particulares de 2021.

Durante el desarrollo de su práctica la docente Y logró problematizar el contenido mediante una propuesta en la que invitó a las/os estudiantes a poner en discusión cuestiones de la vida cotidiana escolar. Inició el proyecto recuperando contenidos ya abordados, estableció algunas relaciones con temas trabajados anteriormente como la conquista de América, el periodo colonial o el proceso de independencia. Aprovechó estos sucesos para comparar distintas formas de gobierno y de participación de la población en las decisiones públicas. Esto le dio pie para presentar el proyecto con el que pretendía que el grupo reconociera la actual forma de gobierno, sus características y la manera de elegir representantes.



Figura 30: jornada electoral (cierre del proyecto) – docente Y

La propuesta consistía en que, a partir del análisis y discusión de las necesidades escolares, las/os estudiantes pudieran formar equipos, a la manera de partidos políticos y así realizar propuestas que más tarde serían votadas en una elección simulada (Figura 30).

El abordaje del contenido se complejizó al incorporar conceptos como derecho político, honestidad, justicia, voto, poder. De esta manera el contenido fue estudiado tanto desde su perspectiva teórica y descriptiva como desde la dimensión ética, estableciendo su vinculación con la realidad a través de la resolución de situaciones concretas y verdaderas, lo que convirtió el tema de estudio en un problema social, crítico y que visibilizó el conflicto (Figura 31).

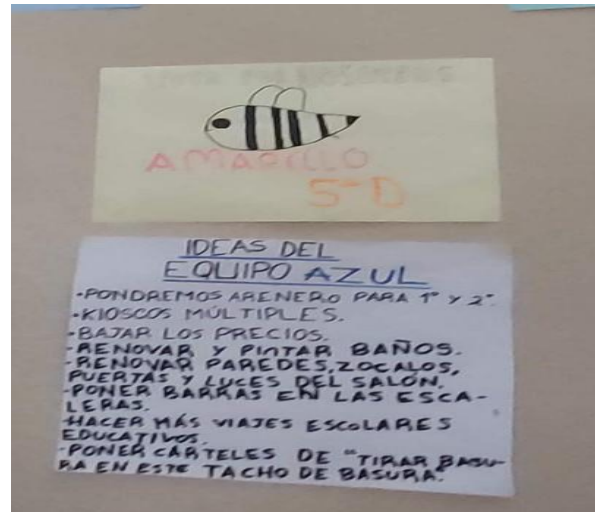


Figura 31- Propuestas para presentar en elecciones, docente Y

Esta propuesta se corresponde con lo que (Linare, Kogan, Tabakman y Tarquini, 2016, p 21) sostienen acerca de la potencialidad de las Ciencias Sociales escolares:

se podrán complejizar miradas desde el aporte de saberes y metodologías de las disciplinas sociales, acercando a los alumnos a conocer la organización y producción social de diversos espacios, creando posibilidades para que sean capaces de desarrollar argumentos y explicaciones acerca de la realidad social, no solo para comprenderla, sino también para formar parte de ella [...] avanzar en la educación para la formación y la ciudadanía desde el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, contemplando temas que favorezcan la expresión de opiniones, ideas, juicios de valor y sentimientos reconociendo individualidades, así como también la construcción colectiva de conocimientos.

La propuesta didáctica de Y se trabajó entre varios grados y a través de diversos espacios curriculares lo que permitió el desarrollo de un proyecto de carácter interdisciplinar, factor que favorece la multiperspectividad. La dinámica se construyó a partir del trabajo con lo cotidiano y la actualidad por lo que muchas cuestiones emergentes fueron incorporadas al diálogo áulico, especialmente aquellas relacionadas con la convivencia escolar. La propuesta didáctica se organizó en una sucesión de clases en las que el sentido del aprendizaje es espiralado, se avanza con cada propuesta y, simultáneamente, se retoma lo aprendido con el claro objetivo de establecer relaciones entre los aprendizajes y afianzar los saberes adquiridos. Al mismo tiempo, y de manera concreta, la simulación de las elecciones permitió poner en juego los conceptos construidos. El análisis que

presenta Jara (2020), en su trabajo sobre el enfoque interdisciplinar en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas, ilustra perfectamente esta sinergia:

esta perspectiva [interdisciplinar] abre más posibilidades, alienta a la creación y creatividad del profesorado y refuerza su autoridad pedagógica, en el sentido de autoras y autores de sus decisiones. Es una práctica que tensiona lo instituido y habilita a la innovación y construcción de conocimiento escolar. Frente a este enfoque didáctico, el profesor y la profesora pone el énfasis en el para qué o por qué es relevante enseñar el problema social -o algunos de sus componentes- más que en el qué de la enseñanza prescripta. Se trata de pensar en unas prácticas situadas, casuísticas y contextualizadas en las que el currículo se acomoda a las decisiones del profesorado y el grupo clase y no a la inversa.

Durante la entrevista **Y** define con claridad y desde una perspectiva crítica los conceptos conflicto y problema social, se asume, en este sentido, como una docente comprometida, ocupada y preocupada por la formación de estudiantes atentos a los problemas de la realidad social, interesados y con criterio cuestionador.

Práctica y discurso son coherentes, lo que se observa en el desarrollo de todas sus clases, en las que interpela a las/os estudiantes sobre los

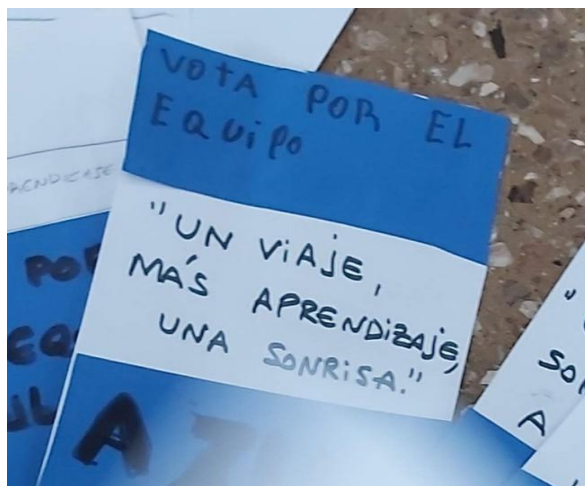


Figura 32- lema publicitario para elecciones, docente Y

conceptos trabajados, sobre la forma de intercambiar opiniones, valorar el trabajo en equipo, resolver consignas, etc. En la figura 32, el lema elegido por el equipo azul, “Un viaje, un aprendizaje, una sonrisa”, expresa su entusiasta interés por aprender y da cuenta del grado de motivación que se ha logrado generar.

La propia naturaleza del formato de trabajo hace que las cuestiones emergentes se pongan en discusión permanentemente, especialmente las/os estudiantes se interesan por todo lo que sucede en la escuela, los usos del espacio compartido, el bienestar de compañeros/as y los nuevos formatos de presencialidad que aún los atraviesan en lo cotidiano. Por parte de la docente **Y** la actitud fue siempre abierta y dispuesta a poner en discusión estas cuestiones, moderando el tono de los intercambios y habilitando la palabra de las/os menos participativos. Sus clases visibilizaron el

potencial formativo de una propuesta que involucraba los intereses reales del grupo mediante una planificación ordenada y con sentido. Como dice Pagès (2009) que “La apuesta por un currículo alternativo supone también una apuesta por una selección más cuidadosa de los contenidos, por la inclusión de algunos temas emergentes y por el cambio de algunas metodologías obsoletas” (p.8).

Entre septiembre y noviembre presencié las clases de **J** en un 3° año de la EP11. Las observaciones se extendieron durante 9 horas de clases, agrupadas en jornadas de 2 horas cada una. Por cuestiones personales de la docente las observaciones se debieron interrumpir durante 3 semanas. A lo largo del tiempo de observación **J** recorrió diversos contenidos que corresponden al primer ciclo de la escuela primaria: división política de Argentina, espacio rural y urbano y los trabajos de las personas, diferenciando entre trabajos rurales y urbanos.

Los aspectos de la realidad social seleccionados por la docente se corresponden con contenidos del diseño curricular de primer ciclo. Fueron escogidos teniendo en cuenta que durante la pandemia los contenidos del área Ciencias Sociales tuvieron un escaso desarrollo, por lo que algunos corresponden a 1° y otros a 2° años de la escolaridad primaria. Otra cuestión que ordena esa selección es la utilización de un cuadernillo de tareas y recursos acordado y elaborado por el equipo de docentes de todos los 3°.

Durante las clases los contenidos se presentaron de forma simplificada y descriptiva, no se observa una propuesta de trabajo a partir de problemas de la realidad social cercana o significativa. De esta manera el abordaje resultó llano, lineal y poco disruptivo.

Aunque la docente procuró recuperar saberes previos y ofrecer algunos ejemplos de la vida cotidiana, obtuvo de esto pocos resultados. Una constante en las clases fue la escasa participación del grupo de niñas/os, tras dos años de una escolarización no presencial los conocimientos con los que ya deberían contar son escasos o confusos y no manifiestan la apropiación de hábitos propios de la actividad áulica, por lo que sus rutinas de trabajo son desorganizadas, el avance en los aprendizajes es lento y el intercambio desde la oralidad escasamente articulado. La docente **J** es consciente de esta situación y manifiesta varias veces su frustración al no lograr resolverla.

La situación que se describe para el caso de la docente **J** en la EP 11 replica lo que varios autores han analizado respecto de los efectos de la pandemia COVID-19 sobre el desempeño escolar, especialmente en contextos ya vulnerables como el de esta comunidad. Dice Anderete Schwal

(2020) que la desigualdad escolar se vio replicada e intensificada durante tiempos de pandemia, donde la educación a distancia derivada de la cuarentena fue posible para algunos que disponían de los recursos tecnológicos necesarios y se volvió imposible para otros que carecían de ellos, profundizando las desigualdades iniciales. Las desigualdades en el desempeño se profundizaron, en parte debido a la crisis económica que perjudicó más a aquellos sectores más postergados.

En el Documento de trabajo N°291 de la RedNIE⁴⁵ Alzu, Navajas y Adrogué (2023, p. 5 y 23) recuperan los resultados de las pruebas Aprender 2020 y 2021 y dan cuenta de que la pandemia no solo

afectó el rendimiento de los niños en el contexto inmediato, sino que esta desmejora en relación con la acumulación de capital humano se vería reflejada en el largo plazo provocando una disminución sustancial de la movilidad intergeneracional, a causa de distintas dinámicas de ciclos viciosos provocadas por la crisis [...]

[...] en el año 2021, luego de la pandemia, observamos una caída generalizada de los resultados de las pruebas Aprender en ambas asignaturas [Lengua y Matemática] y una mayor disparidad en los resultados en Lengua en todas las jurisdicciones, superando en muchos casos a la disparidad en Matemática.

Los desafíos contextuales que debía resolver la docente **J** a la hora de planificar y llevar al aula sus propuestas no son ajenas a la realidad de su comunidad y de otras con similares características.

Su primera clase **J** la dedicó al contenido territorio argentino y su división política, para ello planteó una dinámica de observación cartográfica en base a un mapa lámina de la República Argentina. Desde una perspectiva centrada en lo disciplinar, geográfica, y no areal, la docente intentó describir algunas características del mapa político, identificar el territorio nacional y las provincias, localizar la ciudad de Bahía Blanca. Trató de realizar una aproximación a un trabajo cartográfico, sin embargo, no logró vincularlos con ninguna problemática de la realidad social, que permitiera anclar las nociones cartográficas abstractas a aprendizajes más significativos y relevantes. De esta manera el contenido quedó subordinado a la utilización del recurso mapa.

⁴⁵ Red Nacional de Investigadores en Economía.

La actividad respondió a un trabajo desde la oralidad intercambiando ideas con las/os estudiantes a partir de sus saberes previos. La propuesta resultó desordenada y poco fructífera, a la escasa motivación del grupo se añadieron varias falencias en el manejo del contenido por parte de la docente, quien nombraba conceptos sin definir con claridad su significado como, por ejemplo: país, provincia, ciudad o poblado. Teniendo en cuenta que se trata de un 3° grado resulta necesario presentar cada una de estas categorías pues se trata de las primeras ocasiones en las que trabajan con material cartográfico.

Las vacancias relativas a la formación de base de la docente se hacen evidentes cuando, al enumerar las provincias, un estudiante le indica que no ha nombrado las Islas Malvinas, a lo que respondió que éstas son islas no una provincia. Otro problema en el abordaje del contenido es el manejo de las escalas cartográficas y la falta de otros materiales de apoyo visual como globo terráqueo, mapamundi, mapa del continente americano, etc., que facilitarían ejemplificar los distintos conceptos y escalas (Figura 33).



Figura 33 Mapa República Argentina, docente J.

Mastrolorenzo (2018) cuando analiza las prácticas de docentes de primaria en relación a la enseñanza de la Geografía identifica situaciones similares a las de J. Es por ello que en su trabajo afirma que en el nivel primario la Geografía sigue reproduciendo patrones históricos como son la descripción, la localización y el otorgar nombres/denominaciones. Entre los resultados de su investigación reconoce que,

en el caso de las maestras [casos de estudio de su investigación] se puede ver que los conocimientos que aparecen de forma natural y evidente en la Geografía son los cartográficos. Si bien el diseño curricular pretende ahondar en temáticas sociales vinculadas a los espacios urbanos y rurales de

América Latina (pero este no es tomado en cuenta), se les consulta explícitamente por la disciplina y su primera respuesta es la enseñanza de la localización de países (p.9).

Tanto el enfoque disciplinar por sobre el areal del contenido como el manejo de conceptos erróneos también se evidenció en la encuesta general, en las que predominó la definición del campo de las ciencias sociales como la suma de sus disciplinas y la identificación de contenidos en función de conceptos aislados. En el caso de **J** puede inferirse que una formación inicial débil y una formación continua insuficiente no le han permitido reconocer estas cuestiones.

Luego de un periodo de 3 semanas en el que la docente no asistió a la institución por razones personales se retoman las actividades con un nuevo contenido: los trabajos rurales y urbanos. En esta etapa la organización de las clases se mantuvo similar a la ya observada. Inició con el enunciado del tema, la lectura de un texto breve u observación de alguna imagen que fue acompañada, simultáneamente por un corto tiempo para el intercambio de ideas sobre lo visto y, luego, la resolución de un cuestionario simple que finalmente se socializó en el pizarrón.

La dinámica propuesta no consiguió complejizar el contenido ni plantear problemáticas o desafíos cognitivos para el estudiantado, que implicaran el aprendizaje o la puesta en práctica de habilidades complejas. Las cuestiones emergentes, como comentarios o preguntas del grupo de estudiantes tuvieron poco impacto, la docente no suele tomarlas como insumo de trabajo perdiendo oportunidades valiosas para profundizar en el contenido. Por ejemplo, al hablar sobre Argentina como país se comentó que uno de los estudiantes es originario de Ecuador, pero esta información no fue aprovechada como insumo para desarrollar el concepto de país, territorio, Estado o frontera, tampoco se explicitó la idea de migración que podría ayudar a construir un concepto más complejo. Cabe agregar que durante la entrevista **J** se expresó poco interesada en cuestiones de la realidad social, como por ejemplo inmigración o política, que identifica poco atractivas para ella y difíciles de abordar con niñas/os de poca edad.

El abordaje descriptivo y simplificado de los contenidos resultó una constante, no aparecieron planteos problematizadores o que visibilicen el conflicto, fueron escasas las referencias a la vida cotidiana de las/os estudiantes, en su contexto real que podrían conectarlos con un aprendizaje más significativo. En este sentido, las decisiones didácticas de la docente son coherentes con lo que expresa en la entrevista respecto a su concepción sobre conflicto y problema social, cuestiones que no logra definir con claridad o, incluso, afirma eludir intencionalmente.

Por ejemplo, en una oportunidad, y en relación al tema sobre los trabajos de los adultos y el trabajo infantil, uno de los niños comentó que su papá quiere que él practique fútbol con la intención de que, en el futuro, desarrolle una carrera profesional en este deporte. La docente le responde, al respecto, que ésta es una actividad recreativa pero no avanzó en la diferenciación entre trabajo y recreación o en la cuestión del trabajo infantil en este ámbito particular.

La observación de clases de la docente **M** en 5° año de la EP 11 tuvieron una duración de 6 encuentros de una hora, agrupadas en 3 jornadas de 2 horas cada una por semana, y se extendieron durante 3 semanas. A lo largo de este tiempo los contenidos abordados por **M** fueron la forma de gobierno de nuestro país, división de poderes, la Constitución Nacional y los derechos.

Los aspectos de la realidad social que la docente seleccionó se corresponden con los asignados por el diseño curricular para esa etapa. La forma de abordarlos seguía una rutina en cada clase, se iniciaba con un diálogo en el que recuperaba lo visto en clases anteriores y luego presentaba el tema del día acompañando el momento con una primera



Figura 34 - Docente M mostrando una Constitución Nacional.

aproximación a recursos a utilizar. Durante el desarrollo de la clase se realizaban lecturas compartidas y un intercambio de preguntas y respuestas acerca de lo leído, aquí la docente era quien asumía el protagonismo de la dinámica de clase, leyendo y/o comentando la información, dando ejemplos o aclarando conceptos. En un tercer momento se realizaba algún tipo de actividad escrita que se extendía hasta el final de la clase. Las jornadas concluían al tocar el timbre de salida, durante la observación nunca presencié instancias de cierre, en las que se recuperara lo trabajado, se plantearan tareas o se proyectara algún tipo de continuidad sobre lo trabajado.

Los temas a estudiar se organizaron de acuerdo a la lectura de textos en manuales, planteándose de un modo descriptivo y simple. En cada clase se leía sólo el contenido escrito mientras que se ignoraban las ilustraciones o fotografías que lo acompañaban. En ningún momento se asumió una perspectiva problematizadora del contenido gobierno, democracia o poderes. Sin embargo, algunas intervenciones de la docente sobre situaciones de la actualidad, como referencias al proceso

electoral reciente o comentarios respecto a los derechos de las personas ofrecían una perspectiva concreta y significativa, pero no lograban estructurar el trabajo alrededor de un problema social. (Figuras 34 y 35)

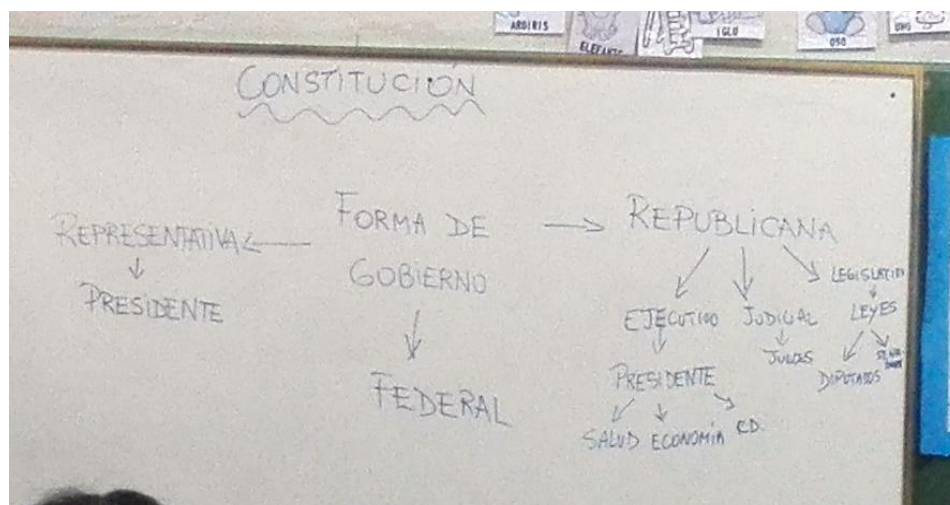


Figura 35 - Red conceptual sobre forma de gobierno y poderes de gobierno. Docente M.

El trabajo a partir de problemas sociales o conflictos, sucedía solo ocasionalmente, sin adquirir regularidad durante las clases, aparecen algunas referencias a situaciones cotidianas relacionadas con el gobierno, los poderes o el sistema electoral, aunque no se logró visibilizar conflictos de intereses o de poder. La docente suele señalar problemáticas que le preocupan especialmente cuando se relacionan con el contexto escolar o infantil. Por ejemplo, relaciona el derecho a la educación con el fuerte ausentismo de las/os estudiantes o los derechos de las infancias con el respeto a la diversidad. La referencia a estas cuestiones surge, casi siempre, desde lo enunciado por la docente y no desde el interés de las y los niños. Esta distancia entre cuestiones a conversar y significatividad para las/os estudiantes hace que no se logre sostener un intercambio o discusión con el grupo total.

Garino (2022, p. 108) se interesa por la forma en que docentes de primaria abordan la educación ciudadana, la autora identifica tres perspectivas que actualmente están presentes en las escuelas al trabajar la ciudadanía:

- [1] En algunos casos, la ciudadanía se aborda desde una perspectiva moral, se piensa la formación del ciudadano/a como buena persona, fomentando valores como la tolerancia, el respeto, sin afiliaciones políticas.

[2] En otros observamos la enseñanza de la ciudadanía como contenido conceptual, desde una perspectiva formalista en la que se enseñan las normas, los derechos, la constitución, en estos casos la ciudadanía es entendida como algo que se atribuye.

[3] Aparece también la enseñanza de la ciudadanía entendida como una práctica cotidiana, como actitud ético política, desde esta perspectiva la ciudadanía se entiende como una práctica, que se construye con los/as otros/as y que va más allá de la enseñanza de algunos conceptos.

En el caso de **M**, es posible observar que su propuesta está anclada en la perspectiva formalista ya que describe y enumera conceptos vinculados con la formación ciudadana pero no logra construir una problemática que se acerque a los intereses de sus estudiantes. En algunas ocasiones se acerca a la perspectiva moral, pues suele referirse a valores como respeto y responsabilidad.

La docente **M** tienen a su cargo el área de Ciencias Sociales en los tres 5° años de la escuela, planifica sola el área que imparte, aunque articula verticalmente con las docentes de 4° Y 6°. Durante el tiempo de clase disponible las actividades planificadas tuvieron como centro el espacio curricular de Ciencias Sociales, no se observaron propuestas que establezcan relaciones con otras áreas de aprendizaje.

7.5.2 Las estrategias y recursos como favorecedoras del pensamiento reflexivo y crítico

Las estrategias desarrolladas por **V** conservaron una cierta organización cuya rutina se iniciaba con un diálogo y continuaba con la recuperación de saberes, un primer registro de ideas previas, trabajo con diversos recursos (imágenes, ilustraciones, textos breves, videos), nuevamente se ponían en discusión ideas, se intercambiaban opiniones buscando la construcción de conceptos. Finalmente, se retomaba el registro escrito o ilustrado (teniendo en cuenta el grado de alfabetización de cada niña/o). En la figura 36 se ve una producción escrita en el que las/os estudiantes deben resolver una consigna en forma individual y luego socializarla.

Durante la observación de las clases pude reconocer que la docente **V** consideró la multiperspectividad de la realidad social al presentar diversas formas de aproximación a los temas, especialmente lo hizo desde la indagación dialógica y con apoyo en recursos audiovisuales diversos y de calidad. El desarrollo de su propuesta se mantuvo dentro de los límites del área de las Ciencias Sociales sin registrarse un trabajo desde la multidisciplinariedad. Jara (2020) define este concepto como la indagación en la que convergen varias disciplinas diferentes hacia el abordaje de un mismo problema o situación, en este caso se pudrían incorporar las perspectivas y modos de conocer de otras áreas de estudio como las Ciencias Naturales, las Matemáticas o Prácticas del Lenguaje, entre otras.

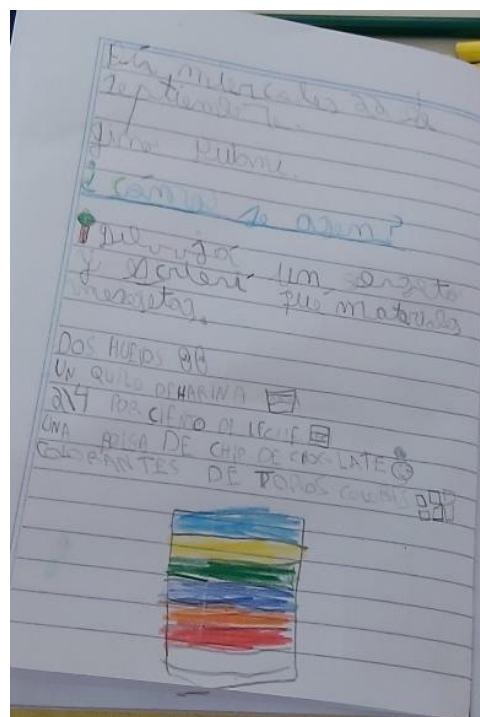


Figura 36 - tarea en cuaderno "Artesanal e industrial", docente V

Los recursos y actividades que **V** utilizó fueron variados y los incorporó a diferentes instancias de sus clases para generar interrogantes, realizar observaciones o afianzar aprendizajes. Su uso denota la intención de estimular un pensamiento reflexivo y crítico. La figura 37 ilustra una dinámica de trabajo colectivo en el que, grupalmente, debían resolver la consigna y algunas/os estudiantes pasaban al pizarrón a escribir siguiendo el dictado de sus compañeras/os.

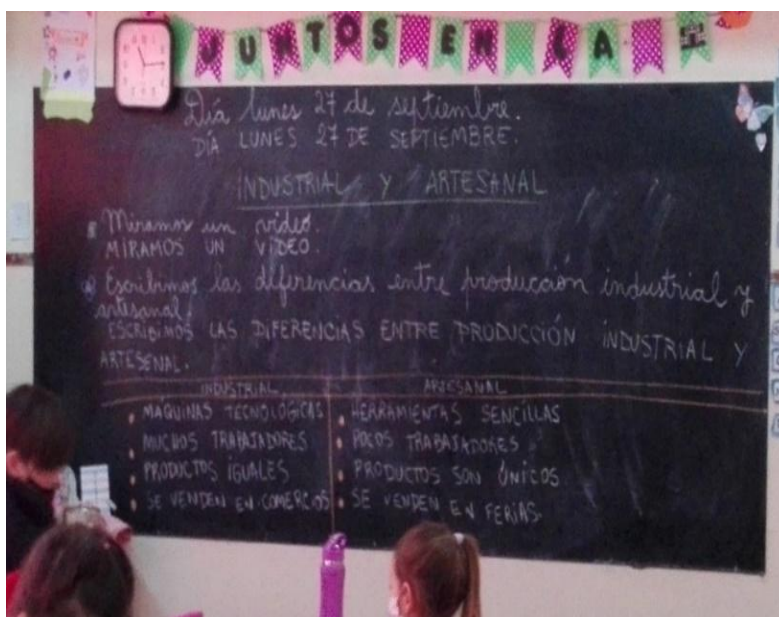


Figura 37 trabajo de resolución colectiva en el pizarrón, características industrial y artesanal, docente V.

Por su parte, las estrategias y recursos que utilizó Y para su proyecto sobre elecciones se caracterizaron por una gran diversidad. Esto, además, se vio favorecido por el carácter interdisciplinar del proyecto. Entre las actividades y estrategias se observaron: lectura y elaboración de redes conceptuales, análisis de textos periodísticos, elaboración de textos epistolares, simulación de campaña y acto electoral, análisis de problemáticas y elaboración de propuestas para su resolución, debates y entrevistas, etc.

Para Jara (2020) la interdisciplinariedad es cuestionadora del modo fragmentado de interpretar el mundo [...] y pone en tensión cierta rigidez con la que las disciplinas lo explicaban [es ...] un enfoque que dialoga con otros saberes para una comprensión holística de los problemas que acontecen.

Los recursos utilizados también dieron cuenta de una selección crítica y diversa de materiales: noticias (Figura 38), material informativo, presentaciones digitales, material gráfico, etc. Tanto la variedad de actividades como la diversidad y complejidad de recursos fueron acompañados por un tratamiento crítico y siempre atento por parte de la docente Y, que en todo momento interviene y guía el trabajo reflexivo de sus estudiantes. Los invita a discutir ideas, elaborar conclusiones, asumir un

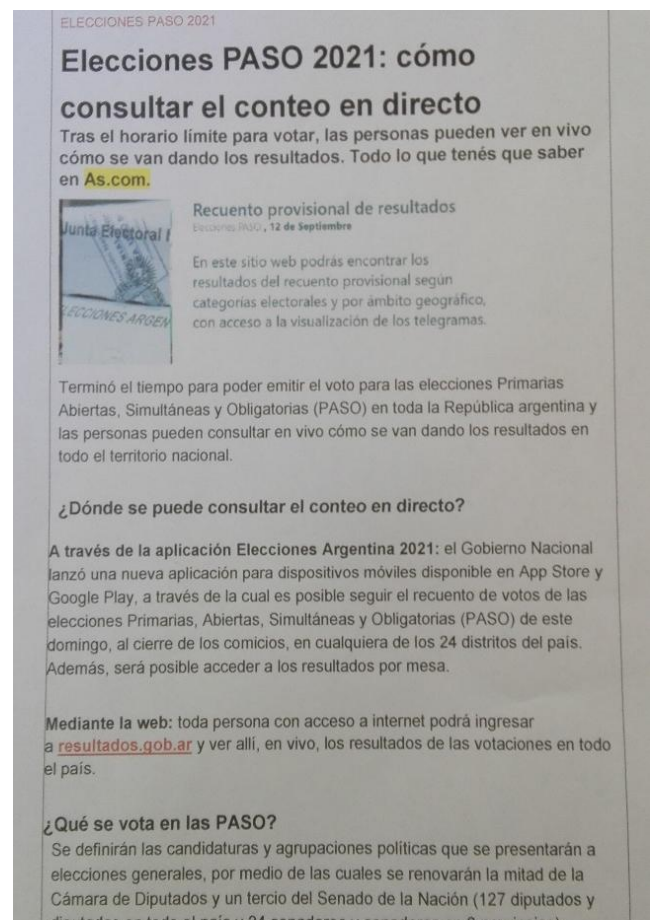


Figura 38 - texto periodístico, sistema electoral, docente Y

posicionamiento, respetar la palabra de otras/os al tiempo que les impulsa a expresar opiniones fundamentadas.

Las clases de J en 3° se organizaron siguiendo una rutina, iniciaban con una breve presentación del tema y copiado en el pizarrón de la fecha y título. La docente solía presentar el recurso y la actividad en forma simultánea, siempre al inicio de la jornada. Las/os niñas/os las resolvían, inicialmente, en forma oral, con el acompañamiento de la docente, y luego en forma escrita. El grupo aún no estaba alfabetizado por completo lo que ralentizaba el desarrollo de las actividades, además la participación en el intercambio dialogado era escasa, solo uno o dos de las/os estudiantes respondían, el resto permanecía en silencio o imitaban las respuestas escuchadas.

La docente intentó usar diversidad de recursos como mapas, textos informativos, cuentos, algunos con mayor profundidad y complejidad que otros. Durante el tiempo de observación no se utilizaron dispositivos tecnológicos o materiales audiovisuales, aunque la escuela cuenta con ellos. Los textos escritos consistían en fotocopias de poca calidad y en blanco y negro (Figura 39). También acompaña sus clases con un cuadernillo



Figura 39 material fotocopiado, docente J.

confeccionado en forma colaborativa por las 3 docentes de 3° con el que han realizado una selección de contenidos y materiales. Esta práctica, dicen Massone, Romero y Finocchio (2014) resulta ser frecuente entre las/os docentes que, mientras enseñan un tema del libro de texto saltean partes del capítulo, actividades o incluso el capítulo completo. Tanto en las carpetas de los alumnos como en las entrevistas a los docentes de todas las disciplinas se constata esta práctica de cancelar temas completos. Las mismas autoras citan a Hebrard (2000) y Verón (1999) *quienes critican la moderna pedagogía del dossier de fotocopias, coincidiendo en su contribución a la dificultad de la comprensión lectora y a la fragmentación de la coherencia enunciativa y descontextualización de los textos* (Massone, Romero y Finocchio, 2014, p. 574).

Cuando trabajó con cartografía, el mapa lámina del aula estaba algo deteriorado lo que dificultaba su apreciación. La tarea debía ser resuelta por las/os

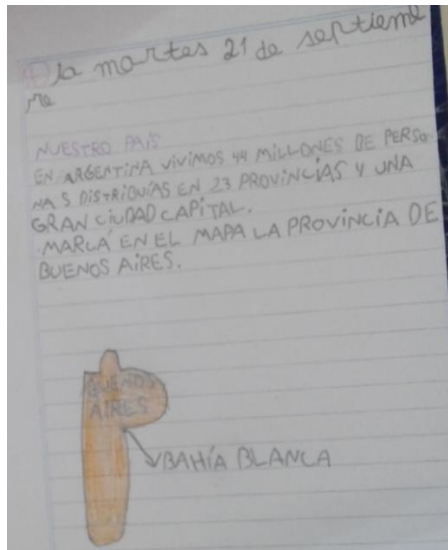


Figura 40 - Silueta a mano alzada de la Pcia. de Bs. As., docente J.



Figura 41 - Mapa en carpeta, docente J

mapa impreso sin embargo la mayoría de las/os niñas/os no lo tenían; situación fue resuelta por la docente reformulando la consigna. Originalmente la actividad consistía en identificar y localizar distintos elementos cartográficos en el mapa de la República Argentina, pero se redujo a la representación de la silueta de la Provincia de Buenos Aires en el pizarrón y su copiado en la carpeta. De esta manera la propuesta perdió todo rigor cartográfico y sentido del uso del mapa (Figuras 40 y 41). Al respecto Zenobi (2011, p. 2) explica que,

para enseñar contenidos geográficos, los docentes suelen seleccionar representaciones de la realidad –mapas, imágenes, esquemas, planos, etc.- como recursos didácticos, éstos junto con los libros de texto constituyen las fuentes de información fundamentales al momento de plantear la enseñanza. En las clases, se pueden reconocer algunas formas de utilización de estos recursos que responden a las tradiciones de la Geografía escolar; por ejemplo, los mapas están casi exclusivamente asociados al ejercicio de la localización, son escasas las estrategias de enseñanza que los utilizan como fuente de información, es decir, que favorezcan la “lectura” del mapa con el objetivo de buscar datos y establecer relaciones para la resolución de consignas.

Las actividades de resolución escrita, por su simplicidad y literalidad, al ser de copiado y repetitivas, no estimulaban el desarrollo de un pensamiento analítico y crítico. Por otro lado, durante los intercambios orales sí se observó que la docente invitaba al grupo a realizar algunas intervenciones de observación y análisis crítico, la docente ofrecía ejemplos e intentaba que las/os

niñas/os se interesaran en participar, sin embargo, la problematización de las cuestiones abordadas quedaba a medio camino o no era evidente.

La selección de actividades y recursos que propuso la docente **M** para 5° año, a diferencia de la de **J**, no se estructuró en torno al uso de manuales escolares. La docente recurrió a la lectura de textos informativos de diverso origen, algunas breves narraciones, uso de mapas (Figura 42) y material audiovisual. Los recursos fueron variados, aunque no siempre eran adecuados a la edad del grupo. En el caso de textos informativos y manuales, estos eran apropiados ya que correspondían al año escolar. Los videos, dibujos animados del canal Paka Paka, presentaban contenidos correctos pero la complejidad del material estaba orientada a un público de menor



Figura 42 observación de los niveles de gobierno a partir de un mapa de Argentina, docente **M**.

edad que la de este grupo, con el que se podría haber utilizado un material más denso en cuanto a su aporte informativo. Como sugieren Linare, Kogan, Tabakman y Tarquini (2016) en cuanto al manejo de estos materiales, la docente logra evitar abordar los contenidos a través de la proyección de un audiovisual como único recurso. Las autoras sostienen, como se observó en las clases de **M**, que es necesario complementar las situaciones de enseñanza y aprendizaje con otros materiales educativos y fuentes de información que dialoguen o pongan en tensión los relatos transmitidos en el audiovisual.

Las actividades a resolver por las/os estudiantes fueron, en general, de carácter literal, de lectura, identificación de enunciados correctos y copiado. Se realizó escaso trabajo que demandara la elaboración de argumentos o la redacción de textos propios. En general se ofrecían tareas de copiado o completado con palabras sueltas que se dan como complemento de la lectura de textos. Fueron

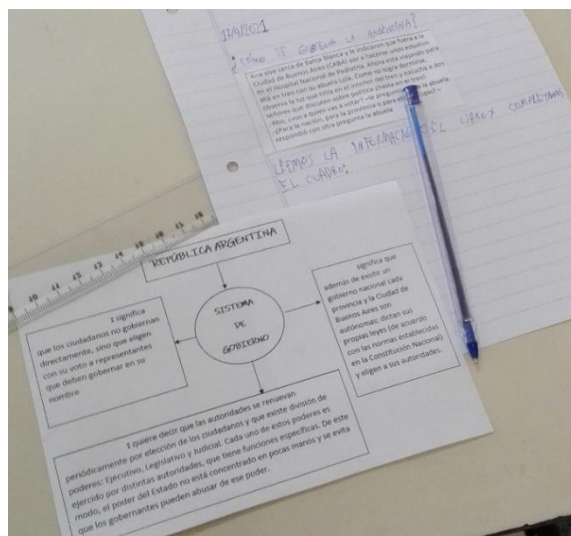


Figura 43 material informativo, resolución de actividad en carpeta, docente **M**.

propuestas donde no hubo demasiado espacio para la reflexión crítica o el análisis de situaciones (Figura 43).

Por otra parte, las clases estaban centradas en un rol activo de la docente mientras que las/os estudiantes permanecían en situación de escucha pasiva. Era **M** quien lideraba el diálogo, proponía ejemplos, sostenía la lectura, si bien la clase parecía fluir dinámicamente era la docente y no las/os estudiantes quien marcaba el ritmo de trabajo. De esta manera no se consiguieron momentos de reflexión personal por parte del grupo ya que las preguntas y respuestas eran, casi siempre, formuladas y resueltas por la misma docente.

7.5.3 El posicionamiento político y ético de la docencia

Esta investigación buscó indagar sobre el posicionamiento ético-político que la docencia manifiesta, tarea que ha representado un desafío para el trabajo de campo. Tanto en las encuestas como en las entrevistas se evidencia un claro reconocimiento de los problemas sociales como cuestiones importantes para abordar en las clases de Ciencias Sociales. Sin embargo, al referirnos, en las entrevistas, a conceptos como política u opinión las docentes se mostraron cautelosas y hasta retiscentes a reconocerse como seres políticos, volviendo una y otras vez sobre conceptos como neutral, apolítico, objetividad. Durante las observaciones de aula busqué reconocer en sus prácticas evidencias sobre la forma en que construyen y materializan su rol docente, aquí también hallé ambigüedades y contradicciones.

Esta situación es reconocida por muchos autores que afirman que aunque el abordaje de los problemas sociales es entendido como relevantes ya desde los años 1960, gracias a los postulados de la teoría crítica, 60 años más tarde los resultados no han sido los esperados. Nelson y Stanley, (2013) y Evans (2011) dicen que esto se debe a la resistencia y oposición al trabajo desde la perspectiva crítica tanto desde las prácticas docentes como desde el currículum (citados por Santisteban, 2019). Por su parte Ross y Vinson (2012; 2018) reconocen la existencia de prácticas cada vez más conservadoras y restrictivas de gran parte del profesorado, que responde a un currículum y a una formación centrada en la implementación de un currículum estandarizado.

La docente **V** sostuvo, durante la entrevista, un distanciamiento respecto de las expresiones políticas o ideológicas en sus clases, se define como objetiva y apolítica. Pese a ello los autores de

referencia coinciden en afirmar que las prácticas docentes siempre implican un posicionamiento ético y político respecto a diversas cuestiones de la realidad social, aun cuando no se lo explicita e incluso cuando se lo niegue (Funes, 2011; Siede, 2010.; Santisteban y Pagès, 2011). Esto queda claro durante el desarrollo de las clases en las que la docente manifiesta una mirada de preocupación respecto de cuestiones conflictivas como el acceso de las infancias a redes sociales, algunas prácticas productivas o la conquista cultural de América. Los temas abordados fueron tratados desde la perspectiva del cuidado, la justicia y el respeto de los derechos y, aunque no se materializaron en un discurso encendido, si se pusieron de manifiesto a través de los recursos y estrategias seleccionados y en varios intercambios orales (Figura 44).

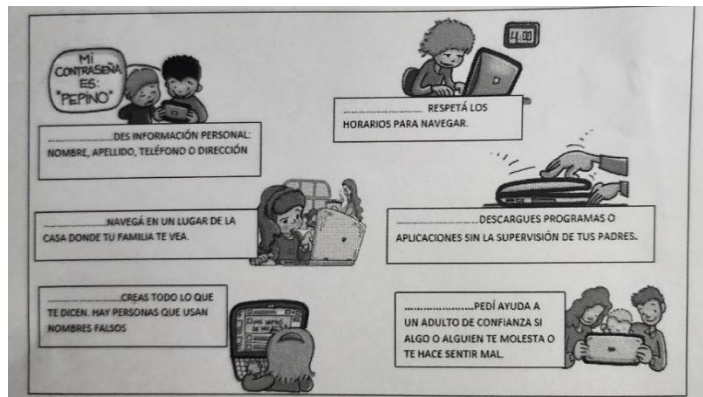


Figura 44 ejemplo perspectiva del cuidado y los derechos de las infancias, docente V.

Con respecto a la docente Y, las observaciones permitieron registrar una actitud y posicionamiento ético-político coherente con lo que expresó durante la entrevista. Como docente asume un fuerte compromiso con la formación de estudiantes críticos y reflexivos, se manifestó interesada y preocupada por las cuestiones de la realidad y los problemas y conflictos que nos atraviesan como sociedad. Esta actitud no solo se manifestó en su discurso, también es constitutiva de su práctica, se la observó vehemente en diversas expresiones en las que nociones como justicia, derecho y democracia, verdad, honestidad y ciudadanía aparecen permanentemente. Su perspectiva crítica es visible, como ya comenté más arriba, en la construcción del problema de estudio, la selección de estrategias, actividades y recursos y una práctica atenta y constructiva que invita permanentemente a las infancias a pensar reflexivamente. En su práctica se muestra comprometida, pero, al mismo tiempo, es consciente del peso que tienen sobre ella la complejidad de lo institucional y lo comunitario. Esto se reconoce durante la entrevista en la que varias veces comenta los recaudos y previsiones que cree necesario tomar a la hora de trabajar cuestiones políticas, especialmente relacionadas con la historia reciente.

Dicen Carnovale y Larramedy (2010) respecto de la historia reciente en la escuela que la multiplicidad de sentidos en torno al pasado reciente atraviesa el espacio educativo y se entrecruza con los vínculos entre la escuela y la formación política.

en la escuela, las ideas políticas, las ideologías, parecen quedar relegadas en relación con otros contenidos. Más aún: daría la impresión de que los términos política e ideología tienen en la escuela una connotación negativa. [...] esto se vincula con el hecho de que la postulada neutralidad política de la escuela constituye una definición ligada estratégicamente a sus funciones originarias [...] del Estado argentino a fines del siglo XIX. [...] aquella connotación negativa se inscribe además en una experiencia colectiva que excede los espacios educativos y que remite a la experiencia política argentina de los últimos cuarenta años (p. 139).

La docente **J** afirmó, durante la entrevista, que no asume un posicionamiento político en sus clases, prefiere no involucrarse y elude las cuestiones que considera conflictivas. Por una parte, afirma que con estudiantes de edades tan pequeñas es difícil trabajar cuestiones sociales y asume que su inmadurez no permite poner en discusión problemas de la realidad social. Sus dichos son coherentes con lo visto en el aula, se la nota poco interesada en generar discusiones y son contadas las ocasiones en que se hace eco de los temas emergentes. Cabe aquí comentar que, durante las clases, tanto por sus actitudes como por sus comentarios, la docente se veía cansada y desanimada. En varias ocasiones comentó que trabaja doble turno, que se moviliza en bicicleta o transporte público y que las características del grupo de estudiantes le demandan demasiado esfuerzo. Es claro el efecto negativo de estas circunstancias sobre su ánimo y sus prácticas, se la nota con poco entusiasmo y resignada ante el silencio o la escasa participación de las/os estudiantes lo que, combinado con una postura de no involucramiento en cuestiones que generan conflicto o discusiones da como resultado un tratamiento de los contenidos lineal, acrítico y superficial.

La docente **M** durante sus clases se mostró entusiasta y activa, fue protagonista de la dinámica de aula a través de lecturas, explicaciones y ejemplos. Los contenidos que trabajó se relacionan con la organización política de nuestro país, la Constitución y los derechos ciudadanos, al respecto presentó a sus estudiantes diversas cuestiones de interés para la vida escolar y áulica. Sin embargo, evidenció resistencia cuando surgieron comentarios de tono político, por ejemplo, un niño expresó su opinión respecto de la situación electoral y la relación entre partidos políticos tras la realización de las elecciones. La reacción de la docente clausuró la conversación inmediatamente al decir que

“No va a opinar porque acá estamos para aprender”. En pocas palabras expresó con claridad su posicionamiento político en el aula, el que entiende debe ser neutral, de esta manera define su rol ético y político en el aula, lo que es coherente con lo afirmaciones similares que hizo durante la entrevista.

Las expresiones y acciones de las docentes en sus prácticas, en mayor o menor medida, se acercan a lo que sostienen los trabajos de Ross y Vinson (2012; 2018) quienes ponen en cuestión la concepción de democracia que tiene la docencia y una cada vez mayor identificación entre enseñanza y ser neutral, objetivo e imparcial como virtudes y buenas prácticas.

Para Linare, Kogan, Tabakman y Tarquini (2016) esta forma de abordar ciertos temas y contenidos escolares probablemente se desprende del supuesto de que las realidades sociales pasadas y presentes son armoniosas, como un intento por mantener una aparente neutralidad política de la escuela frente al conflicto social. Sostienen las autoras que así se presentan aún muchas propuestas educativas. Estas prácticas de enseñanza,

obturar un aprendizaje significativo de las Ciencias Sociales que contribuya a la comprensión y explicación de la realidad social a partir *del conflicto de intereses que existe entre los sujetos y grupos sociales [...]*. Sin duda, en la vida social los sujetos o grupos se relacionan a través de acuerdos, pero desde el momento que sus intereses como grupo o puntos de vista se distancian o contraponen, aparece el conflicto. Negarlo es reducir el análisis de la complejidad social (p. 58)

Las ideas de Carnovale y Larramendy (2010) encuentra muchos puntos en común con las/os autores mencionados y resultan claras al explicar el fenómeno. Para ellas el fracaso de las promesas de transformación social en los setenta y las incumplidas expectativas colectivas gestadas por la naciente democracia del 1983 alimentó de escepticismo y desconfianza la representación de lo político. Se fue nutriendo así un sentido común según el cual la política es equivalente a la corrupción, a la inoperancia.

7.6 El abordaje de los problemas sociales desde la perspectiva del diseño curricular

El actual Diseño Curricular de la jurisdicción provincial asume un enfoque epistemológico, disciplinar y didáctico específico que funciona como marco teórico y que pretende orientar las

decisiones que deberán tomar las/os docentes y equipos educacionales en torno a las prácticas de enseñanza.

Existen por lo menos cuatro factores, de orden institucional y curricular, que atraviesan la programación de las/os docentes cuando piensan la planificación de sus prácticas. El marco legal que organiza el sistema educativo en la escala nacional está encabezado por la Ley de Educación Nacional 26206, que establece los lineamientos educativos generales. El sistema federal de gobierno otorga la autonomía a las provincias para decidir sobre sus propias jurisdicciones, en este sentido son los diseños curriculares provinciales los que dan forma a los distintos espacios formativos en los diversos niveles de educación.

Estos enfoques, a su vez, responden a las prescripciones realizadas por los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación entre el año 2004 y 2012 en los cuales se establecen, para el área de Ciencias Sociales de ambos Ciclos, tres ejes organizadores de los contenidos que cada jurisdicción debió contemplar a partir de sus propias definiciones. Ellos son: en relación con las sociedades y los espacios geográficos, en relación con las sociedades a través del tiempo y en relación con las actividades humanas y la organización social. En este sentido, el tiempo histórico, el espacio geográfico y los sujetos sociales se conforman como los ejes estructurantes en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en el Nivel Primario (Linare, Kogan, Tabakman y Tarquini, 2016).

A partir de las prescripciones de la jurisdicción nacional, la Dirección General de Cultura y Educación realiza la selección, secuenciación y organización de los contenidos, expectativas de logro, propósitos y objetivos de cada espacio curricular. Y se materializan en el Diseño Curricular para la Educación Primaria (DGCyE, 2018).

Los contenidos del área en ambos ciclos de la escuela primaria, se organizan en dos bloques para cada ciclo. Para el Primer Ciclo, éstos se denominan Sociedades y culturas: cambios y continuidades, y Sociedades, culturas y la organización del espacio. Para el Segundo Ciclo, los contenidos se organizan en los bloques: Las sociedades a través del tiempo y Sociedades y territorios.

En todos ellos, se plantea la posibilidad de organizar temas y problemas significativos de la realidad social pasada y presente, teniendo en cuenta que la selección de contenidos es parte del proceso didáctico.

[Este] se inicia con la elaboración del currículum y finaliza con el conjunto de decisiones que toman los equipos docentes en la escuela y que se plasman en las planificaciones de clase. En este proceso, (...) se entrelazan cuestiones disciplinares, psicológicas y pedagógicas. (Gojman y Segal, 1998, p.78)

A través de los proyectos escolares institucionales que cada escuela piensa y desarrolla en el ámbito de su comunidad se logra la comprensión situada de los lineamientos curriculares. Se los pone en relación con los contextos específicos donde se producirá el acto educativo. A partir de los proyectos escolares o institucionales y, simultáneamente con todo el bagaje curricular mencionado, se llega a la instancia de la planificación docente. Por tanto, el/la docente debe ajustarse al proyecto escolar, debe ser coherente con el diseño curricular y debe respetar la ley vigente. Todas estas decisiones están además inmersas en un contexto social particular. Adicionalmente, todos estos elementos que he mencionado implican la asunción de un conjunto de finalidades respecto de la enseñanza de las Ciencias Sociales que guiaron las decisiones individuales y colectivas de quienes son responsables de la gestión jurisdiccional.

Es posible identificar el posicionamiento que se asume en Ley de Educación Nacional, específicamente en su art. 27, en relación a las Ciencias Sociales y su enseñanza ya que establece que la Educación Primaria tiene por finalidad proporcionar una formación integral, básica y común, cuyos objetivos son:

- c. Brindar oportunidades equitativas a todos/as los/las niños/niñas para el aprendizaje de saberes significativos en diversos campos del conocimiento, en especial... las Ciencias Sociales.
- h. Brindar una formación ética que habilite para el ejercicio de una ciudadanía responsable y permita asumir los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.
- l. Promover el conocimiento y los valores que permitan el desarrollo de actitudes de protección y cuidado del patrimonio cultural y del medio ambiente.

En el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires (2018), en el apartado “Expectativas de desempeño al egreso de la Educación Primaria” (pág. 16-18), de carácter general para todo el nivel

educativo, establece lo que se espera que las/os estudiantes logren tras completar el nivel. En la siguiente síntesis pongo en destacado (subrayado) aquello que identifiqué con el área Ciencias Sociales, tanto por su especificidad como por su transversalidad:

[...] Se alfabeticen y se desenvuelvan con autonomía en la cultura escrita a través de prácticas de lectura, escritura y oralidad relacionadas con sus intereses y necesidades propias de diferentes ámbitos [...] ejerzan prácticas que contribuyan con su formación ciudadana y, en ese marco, valoren la diversidad lingüística desde una perspectiva intercultural.

[...] logren construir una mirada crítica frente al conocimiento científico y tecnológico y desarrollar actitudes de compromiso con el entorno social y natural del que forman parte.

[...] Avancen en la construcción de nociones temporales y espaciales cada vez más complejas, usen categorías y nociones temporales que den cuenta de la sucesión de acontecimientos y puedan contextualizarlas. Vislumbren que las realidades materiales son resultado de un proceso de construcción social a lo largo del tiempo, en el que participan diversos actores con intenciones, visiones e ideas diferentes.

[...] Experimenten cotidianamente situaciones en aulas inclusivas en las que se valore la diversidad y pluralidad como un aspecto positivo, fomentando vínculos de cooperación y respeto. De este modo, se construyen las bases sólidas de una sociedad más justa que garantice la inclusión plena de todos sus ciudadanos. La perspectiva de género -eje transversal en las diferentes áreas también va en sintonía con esta aspiración.

[...] Explore las posibilidades que ofrecen las TIC, hagan un análisis crítico sobre su uso e identifiquen prácticas culturales vinculadas a ella y desarrollen el pensamiento computacional. Sean capaces de hacer un uso responsable de los entornos digitales y de los vínculos que a través de ellos se facilitan. Integren las TIC en el aprendizaje como herramienta que no lo permita acceder a la información sino también producirla en forma individual y colaborativa.

El diseño establece Propósitos Generales para cada Área, en relación específica con el área de Ciencias Sociales (p. 183), estos son los propósitos que orientan las decisiones docentes:

- Generar situaciones de enseñanza orientadas a enriquecer y ampliar el conocimiento inicial de los niños y aproximarlos al complejo mundo social en el cual viven.
- Proponer modos de reconocer el carácter problemático, inacabado y dinámico del conocimiento social.

- Posibilitar múltiples miradas, aportando saberes y metodologías de las disciplinas sociales, poniendo a los niños en contacto con realidades diversas.
- Propiciar situaciones de enseñanza en que las acciones humanas, en tiempos y espacios diversos, sean consideradas producto de construcciones sociales cambiantes, dinámicas y complejas.
- Promover la convivencia a través del reconocimiento y valoración de las diferencias y las semejanzas en los modos de vida del pasado y del presente.
- Brindar herramientas para la comprensión de la construcción histórica de las identidades culturales, como facilitadoras de la convivencia democrática.
- Estimular procesos cognitivos que focalicen en el interés de los niños por entender el mundo social para su formación ética y ciudadana en una sociedad democrática.
- Contribuir en la formación integral de los niños, como sujetos críticos y reflexivos, para la interpelación de la realidad, su análisis, su comprensión y la construcción de herramientas para incidir en ella.
- Favorecer el diálogo como un camino de oportunidades para el intercambio de ideas que permitan explicar el mundo social en el cual viven.

Además de propósitos generales, el Diseño Curricular establece Propósitos por Ciclo, para el Primer Ciclo (p. 183) refiere:

- Ofrecer situaciones que pongan en discusión las representaciones que los alumnos tienen de la realidad, con el fin de que puedan acercarse al conocimiento de distintas sociedades, identifiquen algunos cambios y continuidades, comprendan a quiénes y de qué manera afectan los cambios y se aproximen a las principales razones que permiten comprenderlos.
- Presentar propuestas que permitan comprender que las sociedades son construcciones humanas en las que intervienen distintos sujetos sociales con sus intencionalidades, proyectos y conflictos.

- Diseñar situaciones de enseñanza en que los niños puedan realizar observaciones, descripciones y comparaciones acerca de los cambios y permanencias en las sociedades del pasado cercano, lejano y del presente.
- Promover los intercambios orales y/o escritos, favoreciendo la reflexión sobre las relaciones multicausales de los procesos históricos, contribuyendo a la formulación de conclusiones provisionales, en las que se aborde a la sociedad como una realidad compleja y dinámica, posible de ser analizada desde múltiples dimensiones.
- Contribuir al reconocimiento de las diversas formas que asume la organización de las familias en el mundo actual y en el pasado en diferentes contextos, valorando el respeto hacia otros modos de vida diferentes a los propios.
- Presentar diversidad de fuentes que posibiliten la comprensión del carácter controversial y provisorio del conocimiento social e histórico, identificando los principios de justicia, libertad y solidaridad que se ponen en juego en conflictos de la vida cotidiana.
- Seleccionar distintos casos y ejemplos que promuevan el conocimiento de culturas distintas a la propia, valoradas en función de principios éticos y derechos consensuados, como un modo de propiciar el reconocimiento de la diversidad como un atributo positivo de la vida en una sociedad democrática.
- Promover instancias de identificación de algunas instituciones y organizaciones políticas, así como de los modos en que los ciudadanos participan en la vida social y resuelven los conflictos, tanto en el presente como en el pasado.
- Posibilitar la expresión de opiniones, ideas, sentimientos y juicios de valor para fortalecer la autoestima y apreciar lo valioso que cada uno tiene en cuanto persona, reconociendo individualidades como, a su vez, la participación en la vida ciudadana.
- Brindar espacios de análisis que permitan conocer y reconocer los Derechos del Niño y valorar el derecho que asiste a los niños a tener identidad, educación, atención y cuidado, entre otros.

Para Segundo Ciclo (p.199), los propósitos que establece el Diseño Curricular son:

- Proponer situaciones de enseñanza que permitan reconocer los principios de justicia, libertad y solidaridad, que se ponen en juego en conflictos de la vida cotidiana en una sociedad democrática.
- Presentar situaciones cotidianas que permitan conocer y reconocer los Derechos del Niño y valorar el derecho que asiste a niños y niñas a tener identidad, educación, atención y cuidado, entre otros.
- Posibilitar la expresión de opiniones, ideas y sentimientos para fortalecer la autoestima y la participación ciudadana en el marco de una convivencia democrática.
- Generar situaciones de enseñanza que promuevan el uso didáctico de los recursos tecnológicos, poniendo en diálogo diversas fuentes de información, implementando modalidades de trabajo autónomo y cooperativo entre los alumnos, para el logro de un aprendizaje significativo y con sentido formativo.
- Promover la socialización de información y de perspectivas a través de distintos lenguajes (oral y/o escrito en formato papel o digital), favoreciendo el trabajo colaborativo, la argumentación de ideas y la formulación de conclusiones sobre los temas analizados.
- Desarrollar situaciones de enseñanza que permitan establecer relaciones de multicausalidad en los procesos históricos estudiados a nivel local, provincial, nacional y/o latinoamericano.
- Presentar multiplicidad de fuentes de información que colaboren con la comprensión del carácter controversial y provisorio del conocimiento social e histórico.
- Implementar propuestas integradoras que aborden el análisis de las sociedades en sus múltiples dimensiones, en sus conflictividades, cambios y continuidades para comprender las realidades del pasado y del presente.
- Seleccionar distintos estudios de casos y situaciones problemáticas que promuevan el conocimiento de culturas distintas a la propia, valoradas en función de principios éticos y derechos consensuados, como un modo de propiciar el reconocimiento de la diversidad como un atributo positivo de la vida en una sociedad democrática.

- Presentar situaciones de enseñanza que permitan abordar la conformación, organización y procesos de integración regional de los territorios analizados.
- Ofrecer situaciones problemáticas que promuevan diversas vinculaciones entre los recursos naturales y los intereses de variados grupos sociales en torno al uso y explotación de los mismos.
- Diseñar estudios de casos que permitan comprender las múltiples causas y consecuencias de los problemas ambientales en la provincia de Buenos Aires, en Argentina y Latinoamérica.
- Proponer situaciones didácticas que integren diversos materiales cartográficos, en formato papel y digital, para el reconocimiento de multicausalidades en la calidad de vida de la población en ámbitos rurales y urbanos a nivel provincial, nacional y latinoamericano.

El Diseño Curricular también establece objetivos por año escolar para el aprendizaje de las/os estudiantes. De su lectura se observa que su coherencia con el espíritu ya evidenciado en los apartados generales para el nivel y los particulares para el área y para cada ciclo, mencionados hasta ahora. Posicionamiento que el mismo diseño reafirma en el apartado “Enfoque curricular y orientaciones para la enseñanza”, cuando dice que las instituciones educativas deben incentivar el desarrollo de capacidades y habilidades acordes al mundo contemporáneo, comprometidas con la construcción de un pensamiento crítico y reflexivo, cuestionando prejuicios y estereotipos, priorizando la convivencia democrática. Y específicamente afirma que:

Este enfoque de las Ciencias Sociales privilegia el trabajo sobre situaciones problemáticas sociales que integren contenidos y situaciones en que el estudiante sea protagonista de sus aprendizajes. La escuela podrá complejizar las miradas sobre las experiencias socioculturales del pasado y del presente, potenciando el “poder hacer” con otros [...] (p. 180 - 181),

La fundamentación y lineamientos generales del Diseño Curricular permite reconocer orientaciones claras en relación con una didáctica crítica y comprometida, que debería favorecer la problematización de la realidad social, desde la perspectiva de la complejidad, y orientada a construir ciudadanías interesadas y activas. Pese a la evidencia identificada en este documento, es reconocible la contradictoria apropiación que del mismo realizan las/os docentes cuando planifican y desarrollan su práctica.

Ya quedó establecido más arriba el peso determinante que tiene lo curricular para la docencia. Tanto en las encuestas, en las entrevistas, como en las observaciones fueron recurrentes las menciones vinculadas a respetar y cumplimentar las disposiciones o sus adaptaciones curriculares sugeridos por la gestión provincial (contenidos mínimos, contenidos prioritarios, etc.). Sin embargo, esta noción de deber vinculante entre currículum y práctica no se materializa en una apropiación del espíritu del diseño y de su andamiaje epistemológico. Aunque la docencia manifiesta que el currículum es prescriptivo y que es el determinante prioritario de sus planificaciones, cuando selecciona y organiza contenidos a enseñar lo hace sin considerar que el diseño propone problematizar la realidad social y estimular abordajes críticos, basados en la multiperspectividad y la multidimensionalidad. Las prácticas y representaciones de la docencia manifiestan miradas conservadoras, lineales y escasamente complejizadas, lo que redundando en la reproducción - transmisión acrítica de contenidos desprovistos de una mirada areal y enmarcados en una perspectiva disciplinar tradicional.

CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Sobre los supuestos

En este trabajo de investigación tomé como punto de partida cuatro supuestos sobre los cuales he podido arribar a algunas conclusiones:

Supuesto 1: “Los problemas sociales no son abordados en las clases de Ciencias Sociales, o al menos no desde una perspectiva epistemológica que permita un tratamiento contextualizado de los mismos y articule toda la planificación anual de la enseñanza”.

Esta hipótesis se pudo verificar parcialmente ya que logré identificar que, en las prácticas el abordaje de contenidos de la realidad social se realizaba solo algunas veces a partir de problemas sociales. Además, cuando sí aparecían era con una desigual complejidad en su tratamiento. Fue visible que, en la mayoría de los casos, los temas se trabajaron de forma descontextualizada, escasamente situado en la realidad local, y con un débil andamiaje epistemológico. Mientras que pocas propuestas lograron constituir recorte problematizado de la realidad social.

Supuesto 2: “La formación inicial poco ha contribuido a que las/os docentes en ejercicio puedan pensar la planificación de la enseñanza centrada en problemas sociales y ello puede deberse a la impronta tradicional de las disciplinas de las Ciencias Sociales y a una didáctica acrítica.

He podido identificar que la formación docente es un factor determinante en el modo en que se aborda la enseñanza de problemas sociales. Quienes no logran formular, en sus planificaciones, problemas sociales o les resulta muy difícil avanzar en el análisis de la realidad social desde una perspectiva compleja han manifestado carencias o vacancias en la formación profesional inicial en Ciencias Sociales, desde el punto de vista epistemológico, metodológico y didáctico crítico. Además, es visible el peso de sus biografías escolares previas a la formación, en las que han construido una noción tradicional de la disciplina escolar que no se pudo desarmar durante su paso por el Profesorado. Por otro lado, las docentes que ampliaron su formación, con posterioridad a graduarse lograron prácticas más sólidas desde el punto de vista epistemológico, situadas en los contextos reales e interesadas por la visibilización del conflicto.

Supuesto 3: “Abordar problemas sociales en el aula interpela sentidos, representaciones y posicionamientos políticos e ideológicos que obturan la posibilidad de introducirlos en la enseñanza. Se trata de un inconveniente epistemológico y metodológico que debería abordarse desde una postura ética en la formación inicial y continuada”.

Observé que el total de las docentes que participaron de este estudio expresaron algún tipo de atravesamiento político, ético e ideológico respecto de enseñar problemas sociales. Mientras que todas reconocieron la importancia de trabajar problemas sociales como forma de construir ciudadanías críticas también identificaron límites a lo que entienden como posible en el aula. Esto tiene estrecha relación con una fuerte percepción de vigilancia, especialmente por parte de las familias, la comunidad o entorno escolar institucional. Lo que se ve acompañado de la persistente convicción de que es un valor positivo tender a la mayor objetividad y neutralidad posible, mantenerse apolíticas y evitar el conflicto. Esta es una representación de su propia práctica que excede el marco de lo personal, para ser una visión socialmente compartida desde los ámbitos públicos y privados.

Supuesto 4: “Muchas de las preocupaciones sobre problemas sociales que estudiantes y docentes llevan al aula, se originan en las opiniones e información que difunden, como noticia, los medios masivos de comunicación como así también las redes sociales”.

Todas las docentes afirmaron que cuando seleccionan y planifican contenidos consideran el interés y gusto de sus estudiantes. Sin embargo, durante el desarrollo de las clases no siempre se mostraron dispuestas a recoger cuestiones que irrumpían como preocupación de las/os niñas/os, aquellos temas que podemos considerar emergentes. En algunas oportunidades eludieron trabajar temas no planificados o resolver comentarios en el aula. A veces, primó la urgencia de avanzar con lo programado, pero otras, fue evidente la incomodidad de la docente.

Por otro lado, siempre que surgieron cuestiones que preocupan e interesan, tanto a docentes como estudiantes, estas respondían a temas que circulaban en las redes sociales y los medios masivos de comunicación.

Sobre los objetivos

La investigación permitió comprender el tratamiento que hacen las/os docentes de escuela primaria sobre los problemas sociales cuando enseñan Ciencias Sociales. Dejó en evidencia la diversidad de factores que se interponen en la planificación de su enseñanza, pero al mismo tiempo permitió reconocer que existe conciencia de cuáles son estos problemas y porqué es importante enseñar a partir de ellos.

También fue posible resolver objetivos específicos, como indagar y analizar las diversas representaciones que la docencia de primaria ha construido sobre los problemas de la realidad social. Estas recorren una amplia gama de posibilidades, aún persiste con fuerza la tradición disciplinar y la perspectiva simplificada de los contenidos, formulados con débil precisión epistemológica y escasa o nula visibilización del conflicto. Pese a ello, se puede reconocer que valores de carácter universal vinculados con la libertad, los derechos, la justicia, la democracia y la igualdad, entre otros, están presentes en la forma en que la docencia describe los problemas sociales.

A partir de las observaciones de clases y las entrevistas pude relevar y analizar las decisiones didácticas que toman las y los docentes para comprender de qué manera organizan y ponen en práctica las propuestas relacionadas con los problemas sociales. En este sentido pude reconocer que cuando se trabajaron problemas sociales los aprendizajes fueron más significativos y motivadores para el estudiantado. Además, la selección de recursos adecuados a la edad, diversos y actualizados y la forma de presentarlos también incide a la hora profundizar los abordajes. Por último, la adecuada complejidad de las actividades, que debían resolver las/os estudiantes, y aún más cuando se vincularon con otras áreas de estudio, fue una condición necesaria para problematizar y pensar el conflicto. Se hizo evidente que cuando se ofrecieron propuesta con algún grado de desafío intelectual la dinámica de aula se potenció positivamente y habilitó la discusión y la reflexión.

Por último, me propuse indagar el abordaje de los problemas sociales en los diseños curriculares, y materiales de aula y su incidencia en las decisiones que toman las y los docentes. Al respecto pude identificar un protagonismo absoluto de los lineamientos curriculares provinciales en la forma en que las/os docentes planifican y llevan adelante sus prácticas. Su prevalencia por sobre

otros factores, como el interés de los estudiantes y el gusto personal de las/os docentes, quedó explicitado en todos los instrumentos de recolección de información de este trabajo. Sin embargo, como afirmé en el apartado correspondiente (7.6), mientras que el marco normativo y curricular nacional y provincial se fundamenta epistemológicamente a partir de una perspectiva crítica, que visibiliza el conflicto y reconoce la complejidad de la realidad social, el vínculo prescriptivo entre currículum y práctica no redundan necesariamente en prácticas transformadoras y críticas. Por el contrario, se observa que el diseño se traduce en prácticas poco o nada problematizadas, desprovistas de una mirada areal y compleja, que vuelven sobre prácticas residuales disciplinares y acrílicas.

Sobre la metodología e instrumentos utilizados

La realización del trabajo de campo presentó algunos desafíos a la hora de implementar cada instrumento. La realización de una encuesta general en contexto de pandemia implicó establecer contacto virtual con el grupo de interés, además para conseguir llegar al mayor número de personas posibles fue utilizada la técnica de Bola de Nieve estableciendo cadenas de contactos, a cada nuevo encuestado/a se le solicitó referenciar otras/os docentes a los que se les enviaba el formulario, a través de Whats App. Esta aplicación de mensajería también resultó útil para agilizar la comunicación personal, vincular a los encuestados con la investigadora y facilitar la resolución de consultas. Los mecanismos de difusión e intercambio fueron bien recibidos por las/os encuestadas/os, que manifestaron la comodidad del formato. Si bien la encuesta era extensa no se registraron quejas respecto del tiempo necesario para resolverla, sin embargo, sí fue necesario insistir en algunos casos para que la encuesta fuera enviada.

Respecto de la selección de las docentes del caso el reto consistió en elegir docentes que, además de cumplir con los criterios requeridos por esta investigación, manifestaran también predisposición para participar, esto significó ampliar la búsqueda hasta hallar a docentes interesadas y disponibles. El ingreso a las instituciones requirió obtener el permiso de las autoridades escolares distritales e institucionales y, luego, la coordinación de las visitas, observaciones y entrevistas. Estas gestiones implicaron tiempo y diversas comunicaciones que pudieron resolverse favorablemente, cabe resalta en estas instancias la buena predisposición de todas las personas involucradas.

Las observaciones constituyeron un periodo de inmersión tanto en las instituciones como en la vida cotidiana de las aulas, me ofrecieron la posibilidad de acompañar las prácticas docentes no solo durante los tiempos de clase sino también durante recreos, momentos de inicio de la jornada escolar y salida, de manera que la experiencia se vio enriquecida por una perspectiva ampliada. La receptividad de los equipos docentes fue muy buena en todos los casos, con una comunicación fluida que permitió coordinar las visitas en función de los emergentes que afectaban la organización de la jornada escolar, por distintos eventos institucionales o situaciones personales de las docentes. Los registros de entrevistas y observaciones se realizaron en audio, notas y fotografías. Los audios y notas debieron ser transcritos como una forma de facilitar su lectura y análisis, para lo que se destinó un tiempo importante de trabajo.

Con el análisis de la encuesta pretendí revisar los resultados de las tres secciones de preguntas que dan comienzo al formulario, las que se corresponden con tres dimensiones de análisis: las características generales del grupo, su formación y experiencia en la práctica. Luego hago lo propio con las preguntas de las secciones 3 y 4 con las que abordo la cuestión de las representaciones que el profesorado manifiesta sobre los problemas sociales y su enseñanza.

Pude analizar las entrevistas en profundidad a la luz de los resultados de la encuesta y cruzar esta información con la obtenida durante las observaciones de clases y el análisis de la documentación curricular. De esta manera enmarqué las prácticas y representaciones de las docentes en el contexto más general relevado. Las entrevistas en profundidad junto con las observaciones de clase generaron una abundante y diversa cantidad de información. Durante el periodo de trabajo de campo recolecté numerosos materiales curriculares (material de clase, planificaciones anuales y de secuencia didácticas, material de aula, registro de cuadernos y carpetas de estudiantes). Por su magnitud y variedad, el análisis de estos materiales y testimonios, junto con parte de la información provista por la encuesta no se agota en este trabajo, en el que decidí realizar una selección de aquellas dimensiones más pertinentes a los objetivos propuestos.

La encuesta permitió establecer algunas características del grupo de interés, entre ellas que la mayoría de las y los participantes son personas de mediana edad, mayores de 40 años (63%)⁴⁶, con

⁴⁶ Los porcentajes mencionados en este apartado son en relación al total de las respuestas obtenidas.

una lograda experiencia en docencia de más de 10 años de antigüedad. Lo que me deja considerar que cuento, en este estudio, con la mirada experta de docentes cuya perspectiva sobre algunas cuestiones de la enseñanza está ya marcada por varios años de trayectoria en la práctica. A este grupo etario pertenecen **M**, **V** e **Y**. Por su parte **J** representa al grupo más joven, con 27 años de edad y 5 de antigüedad.

La encuesta recolectó información de una importante cantidad de instituciones a nivel local y zonal, participaron agentes de 65 escuelas diferentes, de gestión estatal y privadas, lo que representa al 73% de los establecimientos de la ciudad y cercanías. Un cuarto de las y los participantes trabaja en escuelas de gestión privada, el resto lo hace en escuelas de gestión estatal. Además, se logró una representatividad geográfica muy interesante -aspecto que no perseguía en esta investigación pero que fue favorecido por el contexto de virtualidad en pandemia- ya que las escuelas participantes se distribuyen espacialmente en casi todos los barrios de la ciudad, tanto del centro, macrocentro y periferia, incluso pequeñas localidades de la zona. Esto permitió disponer de información proveniente de múltiples y diversos contextos, lo que amplió y mejoró las posibilidades de la investigación.

En cuanto a la formación del grupo total, predominan quienes, como **V** y **J**, se graduaron de la Universidad Nacional del Sur o/y estudiaron en Bahía Blanca (82%), el grueso (dos tercios) lo hizo en instituciones de gestión pública, el resto a través de la oferta privada. **M** e **Y**, por su parte, se formaron en Instituto de Formación Docente provinciales.

Aunque participan, con un mínimo porcentaje, Maestras Normales Nacionales egresadas del nivel medio, casi el total de las y los encuestadas/os poseen título de Maestra/o o Profesora/o del Nivel Primario, otorgado por instituciones terciarias o universitarias. El 99% realizó algún tipo de capacitación luego de titularse, especialmente a través de la oferta de capacitaciones públicas y gratuitas. Pese al masivo interés por continuar formándose sólo el 5% realiza o realizó estudios de posgrado y/o postítulos, para profundizar en este rasgo podría adelantar que un factor de peso es el escaso reconocimiento por parte del sistema de evaluación docente provincial, especialmente en comparación con la mayor apreciación que reciben cursos de corta o media duración. Al respecto, todas las docentes del caso ampliaron su formación, mediante nuevas titulaciones, especializaciones, postítulos y/o capacitaciones específicas para el nivel y área.

Dado que la encuesta estaba orientada a docentes de segundo ciclo de la escuela primaria, aunque no exclusivamente, la mayoría de las y los participantes pertenecen a este segmento (65%, 4°-5°-6° año), donde se incluye a las docentes **M** e **Y**. También hubo una considerable participación de docentes de primer ciclo (30%, 1°- 2°-3° año), al que pertenecen las docentes **J** y **V**, el resto corresponde a personal directivo.

Además de describir el perfil de las y los participantes, la encuesta también tuvo como objetivos conocer sus opiniones, obtener información que permita establecer criterios de selección de los casos, e indagar y analizar las diversas representaciones que manifiestan docentes de escuela primaria sobre los problemas sociales y su enseñanza. Siguiendo este interés, en la tercera sección las y los docentes fueron preguntados sobre los años escolares en que enseñan CS, las razones por las que se desempeñan en ellos y cómo y por qué valoran la experiencia de esa práctica. Las respuestas a estas preguntas resultaron ser muy ricas y diversas. Estas apreciaciones se complementaron con las respuestas recogidas durante las entrevistas.

La mayoría afirmó que el cargo o espacio curricular que ocupa es resultado de decisiones de terceros, tanto por acuerdo entre pares como por disposición del equipo directivo, este es el caso de **J** y **M** docentes entrevistadas. Por tanto, enseñar CS es una elección personal sólo para el 20%, aquí encontramos a **V** e **Y**. Pese a ello, el 80% del grupo afirmó que se siente a gusto o satisfecho realizando esta tarea, sensación que todas las docentes del caso comparten.

Un punto de fuerte interés para mi investigación resulta conocer el grado de satisfacción que tienen docentes al enseñar esta área, lo cual quedó evidenciado en el desarrollo anterior, pero también me interesa profundizar en el modo en que vinculan esa experiencia con su formación inicial, es decir si perciben que su formación fue suficiente para resolver las demandas de este espacio curricular. Al respecto, la docente **J** y el 73% de las y los encuestadas/os manifiestan que su formación inicial les resultó favorable para enseñar CS.

Si comparamos este dato con lo que respondieron respecto de la formación continua o postitulación surgen algunas cuestiones a revisar: mientras que la mayoría se dice conforme con su formación inicial, el 99% realizó algún tipo de capacitación luego de graduarse, lo que estaría mostrando, cuanto menos, espacio de vacancia en su formación. En este sentido **J**, continuó sus estudios en bibliotecología, pero no en el área de su práctica, y dada su poca antigüedad, tal vez en el futuro

se interese en hacerlo, tal como manifestó. Por su parte **M**, considera que su formación inicial no fue ni positiva ni negativa para su desempeño, aunque reconoce que realizó varias instancias de formación continua y aún tiene interés en seguir capacitándose en el área. **V** afirma que su formación inicial fue muy sólida y le brindó importantes herramientas para su desarrollo posterior, aunque optó luego por ampliar sus estudios especializándose en Ciencias Sociales. Para **Y** su formación inicial fue valiosa, aunque considera que fue pobre en el área de Ciencias Sociales, lo que pudo completar gracias a la formación continua y a un gran interés autodidacta. Estos datos resultan sumamente valiosos ya que de este trabajo se desprende que la solidez conceptual y epistemológica, así como el andamiaje didáctico y ético construidos durante la formación por el profesorado son elementos esenciales a la hora de sostener la enseñanza de problemas sociales. Y se observa que, en los casos analizados, cuando estos parámetros fueron endebles sus representaciones y prácticas también lo fueron.

La valoración que las y los participantes hacen de su experiencia en la práctica, solo fue negativa para dos de 153 participantes, mientras que 32 se mostraron indiferentes (ni positiva ni negativa, “Ni-Ni”), 119 restantes consideran que esta experiencia es positiva (78%), postura con la que todas las docentes del caso coinciden.

Entre las razones que explican la visión adversa de los dos primeros grupos (experiencia negativa y experiencia “Ni-Ni”) encuentro que:

- perciben que su formación ha sido insuficiente (27%), esto guarda coherencia con el porcentaje similar que respondió que la formación inicial no fue favorecedora para su práctica (22%),
- consideran al currículum y otras cuestiones de la organización institucional como una imposición prescriptiva,
- reconocen que las Ciencias Sociales no es un área de su gusto personal,
- se desalientan frente a la falta de interés o disposición de las y los estudiantes hacia las Ciencias Sociales.

Por otra parte, una amplia mayoría (78%) considera que enseñar Ciencias Sociales ha sido una experiencia positiva y explica esta visión favorable con los siguientes argumentos:

- consideran que su formación juega un papel favorecedor y es fuente de seguridad;

- ven en los lineamientos curriculares un elemento de contención y ordenamiento;
- encuentran en la enseñanza del área una satisfacción personal;
- les entusiasma el interés y disposición de sus estudiantes;
- hacen especial foco sobre las finalidades del área que permiten estimular el desarrollo, la autonomía y la construcción de una ciudadanía crítica y activa de niñas y niños.

Además de los mencionados, también se hizo referencia a la influencia del contexto político y el de pandemia, pero en forma muy minoritaria.

Con los distintos argumentos que surgen de las respuestas de las y los participantes y las docentes del caso, intento explicar los factores que intervienen en la construcción del vínculo entre docentes, práctica y área de Ciencias Sociales. Los que a su vez puedo organizar en tres grupos o categorías, de acuerdo con el momento y lugar de concreción de cada uno de ellos:

- 1) factores que se concretan en el aula, en un tiempo presente, simultáneos a la práctica, son propios de la motivación circunstancial y contingente. Se perciben como estrategias eventuales a partir del entusiasmo de las y los estudiantes y docentes, pero que no se constituyen en una práctica cotidiana: corresponden al gusto personal del profesorado y el interés o predisposición percibido en el estudiantado.
- 2) factores que se concretan o conforman fuera del aula (aunque se manifiestan en su interior), en el pasado y el presente, preexistentes a la práctica de enseñanza: la influencia de la formación (inicial y continua), la influencia del currículum, el contexto de pandemia, el contexto político;
- 3) factores que se concretan dentro y fuera del aula, en el presente y en el futuro, proyectivos de la práctica: las finalidades de las Ciencias Sociales escolares.

Del análisis de las secciones 3 y 4 de la encuesta, en las que abordo la cuestión de las representaciones que el profesorado manifiesta sobre los problemas sociales y su enseñanza, así como de las entrevistas y el trabajo etnográfico, observo que, la generalidad de las y los participantes reconoce la existencia de una relación entre la enseñanza de la realidad social y la formación de estudiantes críticos y comprometidos con el presente y el futuro. Esta relación se valora positivamente, y la mayoría de las participaciones manifiestan con seguridad enseñar problemas sociales en sus clases. Sin embargo, al avanzar en el cuestionario, las entrevistas y las observaciones de clase de las docentes del caso es visible que esta valoración se materializa de

manera diversa, en algunos casos imprecisa, en las concepciones y prácticas de enseñanza que muchos describen.

Para el grupo encuestado y las entrevistadas, los problemas sociales son relevantes, y se sienten involucrados en ellos como docentes y como ciudadanas/os. La mitad de la muestra entiende que los problemas sociales son parte del conocimiento social y contribuyen a la formación democrática, mientras que la otra mitad los asocia con problemáticas ciudadanas que debemos resolver colectivamente. Desde la perspectiva de **J** los problemas sociales están muy presentes en sus decisiones, aunque no es precisa en su definición. **M** es sumamente franca, ella cree que no enseña problemas sociales, pero reconoce que le gustaría hacerlo y que podrían ser importantes para motivar a sus estudiantes y conectarlos con situaciones de actualidad. **V** se reconoce como una docente crítica, interesada por los problemas del presente y por el aprendizaje significativo de sus estudiantes, y sus propuestas son coherentes con este posicionamiento. Sin embargo, al mismo tiempo se define objetiva y neutral, por lo que en sus expresiones puedo reconocer su precaución ante lo que se permite decir o hacer en el aula. La docente **Y** es una ferviente interesada por los problemas sociales, le entusiasma desafiar a sus estudiantes con propuestas motivadoras y que estimulen el análisis y la reflexión, sin embargo, como sucede con **V**, tienen sus recaudos y reconoce que no siempre se siente con la solidez necesaria para abordar todos los temas, especialmente los vinculados con la historia reciente.

Definir, a partir de los resultados, contenidos que pueden ser problemas sociales a enseñar resulta también una tarea difícil, especialmente por la heterogeneidad de las respuestas. Las descripciones son ambiguas, muy generales o escasamente problematizadas. Observo una notoria imprecisión conceptual y dificultades para diferenciar entre contenidos del área y contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales, mencionando indistintamente temas, contenidos, categorías, perspectivas, enfoques, enunciado, recursos, entre otros.

Algunos problemas sociales son identificados con facilidad, como los problemas ambientales relacionados con la contaminación generada por el Polo Petroquímico de Bahía Blanca; o la vulnerabilidad de los derechos de niñas y niños representada en la encuesta por niños realizando recolección informal de residuos, mientras que otros parecen quedar en segundo plano e incluso invisibilizados, como por ejemplo aquellos vinculados a la memoria, disputas territoriales o sociedad multicultural, entre otras. Prevalecen entre los contenidos considerados más relevantes

aquellos de carácter disciplinar descriptivos, que así enunciados no constituyen problemas sociales: división política de Argentina, instituciones de gobierno, efemérides.

Las docentes entrevistadas asociaron el concepto problema social con situaciones de actualidad, vinculadas a las problemáticas ambientales, el acceso a las redes sociales o el ejercicio de la ciudadanía política (sistema electoral, derechos, constitución, etc.) Pero también aparecieron con fuerza expresiones que relacionan el concepto problema social con la convivencia interpersonal y el respeto en el ámbito escolar.

Para **J** trabajar con problemas sociales se materializa en el abordaje de problemas ambientales y cuestiones de convivencia y, por tanto, los reconoce cuando trabaja acuerdos de aula y la relación entre sociedad y naturaleza, en sus prácticas las actividades y recursos que ofrece, suelen ser descriptivos y no logran generar todo el interés que pretende ni alcanzan a desarrollar niveles de reflexión. Para **M** los problemas sociales son cuestiones más complejas, le interesan, pero estima que no está preparada para enseñarlos, en el aula sus propuestas solo alcanzaron niveles descriptivos, enunciando muy tímidamente algunas cuestiones conflictivas. **V** e **Y** identifican con claridad cuáles son problemas sociales y los vinculan, especialmente, con cuestiones que preocupan a las infancias en sus propios contextos, por ejemplo, las amenazas a las que están expuestos en el mundo digital y las redes sociales o las formas en que participan en procesos electorarios. Son docentes que eligen enseñar cuestiones relevantes y en sus prácticas valoran las propuestas y recursos que desafían intelectualmente al estudiantado.

La mayoría de las y los encuestadas/os y las docentes del caso coinciden en que, al momento de elegir un contenido social a enseñar priorizan que: a) Forme parte del Diseño Curricular; b) Sea relevante para el estudiantado y c) Sea de interés para el profesorado, por gusto, ideología o implicancia personal. No se evidencia, entre sus argumentos, que la dimensión epistemológica del contenido escolar sea una opción que oriente la selección de saberes sociales que planifican.

Todas las docentes del caso manifiestan que cumplir con el Diseño Curricular es una preocupación permanente, al mismo tiempo expresan que representa una meta difícil de cumplir, por su extensión y complejidad. **J** y **M**, atienden a una comunidad con numerosas carencias y cuyas trayectorias escolares irregulares las obliga a trabajar contenidos de años anteriores, limitando sus programaciones solo a aquellos que son considerados “irrenunciables” por las disposiciones

gubernamentales. **V** e **Y** respetan los lineamientos curriculares y dicen que han podido completarlos gracias a que realizaron acuerdos con pares, adecuaciones de contenidos y selección de casos, favoreciendo el cumplimiento de las prescripciones jurisdiccionales. En este sentido los contextos escolares representan un factor de peso en la concreción de las programaciones. El ámbito en el que se desempeñan **V** e **Y**, por sus características socioeconómicas y la disponibilidad de recursos tanto materiales como culturales, es más favorecedor y, por tanto, les ha permitido alcanzar las metas propuestas.

Respecto a la relevancia y significatividad de los contenidos para las y los niñas/os, **M** y **J** a veces lo consideran cuando toman sus decisiones didácticas, pero no siempre. Para **V** e **Y** es el segundo factor determinante en su toma de decisiones, luego del ya descrito Diseño Curricular. Es un punto común a todas que cuando emergen temáticas inesperadas en sus clases, originadas en el interés o las preocupaciones de sus estudiantes aceptan tratarlas. Simultáneamente, **J** prioriza abordar cuestiones que le agradan por sobre las que le resultan poco interesantes. Todas evitan las cuestiones que, entienden, son político partidarias o pueden ser sensibles para la comunidad, y esto fue evidente tanto en las entrevistas como en las observaciones.

Tanto en la entrevista como en la encuesta una cuestión a considerar es la influencia de los medios de comunicación y, para unos pocos, la de las redes sociales, esto permite entender que cuestiones urgentes y urticantes, en términos de López Facal (2011a, 2011b), conflictos sociales candentes, son temáticas de interés para una parte del profesorado, aunque el concepto en sí mismo parece ser desconocido por la mayoría. Situación que también indagué en las entrevistas y las observaciones de clases. **M** y **J** hacen referencia al poco o nulo uso de noticias en sus planificaciones lo que se corresponde con lo observado en las aulas, mientras que **V** e **Y** están más interesadas en las cuestiones de actualidad y lo materializan a través del uso de textos periodísticos y referencias a cuestiones que circulan entre la opinión pública en el presente.

A partir de las imágenes elegidas para el cuestionario y de las descripciones realizadas reconozco algunos contenidos que la docencia identifica como problemas sociales a enseñar. En la encuesta las tres imágenes más elegidas fueron:

(3) “Niños cartoneros”, esta situación fue reconocida como problema social relacionado con contenidos de formación ciudadana (12%) y economía (6%).

(8) “Pueblos originarios” fue asociado como problema social a contenidos de historia (31%) y diversidad cultural (12%).

(11) “Polo Petroquímico”, en tanto problema social fue vinculado con problemas ambientales (9%) y de geografía (21%).

Por otro lado, fueron poco elegidas las imágenes que aludían a democracia e historia reciente o las que no explicitaban algún conflicto evidente (docente enseñando en un aula, personas en el espacio público). Entre las imágenes seleccionadas puedo reconocer una correlación con los contenidos considerados en la encuesta como de relevancia para su enseñanza y también encuentro puntos en común con algunos temas que preocupan a las docentes del caso y que explicitaron durante las entrevistas. Dos cuestiones muy mencionadas durante la investigación fueron el reconocimiento de los derechos de niñas, niños y adolescentes, vinculado con la imagen (3) y la indagación sobre problemáticas ambientales, representada por la imagen (11). Por otra, la cuestión de la diversidad cultural vinculada con los pueblos originarios (imagen 8) también fue un tema con numerosas menciones, pero en menor medida que los anteriores y especialmente relacionado al pasado más distante y a la perspectiva histórica disciplinar.

Síntesis de las conclusiones

Los resultados obtenidos en los diversos instrumentos indican que el modo en que la docencia piensa los contenidos sociales se caracteriza de la siguiente manera:

- La mayor parte de los contenidos se citan textualmente del Diseño Curricular.
- Las temáticas más usuales son generales, disciplinares, descriptivas.
- Se enuncian sin problematizar.
- Conflicto o problema son vocablos escasamente usados al describir contenidos.
- Las efemérides tienen un gran protagonismo.
- Otros contenidos recurrentes pero que no se enuncian complejizados son: género, convivencia escolar, derechos, problemas ambientales, recursos naturales, diversidad.
- Las cuestiones de la vida cotidiana y los emergentes de la actualidad no se constituyen en contenidos escolares, solo reciben un tratamiento general y en ocasiones solo se comentan superficialmente.

De lo que se concluye que, tanto de las entrevistadas como de las y los encuestados, consideran contenidos que no pueden dejar de enseñar aquellos que integran el Diseño Curricular, son relevantes y significativos para sus estudiantes y de interés para los enseñantes. Aunque reconocen la importancia de enseñar diversos problemas sociales relevantes y urgentes, la mayoría mostró dificultades en problematizar contenidos, visibilizar el conflicto como parte de la realidad social y enlazar su enseñanza con temáticas situadas, actuales y candentes.

En sí mismos el Diseño Curricular y otros lineamientos jurisdiccionales son portadores de sentido y están impregnados por el paradigma crítico proponiendo modos de enseñar y aprender basados en la problematización de la realidad social, el reconocimiento de conflictos y tensiones y la necesidad de reflexionar para transformar. Pese a ello, en las prácticas se evidencia que el Diseño Curricular suele entenderse como un catálogo de contenidos inocuos, neutros, que deben aparecer en la planificación para intentar, con poco éxito, ser abordados en su totalidad. Esto es acompañado por una representación de la función educadora que considera valores positivos del ser docente la objetividad, la neutralidad y apoliticidad. Por lo tanto, pese a que el Diseño Curricular funciona como el principal determinante al pensar la planificación, en las prácticas y en las representaciones no se observa una apropiación de sentidos sino una reproducción de contenidos armónicos carentes de toda tensión o fricción.

Observo una ambigüedad y dificultad entre la idea de enseñar problemas sociales y la capacidad de identificarlos y problematizarlos. Esto se hizo evidente, especialmente, al presentar las imágenes en la encuesta, pero también durante las entrevistas a las docentes y las observaciones de clase. Se nota, en general, una tendencia a reducir los contenidos a los enunciados generales del Diseño Curricular o a su nexo con las efemérides, nombrarlos en forma descriptiva o desvinculado de la idea de conflicto, intrínseco a la realidad social. Hay un saber general que atribuye a los problemas sociales una relevancia particular en relación con la formación de ciudadanías críticas y reflexivas. Se percibe un interés por abordarlos en las prácticas de Ciencias Sociales en el nivel primario por lo que se entiende que la noción de problemas sociales es conocida para la mayoría de la docencia, sin embargo, identifiqué dificultades para conceptualizar a qué remite un problema social en la enseñanza de las Ciencias Sociales. No sucede lo mismo con el concepto conflictos sociales candentes, en tanto abordaje de problemáticas sociales actuales y urticantes, pues parece ser más esquivo tanto en su mención como en la identificación de problemáticas de este tipo.

La gran mayoría de las y los participantes se siente a gusto enseñando Ciencias Sociales y en sus decisiones didácticas prevalecieron tres cuestiones de peso, el gusto personal, el interés del estudiantado y los determinantes curriculares. También aparece la disposición por contribuir desde el área a la formación de ciudadanías interesadas y transformadoras. Sin embargo, y simultáneamente, se observan preocupaciones que pueden debilitar un posible posicionamiento crítico. Aquí juegan negativamente la inseguridad en relación a la formación en el área, la presión por cumplir con las exigencias curriculares, y la inquietud por no mostrarse politizados ni influir ideológicamente en las y los estudiantes, la ya nombrada neutralidad y objetividad.

El compromiso social del profesorado, en cuanto a la valoración positiva de enseñar la realidad social a partir de y con problemas sociales encuentra sus propios límites al considerar el currículo como algo prescriptivo y neutro, a los problemas sociales como una cuestión controversial a la que no se “animan” a tratar, a la docencia como objetiva y apolítica y, fundamentalmente a las escasas herramientas conceptuales y categoriales del campo de las Ciencias Sociales con las que cuentan para poder comprender la complejidad de los problemas sociales y asumir un posicionamiento más sólido en las aulas. Situación que amerita una profunda reflexión en la formación inicial y continua del profesorado que enseña Ciencias Sociales en la escuela primaria.

De este modo puedo reconocer en la docencia la noción de cuál es un problema social, aunque observo la carencia de información o conocimientos que permitan argumentar con conceptos concretos y complejos qué es un problema social, cuáles son sus componentes o dimensiones, qué aspectos de los problemas sociales se mantienen o han cambiado, qué intereses, sujetos y/o agentes se ven involucrados, entre otras. Esta representación opera más como una afinidad empática con la problemática reconocida que como una definición epistemológica del problema social.

Me interesa desde mi lugar en la formación inicial docente en Educación Primaria que esta investigación colabore en la revisión y mejora de las propuestas educativas, especialmente en lo referido a la construcción didáctica de las Ciencias Sociales desde una perspectiva crítica y democrática. En este sentido, los resultados indican la necesidad de estimular la construcción de una relación virtuosa entre las demandas curriculares, los saberes adquiridos y por adquirir y el interés por los problemas sociales relevantes, socialmente vivos, candentes y conflictivos. Este proceso debería darse desde una perspectiva innovadora, situada, comprometida. La formación inicial es una instancia fundacional para que las y los docentes se interesen en estas cuestiones y

se posicionen críticamente. Además, es un modo diferente para comprender los procesos sociales, económicos, políticos, culturales o territoriales, en tanto interpela sentidos, significados, tradiciones, temporalidades que han marcado una forma de entender y relacionarse con el conocimiento social.

Sobre la proyección de esta investigación

Los resultados de este trabajo indican que, tanto la formación inicial como la oferta de capacitación continua serán claves para brindar espacios de reflexión y elaborar dispositivos que faciliten la toma de decisiones didácticas, tensionando los saberes previos con los nuevos aprendizajes. Capitalizando y potenciando la experiencia de quienes ya están en el ejercicio de la práctica. Esta será una tarea sobre la que avanzar en el futuro tanto desde mi propia práctica como desde las propuestas colaborativas con otros equipos docentes.

Esta investigación también deja abierta la puerta a interrogantes aun por resolver. Queda pendiente profundizar sobre la relación entre la enseñanza de problemas sociales, los modos de enseñanza y la incidencia que estas propuestas tienen en el aprendizaje de las y los niños. Al respecto, los instrumentos de la investigación aportaron información de interés que he analizado en los capítulos precedentes. Sin embargo, el trabajo no agotó el análisis de la totalidad de la información obtenida a partir del estudio del formulario, las observaciones de clases, las entrevistas y el registro de los materiales curriculares. Queda abierta la posibilidad de continuar con el análisis y triangulación del material no utilizado en este trabajo y profundizar en esta línea de investigación recuperando otras voces del contexto escolar, como la de las/os estudiantes, las familias y los equipos docentes en su conjunto. Esto podrá realizarse ya sea desde los proyectos de investigación académicos o bien en estudios futuros. Todos estos materiales serán insumo para próximos desarrollos y, seguramente, ampliarán las bases sobre las cuales seguir repensando nuestras docencias como prácticas políticas comprometidas, valiosas y necesarias.

BIBLIOGRAFÍA

- Achili, E. (2000). *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde Editor
- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, año 26, número 73, pp. 249-264.
- Aguilera Morales, A. y González Terreros, M. (2009). *Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil*. Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá - Colombia.
- Aisenberg, B. (1996). *Didáctica de las Ciencias Sociales: ¿desde qué teorías estudiamos la enseñanza?* Seminario internacional sobre constructivismo y educación en relación a las didácticas especiales. Uruguay.
- Alliaud, A. y Duschtaizky, L. (comp.) (1991). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Alveiro Restrepo-Ochoa, D. (2013) La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales. *CES Psicología*, vol. 6, núm. 1, enero-junio, 2013, pp. 122-133 Universidad CES Medellín, Colombia
- Alzú, M. S., Navajas, B., & Adrogué, C. (2023). Desigualdad de Logros Educativos en Argentina: Desafíos Post Pandemia (No. 291).
- AMBB - Asociación Médica de Bahía Blanca (2018). *Escuela 11 "Dr. Ricardo Gutiérrez"*. Visto en <https://www.ambb.org.ar/cultural-comunitario/nuestros-ahijados/escuela-11> (22/09/2020).
- Anderete Schwal, M. (2020). Las desigualdades educativas durante la pandemia en la educación primaria de Argentina. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 5-10. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.1>
- Añahual, G.R., Parra, E. y Jara, M. A. (2023). *Los problemas sociales en los diseños curriculares de Río Negro y Neuquén en el área de las ciencias sociales y humanas*. RESEÑAS de Enseñanza de la Historia N°22 - Mayo 2023. ISSN 2796-9304

- Armento, B. J. (1991). Changing conceptions of research on teaching of social studies. Shaver, J. (ed.). *Handbook of research on Social Studies Teaching and Learning*, New York: Macmillan, pp. 185-209.
- Audigier, F. (2002) Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental en Francia: temas, métodos y preguntas. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*. N° 1, pp. 3-16.
- Bail, N., D'Amico, V., Gómez, M.L. y Vijarra, A.M. (2010) Enseñar sobre pueblos originarios y la “conquista del desierto”: alternativas para revisar la propia mirada. En: I. Siede (Coord.). *Ciencias sociales en la escuela: Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique. (Capítulo)
- Barco, S. (1996). La corriente crítica en la didáctica; En Camilloni y otros: *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Barton, K. (Ed.) (2006). *Métodos de Investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. Cuestiones y perspectivas contemporáneas*. Universidad de Cincinnati. Greenwich, CT: Information Age.
- Barton, K. C. (Ed.) (2006). *Métodos de Investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. Cuestiones y perspectivas contemporáneas*. Universidad de Cincinnati. Greenwich, CT: Information Age.
- Benejam Arguimbau, P. (2002). La didáctica de las Ciencias Sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, ISSN 1579-2617, N° 1, 2002, pp. 91-96.
- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la Educación Social. En P. Benejam y Pagès, *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (págs. 33-51). Barcelona: ICE-U de Barcelona/ Horsoni
- Brophy, J. (1993a). Mary Lake: Introducing fifth grades to U.S: History. Brophy J. (ed.). *Case studies of teaching and learning in Social Studies. Advances in research on teaching*, vol. 4, pp. 101-150.

- Brophy, J. (1993b). Findings and Issues: the case viewed in context. Brophy, J. (ed.). *Case studies of teaching and learning in Social Studies. Advances in research on teaching*, vol. 4, pp. 219-232.
- Camilloni, A. (1994). Epistemología de la Didáctica de las Ciencias Sociales. En: Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comp.) *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Paidós: Buenos Aires.
- Carnovale, V. y Larramendy, A. (2010). Enseñar la Historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje. En: I. Siede (Coord.). *Ciencias sociales en la escuela: Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique. (Capítulo)
- Cerdá, M.C. y Ertola, F. (2019). Cap. 3 La investigación en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, geografía e historia en Iberoamérica: una cartografía desde el sur del sur. En: Funes, A. G. y Jara, M. A. (comp.) *Investigación y práctica en didáctica de las ciencias sociales: tramas y vínculos*. Neuquén: EDUCO – Editorial universitaria del Comahue.
- Cernadas, M. y Marcilese, J. (2009). *Noroeste: Una historia de trabajo*. 1° ed. B. Blanca: UNS. <http://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/123456789/3725/1/noroeste1.pdf>
- Consejo Interuniversitario Nacional (s.f.) Instituciones universitarias. Recuperado 20/2/2024) <https://www.cin.edu.ar/instituciones-universitarias/>
- Davini, M. C. (2009). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Davini, M. C. (s.f.). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. (31/05/17), INFoD., <http://cedoc.infod.edu.ar/upload/DAVINI Cristina. Acerca de las practicas docentes y su formacion 1.pdf>
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En: *Foucault, filósofo*. Buenos Aires: Gedisa Editores.
- Denkberg, A. y Díaz, S. (2010). Enseñar sobre el trabajo y los trabajadores en la Argentina. En: I. Siede (Coord.). *Ciencias sociales en la escuela: Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique. (Capítulo)
- DGCyE B.A. (2018). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. La Plata. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2018) *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. La Plata.

- Dobaño Fernández y otros. (2000). *Enseñar historia argentina contemporánea. Historia oral, cine y prensa escrita*. Buenos Aires: Aique.
- Dussel, Finocchio y Gojman (1997). *Haciendo memoria en el país de nunca más*. Buenos Aires: Eudeba.
- Escuela Normal Superior (1981). *Escuela Normal Superior - U.N.S: Bodas de brillante (1906 - 1981)*. Bahía Blanca: UNS.
- Funes, A. G. (2011). La enseñanza de la historia y los problemas sociopolíticos: de la historia reciente/presente al futuro. En Pagès, J. y Santisteban A. *Les qüestions socialment vives: l'ensenyament de les ciències socials. Documents 97*. UA de Barcelona.
- Funes, A. G. y Jara, M. A. (2015). La enseñanza de las Ciencias Sociales, la Historia, la Geografía y los problemas sociales. En Funes y Jara (comp.) *Historia y Geografía, propuestas de enseñanza*. UNCo. Cipolletti: EDUCO.
- Funes, G. y Jara, M. (2018). Cómo investigar la enseñanza y el aprendizaje de problemas sociales. En: Jara, M. A. (et al.) *Los aportes de la Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Historia y de la Geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos*. Colección Actas XVII Jornadas Nacionales y VI Internacionales de Enseñanza de la Historia, II Jornadas Nacionales Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía, IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Cipolletti: Jara.
- Garino, A. (2022). Formar para enseñar ciencias sociales desde la educación ciudadana y con perspectiva de género en la escuela primaria. *Reseñas De Enseñanza De La Historia*, (14), 99. Recuperado a partir de <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3763>
- Godoy, C. (2000). El aula entre la memoria y la historia. *Clio & Asociados*, (5): 76-111.
- Gojman y Segal (1998). Cap. 3 *Selección de contenidos y estrategias didácticas en Ciencias Sociales: La "trastienda" de una propuesta*. En Aisenberg y Alderoqui *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías y prácticas*. Buenos Aires, Paidós.

- González Valencia, G. A. y Santisteban Fernández, A. (2014). Una mirada a la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. N° 1 Vol. 10, pp. 7-17. Manizales: Universidad de Caldas.
- Gutiérrez Abella, S. y Trujillo Losada, M. (2008). Reflexiones sobre la didáctica de las Ciencias Sociales: aportes para los docentes que orientan la enseñanza de las Ciencias Sociales en los niveles educativos básico y media. *Pedagogía y Saberes* N°28. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación, Colombia. Págs. 93 – 104.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Santillana.
- Hirsch, S. (2021). Interculturalidad en contextos de diversidad étnica y lingüística. *Jornada 3-171 Educación Intercultural Bilingüe: enseñanza y trayectorias en clave intercultural*. INFOD. [YouTube]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=bAACRFPQCH4>
- Iglesias, M. A. (2018). *Plan Rothe: La consolidación del ciclo básico para la escuela media argentina a través de los discursos e historias profesionales de la burocracia educativa (1941-1946)*. Web <https://doi.org/10.35537/10915/66357>
- Insaurrealde, M. y Agüero, C. (2012). La formación de profesoras /es para la Educación Primaria: las decisiones centrales de los gobiernos nacionales de la década de los '90 y los post '90. ¿cambios o enmascaramiento? En: Vior, (Et. A. Comp.) *Formación de docentes ¿qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.
- Jara, M. A. (2019). Los aportes de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación de los profesorados de Educación Primaria e Inicial. En: Menghini, R. (et al.) *La formación de maestros y maestras en la universidad: disciplinas de fundamento y didácticas*. BA: Noveduc.
- Jara, M. A. (2020). El enfoque interdisciplinar en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas. Reflexiones epistemológicas y metodológicas. *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, (30), 75–89. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i30.8951>

- Jara, M. A. (2021a). Las investigaciones en didáctica de las ciencias sociales y humanas en Argentina. En de Souza y Gonçalves Silva (org.) *II Seminario Internacional de Formação de Proffesores*. Vol 1. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Jara, M. A. (2021b). La historia reciente/presente desde una perspectiva de los problemas sociales en la educación de ciudadanías. *Revista Tempo E Argumento*, 13(33), e0108. <https://doi.org/10.5965/2175180313332021e0108>
- Jara, M. A. (et al.) (2018). Los aportes de la Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Historia y de la Geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos. *Colección Actas XVII Jornadas Nacionales y VI Internacionales de Enseñanza de la Historia - II Jornadas Nacionales Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía - IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (Bariloche - 2018). Cipolletti: Jara.
- Jara, M. A. y Funes, G. (2016). Didáctica de las Ciencias Sociales desde una perspectiva y enfoque de la Educación Ciudadana. En Jara y Funes (comp.) *Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado: perspectivas y enfoques actuales*. FACE-UNCo, Cipolletti.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Buenos Aires: Paidós.
- Killner, L. (2020). *Encuesta relevamiento inicial - Versión final*, (inédita), realizada mediante Google Forms, julio-2020. <https://forms.gle/V2aPYAKzFUGN7Ceq7>
- Legardez, A. et Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives*. Paris: ESF éditeur.
- Levstik, L. (2008). What happens in social studies classrooms. Research on K-12 social studies practice. Levstik, Linda; Tyson, Cynthia (eds.) (2008). *Handbook of research in Social Studies education*. New York/London: Routledge.

- Linare, C. (coord.), N. Kogan, S. Tabakman y S. Tarquini (2016). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales en la Escuela Primaria.1 Material de apoyo para la enseñanza*. DGCyE, Dirección Provincial de Educación Primaria.
- Linare, C. (s/f). *Una tensión que perdura en la Escuela Primaria: Efemérides u enseñanza de las Ciencias Sociales*. DGCyE: Buenos Aires
- López Facal, R. (2011a). Los conflictos sociales candentes en el aula. *Revista Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* | núm. 69, pp. 8-20.
- López Facal, R. (2011b). Conflictos sociales candentes en el aula. En Pagès, J y Santisteban, A. (coord.) *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials. Servei de Publicacions*. U. Autònoma de Barcelona, Documents, pp. 65-76.
- Massone, Marisa; Romero, Nancy y Finocchio, Silvia. (2014). Libros de texto en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una apuesta a la formación docente. *Perspectiva*. 32. 555. 10.5007/2175-795X.2014v32n2p555.
- Mastrolorenzo, C. (2018). El lugar de la Geografía en el nivel primario: entre la aparición esporádica y la vulgata. I Jornadas Platenses de Geografía, 17 al 19 de octubre de 2018, La Plata, Argentina. EN: [Actas]. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Geografía. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11292/ev.11292.pdf
- Méndez, L. M. (2005) Las efemérides en el aula. *Novedades Educativas* N°173. pp. 68 a 71.
- Menghini, R., Adrián, C. y Salinas, G. (comp.) (2019). *La formación de maestros y maestras en la universidad: disciplinas de fundamento y didácticas*. BA: Noveduc.
- Menghini, R.; Andreozzi, G. y Villanueva, M. (2014). *La formación de profesores para nivel primario e inicial en la Escuela Normal Superior: ¿cambio o permanencia del mandato fundacional?* I Encuentro Nacional de Educación. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

- Ortega Sánchez, D. y Olmos Vila, R. (2018). Los problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Jara, M. y Santisteban, A. (coord.) *Contribuciones de Juan Pagès al desarrollo de la didáctica de las Ciencias Sociales la historia y la geografía en Iberoamérica*. FACE-UNCo y UAB, Cipolletti.
- Pagès, J. (1997a). Líneas de investigación en didácticas de las Ciencias Sociales, En Benejam, P. y Pagès, J. (coord.) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona: I.C.E. U. Barcelona.
- Pagès, J. (2007). *La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía. Didáctica Geográfica* (2a. época 9), 205-214.
- Pagès, Joan (1997b). Una aproximación a la investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales. En: *Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla, Díada editora, 49 – 86.
- Pérez, S. M. (2007). Desarrollo urbano y desigualdad en Bahía Blanca, En: *Estudios económicos*, vol. 24, núm. 48, enero-junio, 2007, pp. 57-82 Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca.
- Perrenaud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial Grao.
- Pipkin, D.; Varela, C. y Zenobi, V. (2001). *Aportes para el debate curricular. Trayecto de formación centrado en la enseñanza en el nivel primario. Enseñanza de las Ciencias Sociales 1 y 2*. Secretaría de Educación. CABA
- Puiggrós, A. (2006). *Qué pasó con la educación argentina: Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Quiroz Posada, R. E. y Díaz Monsalve, A. E. (2011). La investigación en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y su dinámica de articulación en un grupo de universidades públicas en Colombia. En: *Uni-Pluri/Versidad*, Vol.11 No.2, Versión Digital Facultad de Educación- Universidad de Antioquia. Medellín, Col.

- Ríos Tapia, S. y Moya, C (2022). Enseñar Ciencias Sociales desde la EIB: experiencias en la formación docente para el nivel primario en dos instituciones de la provincia de Tucumán. *RESEÑAS* N° 21 AÑO 2022 [pp. 58 – 72].
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. BA: Paidós.
- Ross, W. E, (2018). Humanizing critical pedagogy: What kind of teachers? What kind of citizenship? What kind of future? *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*. December 2018. Taylor & Francis Group, LLC.
- Ross, W. E. y Vinson, K. D. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 2012, Núm. 11, p. 73-86, <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/263458>.
- Rossignol de Girón, J. M. (2020) *Escuelas primarias centenarias*. Cooperativa Obrera. Bahía Blanca.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (2013). Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional. *Praxis Educativa*, Año XVI, N.º 16 / 1 y 2, pp. 32- 42.
- Santisteban Fernández, A. (2019). *La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación*. *El Futuro del Pasado*, 10, pp. 57-79. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Santisteban, A. y Pagès, J. (coords.) (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para comprender, pensar y actuar*. Madrid: Síntesis.
- Santos La Rosa, M. (2018). Historia de la Educación en Bahía Blanca (1880 - 2001). En Cernadas (et al.) *Bahía Blanca siglo XX: historia política, económica y sociocultural*. Bahía Blanca: EdiUNS.

- Sautu, R. (et. al.) (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.
- Siede, Isabelino A. (2010). Ciencias sociales en la escuela: Sentidos de la enseñanza. En: I. Siede (Coord.). *Ciencias sociales en la escuela: Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique. p. 15-46. (Capítulo)
- Souto, M (1993). *Hacia una Didáctica de lo Grupal*. Buenos Aires: Miño Dávila Editores.
- Techo, ONG (2016). Relevamiento de asentamientos informales. Visto en <http://relevamiento.techo.org.ar>
- Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E. (2002). Nuevos tiempos y nuevos docentes. *Conferencia Regional "El desempeño de los maestros en América Latina y el Caribe: nuevas prioridades"* (págs. 4-25). pp. 10-12 de junio de 2002. Brasilia: UNESCO - MED - BID.
- Thornton, S. J. (1991). Teacher as Curricular-Instructional Gatekeeper in Social Studies. Shaver, J.O. (ed.): *Handbook of research on Social Studies teaching and learning. A project of the National Council for the Social Studies*. New York: Macmillan, pp. 237-248.
- Tutiaux-Guillón, N. (2003). Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia. Objetivo de esta etapa. *Investigación didáctica enseñanza de las Ciencias Sociales*, N° 2, pp. 27-35.
- Universidad Autónoma de Barcelona (2016). GREDICS, *Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials*. Recuperado de <http://grupsderecerca.uab.cat/gredics/content/historia-del-grup>.
- Universidad Autónoma de Barcelona (2016). *Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials*. Recuperado de <http://jornades.uab.cat/dcs/es>.
- Urriza, G. (2014). *Expansión urbana de Bahía Blanca (Argentina): tendencias dominantes y política de suelo*. XI Simposio de la Asociación Internacional de Planificación Urbana y Ambiente (UPE 11), Facultad de Arquitectura y Urbanismo, La Plata.

- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Vasilachis, I. (coord) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Zenobi, V. (2011). Los materiales educativos en las clases de Geografía: algunas orientaciones para el aula. *Perspectiva Escolar* No 358 Enseñar Geografía en un mundo en transformación. Rosa Sensat: Barcelona.

Anexo documental

A. Consentimientos informados

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA TESIS DE LA MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE

Luego de haber sido debidamente informada/o de los objetivos y procedimientos de esta investigación que sirve de base a la Tesis denominada "Los conflictos sociales en las prácticas de enseñanza de Ciencias Sociales en la escuela primaria. Estudio de casos de profesoras/es de dos escuelas de Bahía Blanca", llevada a cabo para cumplimentar los requisitos académicos de la Maestría en Práctica Docente de la Facultad de Humanidades y Artes-UNR y, mediante la firma de este documento, acepto participar voluntariamente en el trabajo que está llevando a cabo la/el maestra/o Lic. Luciana Killner dirigido/a por el Dr. Miguel Ángel Jara.

Se me ha notificado que mi participación es totalmente libre y voluntaria y que aún después de iniciada puedo rehusarme a responder cualquiera de las preguntas o decidir suspender mi participación en cualquier momento, sin que ello me ocasione ningún perjuicio.

Acepto que mis aportes sean publicados, guardando el derecho de decidir sobre la publicación de mis datos.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que todas las preguntas acerca del estudio o sobre los derechos a participar en el mismo me serán respondidas.

Bahía Blanca, 14/9/21 (fecha)

Nombre de la persona: ALVAREZ YERUR

Firma:

Nombre del/de la tesista: LUCIANA KILLNER

Firma:

CONSENTIMIENTO INFORMADO INSTITUCIONAL PARA TESIS DE LA MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE

Luego de haber sido debidamente informada/o de los objetivos y procedimientos de esta investigación que sirve de base a la Tesis denominada denominada "Los conflictos sociales en las prácticas de enseñanza de Ciencias Sociales en la escuela primaria. Estudio de casos de profesoras/es de dos escuelas de Bahía Blanca", llevada a cabo para cumplimentar los requisitos académicos de la Maestría en Práctica Docente de la Facultad de Humanidades y Artes-UNR y, mediante la firma de este documento, se autoriza a la/el maestranda/o Lic. Luciana Killner dirigido/a por el Dr. Miguel Ángel Jara a realizar las actividades que se desprende de ese proyecto, siempre y cuando los participantes sean debidamente informados.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que todas las preguntas acerca del estudio o sobre los derechos a participar en el mismo me serán respondidas.

Bahía Blanca, 3/9/2021 (fecha)

Nombre de la autoridad institucional: Marina Angelini

Firma: [Firma]

Nombre del/de la tesista: Luciana Killner

Firma: [Firma]

CONSENTIMIENTO INFORMADO INSTITUCIONAL PARA TESIS DE LA MAESTRÍA
EN PRÁCTICA DOCENTE

Luego de haber sido debidamente informada/o de los objetivos y procedimientos de esta investigación que sirve de base a la Tesis denominada denominada "Los conflictos sociales en las prácticas de enseñanza de Ciencias Sociales en la escuela primaria. Estudio de casos de profesoras/es de dos escuelas de Bahía Blanca", llevada a cabo para cumplimentar los requisitos académicos de la Maestría en Práctica Docente de la Facultad de Humanidades y Artes-UNR y, mediante la firma de este documento, se autoriza a la/el maestranda/o Lic. Luciana Killner dirigido/a por el Dr. Miguel Ángel Jara a realizar las actividades que se desprende de ese proyecto, siempre y cuando los participantes sean debidamente informados.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que todas las preguntas acerca del estudio o sobre los derechos a participar en el mismo me serán respondidas.

Bahía Blanca, 15/3/21 (fecha)

Nombre de la autoridad institucional: Paula Fernández

Firma: [Firma] vicedirectora

Nombre del/de la tesista: LUCIANA KILLNER

Firma: [Firma]

**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA TESIS DE LA MAESTRÍA EN PRÁCTICA
DOCENTE**

Luego de haber sido debidamente informada/o de los objetivos y procedimientos de esta investigación que sirve de base a la Tesis denominada "Los conflictos sociales en las prácticas de enseñanza de Ciencias Sociales en la escuela primaria. Estudio de casos de profesoras/es de dos escuelas de Bahía Blanca", llevada a cabo para cumplimentar los requisitos académicos de la Maestría en Práctica Docente de la Facultad de Humanidades y Artes-UNR y, mediante la firma de este documento, acepto participar voluntariamente en el trabajo que está llevando a cabo la/el maestranda/o Lic. Luciana Killner dirigido/a por el Dr. Miguel Ángel Jara.

Se me ha notificado que mi participación es totalmente libre y voluntaria y que aún después de iniciada puedo rehusarme a responder cualquiera de las preguntas o decidir suspender mi participación en cualquier momento, sin que ello me ocasione ningún perjuicio.

Acepto que mis aportes sean publicados, guardando el derecho de decidir sobre la publicación de mis datos.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que todas las preguntas acerca del estudio o sobre los derechos a participar en el mismo me serán respondidas.

Bahía Blanca, 21/9/21 (fecha)

Nombre de la persona: Julia Husar

Firma: [Firma]

Nombre del/de la tesista: LUCIANA KILLNER

Firma: [Firma]

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA TESIS DE LA MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE

Luego de haber sido debidamente informada/o de los objetivos y procedimientos de esta investigación que sirve de base a la Tesis denominada "Los conflictos sociales en las prácticas de enseñanza de Ciencias Sociales en la escuela primaria. Estudio de casos de profesoras/es de dos escuelas de Bahía Blanca", llevada a cabo para cumplimentar los requisitos académicos de la Maestría en Práctica Docente de la Facultad de Humanidades y Artes-UNR y, mediante la firma de este documento, acepto participar voluntariamente en el trabajo que está llevando a cabo la/el maestranda/o Lic. Luciana Killner dirigido/a por el Dr. Miguel Ángel Jara.

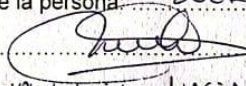
Se me ha notificado que mi participación es totalmente libre y voluntaria y que aún después de iniciada puedo rehusarme a responder cualquiera de las preguntas o decidir suspender mi participación en cualquier momento, sin que ello me ocasione ningún perjuicio.

Acepto que mis aportes sean publicados, guardando el derecho de decidir sobre la publicación de mis datos.

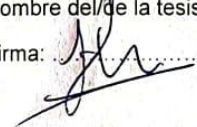
Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que todas las preguntas acerca del estudio o sobre los derechos a participar en el mismo me serán respondidas.

Bahía Blanca, 3/9/2021 (fecha)

Nombre de la persona: SUERO, MARINELA

Firma: 

Nombre del/de la tesista: LUCIANA KILLNER

Firma: 

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA TESIS DE LA MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE

Luego de haber sido debidamente informada/o de los objetivos y procedimientos de esta investigación que sirve de base a la Tesis denominada "Los conflictos sociales en las prácticas de enseñanza de Ciencias Sociales en la escuela primaria. Estudio de casos de profesoras/es de dos escuelas de Bahía Blanca", llevada a cabo para cumplimentar los requisitos académicos de la Maestría en Práctica Docente de la Facultad de Humanidades y Artes-UNR y, mediante la firma de este documento, acepto participar voluntariamente en el trabajo que está llevando a cabo la/el maestranda/o Lic. Luciana Killner dirigido/a por el Dr. Miguel Ángel Jara.

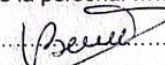
Se me ha notificado que mi participación es totalmente libre y voluntaria y que aún después de iniciada puedo rehusarme a responder cualquiera de las preguntas o decidir suspender mi participación en cualquier momento, sin que ello me ocasione ningún perjuicio.

Acepto que mis aportes sean publicados, guardando el derecho de decidir sobre la publicación de mis datos.

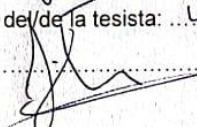
Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que todas las preguntas acerca del estudio o sobre los derechos a participar en el mismo me serán respondidas.

Bahía Blanca, 15/09/21 (fecha)

Nombre de la persona: Virginia BENITEZ

Firma: 

Nombre de la tesista: LUCIANA KILLNER

Firma: 

B. Encuesta general

17/6/2020

ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Esta encuesta está dirigida a maestras y maestros en ejercicio. Los datos que se brinden serán utilizados como insumo para una investigación educativa vinculada con la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela primaria. Esta investigación forma parte de un proyecto de tesis de maestría por lo que es sumamente importante que quien decida colaborar lo haga ajustándose a su experiencia y realidad. La información que se recabe es confidencial y no será publicada sin el consentimiento de quien la brindó. Gracias por participar y compartir su mirada.

***Obligatorio**

1. Dirección de correo electrónico *

DATOS PERSONALES

2. Apellido, Nombre

3. Edad *

4. Título Docente *

5. Institución que otorgó el título (Nombre - Localidad) *

6. Antigüedad en la docencia *

Marca solo un óvalo.

- ☐ 1 a 5 años
- ☐ 5 a 10 años
- ☐ más de 10 años

7. Institución/es escolar/es en la que actualmente trabaja *

1. FORMACIÓN DOCENTE

8. 1.1. ¿Cómo valorás tu formación inicial en relación a la enseñanza de las Ciencias Sociales? *

Podés marcar sólo una opción

Marca solo un óvalo.

- ☐ positiva
- ☐ negativa
- ☐ ni negativa ni positiva

9. 1.2. ¿Cuáles son las instancias de capacitación que más han contribuido a tu formación para enseñar Ciencias Sociales? *

Podés marcar varias opciones

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Cursos, talleres y seminarios ofrecidos por el CIIE
- ☐ Cursos, talleres y seminarios ofrecidos por Institutos de Formación Docente
- ☐ Cursos, talleres y seminarios ofrecidos por el Ministerio de Educación
- ☐ Cursos, talleres y seminarios ofrecidos por la Universidad Nacional del Sur
- ☐ Cursos, talleres y seminarios ofrecidos por la institución en la que trabajás
- ☐ Cursos, talleres y seminarios ofrecidos por otros organismos gubernamentales o no gubernamentales
- ☐ Cursos, talleres y seminarios ofrecidos por empresas privadas

Otro: ☐ _____

10. 1.3. ¿Has realizado estudios de posgrado en la enseñanza de las Ciencias Sociales? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ si
☐ No

11. 1.4. Si tu respuesta fue afirmativa, describí cuál ha sido la formación.

2. PRÁCTICAS DOCENTES

12. 2.1. ¿En qué año del segundo ciclo de la educación primaria enseñás Ciencias Sociales? *

Podés marcar varias opciones.

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ 4°
☐ 5°
☐ 6°

13. 2.2. ¿Por qué enseñás Ciencias Sociales actualmente? *

Podés marcar sólo una opción.

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ por elección
☐ por decisión del equipo directivo
☐ por acuerdo entre pares docentes
☐ por designación en acto público o administrativo

14. 2.3. ¿Cómo valorás tu experiencia en la enseñanza de las Ciencias Sociales? *

Podés marcar sólo una opción.

Marca solo un óvalo.

- ☐ positiva
- ☐ negativa
- ☐ ni negativa ni positiva

15. 2.4. Describí brevemente las razones de tu valoración en el punto 2.3. *

3. CONTENIDOS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

16. 3.1. Nombrá 3 (tres) contenidos que consideres que no pueden dejar de enseñarse en Ciencias Sociales en la escuela primaria. Redactalos en orden de mayor a menor importancia. *

17. 3.2. ¿Cuáles de los siguientes conceptos te parecen relevantes para la enseñanza de las Ciencias Sociales? *

Podés marcar varias opciones.

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ comunidad
- ☐ conflicto
- ☐ poder
- ☐ gobierno
- ☐ población
- ☐ actualidad
- ☐ diversidad
- ☐ localización
- ☐ desigualdad
- ☐ identidad
- ☐ cultura
- ☐ género
- ☐ memoria
- ☐ temporalidad

Otro: ☐ _____

18. 3.3. ¿Cuáles de los siguientes recursos, materiales o dispositivos utilizás con frecuencia en la enseñanza de las Ciencias Sociales? *

Podés marcar varias opciones.

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Libro de texto
- ☐ Imágenes, fotografías, obras de arte
- ☐ Mapas y planos
- ☐ Materiales audiovisuales
- ☐ Canciones
- ☐ Internet
- ☐ Presentaciones digitales (Power Point)
- ☐ línea de tiempo y cronologías
- ☐ material periodístico
- ☐ visitas a museos y otros espacios públicos
- ☐ testimonios orales/entrevistas

4. PROBLEMAS SOCIALES

19. 4.1. ¿Abordás problemas sociales en tus clases? *

Podés marcar sólo una opción.

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ A veces

20. 4.2. Describí brevemente las razones de tu respuesta en el punto 4.1. *

21. 4.3. ¿Cuál de estos problemas sociales elegirías para trabajar en tus clases?
Indicá su grado de relevancia. *

Marca solo un óvalo por fila.

	Muy relevante	Relevante	Nada relevante
1. Explotación de recursos, modelo económico extractivista y modelo económico sustentable	☐	☐	☐
2. Peligro de contagio masivo y acceso a servicios básicos en áreas urbanas de América Latina	☐	☐	☐
3. Políticas públicas sobre salud reproductiva, interrupción voluntaria del embarazo y género.	☐	☐	☐
4. Derechos de los pueblos originarios, acciones de visibilización	☐	☐	☐
5. Historia reciente, memoria colectiva y actos escolares	☐	☐	☐

4.4. Selección de imágenes: a continuación se presentan 3 grupos de imágenes, deberás seleccionar una de cada conjunto y responder las preguntas correspondientes.

GRUPO A

22. 4.4. Grupo A ¿Cuál de las siguientes imágenes puede ser un problema social para trabajar en tus clases? *

Marca solo un óvalo.



☐ Imagen 1
Salta a la pregunta 23



☐ Imagen 2
Salta a la pregunta 25



☐ Imagen 3
Salta a la pregunta 27



☐ Imagen 4
Salta a la pregunta 29

GRUPA A - IMAGEN 1

23. 4.4.1.a) (Imagen 1) ¿a qué problema social se refiere?



Imagen 1

24. 4.4.1.b) (Imagen 1) ¿por qué elegiste este problema para trabajar en tu clase?



Imagen 1

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Porque es una cuestión vigente en los medios de comunicación
- ☐ Porque lo reconocí como parte de mi formación
- ☐ Porque es parte del diseño curricular de Ciencias Sociales
- ☐ Porque concuerdo ideológicamente con ésta problemática
- ☐ Porque me generó curiosidad e interés
- ☐ Porque me siento identificada/o desde mi historia personal
- ☐ Porque es una temática popular en redes sociales
- ☐ Porque es un tema políticamente controvertido

Salta a la pregunta 31

GRUPO A - IMAGEN 2

25. 4.4.2.a) (Imagen 2) ¿a qué problema social se refiere?



Imagen 2

26. 4.4.2.b) (Imagen 2) ¿por qué elegiste este problema para trabajar en tu clase?



Imagen 2

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Porque es una cuestión vigente en los medios de comunicación
- ☐ Porque lo reconocí como parte de mi formación
- ☐ Porque es parte del diseño curricular de Ciencias Sociales
- ☐ Porque concuerdo ideológicamente con ésta problemática
- ☐ Porque me generó curiosidad e interés
- ☐ Porque me siento identificada/o desde mi historia personal
- ☐ Porque es una temática popular en redes sociales
- ☐ Porque es un tema políticamente controvertido

Salta a la pregunta 31

GRUPO A - IMAGEN 3

27. 4.4.3.a) (Imagen 3) ¿a qué problema social se refiere?



Imagen 3

28. 4.4.3.b) (Imagen 3) ¿por qué elegiste este problema para trabajar en tu clase?



Imagen 3

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Porque es una cuestión vigente en los medios de comunicación
- ☐ Porque lo reconocí como parte de mi formación
- ☐ Porque es parte del diseño curricular de Ciencias Sociales
- ☐ Porque concuerdo ideológicamente con ésta problemática
- ☐ Porque me generó curiosidad e interés
- ☐ Porque me siento identificada/o desde mi historia personal
- ☐ Porque es una temática popular en redes sociales
- ☐ Porque es un tema políticamente controvertido

Salta a la pregunta 31

GRUPO A - IMAGEN 4

29. 4.4.4.a) (Imagen 4) ¿a qué problema social se refiere?



Imagen 4

30. 4.4.4.b) (Imagen 4) ¿por qué elegiste este problema para trabajar en tu clase?



Imagen 4

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Porque es una cuestión vigente en los medios de comunicación
- ☐ Porque lo reconocí como parte de mi formación
- ☐ Porque es parte del diseño curricular de Ciencias Sociales
- ☐ Porque concuerdo ideológicamente con ésta problemática
- ☐ Porque me generó curiosidad e interés
- ☐ Porque me siento identificada/o desde mi historia personal
- ☐ Porque es una temática popular en redes sociales
- ☐ Porque es un tema políticamente controvertido

Salta a la pregunta 31

GRUPO B

31. 4.4. Grupo B ¿Cuál de las siguientes imágenes puede ser un problema social para trabajar en tus clases? *

Marca solo un óvalo.



☐ Imagen 5
Salta a la pregunta 32



☐ Imagen 6
Salta a la pregunta 34



☐ Imagen 7
Salta a la pregunta 36



☐ Imagen 8
Salta a la pregunta 38

GRUPO B - IMAGEN 5

32. 4.4.5.a) (Imagen 5) ¿a qué problema social se refiere?



Imagen 5

33. 4.4.5.b) (Imagen 5) ¿por qué elegiste este problema para trabajar en tu clase?



Imagen 5

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Porque es una cuestión vigente en los medios de comunicación
- ☐ Porque lo reconocí como parte de mi formación
- ☐ Porque es parte del diseño curricular de Ciencias Sociales
- ☐ Porque concuerdo ideológicamente con ésta problemática
- ☐ Porque me generó curiosidad e interés
- ☐ Porque me siento identificada/o desde mi historia personal
- ☐ Porque es una temática popular en redes sociales
- ☐ Porque es un tema políticamente controvertido

Salta a la pregunta 40

GRUPO B - IMAGEN 6

34. 4.4.6.a) (Imagen 6) ¿a qué problema social se refiere?



Imagen 6

35. 4.4.6.b) (Imagen 6) ¿por qué elegiste este problema para trabajar en tu clase?



Imagen 6

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Porque es una cuestión vigente en los medios de comunicación
- ☐ Porque lo reconocí como parte de mi formación
- ☐ Porque es parte del diseño curricular de Ciencias Sociales
- ☐ Porque concuerdo ideológicamente con ésta problemática
- ☐ Porque me generó curiosidad e interés
- ☐ Porque me siento identificada/o desde mi historia personal
- ☐ Porque es una temática popular en redes sociales
- ☐ Porque es un tema políticamente controvertido

Salta a la pregunta 40

GRUPO B - IMAGEN 7

36. 4.4.7.a) (Imagen 7) ¿a qué problema social se refiere?



Imagen 7

37. 4.4.7.b) (Imagen 7) ¿por qué elegiste este problema para trabajar en tu clase?



Imagen 7

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Porque es una cuestión vigente en los medios de comunicación
- ☐ Porque lo reconocí como parte de mi formación
- ☐ Porque es parte del diseño curricular de Ciencias Sociales
- ☐ Porque concuerdo ideológicamente con ésta problemática
- ☐ Porque me generó curiosidad e interés
- ☐ Porque me siento identificada/o desde mi historia personal
- ☐ Porque es una temática popular en redes sociales
- ☐ Porque es un tema políticamente controvertido

Salta a la pregunta 40

GRUPO B - IMAGEN 8

38. 4.4.8.a) (Imagen 8) ¿a qué problema social se refiere?



Imagen 8

39. 4.4.8.b) (Imagen 8) ¿por qué elegiste este problema para trabajar en tu clase?



Imagen 8

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Porque es una cuestión vigente en los medios de comunicación
- ☐ Porque lo reconocí como parte de mi formación
- ☐ Porque es parte del diseño curricular de Ciencias Sociales
- ☐ Porque concuerdo ideológicamente con ésta problemática
- ☐ Porque me generó curiosidad e interés
- ☐ Porque me siento identificada/o desde mi historia personal
- ☐ Porque es una temática popular en redes sociales
- ☐ Porque es un tema políticamente controvertido

Salta a la pregunta 40

GRUPO C

40. 4.4. Grupo C ¿Cuál de las siguientes imágenes puede ser un problema social para trabajar en tus clases? *

Marca solo un óvalo.



☐ Imagen 9
Salta a la pregunta 41



☐ Imagen 10
Salta a la pregunta 43



☐ Imagen 11
Salta a la pregunta 45



☐ Imagen 12
Salta a la pregunta 47

GRUPO C - IMAGEN 9

41. 4.4.9.a) (Imagen 9) ¿a qué problema social se refiere?



Imagen 9

42. 4.4.9.b) (Imagen 9) ¿por qué elegiste este problema para trabajar en tu clase?



Imagen 9

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Porque es una cuestión vigente en los medios de comunicación
- ☐ Porque lo reconocí como parte de mi formación
- ☐ Porque es parte del diseño curricular de Ciencias Sociales
- ☐ Porque concuerdo ideológicamente con ésta problemática
- ☐ Porque me generó curiosidad e interés
- ☐ Porque me siento identificada/o desde mi historia personal
- ☐ Porque es una temática popular en redes sociales
- ☐ Porque es un tema políticamente controvertido

GRUPO C - IMAGEN 10

43. 4.4.10.a) (Imagen 10) ¿a qué problema social se refiere?



Imagen 10

44. 4.4.10.b) (Imagen 10) ¿por qué elegiste este problema para trabajar en tu clase?



Imagen 10

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Porque es una cuestión vigente en los medios de comunicación
- ☐ Porque lo reconocí como parte de mi formación
- ☐ Porque es parte del diseño curricular de Ciencias Sociales
- ☐ Porque concuerdo ideológicamente con ésta problemática
- ☐ Porque me generó curiosidad e interés
- ☐ Porque me siento identificada/o desde mi historia personal
- ☐ Porque es una temática popular en redes sociales
- ☐ Porque es un tema políticamente controvertido

GRUPO C - IMAGEN 11

45. 4.4.11.a) (Imagen 11) ¿a qué problema social se refiere?



Imagen 11

46. 4.4.11.b) (Imagen 11) ¿por qué elegiste este problema para trabajar en tu clase?



Imagen 11

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Porque es una cuestión vigente en los medios de comunicación
- ☐ Porque lo reconocí como parte de mi formación
- ☐ Porque es parte del diseño curricular de Ciencias Sociales
- ☐ Porque concuerdo ideológicamente con ésta problemática
- ☐ Porque me generó curiosidad e interés
- ☐ Porque me siento identificada/o desde mi historia personal
- ☐ Porque es una temática popular en redes sociales
- ☐ Porque es un tema políticamente controvertido

GRUPO C - IMAGEN 12

47. 4.4.12.a) (Imagen 12) ¿a qué problema social se refiere?



Imagen 12

48. 4.4.12.b) (Imagen 12) ¿por qué elegiste este problema para trabajar en tu clase?



Imagen 12

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Porque es una cuestión vigente en los medios de comunicación
- ☐ Porque lo reconocí como parte de mi formación
- ☐ Porque es parte del diseño curricular de Ciencias Sociales
- ☐ Porque concuerdo ideológicamente con ésta problemática
- ☐ Porque me generó curiosidad e interés
- ☐ Porque me siento identificada/o desde mi historia personal
- ☐ Porque es una temática popular en redes sociales
- ☐ Porque es un tema políticamente controvertido

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

C. Validación por expertos del instrumento Encuesta

Claridad

- 1.- el ítem es sintáctica y semánticamente adecuado
- 2.- el ítem tiene relación aunque requiere de modificaciones específica
- 3.- el ítem requiere de modificaciones profundas
- 4.- el ítem no es adecuado a la dimensión que indagará

Coherencia

- 1.- el ítem se encuentra completamente adecuado a la dimensión que indagará
- 2.- el ítem tiene relación con la dimensión que indagará pero requiere de modificaciones específicas
- 3.- el ítem requiere de modificaciones profundas, no refiere con claridad a la dimensión que indagará
- 4.- el ítem no es adecuado a la dimensión que indagará

Relevancia

- 1.- el ítem es muy relevante para indagar en las representaciones sociales
- 2.- el ítem tiene relación parcial con las representaciones sociales, debe ser modificado
- 3.- el ítem requiere de modificaciones profundas
- 4.- el ítem no es adecuado a la dimensión que indagará

Planilla de evaluación

Dimensión	Ítem (Número y título abreviad o)	subitem	Aspectos a evaluar por la o el experto												
			Claridad				Coherencia				Relevancia				Observaciones
			1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
1. FOR MA CIÓ N DOC ENT E	1.1. ¿Cómo valorás tu formació n inicial en relación a la enseñanz a de las Ciencias Sociales ?														
	1.2. ¿Cuáles son las instancia s de capacita ción que más han contribui do a tu														

Dimensión	Ítem (Número y título abreviad o)	subitem	Aspectos a evaluar por la o el experto												
			Claridad				Coherencia				Relevancia				Observaciones
			1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	formació n para enseñar Ciencias Sociales ?														
	1.3.¿Has realizado estudios de posgrado en la enseñanz a de las Ciencias Sociales ?														
	1.4. Si tu respuest a fue afirmativ a, describí cuál ha														

Dimensión	Ítem (Número y título abreviad o)	subitem	Aspectos a evaluar por la o el experto												
			Claridad				Coherencia				Relevancia				Observaciones
			1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	sido la formació n.														
2. PRÁ CTI CAS DOC ENT ES	2.1. ¿En qué año del segundo ciclo de la educació n primaria enseñás Ciencias Sociales ?														
	2.2. ¿Por qué enseñás Ciencias Sociales actualme nte?														

Dimensión	Ítem (Número y título abreviad o)	subitem	Aspectos a evaluar por la o el experto												
			Claridad				Coherencia				Relevancia				Observaciones
			1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	2.3. ¿Cómo valorás tu experien cia en la enseñanz a de las Ciencias Sociales ?														
	2.4. Describí breveme nte las razones de tu valoraci ón en el punto 2.3.														

Dimensión	Ítem (Número y título abreviad o)	subitem	Aspectos a evaluar por la o el experto												
			Claridad				Coherencia				Relevancia				Observaciones
			1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
3. CONTENID OS EN LA ENSEÑAN ZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	3.1. Nombrá 3 (tres) contenid os que consider es que no pueden dejar de enseñars e en Ciencias Sociales en la escuela primaria. Redactál os en orden de mayor a menor importan cia.														

Dimensión	Ítem (Número y título abreviad o)	subitem	Aspectos a evaluar por la o el experto												
			Claridad				Coherencia				Relevancia				Observaciones
			1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	3.2. ¿Cuáles de los siguiente s concepto s te parecen relevante s para la enseñanz a de las Ciencia Sociales ?														
	3.3. ¿Cuáles de los siguiente s recursos, material es o dispositi														

Dimensión	Ítem (Número y título abreviad o)	subitem	Aspectos a evaluar por la o el experto												
			Claridad				Coherencia				Relevancia				Observaciones
			1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	vos utilizás con frecuenc ia en la enseñanz a de las Ciencias Sociales ?														
4. PROBLEM AS SOCIALES	4.1. ¿Abordá s problem as sociales en tus clases?														
	4.2. Describí breveme nte las razones de tu														

Dimensión	Ítem (Número y título abreviad o)	subitem	Aspectos a evaluar por la o el experto												
			Claridad				Coherencia				Relevancia				Observaciones
			1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	respuesta en el punto 4.1.														
	4.3. ¿Cuál de estos problemas sociales elegirías para trabajar en tus clases? Indicá su grado de relevancia.	1. Explotación de recursos, modelo económico extractivista y modelo económico sustentable													
		2. Peligro de contagio													

Dimensión	Ítem (Número y título abreviad o)	subitem	Aspectos a evaluar por la o el experto												
			Claridad				Coherencia				Relevancia				Observaciones
			1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
		masivo y acceso a servicio s básicos en áreas urbanas de Améric a Latina													
		3. Política s pública s sobre salud reprodu ctiva, interrup ción													

Dimensión	Ítem (Número y título abreviad o)	subitem	Aspectos a evaluar por la o el experto												
			Claridad				Coherencia				Relevancia				Observaciones
			1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
		volunta ria del embara zo y género.													
		4. Derech os de los pueblos originar ios, accione s de visibili zación													
		5. Histori a reciente , memori a colectiv													

Dimensión	Ítem (Número y título abreviad o)	subitem	Aspectos a evaluar por la o el experto												
			Claridad				Coherencia				Relevancia				Observaciones
			1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
		a y actos escolar es													
4.4. Grupo A	Imagen 1 														
	Imagen 2 														
	Imagen 3 														
	Imagen 4 														
4.4. Grupo B	Imagen 5 														

Dimensión	Ítem (Número y título abreviad o)	subitem	Aspectos a evaluar por la o el experto															
			Claridad				Coherencia				Relevancia				Observaciones			
			1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
		Imagen 6 																
		Imagen 7 																
		Imagen 8 																
	4.4. Grupo C	Imagen 9 																
		Imagen 10 																
		Imagen 11 																

Dimensión	Ítem (Número y título abreviado)	subítem	Aspectos a evaluar por la o el experto															
			Claridad				Coherencia				Relevancia				Observaciones			
			1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
		Imagen 12 																
	4.4. Grupo X. Imagen X	a. ¿a qué proble ma social se refiere?																
		b. ¿por qué elegiste este proble ma para trabajar en tu clase?																

D. Guion entrevista en profundidad

Lugar

Fecha

DATOS PERSONALES

Nombre y apellido

Edad

Título

Institución de formación

Escuela-grado-espacio curricular

Antigüedad en docencia

SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

CONTENIDOS y MATERIALES DIDÁCTICOS

- Cuando enseñás Ciencias Sociales ¿de qué manera organizás tus propuestas?
- ¿Cuáles son los criterios que orientan tus decisiones didácticas?
- ¿Qué recursos y estrategias son las que más utilizás en tus clases?
- De acuerdo a tu experiencia: ¿Tuviste dificultades en la planificación de la enseñanza de las Ciencias Sociales? ¿Cuáles?

PROBLEMAS SOCIALES (PROBLEMAS SOCIALES)

- ¿Incorporás los conflictos sociales en la planificación de tus propuestas?
- ¿Cuáles son los problemas o conflictos sociales que abordás con las/os niñas/os? ¿Por qué?

- ¿Los PROBLEMAS SOCIALES que abordás en la clase surgen del interés de las y los niños?
- ¿Pensás que abordar PROBLEMAS SOCIALES contribuye a que las/os niñas/os aprendan conocimiento social de manera significativa? ¿por qué?
- ¿Qué experiencias podrías contarme sobre el aprendizaje de PROBLEMAS SOCIALES?
- ¿Pensás que los PROBLEMAS SOCIALES son conflictivos? ¿por qué?

FORMACIÓN y PRÁCTICA DOCENTE

- ¿influyó tu formación inicial en la manera en que enseñás?
- Luego de recibirte, ¿cambió tu forma de enseñar Ciencias Sociales? ¿cómo y por qué?
- Además de la formación ¿qué cosas influyen cuando pensás la enseñanza en Ciencias Sociales? (la escuela, colegas, familias, contexto actual, medios de comunicación, redes sociales, tu posición política, etc.) ¿cómo?
- El contexto de la escuela y de las/os niñas/os ¿cómo influye en tu forma de enseñar Ciencias Sociales?

E. Planilla de observación de clases

OBSERVACION N°		
DOCENTE		
CURSO		
ESCUELA		
FECHA - HORARIO		
OTROS (ARCHIVO AUDIO, IMÁGENES, ETC)		
CANTIDAD DE ALUMNOS		
TÍTULO PROPUESTO		
CONTENIDO CURRICULAR ¿explicitado en alguna documentación de aula?		
TEMA	explicitado por la docente	
	inferido por la observadora	
SE COMPLEJIZA A LO LARGO DE LA PROPUESTA/SECUENCIA/CLASE	Describir	
PROBLEMATIZA EL CONTENIDO	¿Vincula con la actualidad?	
	¿Significativo para el grupo?	
	¿Plantea dudas a resolver? ¿Visibiliza el conflicto?	
ESTRATEGIAS /ACTIVIDADES QUE PRESENTA	Aprendizaje basado en Problemas	
	Clase dialogada	
	Debate	
	Elaboración maquetas/folleto/láminas	
	Estudio de caso	
	Guía de Preguntas y respuesta	
	Juego de simulación	
	Lectura analítica, síntesis conceptual, redes	
	Lectura de fuentes diversas (cartografía, fuentes primarias y secundarias, imágenes, entrevistas, encuestas)	
	Preguntas de indagación	
	Producciones artísticas	

	Salida de campo	
	TIC	

RECURSOS	Canciones	
	Cuentos	
	Explicación oral	
	Fotografías	
	imágenes/dibujos	
	Información de internet	
	Libros de texto	
	Línea de tiempo/cronologías	
	Mapas y planos (material Cartográfico)	
	Material periodístico	
	Materiales audiovisuales (películas, documentales)	
	Obras de arte plásticas	
	Presentaciones digitales (P.P.T.)	
	Testimonios orales/entrevistas	
	Museos y otros espacios públicos y/o patrimoniales	
	Material gráfico fotocopiado	
	...	
	...	
	...	
	...	
CLIMA DEL AULA	Describir	
ÁNIMO DE LA DOCENTE	Describir	
CONCEPTOS CLAVE	UTILIZA / MENCIONA / CONSTRUYE CONCEPTOS	

RELATO DE LA CLASE (itinerario de actividades, momentos, interrupciones, acciones docentes, acciones estudiantes, etc.)