

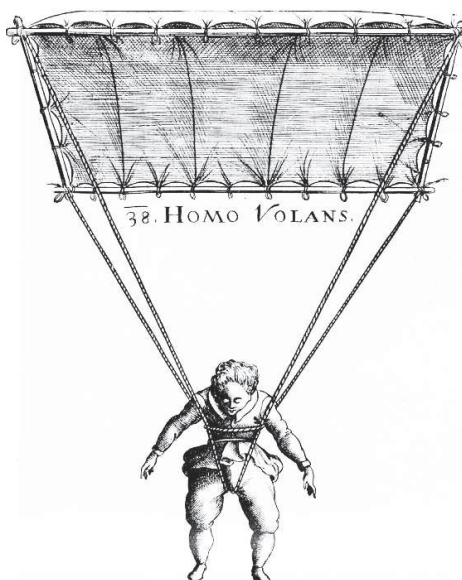
Clase virtual N° 5

La capacitación docente en Segundo Ciclo: especificidades, experiencia y discusiones

Autores: Diana González, Mabel Scaltritti y Raquel Gurevich - Equipo Áreas curriculares del Ministerio de Educación

*Todos nosotros sabemos algo.
Todos nosotros ignoramos algo.
Por eso, aprendemos siempre.*

Paulo Freire



De la obra *Machinae Novae* del croata Faust Vrančić (circa 1515).

Suena el silbato...

Siguiendo con la metáfora del fútbol que utilizamos en la primera clase, el sonido del silbato señala el comienzo de otro encuentro o partido. Lo deseamos intenso, controvertido, peleado...

Como todo partido, este tampoco tiene una duración ilimitada. En consecuencia, habremos de tratar solo algunos de los muchos temas que desafían a los capacitadores del Segundo Ciclo de la escuela primaria. Por un lado, los convocaremos a reflexionar sobre su formación disciplinar y las demandas docentes de capacitación en el Área. Por otro, nos internaremos en diversos problemas que afectan a la enseñanza del Área, como la cantidad y complejidad de los contenidos prescriptos para este ciclo escolar, la reiteración de contenidos a lo largo de este o las restricciones de la caja horaria. Finalmente, propondremos distintos tipos de intervención, e intentaremos dar respuestas a algunos de los problemas planteados.

Capacitar en el área

¿Qué significa capacitar en el área de Ciencias Sociales? Ni más ni menos que eso: capacitar en un campo en el que convergen, entre otras disciplinas, la historia, la geografía, las ciencias políticas, la sociología, la economía, la antropología. Sin embargo, sucede muchas veces con nosotros, capacitadores, que al estar formados en una de estas disciplinas, tenemos ciertas dificultades para abordar temas en que se especializan las otras. Una especie de prurito –que quizá se relacione con el hecho de habernos formado esforzadamente en una determinada disciplina social– parece trabarnos en la tarea. Extremadamente cautelosos, tememos incursionar por otros senderos. Tal vez porque consideremos que para hacerlo seriamente y con propiedad deberíamos realizar previamente –y para cada una de las disciplinas sociales– los arduos trabajos de la formación de grado. Algunos de los pensamientos y frases que suelen aparecer en estas situaciones:

¿Cómo voy a trabajar las temáticas territoriales con mi licenciatura en Historia?

¿Las efemérides? A lo sumo, podré abordarlas desde la perspectiva de la construcción histórica del territorio nacional.

¡Qué no me pregunten sobre la Revolución Francesa!, se ataja el capacitador, profesor de Geografía.

¿Cómo enseñar la ciudad? ¿Qué hago con los circuitos productivos?, se inquieta la profesora de Historia y capacitadora.

Comentarios y preguntas que revelan nuestras inquietudes y preocupaciones. Asuntos que –aunque parecen a primera vista poco relevantes– es necesario plantear y resolver. Porque los maestros realizan y realizarán demandas que involucran a toda el Área. Nos preguntarán sobre política, economía, historia, geografía o antropología, respaldados o impulsados por las prescripciones curriculares (aunque sabemos que el peso de la tradición hace girar el currículum efectivo hacia la historia y la geografía).

¿Qué es lo que hacemos ante este tipo de demandas? En muchos casos, eludimos el problema: trabajamos sobre el enfoque, sobre ciertos principios y categorías consensuadas por las diferentes disciplinas sociales, para después profundizar en el tratamiento de temas que pertenecen al campo que dominamos.

Ahí hay un obstáculo a sortear. Habrá que ver el modo en que se lo encara. En jurisdicciones dotadas de un equipo de capacitación multidisciplinario, se podrá dividir el trabajo de manera que cada uno de sus miembros se ocupe de aquello que constituye su fuerte. Quizá sea más atrayente y enriquecedor que los distintos capacitadores se entrenen, de la mano de sus colegas, en capacitar en la disciplina que no es la propia. Pero suele suceder –y quizá sea esta la situación más extendida– que un único capacitador tenga que dar respuesta a las múltiples demandas de los maestros. Entonces, ¿cómo nutrirnos de información sobre una disciplina en la que no nos formamos? ¿Cómo apropiarnos de sus conceptos y categorías de análisis?

Simple y complejo a la vez. Se trata ni más ni menos que de buscar asesoramiento entre colegas y estudiar desde las fuentes sugeridas por ellos. Es lo que hacemos regularmente, aún dentro de la disciplina que dominamos, cuando debemos tratar temas que no trabajamos con asiduidad. ¿Quiénes enseñamos regularmente Historia Contemporánea, ¿qué recordamos sobre la Grecia clásica sino algunas ideas generales? o ¿Cuán a mano tenemos las categorías más recientes de entender las nuevas formas de urbanización en nuestro país y en América Latina quienes no investigamos sobre estos temas? Enfrentados a enseñar los distintos temas, tenemos que nutrirnos de información actualizada, reflexionar sobre ella, ensayar interpretaciones, contrastarlas con otras.

Además, aunque especializados en historia, geografía, economía o cualquier otra ciencia social, disponemos de múltiples herramientas para analizar las sociedades. Estas nos permiten enlazar, en una trama coherente y explicativa, otras dimensiones o campos en los que no nos especializamos. Tenemos un camino recorrido, un entrenamiento para relacionar distintas variables, así como para historizar y comprender por dónde pasan los ejes centrales y secundarios en un determinado conflicto.

Al enseñar geografía, contextualizamos e historizamos cuando pretendemos entender una determinada configuración espacial o tal o cual conflicto territorial. En la primera clase del módulo siguiente –dedicado a la capacitación en geografía–, vamos a detenernos sobre estas dos operaciones en particular, pero de todo modos adelantamos aquí que considerar la temporalidad y la contextualización son dos cuestiones ineludibles para comprender la dinámica de los territorios. Recíprocamente, al enseñar historia, cuando queremos explicar los clivajes y desigualdades de cualquier sociedad del pasado, deberemos apelar al análisis de las formas en que los miembros de esa sociedad se relacionan entre sí y con la naturaleza. Es decir, estamos compartiendo principios comunes de la teoría social, nociones y categorías de análisis útiles y fértiles para abordar temas y problemas del mundo social, más allá de cuál sea la disciplina de origen.

Si tomamos las disciplinas sociales con más tradición escolar, de lo que se trata en suma es de impregnarse del modo en que los geógrafos estudian el territorio, así como de la manera en que los historiadores analizan una sociedad o distintos acontecimientos.

Como todos sabemos, las fuentes para informarse y comprender los diversos abordajes de los temas y problemas en ciencias sociales y en la enseñanza de las ciencias sociales son diversas. Existe bibliografía específica, variados materiales curriculares, buenas propuestas de enseñanza. Están, por ejemplo, los Cuadernos para el aula, que combinan elementos teóricos, información específica sobre algunos casos, actividades y recursos variados¹. Dado que los consideramos de utilidad para los maestros, pueden serlo también para los capacitadores.

¹ Los Cuadernos para el aula forman parte de una serie con variadas secuencias didácticas. Fueron elaborados y publicados por el Ministerio de Educación de la Nación para el primer y segundo ciclo del Nivel Primario, en el año 2007. Están disponibles en línea.

Precisamente, es un excelente ejercicio trabajar juntos, capacitadores y maestros, en torno a una propuesta de enseñanza que puede ser leída en varios planos de aproximación, según sea el propósito, el momento del año escolar o las posibilidades de tiempo y recursos con que se cuente. Los capacitadores pueden orientar la lectura, interrogar los puntos críticos, ayudar a integrar los temas y a recortar un conjunto de actividades pasibles de ser llevadas a cabo por cada maestro en su aula. También pueden, de modo conjunto, enriquecer, adaptar y/o completar, según cada grupo particular de alumnos o las condiciones de una determinada institución escolar, las narraciones, la cartografía, las estadísticas y las imágenes que en los Cuadernos se presentan. La idea es que dichos materiales curriculares resulten lo más ajustados y pertinentes posible para cada destinatario, y eso solo es posible de lograr con la contribución de los propios implicados. Allí puede tornarse clave el aporte de los capacitadores al guiar el uso de los textos, al traer otros materiales complementarios, al decidir cuál es el mejor momento para llevar a cabo alguna consigna de la secuencia de trabajo, entre otros aportes.



Actividad opcional

En el sitio www.me.gov.ar/curriform/cuadernos.html usted podrá descargar la Serie Cuadernos para el aula: Ciencias Sociales. Segundo Ciclo EGB / Nivel Primario.

Seleccione un eje que no esté vinculado con su formación de base y lea las propuestas de enseñanza. Anote o señale fragmentos donde se despliegan principios estructurantes de la disciplina desde la cual las propuestas fueron elaboradas. Analice además cuáles son las peculiaridades del abordaje planteado.

Le sugerimos que tome unas breves notas sintetizando el resultado de esta actividad y las conserve para luego recuperarlas al momento de trabajar los recorridos propios del Módulo 3, en los que se profundizará en los enfoques de las disciplinas del área.

Los problemas de la enseñanza del Área

En el Primer Ciclo, por distintas razones que fueron planteadas en la clase anterior, la enseñanza de las Ciencias Sociales gira alrededor de las efemérides o se traduce en el tratamiento simplificado de temas que no siempre son suficientemente relevantes. En cambio, en el Segundo Ciclo el Área tiene un lugar, determinada carga horaria, una tradición de enseñanza, su bibliografía específica. Sin embargo, en muchos casos se reconoce que “no se enseña bien”.

El problema es complejo y se expresa de diversos modos. Por ejemplo, cuando algunos maestros demandan recursos que les permitan interesar

a sus alumnos o cuando muchos otros reconocen que les falta información y conocimientos para el tratamiento de los temas; con “especialistas” que afirman que los maestros no dominan “el enfoque” de las disciplinas del área o docentes que señalan que la dificultad reside en la extensión y complejidad de los contenidos prescriptos. Analicemos algunos de estos problemas:

- Una inquietud recurrente en el Segundo Ciclo es la que refiere a la reiteración de contenidos. ¿Por qué se enseña lo mismo en diferentes años? Podemos acercarnos algunas interpretaciones. Puede ocurrir, por ejemplo, que continúen operando en las decisiones docentes las matrices de propuestas curriculares anteriores. Años atrás, en muchos diseños jurisdiccionales un criterio de distribución de contenidos que involucraba no solo a los contenidos geográficos sino también a los históricos, era la escala del análisis: la Provincia en 4º año, la Nación en 5º y América en 6º. En el caso de la enseñanza de Historia, la adopción de este criterio se traducía en proponer el tratamiento de las sociedades indígenas y la Conquista y colonización española en la Provincia durante el 4º año; las sociedades indígenas y la Conquista y colonización española en el actual territorio argentino en 5º año; y las sociedades indígenas americanas y la Conquista y colonización española en América, para el 6º año. Probablemente, esta distribución se sustentara en la convicción de que el conocimiento se construye de manera espiralada. En consecuencia, la organización del currículo debía ofrecer la posibilidad de un trabajo en espiral, es decir, presentando en los distintos años los mismos contenidos, cada vez con mayor profundidad. En el ejemplo citado, habría que discutir si efectivamente lo que ocurría desde la enseñanza era una profundización de conceptos centrales para entender las sociedades, acontecimientos y procesos en juego, o si, por el contrario, se trataba de la presentación reiterada año tras año de los mismos contenidos.

En este caso, el capacitador podría analizar, junto con los docentes, los diseños curriculares de la jurisdicción así como los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) para conocer y discutir la organización y distribución de contenidos allí propuesta. Sería también interesante promover una discusión entre colegas sobre las posibilidades y límites que plantea –tanto para la enseñanza como para el aprendizaje– la adopción de criterios como el que analizamos.

En cuanto a los contenidos de Geografía, también existe en la práctica, aun cuando desde los diseños curriculares no haya sido la intención, una reiteración de ciertos contenidos que se entienden estructuradores del temario de la disciplina. La idea es que al ser desarrollados a propósito de escalas geográficas diferentes (provincial, nacional, latinoamericana o del Mercosur) no solo se aprendan distintos contenidos sino también que se profundice la dimensión conceptual que de ellos se tiene. Nos referimos a temas como “el espacio urbano”, “el espacio rural”, “la población”, “los problemas ambientales”, entre otros. Esta premisa organizadora de muchos diseños curriculares de nuestro país –no de por sí errónea o inadecuada– provoca el riesgo que comentábamos. Efectivamente, en las aulas se repiten muchas veces las mismas definiciones –calcadas– todos los años “para comenzar el tema”, aun cuando

se trate diferencialmente la Provincia o la Argentina. También ocurre muchas veces que se recurre a los mismos ejemplos paradigmáticos, por ser los más representativos de un tema, o a los mismos mapas porque, salvo la escala, pueden también ser pertinentes. Esto lleva a que los alumnos digan “eso ya lo vimos” y se sientan desmotivados, lo cual atenta contra toda posibilidad de asombro, inquietud o curiosidad por algo nuevo.

Deseamos adelantar que es perfectamente posible distinguir progresiones, matices, zonas incompletas en cada uno de aquellos contenidos, que pueden desplegarse en los sucesivos años, sin repetir las entradas a “los mismos temas” y para cada escala geográfica. Además, también existe la posibilidad de presentar directamente otros temas, otros objetos de discusión, interrogantes nuevos, propios de geografías de desarrollo reciente. Dejemos aquí por ahora. Estas posibles resoluciones serán retomadas más adelante.

- Otro de los asuntos que sería interesante poner en debate respecto de las ciencias sociales y el curriculum del Segundo Ciclo es el que se vincula con cuáles son las disciplinas priorizadas del área y por qué. Si repasamos las prescripciones de la mayoría de los diseños jurisdiccionales, podremos concluir que algo no ha cambiado desde aquella lejana ley sancionada en nuestro país en 1884, la Ley 1420. Veamos:

“La ley permitió una relativa uniformización de los contenidos de la enseñanza en las escuelas primarias de toda la República. [...] además de la lectura, la escritura y las matemáticas elementales, se prescribía la enseñanza de la Constitución nacional y de la historia y la geografía, priorizando las *particulares de la República* sobre la historia y la geografía generales, de las que solo se requerían nociones.”

Campion y Mazzeo, 1999.

Ciento veinte años después continúa poniéndose el eje de la enseñanza en la historia y en la geografía de la Argentina. Obviamente que muchas cosas cambiaron y no está en nuestro espíritu restarles importancia. El objetivo nacionalizador otorgado a la educación por la élite que construyó el Estado nacional fue reemplazado, desde la última apertura democrática, por la construcción de una ciudadanía activa y comprometida con los problemas de su tiempo. Se *aggiornaron* los enfoques de la enseñanza de las ciencias sociales y se intentó favorecer la complejización de los análisis e interpretaciones sobre el mundo social.

Pero, aunque renovada la mirada, lo que se espera sobre todo de las ciencias sociales en el Segundo Ciclo es que los niños aprendan historia y geografía de la Argentina. ¿Se trata solo de resabios de la formación nacionalista? En este sentido, deseamos abrir la discusión con los equi-

pos de capacitadores, aprovechando este estímulo reflexivo para que cada cual construya sus puntos de vista al respecto.

Cabe preguntarnos también qué lugar ocupan otras disciplinas del campo de las ciencias sociales en el curriculum, cómo se trabajan los contenidos que, en los diseños jurisdiccionales y en los NAP, forman parte del eje 3 bajo el título *Las actividades humanas y la organización social*: ¿se proponen actividades específicas? ¿Se trabajan como contenidos transversales? ¿Los aportes de la antropología son reservados exclusivamente para abordar el estudio de los pueblos originarios? ¿Y la sociología, qué lugar ella ocupa en el curriculum de la escuela primaria? ¿Se identifican contenidos vinculados con las ciencias políticas? Y además, ¿qué solapamientos existen entre los contenidos de Ciencias Sociales y los de Formación Ética y Ciudadana, teniendo en cuenta las disciplinas que sustentan los respectivos contenidos?



Antes de continuar

Podríamos seguir formulando preguntas para alentar el debate y la reflexión. Pero antes de continuar con los problemas más frecuentes en la enseñanza del Área, le proponemos una lectura del diseño curricular de su jurisdicción para tomar contacto con la propuesta de Ciencias Sociales para el Segundo Ciclo y analizar algunos de los aspectos señalados más arriba:

- ¿Son fácilmente reconocibles?
- ¿Qué semejanzas y qué diferencias encuentra entre la propuesta curricular de su provincia y las dos tendencias tratadas anteriormente²?

Si ya está familiarizado con el documento lo invitamos a que, como dice Bertolt Brecht, *“considerare extraño lo que no lo es”*. Le sugerimos que registre sus conclusiones que resultarán un material valioso en la resolución de futuras actividades.

- Otro de los problemas al que hacen referencia los docentes de Segundo Ciclo es el de la gran cantidad de contenidos. Es muy usual escuchar sus quejas contra los autores de los diseños curriculares, a quienes les adjudican desconocimiento acerca de lo que es posible enseñar en los tiempos escolares reales.

Efectivamente, la cantidad de contenidos prescriptos conspira contra las posibilidades de profundización en la enseñanza. ¡Siglos de historia concentrados en unas pocas horas de clase! En Geografía, este problema

² Nos referimos a las cuestiones de la escala y las disciplinas priorizadas.

quizá se añada el vinculado con la pervivencia de ciertas concepciones sobre su enseñanza (tema que desarrollaremos en próximas clases), pero en el caso de Historia, resulta muy claro que la expectativa es que los niños tengan un acercamiento a las distintas sociedades que se conformaron y desarrollaron en el actual territorio argentino, desde los pueblos originarios hasta –en algunos casos– la actualidad.

Si bien la mayoría de las propuestas curriculares y los mismos NAP contemplan una distribución para el abordaje de estas diferentes sociedades en el Ciclo, es necesario realizar una organización de los contenidos que permita profundizar ciertos conceptos y también comprender otras sociedades a lo largo de la escolaridad. Por supuesto, siempre respetando las horas de clase previstas para el área (no menos) y, de ser posible, articular algunos temas con los de otros espacios curriculares, para potenciar la integralidad del conocimiento y salvar en parte la proliferación de información.

- Y aquí se abre otro aspecto de la enseñanza sobre el que resulta imprescindible reflexionar. Nos referimos a la complejidad de los contenidos prescriptos. Desde la intención de no banalizar el conocimiento social, se promueve la enseñanza de temas y problemas que, por su complejidad y la densidad de los conceptos y categorías en juego, parecen fuera del alcance de los alumnos del Segundo Ciclo. Como sostiene un maestro de 5° grado: *Llegás al año '20 y nadie entiende ya nada. Empieza a pasar que lo que se trata de explicar es tan complejo, ¡tan complejo! Nada más y nada menos que cómo formar un país. Caudillos, economías provinciales, la aduana, derechos de aduana, una categoría de conceptos que son complejísima. Los chicos no pueden entender que puede haber provincias sin un país. No les cierra. Y entonces se empiezan a hacer un matete. Las sutilezas entre los federales de Buenos Aires y los federales del interior. Ahí se empiezan como a perder y a aburrir, porque entender el marco en que estaban esas personas discutiendo los proyectos de país... los chicos no terminan de entender qué está pasando. Este período es complicado.*

Además, ciertas dimensiones implican razonamientos e información que los niños no poseen. Si en el Primer Ciclo se enseña poco o nada porque se supone que el niño no puede, en el Segundo Ciclo el sujeto está borrado. ¿Qué pueden aprender estos chicos? ¿Lo mismo que los jóvenes de la Secundaria? ¿Lo mismo, con tantas variables, como un adulto? Pareciera ser que el niño de Segundo Ciclo ya puede todo y no es así. Siguen siendo niños.

- Un problema que merece un trato aparte y que se relaciona directamente con los puntos anteriores (extensión y complejidad de los contenidos) es el que refiere a la carga horaria que tiene el área: 4 horas cátedra semanales. Esta distribución data de hace mucho tiempo y continúa aún así a pesar de los cambios operados en los propósitos de enseñanza del área. En comparación con la asignación de horas reservada a Matemática y Lengua, *Sociales* (junto con *Naturales*) “pierde” considerablemente. Es posible que esta situación se vincule con resabios de antiguas concepciones pedagógicas que otorgaban a Matemática y Lengua un lugar preponderante en la formación de los niños.

Si bien en esta clase no nos propusimos analizar cómo construyen los niños sus conocimientos sobre diferentes cuestiones sociales, los comentarios del docente incitan a la búsqueda de investigaciones relacionadas con ello. Para dicho propósito, sugerimos leer los estudios y reflexiones de José Antonio Castorina, publicados en *Revista La Educación en nuestras manos*, N° 79, en junio del año 2008. <http://www.suteba.org.ar/los-conocimientos-sociales-de-los-alumnos-un-nuevo-enfoque-3521.html>.

¿Qué hacer? Queda claro que por el momento no podemos “estirar” las horas. Asimismo, es muy poco probable que se reduzca la cantidad de tiempo asignado a Matemática. En el caso de Lengua, existe la posibilidad de trabajar de manera entramada, cuestión que desarrollaremos específicamente en futuras clases. Mientras tanto, podemos apelar a nuestra creatividad para obtener el mayor provecho de las horas asignadas. ¿Por qué no proponer concentrar las horas del mes en una semana y trabajar Ciencias Sociales a modo de seminario? Podríamos llamarla: *La semana de Sociales*. En esa semana no se trabajarían otras áreas curriculares, salvo Lengua. Por supuesto que la propuesta implica mucha planificación ya que, junto con las situaciones habituales de lectura y análisis de textos, habría que disponer de una diversidad de situaciones de enseñanza que incluyan, entre otras posibilidades, salidas de campo, visitas a museos y observación de videos y películas. De este modo, los recursos se potenciarían unos con otros y los chicos estarían muy entusiasmados por la diversidad de propuestas. Además, pasaría algo fundamental: se abordarían los contenidos con mayor profundidad ya que, al ser presentados a modo de seminario, los alumnos “estarían en tema” y se superaría el escollo que significa “reubicarlos” en los contenidos trabajados dos días atrás o la semana anterior.

Sin duda, es una propuesta provocativa que puede suscitar interrogantes y debates entre los colegas, y también puede servir de fermento para otras ideas pasibles de ser desarrolladas en las instituciones escolares.

- Otro problema es el que atañe a la formación de los maestros. En la jerga de los capacitadores, este tema se condensa en la frase: “No tienen el enfoque”.

En muchas experiencias de capacitación, se intentó resolver este problema mediante la organización de cursos en los que casi exclusivamente se desarrollaban contenidos teóricos sobre el enfoque de las disciplinas del área. Los resultados no fueron muy fértiles, porque se produjo una disociación entre los conocimientos disciplinares y los modos en que estos se enseñan en la escuela. Siguiendo a Gilles Ferry, fue como decirles a los docentes:

“Primero, debe adquirir los conocimientos y los modos de razonamiento propios de la o las disciplinas que usted tendrá que enseñar. Luego usted debe reorganizar este saber desde la perspectiva de su transmisión e iniciarse en la didáctica.”

Ferry, 1990.

Llegados a este punto conviene recordar que, aunque el conocimiento didáctico se nutre de saberes disciplinares, no se trata de una simple importación de estos saberes al ámbito escolar. El saber didáctico tiene otros propósitos: se propone analizar cómo se comunican conocimientos específicos –en este caso de Ciencias Sociales–, qué interacciones

se producen entre el maestro, los alumnos y el objeto de enseñanza, o entre los alumnos entre sí y ese objeto. En el conocimiento didáctico está presente “el aula”. Incluirla en las instancias de capacitación resulta, por tanto, una tarea ineludible.

- Finalmente, otro aspecto que suele aparecer como problema en las capacitaciones de este Ciclo es la demanda de los docentes de materiales y recursos innovadores que estimulen el interés de los chicos por el Área y vuelvan más amenas y entretenidas las clases de Ciencias Sociales. Aunque en la clase anterior hemos hecho alguna referencia a este asunto sobre el que volveremos específicamente en otro momento, consideramos oportuno compartir ahora las siguientes reflexiones:

“Existe un riesgo en las discusiones en relación con las didácticas de las áreas, tal como suelen presentarse a nivel de los docentes. Parecerían reducirse estos debates a la aceptación o rechazo de determinados recursos áulicos, que suelen aparecer como entes con vida propia, más allá de los discursos teóricos que les dan origen y los fundamentan. En estas discusiones subyace la idea de pensar lo didáctico como un conjunto de metodologías o recursos cuyo objetivo es *funcionar* en la práctica áulica. En el área de las Ciencias Sociales, este debate ha estado muchas veces centrado en la conveniencia de usar cuadernillos, guías de trabajo, libros de texto, fuentes, en propiciar salidas al medio, inducir cuestionables investigaciones, etcétera. Desde nuestro punto de vista, no se trata de la búsqueda de las *metodologías óptimas*, porque considerar meramente el plano metodológico es realizar un análisis fragmentario del problema. La reflexión acerca de una didáctica necesita considerar elementos ligados al objeto de conocimiento, al sujeto que aprende y al conjunto de variables que sesgan la práctica institucional (la realidad de la escuela como institución, la dinámica de los grupos, la realidad social de los alumnos y del maestro, las decisiones políticas plasmadas en el currículo, las decisiones administrativas que adoptan las autoridades políticas, los mecanismos de transmisión del discurso didáctico, etcétera).”

Segal y Iaies, 1996.



Actividad opcional

Seguramente, no le son ajenos muchos de los problemas antes mencionados y usted mismo se ha visto convocado a resolver o decir algo al respecto. Le proponemos que elija uno de los asuntos tratados y escriba en términos biográficos qué posición tiene usted o efectivamente qué respuesta concreta ya ha dado a los docentes frente a ese problema. Intente capturar en su narración cuál fue el desafío a resolver, las limitaciones con que se encontró y, también, los apoyos recibidos.

Sabemos que se trata de temas difíciles de solucionar, pero justamente por eso, cada paso que demos en esa dirección se torna muy valioso. Y, quizás, el primero sea poner “blanco sobre negro” cuál es la situación de partida en cada caso.

El capacitador entra en juego

¿Cómo podemos intervenir desde la capacitación para dar respuesta a estos problemas e inquietudes? Sabemos que coordinar las expectativas de los diferentes participantes de una capacitación está lejos de ser algo sencillo. En las reuniones, tendremos maestros con mucha experiencia en la docencia y otros “recién salidos del profesorado”; estarán los que se están estrenando en el Segundo Ciclo y los que nunca trabajaron en otro Ciclo que no fuera este. También nos encontraremos con docentes para quienes las *Sociales* son “su primera vez” y otros a los que se les reconoce una especialización en el Área.

Por tanto, un buen ejercicio sería el de “parar la oreja”, para poder escuchar y, sobre todo, poder interpretar las variadas demandas que nos realizan los maestros y/o directivos de una escuela. Se trata fundamentalmente de generar dispositivos de trabajo y modos de intervención que permitan promover procesos de legitimación del saber docente y que contribuyan a mejorar sus condiciones de trabajo, aportando alternativas a su crecimiento profesional.

Analizaremos entonces algunas posibles intervenciones desde la capacitación:

1. Dijimos antes que uno de los problemas del Ciclo era la reiteración de contenidos. En algunos casos, esta situación se relacionará con las causas analizadas. En otros, puede vincularse con el hecho –bastante común por otra parte– de que los docentes de la institución no han consensuado una planificación para el Ciclo. El capacitador podrá entonces realizar importantes aportes para articular la propuesta curricular institucional: al trabajar con docentes de distintos años de un Ciclo puede observar y promover una propuesta para el área consistente; puede ofrecer distintas alternativas para favorecer una distribución de contenidos por año que

esté en diálogo con las prescripciones curriculares, las particularidades de la institución escolar y las posibilidades de los alumnos.

Y aquí quizás sea pertinente formularse la siguiente pregunta: ¿la escuela debe respetar a rajatabla la distribución curricular prescripta año por año? Consideramos que no necesariamente. Lo importante es que, al final del Ciclo, los contenidos prescriptos hayan sido objeto de trabajo. Teniendo en cuenta ese norte, la institución puede redistribuirlos del modo en que le resulte más eficaz y el capacitador colaborar en tal reorganización, desde un lugar autorizado. Pensamos un modo de intervención de la capacitación que fortalezca al docente, y su trabajo en equipo, con sus pares, en la institución a la que pertenece.

2. Por otra parte, hemos señalado el problema de la cantidad de contenidos prescriptos para el Segundo Ciclo. Una respuesta a este podría ser realizar una selección. Pero, ¿qué criterios deberían guiarla atendiendo al otro problema señalado, el de la complejidad? Para resolver la tensión entre tantos contenidos prescriptos (y de variada densidad conceptual) y las posibilidades de aprendizaje significativo de los niños, podríamos definir qué conceptos e ideas clave deberían aprenderse en el Segundo Ciclo, independientemente de las sociedades que se traten. Dentro de las prescripciones existentes, quizá sea pertinente seleccionar contenidos cuya enseñanza esté al servicio de la construcción de ciertas ideas sociales básicas. Ideas sociales que servirán de piso para que en la Secundaria se pueda poner el foco sobre otras variables y dimensiones hasta entonces no suficientemente iluminadas, como por ejemplo, la construcción histórica de los territorios, la consideración de los distintos planos de la realidad para analizar un proceso, la desnaturalización de las relaciones de dominación, entre otras.
3. Dijimos en párrafos anteriores que otro de los puntos a analizar en las instancias de capacitación eran las propias clases de Ciencias Sociales. Sería interesante que los capacitadores lo hicieran asiduamente, junto con los maestros. Estas intervenciones aportan información sobre la práctica, permiten saber cómo resuelve el maestro los imprevistos, la manera en que los niños se apropian de esos conocimientos, las preguntas que hacen, cómo circula la información, dónde se presentan obstáculos, qué cosas de las planificadas funcionan y cuáles no, en qué es razonable insistir y a qué cosas habría que renunciar.

Para que esta situación se concrete, habremos de preocuparnos por crear un vínculo de confianza con los maestros participantes de los encuentros de capacitación. Debe quedar muy claro que nuestra intención a la hora de observar o de participar de una clase no es ni la fiscalización, ni la evaluación o el control, sino la de realizar una mirada etnográfica que nos permita registrar y anotar los hechos y situaciones más significativas. Crearemos así las condiciones para transformar tales observaciones en valiosos insumos para el análisis de la práctica, habilitando la participación de los docentes en la producción de conocimiento pedagógico, así como en la conceptualización y debates sobre la enseñanza y las propuestas curriculares, en diálogo con la teoría y con otros colegas, entre los cuales el capacitador ocupa un lugar particular.



Actividad obligatoria (resolución individual)

En el tramo final de este recorrido se han puesto a disposición algunas formas de intervención, recomendaciones y sugerencias a modo de posibles resoluciones para los diferentes problemas planteados en la enseñanza de las ciencias sociales propios del Segundo Ciclo.

Le proponemos que, en base a su experiencia, pero también apelando a su creatividad y a su “ojo crítico”, imagine para cada uno de los problemas reseñados en esta clase una posible respuesta, alguna estrategia de mejora, una innovación, un pequeño proyecto piloto.

En fin, habrá que inventar, imaginar, dar nuevas respuestas. Descontamos su adecuación a las posibilidades concretas de las aulas, las idiosincrasias locales e institucionales y el respeto por la labor cotidiana de los docentes. No se trata, pues, de un proyecto “a prueba de docentes ni de alumnos ni de escuelas”, sino de un pequeño ensayo de innovación y mejora frente al estado de situación de la enseñanza de las ciencias sociales en el Segundo Ciclo.

Si lo desea, puede luego compartirlo con el resto de los capacitadores del Curso y entre todos armar una ronda de discusión para cotejar, pulir y enriquecer cada una de las propuestas.

A modo de cierre

Durante este recorrido hemos tocado puntos sensibles de la tarea del capacitador y no solo de la suya, porque muchos de los temas aquí planteados requieren de una intervención más integral y compartida. Sin embargo, atendiendo a nuestra responsabilidad específica, hemos intentado no eludir los aspectos conflictivos y efectivamente poner alguna palabra para explicitarlos, compartirlos y encontrar entre todos algunos caminos de resolución a los problemas planteados.

A lo largo de las clases de este Ciclo Formativo y especialmente a medida que avancemos en los Módulos siguientes, los capacitadores irán encontrando un tratamiento más pormenorizado y específico para muchos de los asuntos aquí presentados. Resta entonces el coraje y el entusiasmo de seguir trabajando e indagando en las propias prácticas, como capacitadores y como docentes para, a partir de ellas, conseguir mejores aprendizajes en las clases de Ciencias Sociales. Cuestión que es, sin duda, el anhelo de todos nosotros.

Referencias bibliográficas

- CAMPIONE, D. y M. Mazzeo (1999). *Estado y Administración pública en la Argentina. Análisis de su desarrollo en el período 1880- 1916*. Buenos Aires: Ediciones FISyP.
- FERRY, G. (1990). *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México DF: Paidós.
- SEGAL A. y G. Iaies (1996). “Las Ciencias Sociales y el campo de la didáctica”, en: M. Rojo; G. Chemello; A. Segal; G. Iaies; H. Weissman, *Didácticas Especiales. Estado del debate*. Buenos Aires: Aique.