

 <p>Ciclo de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares</p>	<p>Módulo 2 La capacitación en Ciencias Sociales. Problemas y desafíos</p>	<p>Clase 3 Hacia una pedagogía de la capacitación en Ciencia Sociales</p>
<p>Clase virtual N°3 Hacia una pedagogía de la capacitación en Ciencia Sociales Autores: Mabel Scaltritti y Diana González, del equipo de Áreas Curriculares del Ministerio de Educación</p>		

Hacia una pedagogía de la capacitación en Ciencias Sociales

*«Ayudadme a comprender lo que os digo
y os lo explicaré mejor.»*

Antonio Machado

Para comenzar

¿Cuáles son nuestras concepciones acerca de las Ciencias Sociales y sus posibilidades de transmisión? ¿Con qué propósitos organizamos las acciones de capacitación? ¿Qué estrategias desplegamos en las instancias de trabajo con los maestros? ¿Cómo se transfieren al aula los contenidos analizados en las situaciones de capacitación?

Estas preguntas intentan abrir el juego sobre algunas cuestiones que trataremos en el transcurso de este y otros encuentros. Cuestiones que, como los mismos interrogantes dejan entrever, están relacionadas con los diferentes sentidos y modos de capacitar en Ciencias Sociales, así como con sus efectos en la escuela, entre maestros y niños. El foco de análisis se posará sobre los sujetos que participan de esta peculiar relación pedagógica que es la capacitación, es decir, sobre nuestros alumnos, maestros en servicio, y sobre nosotros, capacitadores en Ciencias Sociales, con una tarea especial entre manos.

Pensar la capacitación en Ciencias Sociales

Cuando entre colegas se analiza el impacto de las capacitaciones, así como de diversos materiales curriculares, sobre la enseñanza del área en el Nivel Primario, por lo general, hay coincidencias en caracterizarlo como exiguo. Muy frecuentemente también, en dichos análisis, la responsabilidad de esta situación recae en diversos actores del sistema educativo y, particularmente, en nuestros alumnos, los maestros. Decepcionados, algunos colegas señalan que, a pesar de sus esfuerzos, las concepciones tradicionales continúan reinando.

La pedagoga Verónica Edwards coincidiría seguramente con muchos de ellos en la evaluación de los resultados, pero quizá no tanto en sus causas. Edwards (1992) sostiene que el perfeccionamiento docente debiera ser considerado un campo particular del saber educativo, dotado de una pedagogía específica. Subraya que el escaso impacto de las capacitaciones en la escuela radica en la fortaleza de una concepción, muy extendida entre las distintas disciplinas de la educación, consistente en pensar el perfeccionamiento como una simple actividad que se realiza para operacionalizar

una determinada política educativa. El sujeto implicado en el proceso de perfeccionamiento, en nuestro caso un maestro, es considerado simplemente un medio: *un factor recurso humano*. Por lo tanto, para llevar a cabo un programa de perfeccionamiento docente, no se percibe la necesidad de contar con un conjunto de saberes pedagógicos pertinentes: basta con el dominio del contenido. De esta manera, el énfasis está puesto en las técnicas y en los métodos, y se omiten las consideraciones acerca del sujeto maestro y de las condiciones de su aprendizaje.

Desde esta concepción *instrumental-tecnocrática*, que proviene conceptualmente de la planificación y de la economía, se pretende, dice Edwards, controlar la incertidumbre y la lentitud de un trabajo centrado en el sujeto. Evidentemente la autora cambia la perspectiva de abordaje del problema y nos invita a transitar nuevos caminos. Luego de muchas experiencias no muy fructíferas, centradas en los saberes disciplinares del capacitador y en sus metodologías, coincidimos en la necesidad de construir una pedagogía específica para la capacitación en general y para la de las Ciencias Sociales en particular. Para contribuir a tan ardua tarea, proponemos reflexionar sobre nuestras prácticas y acerca de algunos rasgos de los maestros, nuestros sujetos de aprendizaje. Un sujeto peculiar en una instancia de enseñanza y aprendizaje también peculiar.

Acerca de los maestros y las capacitaciones

El maestro es un adulto que es a la vez docente y trabajador. Cuenta, entre otras cosas, con un saber pedagógico, un marco de análisis sobre las sociedades y un interés por capacitarse condicionado por múltiples factores. Reflexionar sobre estas y otras cuestiones resulta de particular interés para quienes estamos repensando la tarea de capacitar.

Un interés y un deseo de aprender condicionados

Las vías por las que los maestros llegan a nuestros cursos de capacitación son de lo más variadas. Hay maestros que participan de las capacitaciones por decisión propia, motivados por sus particulares inclinaciones hacia las Ciencias Sociales. Desean conocer más, por ejemplo, sobre algunas problemáticas ambientales o acerca de esos controvertidos temas de la historia reciente. Quieren mejorar sus prácticas, para resolver, acompañados, algunos de los interrogantes que sus alumnos les presentan en las clases de Ciencias Sociales. Puede ocurrir, también, que su participación en la capacitación derive del trabajo realizado por la conducción de la escuela, la que ha logrado poner en debate y generar el deseo de capacitarse en algunos aspectos específicos de la enseñanza del área.

Sin embargo, en la mayoría de los casos, la capacitación deriva de decisiones procedentes de diferentes instancias gubernamentales, de la dirección de las escuelas, o de ambas imbricadas. En estas instancias, los maestros son entonces convocados para aplicar directrices curriculares y transmitir modelos legitimados por las instancias superiores del sistema educativo. Sus reacciones, así como los grados de interés por la iniciativa, suelen ser

de lo más variados. Sus deseos de aprender, participar y comprometerse estarán influidos, en mayor o menor grado, por diversas circunstancias. Nuestras posibilidades para alentar aprendizajes pasibles de ser transferidos al aula estarán, también y por lo tanto, fuertemente condicionadas.

Así lo entiende el educador Pablo Colotta (2003), quien sostiene que las *ganas* de participar de los maestros constituye una condición ineludible para que la capacitación tenga algún grado de impacto sobre sus prácticas pedagógicas:

«Hay que tener en claro que la organización de la vida escolar no supone un tiempo para la capacitación, y que las horas en las que el maestro no tiene alumnos a cargo, en general, son horas que ya han sido asignadas a otras tareas (reuniones de padres, corrección, etc.). Así, por más firmeza con la que se haya establecido la reunión, el maestro tiene que sentirse involucrado y comprometido con la capacitación para que la reunión sea productiva o, lisa y llanamente, se efectúe. [...]

El maestro tiene que tener ganas de capacitarse. [...] Sin estas ganas, las formas de eludir o de diluir la capacitación son miles, y las posibilidades de que la capacitación impacte en las prácticas pedagógicas es prácticamente nula. Y cuando hay ganas, se puede capacitar sin la presión del sistema o de los directivos, o aun 'en contra' de ellos. [...]

El tema es que los maestros en cuestión tengan ganas de tener 'esa' capacitación que se les ofrece. Es decir, que más allá de lo que se haya acordado con el distrito, con el director o el coordinador de Ciclo; más allá de lo que diga el proyecto de la escuela o los documentos curriculares, será necesario un mínimo acuerdo entre lo que el maestro espera y lo que el capacitador le ofrece. Es en esa dialéctica (siempre tensa) que se construye la legitimidad de la capacitación» (Colotta, 2003).



Antes de continuar

En no más de dos páginas, relate una situación real o imaginada en la que usted, como capacitador/a, intenta construir la *legitimidad de la capacitación* de la que habla Pablo Colotta.

Acerca de recetas, decepciones y autonomías

Por lo general, como capacitadores, conocemos poco acerca del entramado de relaciones del que participan día a día nuestros alumnos en tanto docentes, en el aula con los niños y en el marco de su institución. Frecuentemente, es durante la capacitación cuando comenzamos a adentrarnos

en las características y la dinámica de la vida escolar. En palabras de Colotta (2003): «... el capacitador enseña algo que el 'alumno' ya está haciendo (y que el capacitador no hace, y en muchos casos no hizo nunca, que es pararse frente a 20 chicos y enseñarles un tema)», agrega Colotta.

Pese a esas carencias y desconocimientos, nos esforzamos por desarrollar buenas clases, desplegamos enfoques, temas específicos de las disciplinas y secuencias didácticas con sus correspondientes repertorios de recursos. Pero solemos decepcionarnos cuando los maestros nos relatan qué hicieron con lo que nosotros les propusimos hacer.

Pero ¿es razonable decepcionarse? ¿Qué ilusiones hemos dejado crecer para esperar una traducción mimética de lo ofrecido en la capacitación? Al respecto, sería interesante reflexionar sobre algo tan complejo como es el acto de enseñar. Se trata de un acto esencialmente comunicativo, en el que lo menos aconsejable es llevar una *receta* y tratar de aplicarla a rajatabla. En el aula, aparecen preguntas de los chicos que no eran las esperadas y que, obviamente, no estaban presentes en la fórmula que les propusimos como capacitadores. Hay que dar respuesta a los interrogantes, y en el esfuerzo del maestro por hacerlo, la clase suele tomar una dinámica y una dirección insospechadas. El docente puede redireccionar la clase atendiendo a esos emergentes imprevistos, y luego reencauzarla para retomar el hilo conductor que le permite cumplir sus propósitos de enseñanza. Puede también recrear la *receta*, tomar algunas propuestas de la secuencia trabajada en la capacitación, obviar otras, crear las suyas, teniendo en cuenta el derrotero concreto que ha tomado su clase.

Sucede muchas veces con nosotros, los capacitadores, algo que puede homologarse a lo que ocurre con los técnicos de fútbol o de otros deportes: solemos diseñar jugadas de pizarrón, tácticas y estrategias que, en teoría, son perfectas. Pero en la cancha, desde que la pelota comienza a rodar, pasan otras cosas de las planificadas. Los jugadores tienen que tomar sus propias decisiones, resolver por sí mismos, salirse del libreto.

Por lo tanto, creemos que es muy importante considerar las complejidades con las que se enfrenta un maestro en la *cancha*, es decir, en una escuela y en una clase determinada, con unos alumnos que, con sus particularidades, lo confrontan con situaciones insospechadas. Además, hay cuestiones que a los maestros, nuestros alumnos, no les *cierran* en el momento y más tarde, sí. No siempre se apropian rápidamente de un enfoque didáctico complejo y, para muchos, muy novedoso, respecto de los que construyeron en el transcurso de su vida escolar y en su formación de grado.

Una contribución fundamental para lograr una mayor flexibilidad es comprender que, como sucede con todas las personas, los maestros hacen sus propias reelaboraciones de las enseñanzas que reciben: se apropian de ellas de una manera singular; tienen autonomía. En ocasiones, recorren caminos que consideramos satisfactorios; en otras, desarrollan prácticas que, al menos a primera vista, van a contrapelo de mucho de lo trabajado en la capacitación.

«No hacen nunca lo que yo quisiera que hicieran», insiste el capacitador. El pedagogo francés, Philippe Meirieu (2003), podría responderle:

¿Dónde reside la complejidad del enfoque didáctico de las Ciencias Sociales? ¿Por qué resulta novedoso para muchos maestros? Para responder estas preguntas puede leer el capítulo de Alicia R. W. Camilloni, «Epistemología de la didáctica de las Ciencias Sociales». El archivo se encuentra en formato pdf en la sección Archivos de este campus.



«Epistemología de la didáctica de las Ciencias Sociales»,
En: Camilloni, 1993.

«En resumen, y a riesgo de caer en paradoja, hay que admitir que lo ‘normal’, en educación, es que la cosa ‘no funcione’: que el otro se resista, se esconda o se rebele. Lo ‘normal’ es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, o incluso se nos oponga, a veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye.

En suma: la segunda exigencia de la revolución copernicana en pedagogía consiste en reconocer a aquel que llega como una persona que no puedo moldear a mi gusto. Es inevitable y saludable que alguien se resista a aquel que le quiere ‘fabricar’. Es ineluctable que la obstinación del educador en someterle a su poder suscite fenómenos de rechazo que solo pueden llevar a la exclusión o al enfrentamiento. Educar es negarse a entrar en esa lógica» (Meirieu, 2003).

Y quizá, Verónica Edwards (1992) agregaría:

«Si observamos el perfeccionamiento docente en su positividad, quizás el rasgo más fundamental es la centralidad que allí adquiere la presencia de los sujetos. Como en todo fenómeno comunicativo y también en el de aprendizaje, se da un proceso de construcción de significados que altera o resignifica el discurso pedagógico del enseñante. Así mismo, los enseñantes resignifican sus discursos a partir de la interacción con los ‘alumnos’. Esto significa que no existe una transmisión lineal y mecánica, según lo supone la fórmula emisor-mensaje-receptor. Esto significa que no todo lo que se enseña se aprende, al menos con el mismo significado, por todos los sujetos.

El acto de transmisión se da mediado por una relación pedagógica en la cual, como hemos indicado, lo enseñado es resignificado. Es decir, la transmisión educativa no ocurre en el vacío, se da cruzada por los significados que profesores y alumnos le dan en la interacción mutua. Los contenidos son transmitidos inmersos en una determinada lógica de la interacción y son transformadas por esta» (Edwards, 1992).

El desafío que se nos plantea, pues, frente a producciones que escapan a nuestros moldes, es retrabajarlas tratando de entender sus lógicas, los supuestos y teorías sociales y del aprendizaje en ellas implícitos. Así se habilitan espacios de diálogo que, animados por la confianza y el respeto mutuos, permiten un intercambio enriquecedor, tanto para los alumnos como para nosotros, sus profesores.

Muchos marcos de análisis de *lo social*

El maestro tiene sus propias concepciones acerca de las sociedades. Por el solo hecho de ser ciudadanos que, de algún modo y en diversos grados, se informan, participan y toman partido en los distintos problemas que plantea la agenda social, los maestros construyen ideas acerca de las particularidades de los tiempos que les tocan vivir.

Todo maestro, así como cualquier otra persona, tiene un marco de análisis de las sociedades, una manera de interpretar los acontecimientos y los conflictos que conmueven a su localidad, su provincia, el país y el mundo; un relato más o menos acabado, más o menos fragmentario, sobre la historia.

¿Conciben a las sociedades como simples y armónicas? ¿Consideran que solo los grandes hombres hacen la historia? ¿Entienden el espacio geográfico como un escenario «donde las cosas están»? En sus análisis, ¿abunda lo anecdótico y lo narrativo? ¿Qué lugar ocupan las explicaciones? Y en estas, ¿hacen intervenir una o diversas causas? Cuando tratan un acontecimiento político, ¿lo desligan de otras dimensiones de análisis? ¿Subsumen el poder a la esfera política y, dentro de esta, a los agentes gubernamentales?

Podremos hacernos estas y otras preguntas, así como diseñar estrategias adecuadas para hacer explícitas sus concepciones. Trabajar y discutir, a lo largo del trayecto de capacitación, los supuestos y categorías sobre las que estas concepciones se sustentan, así como su influencia en las prácticas de enseñanza, es fundamental para favorecer los procesos de aprendizaje.

En este sentido, vale la pena retomar algunas de las lecciones aportadas por Elsie Rockwell. Esta investigadora, cuyos estudios etnográficos sobre la escuela primaria mexicana constituyen una referencia sobre el trabajo docente y la cotidianidad escolar, puede enriquecer nuestra mirada sobre las concepciones del mundo social que transmite la escuela. En *De huellas, bardas y veredas*, sostiene que tales concepciones son muy heterogéneas y que la escuela mexicana goza en este ámbito de una relativa autonomía. Tal autonomía se torna muy ostensible cuando se analizan las formas en que se utilizan los libros de texto de Ciencias Sociales. Según la autora, la información que nos brindan y sus teorías acerca del mundo social se plasman en la escuela con los sentidos más diversos.

Sostiene Rockwell (1995) que en relación con la diversidad de contenidos transmitidos cotidianamente en el proceso escolar «... no es posible, mediante un razonamiento lineal, comprender qué ideología se ‘reproduce’ en la escuela». La investigadora pudo comprobar que en tal cotidianidad se mezclan ideas procedentes del catolicismo, el laicismo, el positivismo, el nacionalismo revolucionario y/o la sociología funcionalista, con muchas otras nociones particulares vinculadas a las muy diversas historias de la vida de los docentes. Esta variedad de elementos, provenientes de distintas corrientes de pensamiento, y a la vez resignificados por los maestros, se expresa contradictoriamente en sus clases.

Finalmente, subrayemos que la escuela es para Rockwell una caja de resonancia o bien la arena donde se dirimen, como en otros ámbitos sociales y políticos, los conflictos de una sociedad en un momento histórico determinado. Por eso, afirma: «Todos aquellos elementos de la experiencia escolar que ocultan o que revelan algo de la estructura social tienen como trasfondo la conformación política e ideológica de la sociedad; son índices del grado de alineación que requiere su conservación o bien de la apropiación de conocimiento que requiere su transformación. Lejos de representar un ‘sistema’ ideológico constante y coherente, las concepciones sociales contenidas en la práctica diaria de las

escuelas recogen, conservan y reordenan los matices ideológicos de las sucesivas coyunturas de la historia del país» (Rockwell, 1995).

Acerca de nuestras concepciones y prácticas

Luego de este sucinto análisis de algunas concepciones de la capacitación y el aprendizaje, y de las particularidades de nuestros destinatarios y los contextos específicos en que juegan «partidos» –difíciles por muchos motivos–, proponemos ahora repensar nuestras prácticas.



Antes de continuar

A partir de una situación real o imaginaria, describa las estrategias utilizadas o que se pueden impulsar para que las concepciones de los maestros acerca del mundo social se pongan de manifiesto.

Para comenzar a transitar ese camino, pueden ser de utilidad las reflexiones de Pablo Colotta (2003) sobre los diversos sentidos que puede tener este *oficio* de capacitar:

«He aquí un menú de propósitos posibles de las acciones de capacitación en servicio, sin intención de ser lógico o exhaustivo. Algunos, más frecuentemente portados por el capacitador; otros, más habituales en los maestros. No son necesariamente contradictorios, y seguramente quien los lea recordará algunos más.

Capacitar para aplicar el Diseño Curricular. Siendo que la política curricular y la política de capacitación emanan del mismo organismo, es de esperar que sus medidas se complementen. Desde este punto de vista, se capacita para entender, desarrollar y aplicar las perspectivas curriculares. Sin embargo, esto no ‘va de suyo’, pues el tipo de diseño (o de ‘prediseño’) curricular vigente prevé una cantidad de definiciones pedagógicas que toman forma en ámbitos no gubernamentales: en los equipos directivos, en las reuniones de ciclo, en la planificación de los docentes. Dado el carácter abierto (y provisorio) de muchas definiciones curriculares es válido preguntarse (y responderse) a dónde apunta la capacitación, ¿hacia aquello que define el prediseño, o hacia aquello que no define? La pregunta dista de ser inocente, sobre todo cuando hay docentes que (más o menos explícitamente) no acuerdan con el enfoque del prediseño. No es imposible (ni infrecuente) que en la trasposición de las prescriptivas curriculares a la tarea en el aula el enfoque se pierda. Una capacitación con este propósito tendría como objetivos que el diseño curricular se comprenda y no se tergiverse.

En las ciencias sociales, el tema del enfoque es particularmente conflictivo. No es difícil caracterizar el enfoque de las ciencias sociales que propone el diseño curricular (sus rasgos más notables son la búsqueda de la complejidad y la multicausalidad en la explicación de los fenómenos sociales, subrayando el protagonismo en ellos de los sujetos colectivos), pero aquí hay un problema: ¿qué consenso hay acerca de este enfoque en las escuelas? Es claro que el enfoque se opone a la visión tradicional de las ciencias sociales en la escuela, aquella según la cual se debía formar la nacionalidad inculcando una serie de valores mediante prácticas sumamente ritualizadas pero cargadas de una profunda significatividad emocional. Ahora bien, son muchos los sujetos que esperan, desean y reclaman precisamente esto de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela. Por supuesto que no está mal discutir el enfoque con los maestros y los directivos (o con los padres, o con los supervisores) pero si, para capacitar, tenemos que instalar legítimamente el espacio de la capacitación, ¿qué sucede en aquellos casos en que los actores no tienen interés en discutir su enfoque?

Capacitar para que el docente ‘reflexione sobre sus prácticas’. Es decir que, garantizando la autonomía del docente para tomar las decisiones profesionales que juzgue convenientes, la capacitación permita e incentive a que esas decisiones sean tomadas de manera consciente y crítica, como resultado de un proceso de reflexión y análisis.

Capacitar para legitimar (y deslegitimar) ciertas prácticas. Muchas veces esperamos al capacitador para que nos diga lo bien que estamos trabajando. No debe trivializarse este propósito, es notable cómo se potencian algunas estrategias una vez que han recibido la aprobación de La Pedagogía encarnada en el capacitador. Pero así como puede esperarse que el capacitador acuda a decir lo bien que va todo, también puede pensarse que la tarea del capacitador es decir lo mal que va todo. Las reuniones suelen ser muy difíciles de remontar cuando el capacitador va con uno de estos propósitos y los maestros van con el otro.

Capacitar para acercar recursos. Tampoco debe trivializarse este propósito. La pedagogía crítica de los ochenta abominó de los recursos o ‘recetas’, precisamente porque la pedagogía dominante se manifestaba a los maestros en esa forma. Más allá de lo enojados que estemos con la tecnocracia, la revista *Maestra de Primer Ciclo* vende muchísimo, y hay ahí una demanda urgente de la que hay que hacerse cargo. Seguro que no obedeciéndola, pero tampoco *ninguneándola*. Habrá que buscar y acercar recursos mejores.

Capacitar para ponerse ‘al día’, para ‘actualizarse’. Otro propósito con doble filo. Es recomendable que la novedad y la antigüedad de una propuesta pedagógica (o directamente, de un pedagogo) no se constituyan en valores por sí mismos, aunque la

idea misma de la capacitación supone la construcción de nuevas síntesis superadoras de enfoques previos.

Capacitar para discutir cuestiones disciplinares, independientemente de la implementación didáctica. El argumento de quien espera una capacitación con este propósito es: 'Yo quiero saber acerca del nuevo enfoque, sin detenerme en cómo se enseña'.

Capacitar para discutir la implementación didáctica, independientemente de las cuestiones disciplinares. Y el argumento de quien espera este otro propósito es: 'Yo quiero saber cómo enseñar, no me interesan las características del enfoque'.

Capacitar para discutir la dimensión pedagógica de la enseñanza, independientemente de cuestiones disciplinares o didácticas. Esta propuesta suele entusiasmar cuando el docente coincide con las concepciones pedagógicas del capacitador.

Capacitar para reflexionar sobre cuestiones generales. La idea es concebir la capacitación como un espacio donde 'parar la pelota', desvincularse de las urgencias cotidianas y mirar las problemáticas escolares con una visión más amplia.

Capacitar para resolver problemas concretos y puntuales. Nada de 'parar la pelota', la idea es que el capacitador se involucre en el día a día de la escuela, y esté presente con su aporte en el momento en que hay que tomar esa decisión sobre la que no hay tiempo para pensar.

Esta enumeración no pretende desatar el debate acerca del verdadero sentido de la capacitación; es obvio que las distintas ideas presentadas aquí, además de ser divergentes, se suponen mutuamente, se superponen, se solapan, convergen. La idea es mostrar el poco consenso que hay acerca del objetivo de la capacitación docente, de la capacitación en servicio y de una capacitación en particular. Así, uno de los objetivos de esta enumeración es desatar el debate acerca del sentido de la capacitación» (Colotta, 2003).

Con Pablo Colotta hemos podido transitar muchos de los sentidos que pueden orientar las capacitaciones en Ciencias Sociales. Seguramente, habremos polemizado con algunos o varios de los fines planteados, así como recordado etapas en las que tal o cual propósito blandía como dominante en las políticas educativas. Es probable que, además, hayamos podido reconocernos en uno o en varios de ellos, y pensado alternativas, como la de capacitarse para mejorar las oportunidades laborales (titularización, elección de escuelas, ascensos) o acumular materiales bibliográficos específicos.

Sería interesante volver sobre las palabras de Colotta para detenernos en las zonas más provocativas de su discurso, como allí donde hace referencia a las cuestiones del enfoque y a las relaciones entre currículum y capacitación. ¿Cómo nos resuenan esos temas? ¿Estamos de acuerdo y por qué? Nuestras reflexiones constituirán sin duda un material fecundo para intercambiar y discutir entre colegas.

Si es fundamental debatir sobre los sentidos de nuestras capacitaciones, también lo es pensar en otras dimensiones del tema. Por ejemplo, en el repertorio de estrategias que desplegamos a efectos de ir concretando los propósitos de las capacitaciones.

En nuestra tarea, solemos utilizar estrategias variadas. Las elegimos según la oportunidad y el propósito; también podemos combinarlas en diversos dispositivos. La investigadora María Cristina Davini (1995) ha realizado una minuciosa descripción de sus múltiples variantes. Veamos cómo algunas de ellas podrían implementarse en la capacitación en el área.

Módulos, materiales escritos, videos y grabaciones: Podemos presentar módulos con una bibliografía básica que acompañen el desarrollo de la capacitación. Pueden contener una selección de textos de las disciplinas sociales que nos parezcan relevante, artículos didácticos, temas en debate. También podemos incluir secuencias didácticas o análisis de clases.

Por otra parte, la presentación de clases filmadas de Ciencias Sociales puede ser un modo interesante de analizar la práctica concreta en el aula, las intervenciones del docente y la participación de los alumnos. Potencian la reflexión grupal sobre la enseñanza del área y alientan el debate.

Conferencias y mesas redondas: Son estrategias centradas en la difusión de conocimientos. Puede ser un recurso interesante invitar a la escuela a una persona experta en algún tema disciplinar o didáctico o concurrir con el grupo de docentes, cuando en la localidad exista esta posibilidad, a escuchar la disertación de algún especialista reconocido, para luego retomarlo en la capacitación.

Reconstrucción de la propia biografía: Se trata de una estrategia de tipo introspectivo, orientada a la elaboración de una memoria para rescatar la trayectoria de los maestros, como alumnos y trabajadores de la educación. Resulta de gran interés para analizar y discutir tradiciones escolares, y poder reflexionar, por ejemplo, sobre la selección y organización de contenidos que hacen los maestros, y sobre sus prácticas de enseñanza.

Grupos de estudio y reflexión: La formación de pequeños grupos de estudio permite dar curso a las inquietudes de ciertos docentes interesados en profundizar, por medio de la lectura, en temas o problemas disciplinares y/o didácticos. Esta estrategia habilita la formación permanente e independiente de los maestros.

Investigación-acción: Esta modalidad permite analizar la teoría y la práctica en un todo único, de modo articulado. Se parte de problemas de la práctica identificados por los docentes, por ejemplo, dificultades en el trabajo áulico para desarrollar ciertos contenidos del área, con el propósito de analizarlos y mejorar su enseñanza. Se trata de un proceso de aprendizaje colectivo que desarrolla la reflexión, la argumentación, e implica el registro y análisis de las prácticas docentes.

Hasta aquí solo algunas de las estrategias que pueden ser utilizadas en nuestras capacitaciones. En los próximos encuentros, tendremos oportunidad de ampliarlas, cruzarlas, proponer otras, así como de ensayarlas y concretarlas en capacitaciones específicas.

De capacitación... es

Sentidos, enfoques, estrategias, maestros, profesores, todo entrelazado en esta desafiante tarea de repensar la capacitación en Ciencias Sociales. A esta altura, quizás está sobrevolando un interrogante acerca de cuál es la mejor manera de capacitar. Pregunta a la que, como en otros casos, no daremos respuesta, pues pensamos que no hay una única manera de hacerlo.

A continuación, transcribimos una entrevista a una capacitadora con larga trayectoria en el sistema educativo, para compartir la experiencia de una capacitación entre muchas capacitaciones posibles.

Luisa es profesora de Historia. Para ella, la enseñanza de las Ciencias Sociales tiene un sentido muy claro: «Yo quiero colaborar –nos dice– tanto en la Secundaria como en la Universidad, así como en las distintas instancias de capacitación con maestros que se me presentan, en la construcción de un pensamiento social crítico». Luisa considera que, dotado de este, toda persona podrá tener mayor conciencia acerca del lugar que ocupa o pretende ocupar en la sociedad, de sus múltiples identidades e intereses. Y agrega: «Con tales herramientas, los alumnos podrán disponer de mayores recursos para discernir la trama y la historicidad de los conflictos que agitan a su sociedad, así como para decidir más conscientemente sus grados y lugares de participación».

Interrogada sobre cómo se traducen esos objetivos en una capacitación a maestros, Luisa comenta: «Mirá, con los maestros, yo intento despertar o estimular su interés por la enseñanza de unas Ciencias Sociales críticas, convocándolos como miembros de la sociedad. Dado que una de las tareas de los maestros es enseñar Ciencias Sociales, yo me propongo una doble labor, cuyos objetivos, en realidad, se entranan... se entrelazan. Mientras intento contribuir a su formación política, busco ‘fortalecer’ los eslabones iniciales de una cadena que, desde el Nivel Inicial hasta el fin del Secundario, debería sentar bases sólidas para la construcción de pensamiento crítico».

¿Cómo intenta Luisa despertar el interés por las Ciencias Sociales y su enseñanza? Luisa aborda con sus alumnos los temas de los fines de la enseñanza del área y de los enfoques disciplinares por distintos caminos, pero descrece –por haberlos transitado– de los anclados en presentaciones teóricas, por más magistrales que sean. Sostiene que el ingreso a esos temas no debería realizarse con frías declaraciones acerca del sentido de enseñar Ciencias Sociales. Considera inútil pontificar con afirmaciones del tipo: «La enseñanza de las Ciencias Sociales debe servir a la formación de ciudadanos críticos, responsables, participativos y solidarios».

Las propuestas –dice– deberían apuntar a presentar desafíos y provocar conflictos afectivos y cognitivos. En última instancia, ten-

drían que demostrar, a partir del análisis de un caso, la importancia que tiene, a nivel personal y colectivo, el saber analizar problemas sociales.

Es por eso que comienza sus capacitaciones con la formulación de interrogantes sobre cuestiones que, estima, preocupan a los maestros como sujetos sociales. Temas que ocupan un lugar destacado en la agenda de la sociedad, y que, por lo tanto, conmueven, comprometen y apasionan: problemas ambientales, conflictos sociales, políticos, culturales y territoriales.

La selección de un tema conocido y que vislumbra interesante para sus alumnos tiene por objetivo lograr que los maestros participen activamente y aporten sus conocimientos, análisis y explicaciones. Nos comenta: «Las respuestas de los maestros me brindan abundante materia prima para explicar el tema y, por esa vía, ingreso a los enfoques disciplinares. En un ida y vuelta con los maestros, organizamos la información, repongo otra, pongo el acento en las múltiples dimensiones y escalas de análisis, establecemos relaciones, mientras señalo los procesos que incidieron e inciden en la problemática abordada. De ese modo, y en permanente diálogo con los alumnos, mediante una problemática conocida por todos, trato algunos aspectos centrales de lo que llamamos *enfoque de las disciplinas del área*».

En encuentros posteriores, Luisa se interna en los temas específicos que los maestros enseñan, dialoga con ellos sobre cómo los enseñan y sobre cómo podrían hacerlo, considerando los enfoques disciplinares trabajados en los primeros encuentros. Lleva secuencias didácticas, textos escolares, imágenes, películas y videos, para pensar, junto a los maestros, posibles abordajes a distintos temas. Incursiona, además, en la lectura compartida de textos disciplinares complejos. Constituyen –según ella– un desafío particular, ya que esos textos no forman parte del repertorio habitual de lecturas de los maestros.

Luisa volverá una y otra vez, a lo largo del curso de capacitación y por medio de múltiples ejemplos, a incitar a la reflexión sobre las diversas distintas dimensiones de la enseñanza y en su interrelación. Afirma: «Tanto el enfoque desde el que se enseña, el modo en que se enseña y las razones por las cuales se seleccionan determinados temas, forman parte de una trama didáctica coherente, que tendríamos que observar en toda clase. Yo intento que los maestros los tengan bien en cuenta, cualesquiera sean los temas que elijan desarrollar».¹

¹ Texto elaborado a partir de una conversación entablada con Luisa R., capacitadora de Ciencias Sociales, en julio de 2009.

La experiencia de Luisa es rica para pensar los sentidos de capacitar, en qué capacitar y cómo hacerlo. No intenta ser una fórmula, porque como ya lo señaláramos, no adherimos a fórmulas ni recetas universales. Solo podremos sugerir itinerarios, basados en experiencias más o menos exitosas. Itinerarios que, necesariamente, deberán adaptarse a los desafíos que plantea cada capacitación particular.

Quizá de lo que se trate no sea otra cosa que coincidir en algunos tópicos generales sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales. Cuando la enseñanza del área –en cualquier instancia que sea– se transforma en algo sin fines precisos, donde las mayores preocupaciones del docente pasan por el cumplimiento de las prescripciones curriculares y del sistema de evaluaciones, vamos por un camino poco fructífero. Seguimos transitando por un rumbo similar, cuando aun dotados de herramientas conceptuales muy sólidas, unos docentes desapasionados enseñan unas disciplinas sociales desapasionadas. En ambos casos, estamos lejos de crear condiciones para un aprendizaje significativo.

La tarea no es sencilla, lo sabemos. Se trata nada menos que de no fosilizar las disciplinas sociales. Se trata de intentar transmitir vitalmente qué se juega en un conflicto; cuáles son los sentimientos de los hombres y mujeres que padecen una guerra, una hambruna, un terremoto; qué sienten los que festejan algún logro colectivo. Todo ello entrelazado con la genuina e impostergable preocupación por contribuir en la construcción de conceptos y categorías de análisis, así como en la apropiación de los principios generales de las disciplinas del área.

Se trata, en suma, de crear una relación de interioridad con el conocimiento, que se produce cuando se incluye e interroga al sujeto, cuando se lo incita a opinar, proponer, elaborar. Deberíamos pues, *provocar, sacudir* a nuestros alumnos con interrogantes y desafíos que los alienten a participar y debatir. Hacer de la capacitación un lugar donde los conocimientos sean problematizados, en los que interpelemos constantemente a los maestros, como docentes y miembros activos de la sociedad.

Finalmente, pueden resultarnos de gran utilidad las reflexiones de Verónica Edwards (1992) sobre los grandes ejes del perfeccionamiento docente, así como su desafío para que hallemos los caminos que permitan imbricarlos:

«Podríamos decir que el rasgo fundamental de la actividad de perfeccionamiento docente es el aprender. Es necesario tener presente que los procesos de aprendizaje son situaciones altamente complejas y diversas, [...] Comprender esta complejidad implica trasladar el eje desde la enseñanza hacia el aprendizaje, reconociendo allí cuáles son las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos que a su vez requieren diversas formas de enseñanza. Entendiendo el concepto de necesidad de aprendizaje no solamente como la distancia entre lo que el sujeto sabe y debe saber, sino entendido también como lo que desea saber. El reconocimiento de las necesidades y deseos de aprendizaje son el eje de una resignificación de la relación del sujeto con su práctica en la cual ya no está completamente su-

jetado a un modelo o proyecto de enseñanza que otro ha definido para él. [...]

Esto supone reconocer la diversidad en las necesidades de aprendizaje y una ruptura de la uniformidad de la oferta de enseñanza, como condición para recuperar el sentido de las situaciones educativas formalizadas según el modelo escolar. De este modo se podrá dar paso a un aprendizaje significativo. Es decir, un aprendizaje que se inserta en una red más amplia de significados del sujeto y que le permite establecer nuevas relaciones en situaciones posteriores. [...]

Desde esta perspectiva, los dos grandes ejes de construcción de conocimientos del perfeccionamiento docente serían el análisis de la práctica docente y los conocimientos disciplinarios. En el primer caso, se trata de basar el perfeccionamiento en el análisis educativo de lo que ocurre a nivel del ser, evitando la interpretación a nivel del deber ser o de modelos, tan frecuente en el campo de la educación. En el segundo caso, se trata del reconocimiento de la necesidad de contar con conocimientos disciplinarios sólidos. El problema es cómo se aprenden esos conocimientos, ya que el saber de la disciplina desligado de la práctica docente no es significativo para los procesos de aprendizaje y enseñanza en los cuales los profesores y los formadores de profesores están involucrados.

Para la práctica del perfeccionamiento docente, la disyuntiva es o la transmisión de una disciplina o la producción de conocimientos desde el análisis de la práctica, apoyado por el saber acumulado» (Edwards, 1992).

**Actividad obligatoria (resolución grupal o individual)**

Tome como referencia los planteos centrales de los autores incluidos en este recorrido y, en un texto no mayor de tres páginas, analice la experiencia de capacitación de Luisa: sus propósitos, sus estrategias, los contenidos, la relación pedagógica, etc.

A modo de conclusión

Hemos llegado al final de este primer recorrido, instancia inicial de un ciclo de fortalecimiento de esto que hemos dado en llamar el *oficio de capacitar*. Pusimos a su alcance textos y reflexiones; lo invitamos a dar cuenta de sus prácticas y a reconocerse o no en las experiencias y propuestas aquí desarrolladas. Nuestro propósito es colaborar en la tarea de construir una pedagogía específica para la capacitación en Ciencias Sociales. Somos conscientes de la complejidad del tema y del corto camino recorrido, pero nos anima el desafío de pensar esa pedagogía peculiar desde una perspectiva que incluya tanto a los maestros, como a nosotros, los capacitadores, en marcos políticos y sociales específicos.

Referencias bibliográficas

- CAMILIONI, A. R. W. (1993). «Epistemología de la didáctica de las Ciencias Sociales». En: B. Aisemberg y S. Alderoqui (comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- COLOTTA, P. (2003). *Del maestro a la ciudad. Anhelos, desasosiegos y preguntas en torno a la experiencia de Cepa en la Escuela*. Material de discusión interna del equipo de capacitadores de Ciencias Sociales de CePA, Escuela de Capacitación Docente de la CABA.
- DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires. Paidós.
- EDWARDS, V. (1992). «Hacia la construcción del perfeccionamiento docente». En: *Cómo aprende y cómo enseña el docente*. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE)- Instituto de Cooperación Iberoamericana.
- MEIRIEU, P. (2003). *Frankestein educador*. Barcelona: Alertes.
- ROCKWELL, E. (1995). «De huellas, bardas y veredas». En: *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.