

La formación de profesores ¿una cuestión epistemológica?

Diana Estela Pipkin*

Resumen

¿Qué aporta el aprendizaje de las ciencias sociales a las trayectorias de los/las jóvenes ciudadanos/as? ¿Qué enseñar de las ciencias sociales en la escuela secundaria? ¿Por qué los cambios curriculares en la Argentina no modificaron las prácticas del aula? Consideramos que las respuestas a estas preguntas involucran –aunque no en forma exclusiva- al campo de la formación docente. Justamente, este trabajo tiene el propósito de reflexionar sobre las características de la formación de los profesores de Historia y Sociología de la Universidad de Buenos Aires -atendiendo tanto a los aspectos disciplinares como a los pedagógicos- a partir del comentario de nuestros alumnos y de nuestra experiencia como profesores de estas carreras docentes. Nos preocupa analizar, en particular, la presencia/ausencia de contenidos epistemológicos en las carreras de estos profesorado y sus implicancias a la hora de pensar la enseñanza.

Palabras-clave: Formación docente. La enseñanza de Historia y Sociología. Contenidos epistemológicos.

* Doutora em História pela Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Espanha. Professora da Facultad de Ciencias Sociales ds Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Introducción

Fui profesora de “Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza” en el profesorado de Historia de la Universidad de Buenos Aires (UBA) durante nueve años y, desde mediados del 2001, tengo a mi cargo la materia homóloga, denominada “Práctica de la Enseñanza” en el profesorado de Sociología de la misma universidad. Justamente, este artículo tiene como objetivo compartir algunas preguntas y reflexiones que año tras año, nos formulamos con los colegas que integran los equipos de cátedra, sobre la formación de los profesores en la Universidad. Por lo tanto, este artículo no presenta los resultados de una investigación sistemática pero sí las observaciones realizadas por un grupo de docentes universitarios y el análisis de ellas a partir de nuestras experiencias, formación y de los autores especialistas en el tema.

Para que el lector pueda comprender de lo que queremos hablar, un punto de partida es darles la voz a los estudiantes.

¿Cómo definen el propósito de la enseñanza de la Historia los alumnos al finalizar la carrera?

El **primer testimonio** pertenece a un alumno que identificaremos como **Pablo**. Antes de comenzar las prácticas, los objetivos y contenidos que Pablo había seleccionado en sus planificaciones parecían corresponder más a un curso de especialización de postgrado sobre el feudalismo -tema que le tocaba desarrollar-, que a las clases que debía dar en un segundo año de la escuela media. No cabían dudas que Pablo conocía en profundidad el tema, por ejemplo, expresaba con seguridad las particularidades del feudalismo en diversas regiones de Europa, los cambios que se habían producido en distintas épocas, los roles, características y conflictos entre los distintos actores sociales.... y siempre planteando las discusiones historiográficas que se desarrollaban, aún las más actuales. Sin embargo, cuando se le pedía a Pablo que explicara qué era el feudalismo, le costaba responder, daba muchas vueltas y necesitaba analizar los múltiples aspectos que intervenían en la conceptualización. De igual modo sucedía cuando se le pedía que explique en forma sintética pero clara el proceso histórico de la formación del feudalismo. Todo esto se traducía en una propuesta de enseñanza muy compleja, con una fuerte carga en los conceptos y en algunos procedimientos vinculados con el análisis de fuentes. Cuando le pedíamos que formulara recortes y las adecuaciones necesarios que requerían sus

destinatarios –adolescentes de 14 y 15 años-, manifestaba grandes resistencias. Sus argumentos se relacionaban con la necesidad de revalorizar la enseñanza de la Historia en la escuela a través de un tratamiento "académico" de los contenidos. En definitiva, manifestaba dificultades en la utilización de los criterios de relevancia y significatividad en su construcción metodológica.

Si bien Pablo hizo algunos cambios en su planificación, los problemas del mismo tenor persistían. A pesar de ello, decidimos que comience su práctica para que revise sus ideas previas acerca de lo que es ser profesor de Historia, durante su experiencia.

Al finalizar la cursada, todos los alumnos deben entregar un trabajo elaborado a partir de sus reflexiones sobre el proceso de sus prácticas y, especialmente, con los comentarios que querrían transmitir a los futuros cursantes de esta materia.

En el trabajo que elaboró Pablo, me sorprendió leer lo siguiente:

"...La única (pero también la más grandiosa) posibilidad que nos queda a los historiadores es que la historia sirva para pensar.

A una didáctica renovada no le interesa que los estudiantes aprendan Historia (o biología, o actividades prácticas, lo mismo da), sino que se entrenen en el trabajo de pensar. [...]

Enseñar historia sirve para hacer pensar a los pibes, no para que éstos adquieran saberes históricos o saberes de producción de saberes históricos. Estas finalidades sólo pueden interesar a los historiadores.

Tal vez, mañana, D. (se refiere a una alumna) siga la carrera de matemáticas y pueda usar las destrezas de pensamiento cultivadas en la clase de historia. Tal vez se convierta en vendedora en una panadería y pueda usar las destrezas de pensamiento cultivadas en la clase de historia. No sabemos dónde ni cómo; sin embargo, en donde fuere, pensar le será deseable y la clase de historia (o biología, o actividades prácticas, lo mismo da) se lo habrá hecho realizable. [...].

Respecto de las competencias del profesor, Pablo afirma:

[...] Como se ve, para que los alumnos piensen, el maestro debe pensar, y no simplemente "transmitir". Como vi en las anécdotas que relaté, para que los alumnos piensen, el maestro debe dejar que (trabajar de tal manera que) se le suponga, y se le pida, un saber, pero no debe devolver saber, sino la capacidad de pensar.

Para lograr esto, el maestro, más que saber historia, debe pensar. Enseñar es pensar..."

¿Por qué un alumno que parte del convencimiento de que hay que llevar al aula la Historia que se enseña en la Universidad, luego de la experiencia de las prácticas, afirma que los saberes históricos sólo le interesan a los historiadores y que la Historia (o la Biología, la Matemática...) sólo debe servir para que los alumnos piensen?

Martín, otro alumnos también del profesorado de Historia que conocía lo escrito por Pablo, se pregunta “¿pensar, para qué?” Y se responde lo siguiente:

“Mi respuesta,... es muy tradicional: hacer pensar para construir valores y actitudes críticas con el objeto de transformar las situaciones injustas de la humanidad en busca de la felicidad del hombre.”

Y luego se pregunta: ¿Cómo enseñamos el pasado? “¿Cómo?, ni idea. A principios de año yo era un avanzado estudiante de Historia acostumbrado a explicar procesos históricos a docentes y alumnos de dicha carrera aunque no poseía experiencia en la enseñanza media. El punto de partida auguraba una mala relación con las ideas previas, los puentes cognitivos, la transposición didáctica, etc. [...] No es que no hubiese leído los textos que teorizaban al respecto (se refiere al aprendizaje significativo), el centro de la cuestión pasaba por el abismo (¡sí, abismo!), la distancia infinita entre la teoría y la práctica. [...] Un punto de inflexión fue la clase nº 6, a partir de la cual sólo podía encarar las clases trabajando sobre las ideas previas de los alumnos y expresando por escrito una relación más estrecha entre la teoría y la práctica. Si hubo aprendizaje en algún momento de las prácticas fue a partir de la clase nº 6. En las siguientes clases no hice nada que no tuviese en cuenta el pensamiento, las ideas, los prejuicios y las opiniones de los alumnos.

Nadie me creería si les dijese que me transformé en el más didáctico de los docentes, que las clases fueron divertidas y los alumnos no pararon de aprender. No, mi proceso de aprender a enseñar recién comienza. Pero comienza bajo la convicción de que es posible transformar las ideas de los alumnos para mejorar sus valores y ayudar, así, a que surjan interrogantes, pensamientos, actos que intenten transformar el orden de las cosas.

¿Por qué un casi egresado de la carrera de Historia no encuentra, reconoce y/o valora la especificidad del pensar históricamente?

¿Por qué un docente, acostumbrado a enseñar en la universidad, le cuesta tanto considerar las ideas de los alumnos a la hora de programar la enseñanza y además, casi al finalizar su residencia “descubre” que enseñar Historia sirve para construir valores y actitudes.

2. Los problemas para pensar la enseñanza

Pablo y Martín no son casos aislados. Sus dificultades para programar una práctica docente y sus reflexiones posteriores son compartidas por muchos de los casi profesores de Historia y Sociología que han pasado por la experiencia de la residencia. Dos aspectos íntimamente relacionados, que están presentes en las reflexiones de Pablo y Martín, caracterizan los problemas más comunes que dificultan una buena propuesta de enseñanza para el nivel medio. Por un lado, la tendencia de los alumnos universitarios a reproducir los modelos docentes y contenidos que estudiaron durante su carrera; por

otro, la dificultad para pensar su práctica docente a partir de las necesidades formativas de un joven o adolescente que no va a ser historiador ni sociólogo pero sí ciudadano.

En el caso del Profesorado de Sociología, los alumnos –pero también los profesores en ejercicio que hemos entrevistado- consideran que enseñar un tema implica enseñar la teoría de algún autor sobre este tema. Por ejemplo, si el profesor del curso donde van a realizar las prácticas les pide que enseñen algún tema vinculado con el sistema político, rápidamente elaboran una planificación para enseñar el análisis de Weber sobre el Estado o el poder. Si se trata de un tema económico, enseñan Marx; sobre Sociología de la cultura, Bourdieu, y así desfilan los diferentes autores que estudiaron en su carrera.

“En este sentido, no sería erróneo pensar que existe un conjunto de disposiciones específicas adquiridas durante la formación de grado que se transmiten al ejercicio de la práctica docente durante el profesorado. Entendemos que en los primeros años de la carrera no se aprenden solo contenidos de las materias, sino también a “ser estudiante”, y que esto consiste en la socialización de un conjunto de prácticas y valores que son compartidos por la mayoría de los aspirantes a ser sociólogos (Grupo Taller Pensar la Sociedad, 2007).” (PIPKIN, 2009, p.70)

En el caso de los profesores de Historia, se proponen enseñar todos los procesos históricos que prescribe la currícula, aunque implique que, en primer año, por ejemplo, un joven de 13 o 14 años deberá comprender las características, conflictos y cambios de las sociedades, desde las paleolíticas hasta la crisis de la sociedad feudal. O, si el tema asignado para las prácticas es “conquista de América y pueblos originarios”, como sucedió este cuatrimestre, los docentes practicantes formularon, para un tercer año y en cinco clases, los siguientes objetivos:

- Incorporar una mirada procesual de la historia.
- Reconocer que la historia de Americana es parte, con sus especificidades, de una totalidad histórica que se desarrolla a nivel mundial.
- Analizar al colonialismo como un proceso de expansión económica mundial necesario para el surgimiento del capitalismo.
- Reconocer matrices de organización y explotación social en función de las necesidades del desarrollo económico.
- Reflexionar respecto de las matrices de organización social que atraviesan nuestra vida cotidiana.

En definitiva, los alumnos de estos profesorados tienen dificultades para repensar lo estudiado en su carrera en función de los destinatarios, de sus capacidades cognitivas, de la relevancia social que su disciplina –en este caso Historia y Sociología- tiene para los jóvenes y no logran elaborar una pregunta-problema-eje que sea significativa para ellos.

Desde nuestra concepción didáctica, la pregunta sobre el “para que” de la enseñanza es el eje vertebrador de la formación docente. En el caso de la Sociología –y creemos que del conjunto de las ciencias sociales- “el propósito de la enseñanza es la formación de un pensamiento social que le permita al alumno concebir la realidad social como una síntesis compleja y problemática, contextualizar la información que recibe articulándola y significándola en explicaciones multidimensionales, comprender críticamente su inserción en el mundo de las relaciones sociales, construir y aplicar herramientas teóricas y metodológicas para analizar desde un abordaje científico su propia realidad, superando estereotipos devenidos del pensamiento social dominante y de sentido común”. (PIPKIN, 2009, p.8).

Si bien no considerábamos novedosa esta definición, sí nos plantea nuevos desafíos a la hora de pensar la enseñanza: ¿Cómo traducir y plasmar este propósito en la práctica docente cotidiana en el aula? ¿Qué aprendizajes están implicados en un pensamiento social? ¿Qué prácticas docentes contribuyen a desarrollar estas capacidades en los alumnos? Estos interrogantes fueron el punto de partida de una investigación –financiada por la Universidad de Buenos Aires- que realizamos hace algunos años. El proyecto que se denominó “Contribuciones de la enseñanza de la Sociología a la formación del pensamiento social en la escuela media: obstaculizadores y facilitadores”, tenía como propósito “analizar las percepciones de nuestros alumnos/as –sociólogos/as, cursantes de la materia “Práctica de la Enseñanza”– luego de que realizaran sus prácticas en el nivel medio de escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires. Más particularmente, nos motivaba el propósito de comprender sus percepciones acerca de la enseñanza de lo social, y los factores que podían devenir en obstáculos y facilitadores de esta tarea, conocer su origen y su naturaleza.” (Ibid, p. 9).

A través de sus testimonios, identificamos distintas concepciones sobre el pensamiento social, y qué aportes puede efectuar la Sociología a los estudiantes para la formación de un pensamiento riguroso y reflexivo acerca de lo social, qué conceptos, teorías, problemas e ideas pueden promover la formación de un pensamiento “sociológico” ¿Con que procedimientos deber ser acompañados?

Si bien los resultados de la investigación fueron mucho más amplios, nos interesa compartir aquí algunas conclusiones. La gran mayoría de nuestros alumnos afirmaban que les costaba mucho precisar el “para qué” de la enseñanza de la Sociología o de las ciencias sociales, en general. Y, esto les dificultaba definir qué iban a enseñar durante sus prácticas. Era mucho más fácil reproducir lo que les habían enseñado en cada materia que pensar en lo relevante para sus alumnos de la escuela media. Incluso afirmaban que recién cuando llegaban a la residencia –última materia del profesorado y luego de haber terminado la licenciatura (ya que el profesorado es un pos título)-, y ante la demanda que le planteaba la cátedra, comenzaban a reflexionar en torno al sentido social de la Sociología y a tratar de identificar qué es la mirada sociológica –en función de sus propios paradigmas -, cuáles son las habilidades cognitivas y conceptos estructurantes involucradas en ella.

En base a nuestra experiencia y al testimonio de nuestros alumnos, podemos afirmar que sucede lo mismo con los estudiantes del Profesorado de Historia. Si bien están en el último tramo de su carrera, los estudiantes tienen dificultades para explicar lo que es el pensamiento histórico –no la capacidad de pensar en términos generales como sostenía Pablo- y cuáles son los conceptos y procedimientos involucrados en este tipo de pensamiento.

Esto sorprende a pesar de que, más en el caso de Historia y bastante menos en el de la Sociología, las didácticas específicas avanzaron en torno a estos temas.

3. ¿Por qué un egresado de Historia no puede explicar lo que es pensar históricamente y uno de Sociología, lo que es la mirada sociológica?

Indudablemente, muchas causas podrían explicar las dificultades que tienen los estudiantes de los profesados de Historia y Sociología de la Universidad de Buenos Aires para elaborar proyectos de enseñanza para la escuela media que posibiliten a los jóvenes pensar la realidad social a partir de los aportes de estas disciplinas. Nos permitimos en este trabajo, plantear solo dos hipótesis relacionadas con las características de los Planes de Estudio: una vinculada con la ausencia de materias que permitan la reflexión epistemológica y la otra, con la pervivencia de una tradición academicista en la formación de profesores

3.1. Ausencia de materias que permitan la reflexión epistemológica

Si analizamos los Planes de Estudio del Profesorado de Historia , una de las carreras de grado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, observamos que solo una materia está dedicada explícitamente a la reflexión epistemológica: Teoría e Historia de la Historiografía. Incluso, de acuerdo a lo que manifiestan los alumnos y por experiencia propia, relevamos que poco se estudia sobre teoría de la Historia; los contenidos están centrados en la historia de la historiografía

En el caso de Sociología -una de las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA-, más allá de la incorporación de materias y contenidos que favorecerían una reflexión epistemológica como Epistemología o Sociología General, los alumnos acuerdan que se ven autores, incluso diferentes según con qué cátedra se curse.

A partir de esta información, consideramos que la falta de contenidos referidos a lo que es el análisis histórico o de reflexión sobre lo que es la mirada sociológica, al margen de la reproducción de la teoría de cada autor, dificulta pensar la enseñanza y, por lo tanto, es un déficit en la formación de los profesores.

Importancia del saber sustantivo

Maestro González (1991) observa que "...en la actualidad se entrecruzan en el pensamiento docente, y por tanto en la práctica, una serie de concepciones teóricas desconectadas, que a veces se contradicen, fruto del inconexo desarrollo de la investigación y de las teorías que han afectado a la enseñanza de la Historia. Un ejemplo evidente es el intento actual de enseñar una Historia diferente a la del Siglo XIX, una Historia basada en los nuevos desarrollo de la Historiografía del XX, pero bajo la misma concepción de la estructura del objeto de aprendizaje que aquella Historiografía y aquella primera concepción teórica transmitió a la Historia enseñada, en forma de asignatura-resumen."

Consideramos que una carrera de formación docente debe estar vertebrada por la estructura de la disciplina (aún las materias pedagógicas). Ésta comprende los conceptos propios de la misma, la forma en que éstos se relacionan entre sí, las características, pautas metodológicas y técnicas que definen el carácter racional de la empresa científica en la construcción de un modelo explicativo.

El aprendizaje de lo histórico y de lo sociológico no abarca tan sólo las generalizaciones y especialidades aceptadas por las comunidades de expertos sino también (y fundamentalmente) los mecanismos del proceso del trabajo científico. El estudiante en su formación no incorpora sólo categorías e información sino que al incorporarlas en su funcionamiento, en su contexto, en toda una

red de analogías y similitudes, adquiere también una manera de ver las cosas, de organizarlas y percibir las. Estos aprendizajes son indispensables para definir la finalidad educativa de las ciencias sociales y, en el caso del profesorado, el sustrato de los contenidos didácticos.

Relación entre contenidos didácticos y epistemológicos

Es reconocida la relación entre la teoría y la metodología de la investigación de la ciencia enseñada, por un lado, y las decisiones didácticas, por otro. El desconocimiento por parte de los egresados de las nociones fundamentales de la teoría y epistemología de su disciplina obstaculizarán la formulación de propuestas de enseñanza con enfoques metodológicos que encadenen el aprendizaje de la Historia o de la Sociología con la construcción de conocimientos desde los propios esquemas e ideas previas que tienen los alumnos sobre esta disciplina.

Diversos trabajos como los de Denis Shemilt (1980 y 1984), Pozo, Asensio y Carretero (1986), Ashby y Lee (1987), Martín Booth (1987), Pozo y Carretero (1989) y Domínguez (1986 Y 1994), entre otros, han demostrado que no se trata de desarrollar las habilidades formales de pensamiento independientemente de las características de cada ciencia, sino que resulta clave el diseño de una currícula dirigida expresamente al desarrollo de las capacidades específicas que demanda el pensamiento social y de una metodología acorde con este razonamiento. La estructura específica del conocimiento histórico y sociológico le da coherencia al proyecto de enseñanza.

Siguiendo las categorías analizadas por E. LITWN (p. 95-96), consideramos que las Prácticas de enseñanza de las ciencias sociales comprenden dos conceptos que se van resignificando históricamente: buena enseñanza y enseñanza comprensiva. La buena enseñanza comprende un doble sentido: el moral y el epistemológico. El sentido moral remite a la relación entre "cómo se enseña" y "para qué", es decir, entre la metodología de enseñanza y el sentido formativo. El sentido epistemológico, remite a la relación entre lo "que se enseña" y el "para qué", es decir a la relevancia disciplinar en función de la concepción –en este caso, de la Historia o de la Sociología- a la cual se adscriba. Lo "que se enseña", los contenidos que se seleccionan incluyen la estructura sustancial (ideas o concepciones fundamentales) y la sintáctica (los criterios de producción y validación del conocimiento científico) de la disciplina.

La enseñanza comprensiva atiende a los problemas de aprendizaje, a las capacidades intelectuales indispensables para el desarrollo del pensamiento social (empatía, relaciones multicausales, contextualización, análisis de relaciones sociales...). Esto incluye la consideración de los esquemas, ideas previas que sobre lo social tienen los alumnos.

Como vemos el sustrato epistemológico de las disciplinas atraviesa los conceptos de buena enseñanza y enseñanza comprensiva y es la materia prima de los eslabones que permiten su entrelazamiento. Por lo tanto, un profesor con escasa reflexión epistemológica en torno a la ciencia que enseña, difícilmente pueda superar los problemas de la práctica.

3.2. La pervivencia de una tradición academicista en la formación de profesores

Desde que la Universidad comenzó a formar profesores para las escuelas medias, preponderó la tradición académica caracterizada por dos supuestos:

“lo esencial en la formación y acción de los docentes es que conozcan sólidamente la materia que enseñan;

la formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria y aún obstaculiza la formación de los docentes.” (DAVINI, M.C., 1995, p.29)

A pesar de que han pasado más de cien años y una importante reforma educativa en los años noventa –enmarcada en el proyecto neoliberal hegemónico en esa década–, consideramos que esta tradición sigue vigente en la mayoría de los profesores y en la mentalidad de las autoridades, por lo menos de la Universidad de Buenos Aires. Se cree que el docente debe ser una persona con profundos conocimientos disciplinarios en la materia que enseña e incluso, que los cursos de formación pedagógica son triviales, sin rigor científico. Los conocimientos pedagógicos pueden ser conseguidos en la práctica, en la experiencia directa en la escuela, “dado que cualquier persona con buena formación y ‘sentido común’ conseguiría orientar la enseñanza, sin la pérdida de tiempo de los cursos ‘vagos’ y ‘repetitivos’ de la formación pedagógica (LISTON y ZEICHNER, 1993).

Más allá de la pervivencia de concepciones positivistas en la formación docente, de luchas corporativas entre los profesores disciplinares y los pedagogos y de las rivalidades entre los Institutos de Formación Docente y las Universidades, el desprestigio de la formación pedagógica se debe también a una concepción instrumentalista de la didáctica por parte de los profesores que tenían a su cargo las materias pedagógicas. En muchos casos, éstos transformaban la enseñanza en recetas y su falta de

experiencia enseñando en las escuelas, resultaba en propuestas de formación descontextualizada –que les valió el mote de “pedagogos de escritorio”-. Como sostiene Davini, esta concepción de la enseñanza, acaba relegando la cuestión pedagógica a la resolución de problemas instrumentales en el aula –muchas veces demandadas por las instancias de gobierno para la ejecución de las reformas –o de arreglos metodológicos a problemas que, muchas veces, ocultan determinaciones políticas o sociales. (1995, p. 31) Todo esto profundizó la desvalorización del conocimiento pedagógico en las Universidades.

La fractura entre este tipo de conocimientos y el disciplinar pedagógico se profundizaba, además, porque los profesores de las materias pedagógicas en los profesorados universitarios no solían reconocer la especificidad del conocimiento disciplinar a la hora de pensar la enseñanza (las didácticas específicas o especiales). Se estudiaban y elaboraban propuestas generales de instrumentación didáctica para la enseñanza de las distintas disciplinas lo que implicaba desdibujar el paradigma epistemológico particular.

Hoy estamos en otra etapa. Si bien pervive la tradición academicista, su peso ha disminuido. La continuidad y el fortalecimiento del sistema democrático y el consecuente avance del derecho de todos los jóvenes a la educación se ha traducido, entre otros aspectos, en la extensión de la obligatoriedad de la educación a todo el nivel medio (Ley de Educación Nacional, año 2006). Las dificultades que implican la incorporación de nuevos sectores –en muchos casos, primera generación que accede a este nivel de enseñanza- plantean nuevos desafíos para lograr el aprendizaje de estos alumnos y, como consecuencia, se valoriza la formación pedagógica de los docentes. A esto se suma, nuevas concepciones en la formación de profesores y el reconocimiento e institucionalización de las didácticas específicas que logran ocupar mayores espacios en las carreras docentes, aún en la Universidad.

La revalorización y los intentos de actualizar y fortalecer la formación de profesores recibieron un nuevo impulso cuando el Ministerio de Educación de la Nación declaró de interés público a los profesorados universitarios (Resolución N° 50/2010). Si bien no se ha avanzado en la elaboración de los estándares mínimos de calidad de cada profesorado, quedó establecido que es el Estado quien regula la formación de profesores y no es campo exclusivo de la universidad. Más allá de los cuestionamientos por la pérdida de la autonomía que esta resolución plantea, debilita la tradición academicista y pone en discusión la formación pedagógica de los profesores universitarios.

Suponemos que el debate se profundizará cuando el Ministerio haga efectiva la resolución. Esperamos que en ese momento, se logren reformas en los planes de estudio de los Profesorados

centrados en el desarrollo de una pedagogía centrada en el ejercicio de la reflexión epistemológica crítica sobre la disciplina que se enseña. Puede ser un camino para que los docentes definan objetivos de relevancia disciplinar y social, acordes con sus destinatarios.

En síntesis

Muchas de las dificultades que observamos en nuestros alumnos cuando comienzan a pensar en la enseñanza, a elaborar sus proyectos y tomar decisiones didácticas acordes con sus destinatarios – como las que manifestaron Pablo y Martín- están vinculadas con los problemas en su formación. Cualquier reforma que se encare debe contemplar la incorporación de contenidos que den cuenta de los debates sobre la producción y validación del conocimiento científico (razones que legitiman o ilegitiman las posiciones). Plantearse por qué los científicos sociales modifican sus teorías o incorporan nuevas temáticas en sus investigaciones permitirían por ejemplo, identificar las relaciones epistémicas entre el conocimiento cotidiano, el saber escolar y el saber académico. Se favorecería, entonces, la reflexión sobre el sentido formativo de la Historia en la escuela y la toma de decisiones en relación con los contenidos y modelos de enseñanza y les permitiría a los profesores realizar un examen crítico sobre sus prácticas docentes.

Pensar la formación de profesores desde esta concepción, requiere, entre otros aspectos, considerar las relaciones entre la filosofía de las disciplinas de las ciencias particulares y las didácticas especiales. En este sentido, Anahí Mastache (1998) afirma que:

- La construcción de cualquier didáctica especial debe tomar en consideración las características de la filosofía de la ciencia particular correspondiente
- En la formación pedagógica de docentes de disciplinas específicas es imprescindible considerar la postura filosófica que cada uno sustenta respecto de la disciplina que enseña.

En nuestro caso, la incorporación en la formación de contenidos que permitan analizar el pensamiento histórico y el pensamiento sociológico posibilitaría que los docentes puedan responder a interrogantes relacionados con los aspectos sustantivos de su práctica.

- Interrogantes referidos a los fines de la enseñanza: ¿para qué enseñamos Ciencias Sociales?
- Interrogantes referidos a la selección de contenidos: ¿qué enseñar?, ¿qué conceptos, qué teorías, qué posturas de la disciplina enseñamos? ¿qué procedimientos, métodos propios de la

disciplina enseñamos? ¿qué actitudes acordes con el desarrollo de la disciplina tratamos de lograr en los alumnos?

- Interrogantes referidos a la metodología de enseñanza: ¿cómo enseñamos? ¿qué métodos, técnicas, recursos usamos para lograr que los alumnos aprendan los conceptos, teorías, procedimientos, métodos y actitudes que queremos enseñar?

Contribuiría, además, al logro de competencias relevantes para su desarrollo profesional:

- Elegir la teoría más adecuada con la intencionalidad de la enseñanza;
- Analizar el cuerpo teórico para seleccionar los conceptos pertinentes necesarios a ser enseñados, de manera de dar cuenta del "núcleo" de la teoría;
- Construir la "red semántica" correspondiente al contenido conceptual a enseñar;
- Determinar los conocimientos previos necesarios para el aprendizaje de los contenidos seleccionados;
- Incorporar propuestas de enseñanza a partir de problemas historiográficos y epistemológicos centrales.
- Analizar si la transposición didáctica efectuada permite encontrar una relación válida entre el conocimiento enseñado y el académico;
- Analizar los métodos didácticos utilizados para determinar si éstos permiten que los alumnos reconstruyan no sólo el cuerpo teórico, sino también los aspectos metodológicos y el modo de pensar y producir conocimientos propios de la disciplina;
- Determinar la coherencia entre los enfoques o teorías de la didáctica y los de las disciplinas;
- Transferir los saberes logrados en la formación al análisis de otras problemáticas sociales a partir de la comprensión de que el conocimiento científico es una construcción provisoria que requiere de una actualización permanente;
- Desempeñar un rol activo y crítico en el desarrollo de proyectos institucionales y comunitarios y dar respuestas a problemas que trascienden el campo de la enseñanza de la asignatura.

Por lo tanto, repensar las carreras de formación docente a partir de los problemas de la práctica implica revalorizar las temáticas relacionadas con la epistemología y teoría de la disciplina que se enseña tanto en el campo disciplinar como en el pedagógico. Y considerar que los aprendizajes en esta área, deberían estar vertebrados por los contenidos epistemológicos específicos ya que todo planteo

didáctico está sustentado en una concepción filosófica de la ciencia en general y de la ciencia que se enseña en particular, más allá de que esté explicitada o que el docente sea consciente de ella.

En resumen, partimos de la convicción de que la Historia y la Sociología permiten formas de conocimiento específico cuya estructura epistemológica es preciso conocer y comprender para enseñarlas. Son puntos de referencia que nos permite comprendernos mejor como sujetos sociales y desarrollar formas de pensamiento necesarias para explicar la realidad social en que vivimos de manera más compleja y crítica.

REFERÊNCIAS

BACHMANN, R.; Berenguer, C.; López, G.; Parrado, M. y Zibecchi C., Aportes para una Didáctica de la Sociología. 3º Jornadas de Jóvenes Investigadores del Instituto de Investigación Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Buenos Aires, 2005.

BERGER P. y Luckmann, T. La construcción social de la realidad, Buenos Aires, Amorroutu Editores. 1993.

DAVINI, M. C. La formación docente en cuestión: política y pedagogía, Paidós, Buenos Aires, 1995.

GRUPO Taller Pensar la Facultad Aprendiendo Sociología: la impronta de la Carrera en la experiencia de los estudiantes, Buenos Aires, 2007. (mimeo).

LISTON, P. y Zeichner, K. Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización, Madrid, Morata, 1993.

LITWIN, E., El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda en Camilloni y otros, Corrientes didácticas contemporáneas, Paidós, Buenos Aires, 1997

MAESTRO GONZÁLEZ, Pilar Las ideas de los alumnos en el marco de un modelo de aprendizaje histórico en Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas, Separata de Studia Paedagogica (Revista de Ciencias de la Educación), Universidad de Salamanca-IUCE, Nº 23, enero-diciembre, 1991.

MARTÍN, J. "Sociología" en Fuentes para la transformación curricular, Buenos Aires Ciencias Sociales II, Ministerio de Cultura y Educación, 1997.

MASTACHE, A. Filosofía de las ciencias particulares y didácticas especiales en Revista IICE (Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación), Año VII, Nº 13, diciembre de 1998.

PAGÉS, J.: Cap. VII. La Formación del pensamiento social en Benejam, P. y J. Pagés (Coord), Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. Colección Cuadernos de Formación del Profesorado, ICE / Horsori, Universitat de Barcelona, Barcelona, 1997.

PIPKIN, D. (coord.) Pensar lo social. Un aporte de la enseñanza de la Sociología para la escuela media, La Crujía, Buenos Aires, 2009.

PIPKIN D. y Sofia P., “La formación del pensamiento social en la escuela media: factores que facilitan y obstaculizan su enseñanza”. En Revista Clío & Asociados, Vol. 8, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, 2004.

Teacher training does a epistemological question?

Abstract

What does the learning of social sciences to the trajectories of young citizens? What to teach social sciences in secondary school? Why curricular changes in Argentina did not change classroom practices? We believe that the answers to these questions involve, though not exclusively, in the field of teacher training. Precisely, this paper aims to reflect on the characteristics of the training of teachers of History and Sociology at the University of Buenos Aires, taking account both the disciplinary aspects of the pedagogical-comment- from our students and our experience as teachers of these teaching careers. We are concerned to analyze, in particular, the presence / absence of epistemological contained in the careers of these faculties and their implications when thinking teaching.

Keywords: Teacher education. Teaching History and Sociology. Epistemological contents.

Diana Estele Pipkin

E-mail: dianapipkin@hotmail.com

A formação de professores: uma questão epistemológica?

Resumo

Em que contribui a aprendizagem das ciências sociais para as trajetórias de jovens cidadãos? O que ensinar das ciências sociais na escola secundária? Por que as mudanças curriculares na Argentina não modificaram as práticas de sala de aula? Consideramos que as respostas a estas perguntas envolvem – ainda que não exclusivamente – o campo da formação docente. Precisamente, este trabalho tem como objetivo refletir sobre as características da formação de professores de História e Sociologia na Universidade de Buenos Aires – considerando tanto os aspectos disciplinares como os pedagógicos – a partir do comentário de nossos alunos e de nossa experiência como professores dessas carreiras docentes. Preocupa-nos analisar, em particular, a presença/ausência de conteúdos epistemológicos nas carreiras desses cursos de formação de professores e suas implicações quando se pensa o ensino.

Palavras-chave: Formação docente. O ensino de História e de Sociologia. Conteúdos epistemológicos.

Enviado em: 16/06/2015

Aprovado em: 13/06/2016