

# FORMAR PARA ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES EN LA ESCUELA PRIMARIA DESDE UN ENFOQUE DIDÁCTICO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Diego Arangue

[coloarangue@gmail.com](mailto:coloarangue@gmail.com)

Universidad Nacional del Comahue, Argentina



## 1. Introducción

Los lineamientos curriculares de la formación inicial del profesorado de enseñanza primaria, en dos de las provincias norpatagónicas, Neuquén del año 2009 y Río Negro del año 2015, han adoptado transversalmente a todas las disciplinas y espacios curriculares la perspectiva de género<sup>27</sup>.

En el caso de la provincia de Neuquén, nos encontramos con una propuesta curricular que pone el centro de la formación en una práctica ligada al análisis de la realidad social y su complejidad. Esto hace que quienes transitan la formación inicial por los Institutos Superiores de Formación Docente de la provincia construyan un capital cultural, pedagógico y educativo sensible a los problemas de la sociedad actual. Reflexionar entorno a la formación docente inicial, escuela, géneros y sexualidades, implica hacer más democrática la escuela, para que tenga más sentido para la vida de quienes asisten a ella. Se trata de cuestiones indiscutiblemente públicas y profundamente políticas que la escuela como institución estatal no puede desatender.

La incorporación de la perspectiva de género en el currículum de los ISFD de ambas provincias va más allá de la diferenciación puramente subjetiva, al enmarcar a los sexos en el campo del poder.

Graciela Morgade (2006) afirma que, “pensar desde el enfoque o la perspectiva de género es intentar (des)cubrir cuánto de arbitrario hay en la posición que mujeres y varones ocupan en la sociedad” (p. 44) y así poder mirar las relaciones de desigualdad que se establecen entre los géneros y la producción y reproducción de las mismas.

Los diseños curriculares se centran en el campo de la práctica y con distintos formatos se agrupan los espacios curriculares de los campos de la formación general y la formación específica en cada año. Para la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales son tres los espacios que se encuentran en la carrera y que la recorren de segundo a cuarto año y un espacio en el primer año de la formación, que es compartido con docentes de matemática, ciencias naturales y lengua, denominado Análisis de las Experiencias en las Disciplinas Escolares (AEDE).

Cuando recorremos los núcleos de trabajo sugeridos para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado, nos encontramos con cuatro grandes núcleos que corresponden a cada espacio curricular por año.

En el caso del AEDE, es el único espacio curricular en el que aparecen explícitamente mencionados el androcentrismo y la perspectiva de género como perspectivas de abordaje de las ciencias sociales, más allá de que el diseño curricular en sus fundamentos lo plantee como un eje transversal.

---

27 La Ley de Educación Nacional N° 26206, sancionada en el año 2006, incorpora el abordaje de las diferencias de género en los distintos niveles del sistema educativo sumándose a la anteriormente sancionada Ley de Educación Sexual Integral N° 26150.



Tabla 1. Fuente diseño curricular. Elaboración propia.

Espacio Curricular Ciencias Sociales	Núcleos de trabajo sugeridos
Año 1º Análisis de las Experiencias en las Disciplinas Escolares (AEDE) - Formato Taller	Perspectivas de las Ciencias Sociales. Nuevos temas y problemas: género, interculturalidad, socioambiental.
Año 2º Ciencias Sociales I - Formato Asignatura	Origen de las Ciencias Sociales. Aportes epistemológicos. Perspectiva teórica crítica. Modelos explicativos de la sociedad y su dinámica.
Año 3º Ciencias Sociales II - Formato Asignatura	Dimensión del sujeto que aprende: problemas socioterritoriales del mundo actual. Ejes organizadores: la reestructuración capitalista y los procesos de organización territorial; la desigualdad; pobreza y exclusión social. La dimensión didáctica de la enseñanza.
Año 4º Ciencias Sociales III - Formato Ateneo	Espacio de aprendizaje donde se abordan y busquen alternativas de resolución de problemas específicos y/o situaciones singulares.

Sin embargo, más allá de la incorporación de la perspectiva de género en los fundamentos del documento curricular, ésta no aparece claramente como contenido específico ofrecido a las y los futuras/os maestras/os para la formación en didáctica de las ciencias sociales. En este marco es que identifiqué dos cuestiones relevantes: la primera es una limitación de la propuesta formativa en tanto que, si no se introduce la perspectiva de género como contenido específico, es muy probable que la misma no sea una preocupación al momento de organizar propuestas de enseñanza en las ciencias sociales. Y por otro lado, una preocupación desde mi experiencia como profesor formador, en la que evidencio prácticas androcéntricas y patriarcales identificadas en las narrativas escolares donde los únicos protagonistas son los hombres.

De todas maneras, debemos reconocer que, aunque minoritaria, existen iniciativas de profesoras/es de la formación docente en las que se introduce el abordaje de problemas sociales desde una perspectiva de género. Experiencias de la práctica me llevan a pensar en lo siguiente:

- ¿Qué relaciones se establecen entre los diferentes campos, formación general, formación específica y práctica?
- ¿La formación inicial del profesorado les ofrece a las estudiantes la posibilidad de pensar los problemas sociales desde una perspectiva de género?
- ¿Qué lugar ocupa la perspectiva de género en la práctica de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela primaria?

A partir de estas preguntas me propongo revisar lo que tienen para decirnos nuestras/os estudiantes en su etapa formativa. Esto me permitirá tener una mirada crítica sobre las prácticas como formadores de maestras/os y, al mismo tiempo, nos puede ayudar a comprender mejor



las dificultades y obstáculos que se nos presentan al momento de desarrollar una propuesta de enseñanza en Didáctica de las Ciencias Sociales desde un enfoque didáctico con perspectiva de género.

## 2. Participantes e instrumento

Me he propuesto evaluar con un grupo de estudiantes del último año del profesorado de educación primaria del ISFD N.º 5 de la provincia de Neuquén, la “experticia” analítica con relación a distintos problemas sociales (principalmente la desigualdad de género) y las valoraciones que realizan sobre un conjunto de imágenes presentadas sobre algunos aspectos de la realidad histórico-social. Esta actividad me permitirá ubicar la perspectiva de género en relación a los problemas sociales y a las relaciones de poder.

El instrumento de recolección de datos fue un cuestionario, en el se presentan tres fuentes iconográficas en las que aparecen mujeres en distintas actitudes/actividades de la vida cotidiana y de distintas épocas históricas. Las estudiantes tenían que identificar quiénes eran las personas que se encontraban en esas fuentes y luego hacer una lectura crítica en relación al contexto y a las situaciones que se presentaban.

La totalidad de la información obtenida del cuestionario la he agrupado, para su análisis, en cuatro aspectos que las estudiantes han reconocido: 1) Personas en la foto; 2) Contexto de la foto; 3) Relaciones de poder y desigualdad y 4) Relaciones pasado-presente.

### 2.1. Análisis de datos que arrojan los cuestionarios

Fuente fotográfica N.º 1



a) En la imagen, como se puede apreciar, aparecen más de veintiuna personas que son referentes políticos de uno de los partidos mayoritarios de la Argentina. Sorprende el dato de que el 50 % de las estudiantes identificó solo a una de las personas (Sergio Massa, dirigente



político del Partido Justicialista) que se encontraba en la foto y el restante 50 % también reconoció a Sergio Massa e incorporó a José Manzur, gobernador de la provincia de Tucumán.

b) Aun cuando la referencia de la foto indicaba la fecha y el lugar en la que fue tomada, solo un 33 % de las estudiantes dio cuenta del contexto al que alude la misma, mientras que el resto no lo menciona.

c) Respecto de las relaciones de poder que claramente se muestran en la imagen, un 40 % de las estudiantes observa una situación de desigualdad. Sorprendentemente un 60 % no refirió ninguna valoración vinculada a la asimetría del poder. Algunas de las opiniones son:

*“¿Dónde quedó la caballerosidad?, es como si los estuvieran escoltando, cuidándoles la espalda, relegadas atrás”.  
“En la mesa deberían estar alternados/as las personas sin importar su género”. “Hombres sentados al frente provistos de la comodidad de un asiento que les da “el lugar de ir al frente en el poder”. Mujeres detrás de los hombres. Sin agua ni café”.*

d) La foto se refiere a la reunión de la dirigencia del partido Justicialista previa al acto por el aniversario del 17 de octubre de 1945 (momento histórico en el que la movilización popular logra la liberación del General Perón, dando origen al movimiento peronista en la Argentina). En este caso sólo el 16% establece una relación entre el pasado y el presente. Algunas de ellas son las siguientes:

*“Se conmemora la lucha de trabajadores y trabajadoras que salieron a pelear por lo que creían justo, por sus ideales”. “Si bien es verdad que en su gran mayoría eran hombres, estos estaban liderados y organizados por mujeres que quedan olvidadas en esa parte de la historia que se cuenta”.*

Fuente fotográfica N.º 2



a) La imagen corresponde a una movilización del sindicato de Luz y Fuerza de Córdoba, en ella el 66% de las estudiantes pudieron reconocer a Agustín Tosco (dirigente histórico del sindicato) en la primera fila de la marcha, mientras que el resto no identifica a ninguno/a de los/as participantes.

b) En este caso, el 65% pudo dar cuenta del contexto al que alude, mientras que las restantes no hacen referencia a él.

c) El 50% de las estudiantes pudo establecer la existencia de una relación de igualdad entre los hombres y las mujeres de la foto.

“Ese cordobazo de mujeres marcó un hito importante en la historia, aunque ellas no sean recordadas con nombre y apellido”. “Las mujeres están en una misma línea, ni adelante ni atrás de ellos, y eso que la foto fue tomada en 1969”.

d) La foto es de una de las movilizaciones populares más conflictivas de la historia de la Argentina, el cordobazo, que hizo dimitir al dictador Juan Carlos Onganía en 1969. El 65% de las estudiantes no pudo establecer una relación entre los acontecimientos de 1969 y el presente. Quienes sí pudieron hacerlo, la relación pasado-presente se plantea en función del papel que le corresponden a los sindicatos en la defensa de los derechos de trabajadoras y trabajadores.

Fuente fotográfica N.º 3



a) En el caso de esta foto, el 90% reconoce que, quienes están en la foto trabajando, son mujeres. La referencia de la foto sirvió para que el 60% buscara en Google el origen de la misma y el contexto.

b) Al analizar las relaciones de poder, el 70% considera que existe una relación de trabajo desigual en la que los hombres ejercen poder sobre las mujeres que trabajan la tierra.

c) Solo una dentro de este grupo pudo reconocer a un hombre en la foto. El 30% restante no hace comentarios respecto de la existencia de relaciones desiguales.



“Es una ironía que el sexo considerado débil lleve adelante estos trabajos”. “El joven que muestra la imagen tiene una máquina para hacer su trabajo, mientras que sobre las mujeres recae el trabajo forzoso y cansador.”

d) Ninguna estableció una relación con la vida cotidiana ni con el entorno más cercano a la realidad en que viven<sup>28</sup>.

## 2.2. Notas distintivas y valoraciones realizadas

a) El análisis del primer aspecto se refiere a poder identificar a las personas que aparecen en las fotos. En este punto, la gran mayoría de las estudiantes puede reconocer, en el caso de las fotos 1 y 2, al menos a uno de los protagonistas. En el caso de la foto 3, reconocen que en la imagen aparecen todas las mujeres sin poder identificar a ninguna de ellas. Podríamos pensar que la mirada de las estudiantes se dirige efectivamente a las personas conocidas por ellas en las fotos. Ese aspecto refuerza la invisibilidad sobre ese “otro” no mencionado ni identificado, tendiendo de esta forma a legitimar determinados órdenes hegemónicos a partir de orientar la mirada solo hacia lo conocido.

b) La contextualización de las imágenes: las tres fotografías presentadas se encuentran referenciadas y solo en dos de los casos -fotos 2 y 3- el 60% de las estudiantes hizo referencia al contexto en el que se produjo la foto a partir de la búsqueda de la imagen en la web. En este caso, es interesante observar que, ante la duda o el desconocimiento, algunas de las estudiantes indagan sobre el contexto a partir de la búsqueda en internet, apareciendo lo digital como un espacio informal en la formación que convive con la cultura de lo textual de las ciencias sociales (Arangue y Funes, 2015).

c) En cuanto a las relaciones de poder y desigualdad, podemos dar cuenta que el 50% de las estudiantes realiza una lectura crítica de la imagen y un reconocimiento de los estereotipos y diferencias de género en la sociedad. Llama la atención que gran parte de las estudiantes, sobre todo en la foto 1, no logra identificar la clara situación de desigualdad que se produce en esa escena. En este sentido, se puede decir que hay una persistencia de prácticas de lectura tradicionales orientadas a la comprensión literal e inferencial y, claramente, de menor criticidad de los discursos textuales y visuales (Ortega y Pagès, 2018, p. 114).

d) En este último punto, se observa que un 25% de las estudiantes estableció una relación entre las imágenes y el presente. Establecieron diferencias y similitudes entre el pasado y el presente, al mismo tiempo que pudieron identificar y valorar el papel de los sindicatos a lo largo del proceso histórico (fotos 1 y 2). Por otra parte, les fue mucho más difícil poder relacionar la imagen que se encontraba mucho más cercana en tiempo y espacio, con aspectos

---

28 Existen en la región y en la localidad de Plottier, donde se encuentra asentado el ISFD, gran cantidad de chacras (unidades de producción) frutihortícolas en las que se desempeñan gran cantidad de trabajadoras mujeres que sufren las mismas condiciones de trabajo que las mujeres de la foto.



de lo que les sucede en su propia vida cotidiana. A partir de los datos que se obtienen, es posible analizar dos aspectos vinculados a la formación; el primero, está relacionado con el pensar históricamente, como sostienen Valencia Castañeda y Villalón Gálvez (2018) citando a Pagès (2009), “[...] pensar históricamente requiere del desarrollo del pensamiento temporal que permita [...] tener la capacidad de establecer diferencias y similitudes entre el pasado y el presente; comprender y evaluar los procesos históricos según puedan ser evaluados como fase de progreso o de declive; y finalmente tener la capacidad de generar explicaciones históricas en que los y las estudiantes distingan la complejidad de la causalidad histórica” (p. 119). En este sentido, es muy bajo el porcentaje de estudiantes que pudo, a partir de las imágenes presentadas, pensar históricamente. El segundo punto se relaciona con la dificultad en el análisis de situaciones de la realidad social. Aquí creo que es necesario, como sostienen Ortega Sanchez y Olmos Vila (2018), “averiguar las representaciones del profesorado en formación sobre los problemas sociales y el tipo de pensamiento social que maneja, constituye uno de los primeros soportes con los que definir los criterios que han de guiar una enseñanza de los problemas sociales” (p. 204). Estos dos aspectos nos llevan a pensar en las finalidades para la enseñanza de las ciencias sociales.

### 3. Reflexiones finales y propuestas

Teniendo en cuenta algunos de los datos que se han recabado y retomando las preguntas iniciales, es posible plantear algunas ideas a modo de propuestas para abordar, en la formación inicial del profesorado, las ciencias sociales a partir de un enfoque didáctico con perspectiva de género.

En primer lugar, es necesario adoptar la categoría de género como un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias de los sexos y, al mismo tiempo, plantear esa diferencia como una forma primaria de relaciones de poder. El género es el campo primario por el cual se articula el poder (Scott, 1996) y se constituye en una categoría de análisis que puede “dar entrada a la diferencia de voces en el discurso y en la práctica cotidiana en el aula [...], ofreciendo modelos y referencias en los que las alumnas pueden re/conocerse, verse y proyectarse en el futuro” (Ortega Sánchez, 2017, p. 20). Considerando que el género nos permitirá poner en tensión las relaciones de poder que se establecen en la sociedad, es necesario darle un marco analítico a partir de los cuatro elementos que Joan Scott (1996) considera que son constitutivos de la categoría, ellos son: 1) Los símbolos culturalmente disponibles que presentan representaciones múltiples y posiblemente contradictorias -inocencia y corrupción, luz y oscuridad, varón y mujer-; 2) Los conceptos normativos que se expresan en doctrinas religiosas, educativas, científicas, políticas que afirman categóricamente lo masculino y lo femenino; 3) Las nociones políticas y las referencias a las instituciones y organizaciones sociales. El género se constituye no exclusivamente a través del parentesco, sino mediante la política, la economía, la educación y, 4) La identidad subjetiva de los individuos.



Estos elementos no pueden ser abordados de forma individual ya que se encuentran interrelacionados, pero, al mismo tiempo, uno no es reflejo de otro. Eso es, desde mi punto de vista lo que le da potencialidad a esta forma o modelo de abordaje de las relaciones sociales de género y de poder que propone Scott, evitando así tener una mirada fragmentada sobre la enseñanza de los problemas de la realidad social con perspectiva de género. Un ejemplo de la fragmentación en el análisis está en las respuestas que las futuras maestras dieron. Es cierto que en algunos casos pudieron observar situaciones puntuales que presentaban las fotos, pero, en general, tuvieron dificultades para poder realizar un análisis crítico e integral de las imágenes, quedando atrapadas en una forma de explicarlas que no visibiliza lo profundo de las relaciones de poder y desigualdad.

Hacer presente las relaciones de poder, desentramar sus códigos y visibilizarlos, permite en el ámbito de la formación inicial del profesorado darle lugar a las y los ausentes, no sólo desde la mención, sino también desde el lugar de la producción de contenido.

Considerando que el género es una construcción social y cultural, económica y política, necesariamente habrá que revisar y/o redefinir las finalidades de enseñanza de las ciencias sociales y construir una narrativa no androcéntrica ni heteropatriarcal, que pueda construirse a partir de nuevas formas discursivas con un sentido diferente y que posibilite al profesorado plantearse una reflexión crítica sobre las prácticas sociales y los modelos de ciudadanía. Además, es necesario poder construir un enfoque didáctico que permita educar la mirada social del estudiantado para reconocer y desnaturalizar las jerarquizaciones y desigualdades que se han entramado históricamente a partir de las diferencias de género.

Pensar la de maestras/os desde este enfoque también pondrá en tensión la práctica de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela primaria. La experiencia en el aula de educación primaria, en términos generales, más allá de algunas excepciones, nos indica que las ciencias sociales son enseñadas con un predominio del eurocentrismo y el androcentrismo, y de los relatos nacionales sin que aparezcan en ellos el común de la gente, ni quienes son invisibilizados/as por cuestiones raciales, pobreza, de género, etc.

Decíamos que la escuela es una institución que reproduce las desigualdades. Por eso es necesario superar las prácticas que han sido naturalizadas en la formación durante años, como sostienen Jara y García (2016).

No es suficiente vincular a los/as estudiantes/as con el conocimiento como si este fuera una verdad revelada. Deberíamos promover propuestas de enseñanza y de aprendizaje que permitan inscribir ese conocimiento en los contextos de su producción, de manera que se reconozca como una síntesis de opciones epistemológicas, prácticas y políticas. Promover estas experiencias formativas contribuiría a formar docentes que desarrollen una vigilancia de los modos e intenciones de la producción del conocimiento histórico (p. 76).



Es necesario poner en tensión y en crisis los paradigmas que favorecen la construcción de estereotipos sociales y culturales tradicionales, y promover y desarrollar propuestas de enseñanza y de aprendizaje de las ciencias sociales que, con un enfoque didáctico de género, haga visible las relaciones de poder.

### Referencias bibliográficas

- Arangue, D. y Funes, G. (2015). *Pensar lo digital ¿nuevas formas de alfabetización en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales?*. XV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Chubut: Comodoro Rivadavia.
- Morgade, G. (2016). Educación de la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Revista Novedades Educativas*, 184.
- Jara, M. y García, N. (2016). Reflexiones en torno al profesorado. El desafío de formar para pensar históricamente. *Revista de Historia*, 16, 60-77. Recuperado de <http://revela.uncoma.edu.ar/htdoc/revela/index.php/historia/index>.
- Ortega Sánchez, D. (2017). *Las mujeres en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales. Estudio de caso en formación inicial de maestros y maestras de Educación Primaria*. (Tesis doctoral). Bellaterra, Barcelona: UAB. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/187752>.
- Ortega Sánchez, D. y Olmos Vila, R. (2018). Los problemas sociales relevantes o las cuestiones socialmente vivas en la enseñanza de las ciencias sociales. En M.A. Jara y A. Santisteban (Coords.), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. UNCo/UAB, UNCo/UAB Cipolletti. Capítulo 16.
- Ortega Sánchez, D. y Pagès, J. (2017). Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. 1. Bellaterra, Barcelona. Recuperado de <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.102>.
- Scott, J. (1996). El género. Una categoría útil para el análisis histórico. Recuperado de [https://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/derechos\\_economicos\\_sociales\\_culturales\\_genero/El%20Genero%20Una%20Categoria%20Util%20para%20el%20Analisis%20Historico.pdf](https://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/derechos_economicos_sociales_culturales_genero/El%20Genero%20Una%20Categoria%20Util%20para%20el%20Analisis%20Historico.pdf).
- Valencia Castañeda, L. y Villalón Gálvez, G. (2018). El pensamiento social e histórico. En M. A. Jara y A. Santisteban (Coords.), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. UNCo/UAB, Cipolletti. Capítulo 9.
- Diseño Curricular para la Formación Docente. Provincia del Neuquén. Patagonia. Argentina (2012). Recuperado de [http://dgns.nqn.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wid\\_seccion=20&wid\\_item=54](http://dgns.nqn.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=20&wid_item=54).

