



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**Percepciones de los y las estudiantes y docentes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la
Universidad de Antioquia sobre la enseñanza de las ciencias sociales en básica primaria**

Carolina Benjumea Gómez

Susana Velásquez Castrillón

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciadas en Ciencias Sociales

Asesora:

Melisa Giraldo González, Doctora (PhD) en Educación y Sociedad

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Ciencias Sociales

Medellín, Antioquia, Colombia

2025



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Cita

(Benjumea Gómez & Velásquez Castrillón, 2025)

Referencia

Estilo APA 7 (2020)

Benjumea Gómez, C., & Velásquez Castrillón, S. (2025). *Percepciones de los y las estudiantes y docentes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia sobre la enseñanza de las ciencias sociales en básica primaria* [Trabajo de grado]. Universidad de Antioquia, Medellín.



Centro de documentación UdeA (A-Z)

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

Nos dedicamos este trabajo a nosotras mismas, por la constancia, el compromiso y la entrega que pusimos en cada paso de este proceso. Por nunca rendirnos, incluso cuando las jornadas fueron largas y los retos exigentes. Por confiar en nuestras capacidades y apoyarnos mutuamente.

Esta experiencia no solo nos permitió crecer académicamente, sino también construir una amistad basada en el respeto, la colaboración y las risas compartidas. Supimos disfrutar cada momento, desde las largas sesiones de trabajo hasta las pequeñas victorias del día a día.

Dedicamos este logro al equipo que fuimos, al entusiasmo con el que investigamos un tema que realmente nos apasionaba, y a la versión de nosotras que soñó con este día y hoy lo celebra con orgullo.

Agradecimientos

Queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento a nuestras familias y amistades, quienes con su comprensión, apoyo incondicional y aliento constante nos impulsaron a seguir adelante y alcanzar esta importante meta. Su presencia ha sido fundamental en cada paso de este proceso.

Agradecemos también a todas las personas que, de una u otra forma, hicieron parte de nuestro camino académico en la Universidad de Antioquia. Su acompañamiento y disposición fueron clave para nuestro crecimiento tanto personal como profesional.

De manera muy especial, extendemos nuestro agradecimiento a nuestra asesora, Melisa Giraldo. Su dedicación, disciplina y pasión por la academia fueron guía e inspiración en cada etapa de este proceso. Gracias por creer en nosotros y por motivarnos siempre a dar lo mejor.

Tabla de contenido

Dedicatoria	3
Agradecimientos.....	3
Resumen.....	8
Abstract	9
Introducción.....	10
Capítulo I. Planteamiento del Problema	13
¿Cómo perciben los y las estudiantes y docentes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia la enseñanza de las ciencias sociales en la básica primaria?	17
Antecedentes investigativos	18
<i>Percepciones.....</i>	<i>19</i>
<i>Enseñanza de las Ciencias Sociales.....</i>	<i>20</i>
Justificación.....	21
Objetivos	23
<i>Objetivos específicos.....</i>	<i>23</i>
Capítulo II. Marco conceptual.....	24
Las Percepciones	24
<i>¿Qué no es la percepción?</i>	<i>26</i>
<i>La fenomenología de las percepciones de Merleau Ponty</i>	<i>28</i>

Enseñanza De Las Ciencias Sociales	33
<i>Enseñar</i>	<i>33</i>
<i>Enseñanza De Las Ciencias Sociales.....</i>	<i>35</i>
<i>Enseñanza de las Ciencias Sociales en Primaria.....</i>	<i>38</i>
Capitulo III. Metodología.....	42
Momentos.....	45
<i>Momento 1: Acercamiento al pensamiento pontiano: La fenomenología de las percepciones y otros trabajos intelectuales de Merleau-Ponty.</i>	<i>46</i>
<i>Momento 2: Construcción de los instrumentos de recolección de datos.</i>	<i>47</i>
La entrevista.	48
Consideraciones éticas y buenas prácticas.	50
El cuestionario	51
<i>Momento 3: Aplicación de las preguntas por medio de cuestionarios y entrevistas.....</i>	<i>53</i>
<i>Momento 4: Codificación y categorización de la información recolectada.....</i>	<i>55</i>
<i>Momento 5: Agrupación e interpretación de datos para la descripción de las percepciones de estudiantes y profesores.</i>	<i>57</i>
Triangulación de datos.....	57
<i>Cronograma.....</i>	<i>58</i>
Capítulo IV. Resultados	60
Reflexión I - Percepciones de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia sobre la enseñanza de las ciencias sociales en primaria	62

<i>La infancia: Visible e invisible.</i>	63
<i>Percepciones sobre el rol y el estatus del docente en primaria</i>	74
Reflexión II: Percepciones Docentes sobre la Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Básica Primaria	83
<i>El lugar de la básica primaria en el currículo de formación docente.</i>	84
<i>La práctica pedagógica como espacio potencial: oportunidad desaprovechada</i>	89
<i>La secundaria como prioridad implícita en la formación docente</i>	92
<i>Percepciones Docentes sobre las Preferencias y Prejuicios de los Estudiantes hacia la Enseñanza Primaria</i>	97
<i>Propuestas para una Transformación en la Formación Docente: Hacia una Educación más Equitativa y Contextualizada</i>	101
Reflexión III: Percepciones compartidas entre estudiantes y docentes sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación básica primaria	106
<i>Una ausencia sentida en el currículo: primaria como campo marginal</i>	107
Figura 6. Realización de prácticas dentro del programa	108
<i>Lo cognitivo: aportes para una formación docente integral en el contexto de la primaria</i>	110
Desarrollo de prácticas en primaria.	117
<i>Representaciones jerárquicas: la primaria como un espacio de menor complejidad</i>	119
Lenguaje: Lo discursivo y la acción.	120
<i>Género.</i>	123
Complejidad.	128

Conclusiones	135
Recomendaciones	137
Referencias	138
Anexos Anexo 1. Link del cuestionario virtual.....	150
Anexo 2. Cuestionario impreso	150
Anexo 3. Consentimientos informados.....	151

Lista de Tablas

Figura 1. Niveles académicos de estudiantes participantes.....	54
Figura 2. Género de estudiantes participantes.....	55
Figura 3. Cronograma.....	59
Figura 4. Preferencia de estudiantes en nivel escolar para desempeñarse como docente.....	69
Figura 5. Percepciones del abordaje de la enseñanza en primaria durante las clases.	73
Figura 6. Realización de prácticas dentro del programa.....	109
Figura 7. Diferencia entre enseñar en primaria y en secundaria	112
Figura 8. Razones por las cuales se elige secundaria	130

Resumen

Este trabajo de grado explora las percepciones de estudiantes y docentes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia sobre la enseñanza de esta disciplina en el nivel de educación básica primaria. A partir de un enfoque cualitativo con orientación fenomenológica, se indagaron las experiencias y representaciones sociales que configuran las preferencias docentes de los estudiantes, particularmente su inclinación hacia la enseñanza en secundaria. Para ello, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a docentes del programa y cuestionarios abiertos a estudiantes de diferentes niveles de formación.

Los hallazgos revelan una serie de tensiones formativas y simbólicas que afectan la relación entre los futuros licenciados y la educación primaria. Se identificaron tres factores principales que explican este distanciamiento: la orientación discursiva y académica del currículo, que privilegia el trabajo teórico sobre lo corporal y lo práctico; la percepción de que enseñar en primaria no representa un desafío intelectual significativo; y la persistencia de imaginarios de género que feminiza el rol docente en los primeros años escolares, asociándolo al cuidado, la ternura y la emocionalidad.

Estas dinámicas no solo limitan la proyección profesional de los estudiantes, sino que también reproducen jerarquías educativas que devalúan el trabajo pedagógico con niños. La investigación concluye que es urgente replantear la formación inicial del profesorado desde una mirada crítica, interdisciplinaria y comprometida con la revalorización de la enseñanza en primaria, reconociendo su complejidad, su riqueza formativa y su importancia social.

Palabras clave: Percepciones, formación docente, educación primaria, ciencias sociales, representaciones sociales, enseñanza de las ciencias sociales, infancia, Licenciatura en Ciencias Sociales.

Abstract

This research explores the perceptions of students and faculty of the Bachelor's degree in Social Sciences at the University of Antioquia regarding the teaching of this discipline at the primary education level. Using a qualitative approach with a phenomenological orientation, the study investigated the experiences and social representations that shape students' teaching preferences, particularly their marked inclination towards secondary education. To achieve this, semi-structured interviews were conducted with faculty members of the program, and open-ended questionnaires were administered to students from different levels of training.

The findings reveal a series of formative and symbolic tensions that affect the relationship between future graduates and primary education. Three main factors were identified that explain this distancing: the discursive and academic orientation of the curriculum, which privileges theoretical work over practical and physical aspects; the perception that teaching in primary education does not represent a significant intellectual challenge; and the persistence of gendered imaginaries that feminize the teaching role in early schooling, associating it with care, tenderness, and emotionality.

These dynamics not only limit the professional projection of students but also reproduce educational hierarchies that devalue pedagogical work with children. The research concludes that it is urgent to rethink initial teacher training from a critical, interdisciplinary perspective, committed to revaluing primary education, recognizing its complexity, formative richness, and social importance.

Keywords: Perceptions, teacher training, primary education, social sciences, social representations, teaching of social sciences, childhood, Bachelor's degree in Social Sciences.

Introducción

En la formación de licenciados en Ciencias Sociales, la educación básica primaria ocupa un lugar marginal tanto en lo curricular como en lo simbólico. Aunque el currículo formal no excluye este nivel, en la práctica se privilegia la enseñanza en secundaria y media, consolidando una tendencia que ha sido normalizada dentro de la cultura académica. Esta tesis surge de una inquietud fundamental: ¿cuáles son las percepciones de estudiantes y docentes de la licenciatura sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en la primaria? La pregunta no es menor si se tiene en cuenta que este nivel educativo representa una etapa crucial en la escolarización y en la construcción de saberes ciudadanos que las Ciencias Sociales pueden y deben acompañar.

Tal vez, la enseñanza en primaria ha sido desvalorizada por considerarse fácil o “menos académica”, en parte porque no se ha comprendido la profundidad del trabajo cognitivo que implica. Revalorar este nivel educativo requiere, entre otras acciones, una formación docente que no subestime los procesos mentales que atraviesan los niños y niñas en esta etapa escolar, sino que los reconozca como el núcleo mismo del acto pedagógico. Así, formar docentes que comprendan y trabajen desde una perspectiva cognitiva no sólo enriquecerá la práctica educativa, sino que contribuirá a desmontar los prejuicios que han marginado históricamente la enseñanza en primaria. No es gratuito que diversos docentes entrevistados recurran a la cognición como posibilidad para desarrollar mayor proximidad, de los estudiantes de la licenciatura, con esta población escolar.

En el contexto de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, se hace necesario problematizar las percepciones que tanto estudiantes como docentes tienen sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en la básica primaria, ya que estas percepciones configuran

filtros a través de los cuales se orientan decisiones, prácticas y valoraciones dentro del proceso formativo. Las formas en que se concibe este nivel escolar, su valor pedagógico y su relación con el saber disciplinar, inciden directamente en los imaginarios profesionales de los futuros licenciados y en los espacios donde deciden ejercer su labor docente.

Este trabajo busca comprender, desde una perspectiva cualitativa con herramientas fenomenológicas, las percepciones que docentes y estudiantes del programa tienen sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en la básica primaria. Explorar sus discursos, tensiones y experiencias permite no solo evidenciar los vacíos en la formación inicial, sino también develar las jerarquías simbólicas y pedagógicas que subyacen al ejercicio docente. Especial atención merece la dimensión de género, ya que persisten imaginarios que asocian la docencia en los primeros años de escolarización con lo femenino, el cuidado y la emocionalidad, restándole estatus académico y profesional.

A partir de esta inquietud, se trazaron tres objetivos que orientan la investigación: 1) Indagar las percepciones de los y las estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales respecto a la enseñanza de las Ciencias Sociales en la básica primaria. 2) Indagar las percepciones de los y las docentes de la Licenciatura en Ciencias Sociales con respecto a la enseñanza de las Ciencias Sociales en la básica primaria dentro del programa. 3) Identificar las percepciones compartidas entre estudiantes y docentes de la Licenciatura en Ciencias Sociales sobre la enseñanza en la básica primaria.

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo con base en la fenomenología, guiada por las propuestas de John Creswell y los aportes teóricos de Maurice Merleau-Ponty. A través de entrevistas semiestructuradas y cuestionarios abiertos, fue posible profundizar en la experiencia vivida por los participantes y reconocer cómo sus percepciones

están atravesadas por imaginarios sociales, tensiones formativas y visiones adultocéntricas que impactan la valoración de la educación básica primaria como espacio legítimo de enseñanza para las Ciencias Sociales.

Así, esta investigación no pretende únicamente describir un problema, sino aportar elementos para una transformación. Al revalorar la enseñanza en primaria y visibilizar su complejidad, se abre un camino hacia una formación docente más integral, crítica y comprometida con la diversidad de escenarios educativos que configuran el mundo escolar.

Capítulo I. Planteamiento del Problema

En el perfil del egresado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia se establece la formación de un profesional que “se desempeña como maestro e investigador en los diferentes niveles del sistema educativo” (Universidad de Antioquia, s.f.). Este planteamiento permite reconocer a los egresados de las licenciaturas como docentes con competencias suficientes para responder a las exigencias del sistema educativo colombiano en su conjunto, incluida la educación básica primaria. La formación docente, por tanto, no solo se orienta a la adquisición de conocimientos teóricos, sino también al desarrollo de competencias pedagógicas que permitan una práctica educativa reflexiva y contextualizada con diferentes grupos poblacionales.

Desde su institucionalización en 1954, la Facultad de Educación ha jugado un papel clave en la consolidación de la formación docente en Colombia. En particular, como menciona García (2003), se ha considerado la enseñanza de las Ciencias Sociales como un componente esencial en la configuración de una ciudadanía crítica y participativa. Actualmente, este programa se encuentra adscrito al Departamento de Ciencias y Artes de la Facultad, desde donde se define un perfil del egresado orientado a la formación de un maestro capaz de diseñar, organizar y ejecutar propuestas pedagógicas pertinentes para la enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica y media. Dicho perfil destaca, además, el uso de medios de enseñanza y tecnologías de la información y la comunicación ajustadas a los niveles cognitivos y las características socioculturales de los estudiantes (Universidad de Antioquia, s.f.).

Este enfoque formativo parte del reconocimiento de que la educación colombiana está marcada por múltiples dinámicas sociales, culturales y políticas que exigen del docente una alta

capacidad de adaptación y respuesta frente a los contextos específicos en los que se inserta su labor. Así, el docente debe ser un profesional con herramientas teóricas y prácticas que le permitan construir saberes pertinentes y significativos dentro del aula. En este sentido, la disposición del licenciado en Ciencias Sociales para abordar la enseñanza en la básica primaria constituye una necesidad concreta del sistema educativo, pero también una oportunidad formativa que puede generar tensiones, percepciones diversas y aprendizajes significativos, tanto en los docentes en formación como en los ya egresados.

Teniendo en cuenta este panorama, resulta fundamental que el licenciado en Ciencias Sociales posea estructuras de conocimiento pedagógico y didáctico que le permitan enfrentar los desafíos propios de la enseñanza en la educación básica primaria. Esta etapa educativa, caracterizada por la formación de las bases cognitivas, afectivas y sociales del sujeto, demanda una aproximación didáctica distinta, centrada en el desarrollo integral del niño y la niña. Sin embargo, al revisar el plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, se evidencia una ausencia de cursos obligatorios orientados explícitamente a la enseñanza en este nivel educativo. Solo se encuentran dos electivas afines a la infancia: “Infancias y culturas juveniles” y “Proyecto de literatura infantil y juvenil”, lo cual representa una limitación en la preparación específica de los docentes en formación para abordar este grupo poblacional.

A pesar de esta limitación, la licenciatura ha incorporado un componente práctico robusto a través de las prácticas tempranas, intermedias y finales, las cuales se desarrollan entre el primer y décimo semestre del programa. Estas prácticas permiten a los futuros docentes un acercamiento progresivo al ejercicio profesional en diversos escenarios educativos: instituciones oficiales, privadas y contextos no escolares. Este contacto temprano con la realidad educativa promueve la

integración entre teoría y práctica, y posibilita la construcción de conocimientos situados a partir de la observación, la experiencia y la reflexión pedagógica. Como sostiene Benejam Arguimbau (2002), para construir conocimiento profesional es necesario contar con referentes prácticos que otorguen significado e intencionalidad a la teoría, del mismo modo en que esta última debe iluminar y guiar la acción pedagógica. En consecuencia, la propuesta de prácticas tempranas se configura como una estrategia formativa valiosa para el desarrollo de competencias docentes integrales.

Sin embargo, esta integración teoría-práctica encuentra un límite importante en la escasa formación teórica específica en torno a la educación básica primaria, así como en el poco, o incluso nulo, acercamiento práctico que se tiene a este nivel durante el proceso formativo. La ausencia de asignaturas obligatorias centradas en la enseñanza en primaria genera vacíos conceptuales que se traducen en inseguridad e incertidumbre para los estudiantes al enfrentarse a la práctica en estos contextos. Además, aunque el programa contempla prácticas en diferentes niveles del sistema educativo, en la realidad, los escenarios de práctica en primaria suelen ser menos frecuentes o incluso evitados, lo que limita la posibilidad de un contacto más sostenido y significativo con la infancia. Este fenómeno fue evidenciado durante nuestra propia experiencia práctica, donde enfrentamos una serie de retos personales y profesionales que pusieron a prueba nuestras concepciones pedagógicas y nuestros saberes previos. Las dificultades no solo estuvieron relacionadas con aspectos administrativos o contextuales, sino, sobre todo, con la orientación pedagógica de nuestra labor en el aula, especialmente en lo referente a la enseñanza de las ciencias sociales a niños y niñas.

En este punto, la reflexión de Marcelo y Vaillant (2021) resulta esclarecedora al afirmar que los programas de formación docente tienden a valorar más el dominio disciplinar que las

competencias didácticas o las capacidades relacionadas con la práctica educativa. Esto conduce a una formación centrada en el contenido y no en el estudiante ni en el contexto de aula, lo que puede dificultar una práctica pedagógica pertinente y significativa. Esta situación se ve agravada por la escasez de referentes teóricos sobre la enseñanza de las ciencias sociales en la primaria, como lo advierte Pagés (2011), quien señala que, aunque existen numerosas investigaciones sobre la enseñanza de las ciencias sociales en secundaria, son muy pocas las que abordan la formación docente para su enseñanza en primaria.

Nuestra experiencia en las prácticas pedagógicas confirma este panorama. Nos enfrentamos a una serie de temores, dudas y errores que, si bien enriquecieron nuestra formación, también evidenciaron la necesidad de una preparación más sólida para asumir el reto de enseñar ciencias sociales en la básica primaria. Así mismo, pudimos evidenciar que esta encarnaba una experiencia compartida por diversos estudiantes del programa. La sensación de no estar suficientemente preparados para trabajar con niños y niñas en este nivel educativo, la inseguridad al momento de planear clases ajustadas a sus características y el desconocimiento de herramientas metodológicas específicas fueron aspectos que se hicieron recurrentes en nuestras conversaciones con otros compañeros. Estos intercambios informales fueron, en realidad, la fuente principal desde la cual comenzamos a problematizar este tema, más allá de una revisión exhaustiva del currículo o de los lineamientos institucionales.

En el marco de nuestra investigación, y a partir de conversaciones espontáneas con compañeros de la Licenciatura, identificamos una resistencia recurrente frente a la realización de prácticas en educación básica primaria, específicamente, hacia la infancia en general. Estas resistencias están asociadas a imaginarios que desvalorizan la enseñanza de las ciencias sociales en este nivel, así como a la dificultad percibida en realizar procesos de transposición didáctica.

En este sentido, es relevante considerar los aportes de Chevallard (1997), quien plantea que para que un saber pueda ser enseñado, debe transformarse, es decir, pasar de su forma académica a una forma didáctica. Este proceso exige del docente un conocimiento profundo tanto del saber específico como de las características de sus estudiantes, lo cual, en el caso de la primaria, representa un reto particular debido a las características del desarrollo infantil.

Así, se configura una tensión entre lo que plantea institucionalmente el perfil de egreso y las percepciones y experiencias de los estudiantes en formación. Mientras que el perfil propone una formación integral que incluye la capacidad de enseñar en la básica primaria, la experiencia revela que muchos estudiantes no se sienten preparados para hacerlo. Esta disonancia se convierte en una problemática que merece ser abordada desde la investigación educativa. Por esta razón, optamos por asumir una investigación cualitativa con herramientas de la fenomenología de las percepciones y con un alcance descriptivo para explorar en profundidad las percepciones de los estudiantes y docentes de la Licenciatura en Ciencias Sociales en relación con la enseñanza de las ciencias sociales en la básica primaria. Esta elección responde tanto a la naturaleza del problema como a las limitaciones de tiempo y recursos disponibles. La pregunta que guió nuestra investigación fue:

¿Cómo perciben los y las estudiantes y docentes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia la enseñanza de las ciencias sociales en la básica primaria?

Esta pregunta no solo nos permitió identificar tensiones y vacíos formativos, sino también comprender los elementos que inciden en la construcción del saber pedagógico en este nivel educativo. En consonancia con Pagés (2011), reconocemos que aún es escasa la

investigación sobre la formación docente para la enseñanza de las ciencias sociales en primaria, lo que refuerza la pertinencia y necesidad de estudios como el presente.

Antecedentes investigativos

Para conocer los avances y producciones relacionadas con el objeto de estudio y con el objetivo de contextualizar y fundamentar nuestra investigación, así como de conceptualizar los principales conceptos que sustentaron este proyecto, fue necesario realizar una búsqueda exhaustiva. La búsqueda la llevamos a cabo en diversas fuentes académicas, principalmente en bases de datos y repositorios de acceso público como Dialnet, SciELO y Google Académico, además de repositorios universitarios como el de la Universidad de Antioquia. En este proceso de búsqueda, no establecimos un rango temporal específico, con el fin de ampliar las posibilidades, lo que resultó en una cobertura que abarcó desde 1995 hasta 2024. Esto nos permitió recopilar una amplia gama de investigaciones, tanto directamente como indirectamente relacionadas con nuestra investigación o con los conceptos tratados en ella.

La información obtenida la organizamos en un cuadro de Excel, en el que incluimos varios campos clave para facilitar el análisis. Estos campos fueron: el concepto o palabra clave, las fuentes encontradas, el lugar de búsqueda, el año de publicación, el nombre del autor, el título de la publicación, el tipo de publicación, el método empleado, la síntesis del contenido y las conclusiones de cada trabajo. Además, el cuadro permitió la clasificación de los textos por colores, lo que facilitó la identificación de los más relevantes y relacionados directamente con el enfoque de nuestra investigación.

En cuanto a los hallazgos, podemos señalar que en estas plataformas encontramos

artículos de revistas derivados de investigaciones y estudios de pregrado, maestría y doctorado de autores como Luz María Vargas Melgarejo, Maurice Merleau-Ponty, Rafael Alvira, Joan Pagès Blanch, Pilar Arguimbau, Gloria Calvo, Marina Camargo Abello, Elsie Rockwell, Ruth Mercado y María Eugenia Pérez Guzmán, quienes aportaron significativamente a este trabajo de investigación. Sin embargo, muchos de los trabajos encontrados se centraban en modelos educativos aplicados en diversos contextos para la enseñanza de las ciencias sociales en el aula. Aunque estos resultaron ser muy interesantes, no estaban directamente alineados con nuestra pregunta de investigación.

Es relevante destacar, además, que uno de los aspectos que evidenciamos en la búsqueda fue la ausencia de trabajos que abordaran de manera directa la relación entre la enseñanza de las ciencias sociales y las percepciones. Los textos disponibles trataban temas de formación docente, innovación en la enseñanza de las ciencias sociales, la didáctica aplicada en el aula, pero no profundizaban en el análisis de cómo las percepciones de los docentes o estudiantes influían o se reflejaban en estos procesos educativos. Este hallazgo nos permitió delimitar más claramente nuestra área de estudio, al identificar una brecha en la literatura existente y reafirmar la importancia de nuestra investigación en torno a este tema específico.

En resumen, la organización y análisis de los trabajos encontrados a través del cuadro de Excel nos proporcionaron una visión clara sobre los temas tratados en la literatura disponible. Aunque identificamos investigaciones valiosas sobre la formación docente y la enseñanza de las ciencias sociales, la relación con las percepciones fue un tema ausente, lo que justificó nuestra investigación como una aportación relevante y novedosa en el campo educativo.

Percepciones

El concepto de percepción en este trabajo de grado se fundamentó en tres textos clave. El

primero es “Reflexiones sobre el concepto de percepción en la filosofía aristotélica” de Rafael Alvira (1986año), quien sostiene que no existe una percepción general, sino que cada percepción es realizada por un ser viviente específico. El segundo texto es “Sobre el concepto de percepción” de Luz María Vargas Melgarejo (1994año), que presenta la percepción como una condición biocultural, destacando su carácter subjetivo y cultural. Finalmente, “Fenomenología de la percepción” de Maurice Merleau-Ponty (1945año) argumenta que la percepción solo permite una comprensión parcial de la realidad, ya que es un proceso subjetivo influenciado por contextos históricos, memorísticos, ideológicos y culturales.

Enseñanza de las Ciencias Sociales

El concepto de "enseñanza de las ciencias sociales" fue desglosado y enriquecido a partir de diversos autores y estudios. Abordamos diferentes perspectivas sobre la conceptualización, destacándose tres contribuciones clave:

Primero, Joan Pagès Blanch (2011), en su artículo “¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros”, analiza cómo preparar a los docentes para un mundo complejo, resaltando la importancia de las didácticas específicas en la formación docente y las competencias necesarias para un enfoque reflexivo y contextual.

Luego, Alcira Aguilera Morales (2016), en “La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades”, revisa críticamente los supuestos y prácticas en la enseñanza de estas disciplinas en Colombia. Su artículo explora tensiones y retos presentes en el campo, proponiendo alternativas para mejorar la enseñanza.

Finalmente, María Eugenia Pérez-Guzmán (2022), en “Configuración de la enseñanza de las ciencias sociales en la básica primaria en tres instituciones educativas del municipio de

Medellín”, investiga cómo se configura la enseñanza de las ciencias sociales en el grado quinto en Medellín, específicamente en tres instituciones. El estudio revela una enseñanza tradicional y fragmentada, centrada en disciplinas específicas y metodologías lineales, y destaca la necesidad de repensar las prácticas pedagógicas en esta área.

Justificación

Como un componente esencial de la configuración de maestros dentro de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, se presenta la formación íntegra para la ejecución de la enseñanza dentro de cualquier nivel del sistema educativo. En este sentido, hacer un acercamiento a las percepciones y experiencias de los docentes en formación y maestros de la Licenciatura en Ciencias Sociales licenciatura en ciencias sociales sobre la enseñanza en la básica primaria aportó datos significativos que nos permitieron formular nuevas líneas de investigación de interés. Estas líneas podrían orientar el mejoramiento continuo de la licenciatura y, por ende, la formación de los futuros maestros de esta. De este modo, buscamos contribuir al desarrollo de la educación en la básica primaria, lo que redundaría en una mejora sustancial en la calidad educativa de los niveles posteriores.

Es importante señalar que, al enfocarnos en las percepciones de los y las docentes en formación, pudimos evidenciar que la enseñanza de las ciencias sociales en la básica primaria es una de las áreas que genera mayor incertidumbre y resistencia entre los estudiantes de la licenciatura. Este panorama nos motivó a profundizar en las experiencias de los futuros docentes, pues entendemos que la forma en que perciben y se sienten preparados para enseñar en este nivel educativo influye directamente en su desempeño y, por ende, en la calidad de la enseñanza que

brindarán a los estudiantes de primaria. A través de esta investigación, buscamos no solo identificar las dificultades que enfrentan los futuros docentes, sino también las posibles áreas de mejora en su formación.

En la misma línea, es fundamental reconocer que la enseñanza en la básica primaria constituye la base del desarrollo académico de los estudiantes en todos los niveles educativos posteriores. La educación primaria es clave para sentar las bases del aprendizaje y, por lo tanto, mejorar los procesos educativos en este nivel puede tener un impacto significativo a largo plazo en el sistema educativo. Si logramos asegurar que los estudiantes lleguen al bachillerato con una base sólida, se evitarán la repetición de contenidos y la corrección de falencias arrastradas desde la primaria. Al invertir en la mejora de la educación primaria, no solo estamos contribuyendo al avance educativo de los estudiantes de ese nivel, sino también mejorando la calidad educativa en general.

Por otro lado, los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales licenciatura en ciencias sociales, al finalizar su formación, se pueden enfrentar al desafío de enseñar en primaria, lo cual los coloca ante un escenario que requiere una preparación adecuada. Es crucial que los futuros docentes conozcan este contexto y se enfrenten a él de la mejor manera posible. Este acercamiento previo a la enseñanza en primaria les permite contar con bases más sólidas y estar mejor preparados para ejecutar prácticas pedagógicas que respondan a las necesidades y particularidades de los estudiantes de básica primaria.

Finalmente, entender el sentir de los y las estudiantes y docentes frente a la enseñanza en la básica primaria resultó ser un aspecto clave para conocer en qué áreas específicas debemos fortalecer la formación docente. Esta investigación no solo ha servido como una reflexión sobre el estado actual de la formación docente, sino también como una herramienta para identificar

puntos de intervención que permitan cumplir con el perfil del egresado de la licenciatura de manera más efectiva. Al hacerlo, contribuyeron a la mejora de la formación de los futuros maestros y, a su vez, al fortalecimiento de la enseñanza de las ciencias sociales en los niveles educativos más básicos, con un impacto positivo en el sistema educativo en su conjunto.

En concordancia con los interrogantes preliminares y como vía para desarrollar de una manera ordenada y sistemática el proyecto, se han planteado los siguientes objetivos:

Objetivos

Objetivo general: Identificar las percepciones de los y las estudiantes y docentes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia sobre la enseñanza de las ciencias sociales en la básica primaria.

Objetivos específicos

- Indagar las percepciones de los y las estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales respecto a la enseñanza de las ciencias sociales en la básica primaria.
- Indagar las percepciones de los y las docentes de la Licenciatura en Ciencias Sociales con respecto a la enseñanza de las ciencias sociales en la básica primaria dentro del programa.
- Identificar las percepciones compartidas entre estudiantes y docentes de la Licenciatura en Ciencias Sociales sobre la enseñanza en la básica primaria.

Capítulo II. Marco conceptual

El marco conceptual de este trabajo se fundamentó en tres conceptos claves que nos proporcionaron la base teórica y contextual necesaria para explorar el tema en cuestión y para abordar la pregunta de investigación de manera efectiva. Estos conceptos fueron: percepción y enseñanza de las ciencias sociales.

Las Percepciones

El concepto de percepción ha sido abordado de diversas maneras dentro del mundo académico. La psicología, la antropología y la filosofía se han acercado al concepto permitiendo extender su definición, relevancia y complejidad, pues la pregunta sobre lo subjetivo, lo real y la mente humana han direccionado a diversos pensadores hasta la percepción.

Del mismo modo, este concepto se ha globalizado de tal forma que lo han adoptado en diversos ámbitos sociales y académicos como referente para expresar la forma en que el hombre visualiza el mundo, lo real. Por tanto, para poder acercarnos a la definición del concepto que nos permitió comprender el objeto de interés de nuestra tesis, fue necesario enfatizar en ciertos aspectos del concepto de percepción.

Luz María Vargas Melgarejo (1994), expresa la condición biocultural de la percepción, la cual consta de un aspecto determinado por lo sensible y los estímulos físicos que brinda el medio, así como la organización y selección de éstos una vez han sido recibidos. Y, por otra parte, se encuentra el carácter cultural o ideológico, el cual define unas pautas o criterios particulares para dar significados a los estímulos percibidos, los cuales son aprendidos desde la infancia. Esta condición biocultural de la percepción permite reconocer el carácter subjetivo y

cultural que encierra el concepto, el cual inicialmente era definido para explicar un proceso meramente cognitivo de recepción de estímulos sensoriales y la categorización de estos para la comprensión del mundo físico.

Pero, basarse solamente en lo físico para la comprensión de la visión del mundo terminaba siendo reduccionista, pues el ser humano está inmerso en un plano social y cultural que, evidentemente, influye en la construcción de su visión del mundo. Es, entonces, gracias a la exaltación de lo subjetivo y cultural que se puede vincular al concepto de percepción con lo social y lo particular. Siguiendo la misma línea, Luz María Vargas (1994), expresa:

La selección y la organización de las sensaciones están orientadas a satisfacer las necesidades tanto individuales como colectivas de los seres humanos, mediante la búsqueda de estímulos útiles y de la exclusión de estímulos indeseables en función de la supervivencia y la convivencia social, a través de la capacidad de la producción del pensamiento simbólico, que se conforma a partir de estructuras culturales, ideológicas, sociales e históricas que orientan la manera como los grupos sociales se apropian del entorno. (Melgarejo, 1994, pág. 49)

Por otra parte, es importante resaltar otra característica fundamental que se le ha otorgado al concepto de percepción gracias a la psicología y a la filosofía, el cual es la elaboración de juicios. Para diversos autores la percepción no es un proceso lineal de estímulo- respuesta, sino que va ligado a aspectos memorísticos, culturales, ideológicos y sociales, que permiten a los sujetos la construcción de juicios frente a los estímulos y situaciones vivenciadas. A pesar de esto, no se puede asegurar que la percepción es un proceso consciente, pues hay estímulos y vivencias que quedan registrados en el inconsciente, y que de igual manera determinan los comportamientos y la aprehensión del mundo del sujeto.

No importa si lo que percibimos queda en lo consciente o inconsciente, los estímulos que se reciben sensorialmente siempre van a estar determinados por lo social. Aquellas variables que se encuentran en la vida humana como: la clase social, el tiempo y espacio, la cultura particular, las situaciones a las que ha sido expuesto con anterioridad, entre otros, van a determinar significativamente la construcción y categorización del mundo.

Teniendo en cuenta lo anterior, nos podemos aproximar a la visión filosófica de la percepción que se origina con Merleau-Ponty (1975), el cual va a tratar el concepto desde una perspectiva particular. La filosofía pretendía determinar si lo percibido era lo verdadero o si, por el contrario, no se podría identificar lo real a través de lo percibido. Merleau-Ponty propone, entonces, la idea de que la percepción sólo nos permite comprender parcialmente lo real, nada de forma completa, esto debido a que cada sujeto tiene un conjunto de sensaciones, configuraciones o categorías particulares frente a estímulos externos, así como lo particular que constituye a cada ser humano imposibilita la aprehensión total de lo real. Merleau-Ponty resaltaré entonces la variedad particular del hombre y de las situaciones y circunstancias que lo atraviesan, lo cual determinará su visión parcial del mundo que vive. La percepción es un proceso subjetivo, por tanto, lo percibido nunca será el entorno en sí mismo, sino sólo una mirada parcial de él influenciada por un contexto histórico, memorístico, ideológico y cultural particular.

¿Qué no es la percepción?

Entre otras cosas, también es preciso profundizar lo que diferencia a las percepciones de otros términos a los que suelen asemejarla, como lo son: representaciones, sensaciones, perspectivas, vivencias, concepción e imaginarios.

La Sensación. La sensación se concibe como la parte objetiva del proceso sensorial, pues se basa principalmente en lo que captan los órganos de los sentidos con respecto a los estímulos.

Además, está íntimamente ligada a la percepción, pues esta última hace uso de la sensación para codificarla y generar interpretaciones. Es decir, la sensación responde a lo físico, mientras que la percepción es la construcción y organización subjetiva de esas sensaciones.

Representaciones. Las representaciones son aquellas que nos permiten relacionar los conceptos con el lenguaje y las simbologías, para darle así sentido al mundo. Como expresa Stuart Hall (1997) “Es el vínculo entre los conceptos y el lenguaje el lenguaje el que nos capacita para *referirnos* sea al mundo “real” de los objetos, gente o evento, o aun a los mundos imaginarios de los objetos, gente y eventos ficticios” (Hall, 1997, pág. 17). En el proceso de la representación confluyen los signos, símbolos, conceptos y el lenguaje, todos ellos correlacionados para la estructuración de representaciones.

Perspectivas. Este concepto nace del arte y está relacionado directamente con el arquitecto Brunelleschi en las primeras décadas del año 1400, el cual pretendía reproducir en las pinturas lo que era el espacio tridimensional de la forma más exacta posible. Posteriormente se fue reproduciendo el término en ámbitos sociales y psicológicos. Para Anton I. “Podríamos decir que la noción de perspectiva asociada a la persona alude a una relación que tiene lugar entre el acto o vivencia o percepción y su modo peculiar de constituirse, un modo esencialmente referenciado” (Anton Mlinar, 2018, pág. 5) . Así mismo, autores como (Peter, 2018) mencionaron que la perspectiva es *a priori* a la percepción, y desde las corrientes psicológicas cognitivas refieren a las perspectivas como las que definirán lo que es deseable o no, lo que es bueno o malo, etc.

Vivencias. Vygotsky (1994) expone lo que constituye una dualidad en la vivencia, la cual estará compuesta por lo exterior y lo interior. Es decir, el carácter histórico-cultural de lo vivenciado, de lo vivido. Por otra parte, Castañeda G. (2009) citando a Toro (2002) menciona

que la vivencia es “una experiencia vivida con gran intensidad por un individuo en un lapso presente, abarcando las funciones emocionales, cenestésicas y orgánicas.” (Castañeda, 2009)

Imaginario. El imaginario es un constructo social de significado, el cual va a permitir la creación de formas de vida, de símbolos, signos, rituales y mitos. Martínez, J. expresa que “el imaginario es el lugar de la creatividad social, de los límites y fronteras dentro de los cuales cada colectividad puede desplegar su imaginación, su reflexión y sus prácticas” (Iglesias, 2013) ya, en otras palabras, se referirá al imaginario como el espacio del prejuicio, sostenido y creado por la colectividad.

Todos estos conceptos y procesos están ligados a la percepción, pero denotan momentos diferentes del ser en el mundo.

Así pues, teniendo en cuenta todo lo mencionado anteriormente, entenderemos como percepción aquel proceso subjetivo y particular de la construcción de sentido, el cuál responde a los diversos estímulos sensoriales y sociales experimentados por los sujetos, los cuales son organizados, seleccionados o rechazados (en la construcción personal de sentido del mundo) a partir de lo contextual, cultural, ideológico, memorístico e histórico. Esto último también nos orienta en el reconocimiento de que lo percibido por los sujetos es sólo una mirada o comprensión parcial de una totalidad, por lo tanto, sólo puede ser considerado como una verdad particular o subjetiva, no como el entorno en sí mismo.

La fenomenología de las percepciones de Merleau Ponty

Teniendo en cuenta que las percepciones fueron el objeto de estudio de nuestra tesis, nos acercamos a algunas propuestas filosóficas de Merleau-Ponty, quien desarrolló la fenomenología de las percepciones y definió en profundidad no solo lo que constituye las percepciones, sino

también la posibilidad de un acercamiento fenomenológico a las mismas. Es importante mencionar que nuestro interés no fue precisamente teórico, sino conceptual, ya que sabemos que la teoría propuesta por este autor es extensa y filosóficamente muy profunda, por lo que el tiempo con el que contábamos no era suficiente para desglosar satisfactoriamente todos los aportes que nos brinda su teoría; en ese sentido, nos centramos en cómo Merleau-Ponty concebía el concepto de percepción y algunas de las particularidades del uso de la fenomenología para comprenderlas, dado que esta noción nos permitió comprender de forma más clara el fenómeno investigado. Por tanto, al elegir conceptos de la filosofía pontiana como los lentes que orientaron nuestra visión del fenómeno, fue menester ahondar en lo que este importante autor francés pensaba sobre la percepción.

En primer lugar, es necesario mencionar que la fenomenología fue propuesta por Husserl a principios del siglo XX como una nueva forma para acercarse y comprender un fenómeno, la cual no pretende comprender el objeto en sí sino la forma en que los sujetos lo aprehenden intencionalmente. Es decir, es una filosofía trascendental que realza el valor de lo subjetivo, donde se pretende determinar las intencionalidades individuales de la conciencia en la aprehensión particular que un sujeto hace del mundo.

Merleau-Ponty va a criticar el subjetivismo y el materialismo con el que se trataban los fenómenos en la época, pues estos niegan la unión irreductible entre el cuerpo y la conciencia, y va a comprender la fenomenología no “(...) como una descripción neutra, como una simple percepción de lo inmediato, sino como una descripción que juzga y valora la realidad” (López C. (-l., 1996, pág. 209) . Además, se va a distanciar en algunos aspectos de la fenomenología propuesta por Husserl, como lo son:

- La propuesta de Husserl sobre “la vuelta a las cosas mismas” va a ser criticada por

Merleau-Ponty exponiendo que esta “tampoco es un retorno idealista a la conciencia con los recursos de un análisis reflexivo (...)” (Paredes, 2008, pág. 39) y en su obra fenomenológica el autor va a expresar que la “vuelta a las cosas mismas” se entiende como regresar al mundo anterior al conocimiento sobre el cual habla y trabaja el conocimiento siempre. Es decir, es volver al contacto con el mundo el cual establece las bases para todo conocimiento científico. Todo este acercamiento al mundo pre-teórico se dará gracias a la acción reflexiva del investigador, el cual desde una mirada exterior intenta comprender lo oculto.

- Por otra parte, en el libro de la Fenomenología de las Percepciones Merleau-Ponty propondría que la reducción fenomenológica es “una ruptura de nuestra familiaridad con el mundo que permite poner de manifiesto el surgir inmotivado del mismo” (Paredes, 2008, pág. 32). Si bien la reflexión propia de la reducción de Husserl es de alto valor para acercarse a los fenómenos, la labor de la fenomenología de Merleau-Ponty no se queda allí, sino que busca pasar de la esencia a la existencia, siendo esta última donde se desenvuelve toda la realidad humana, pues como expresa Merleau-Ponty, son las experiencias aquellas que representan todo lo que vivimos. Así pues, como manifiesta Stephanie Gonzales (2017) si queremos hacer una reflexión de nuestro cuerpo está habrá nacido indiscutiblemente de la observación y experiencia vivida de mi propio cuerpo y de los cuerpos ajenos.
- Merleau-Ponty procura superar la problemática entre las visiones del mundo subjetivistas y materialistas las cuales dan una visión muy fragmentada del proceso del conocimiento. Por su parte procurará unir el cuerpo a la conciencia como dos partes interdependientes en el proceso del conocimiento del mundo. Por tanto, trata de establecer un punto medio

entre lo subjetivo y lo objetivo.

- Husserl habla de la intersubjetividad en la fenomenología, mientras que por su parte Merleau-Ponty habla de la intercorporeidad, exponiendo la corporeidad como eje del intercambio activo de información, siendo los cuerpos agentes comunicativos donde se manifiesta el mundo y lo otro, donde se crean significados y percepciones de lo vivido. Así pues, necesitamos del cuerpo para interactuar e intercambiar información con el mundo y con los demás cuerpos, por tanto “la experiencia primordial no es solo una producción subjetiva, sino que integra al mundo natural y también al mundo social común, ese campo permanente de la existencia o estructura de horizonte desplegada por el cuerpo” (López M. C., 2004) . Así pues, de esta forma Merleau Ponty expresaría la unión del cuerpo y la conciencia para poder comprender al mundo y abstraer información de él, sobreponiéndose a las limitaciones presentes en el materialismo y en el subjetivismo.

Por otra parte, y siguiendo la misma línea con respecto a la fenomenología vista desde la óptica pontiana, podemos identificar la forma en que la corporeidad toma un papel crucial para la comprensión del mundo, del otro y de mí mismo. Así pues, la posibilidad de coexistencia es en sí misma intersubjetiva.

Todo este entramado corporal entre lo otro y lo propio, entre el mundo y mi corporalidad, nos permite ir configurando significados, percepciones y dinámicas propias de la coexistencia. Así pues, el cuerpo no solo va a poner de manifiesto intencionalidades directas, sino también aquellas que están ocultas. Los gestos, omisiones, ocultamientos, posturas, incomodidades, entre otras situaciones expresadas desde lo corporal nos transmiten información relevante para comprender el mundo, así como para configurar percepciones y preconcepciones aun de cosas

desconocidas para mí pero que por el contacto con el otro y el mundo me son expuestas desde una perspectiva particular. El cuerpo es el vehículo de la experiencia, y la experiencia es aquello que es previo a lo reflexivo.

Por su parte, la fenomenología nos permite acercarnos al mundo que está antes de toda teoría, como expresa Orozco (2017) haciendo referencia a lo mencionado por Merleau-Ponty, “(...) no se da primero el mundo descrito por la ciencia y luego la percepción, sino que, por el contrario, aquel sólo tiene sentido para el sujeto en la medida en que puede percibirlo y ordenarlo en torno suyo.” (Orozco, 2017, pág. 21). La experiencia, entonces, permitirá la configuración de sentidos y significados que nacen del contacto sensible con el mundo, sin importar si estos son verdaderos o falsos. Con estas cosas Merleau-Ponty expondría lo equívoco que es distanciar el cuerpo del “alma” como lo hacían los autores clásicos, por su parte demostraría que hay una interdependencia absoluta entre la conciencia y el cuerpo para lograr aprehender el mundo. Lo que le interesa a la fenomenología en Merleau-Ponty no son las teorías que sustentan las cosas, sino lo que las precede, lo cotidiano, lo oculto, lo que puede pasar desapercibido en el día a día pero que está cargado de valor para la comprensión de los fenómenos.

Para esa comprensión de las percepciones que se dan en el “campo fenomenal” se propuso la reflexión, como lo expresa Orozco (2017) siguiendo a Merleau-Ponty (1975):

La reflexión debe ser una operación creadora que conserva lo característico de los objetos y al mismo tiempo los comprende inacabados, incompletos; no tiene pues el mundo entero bajo su mirada. Es precisamente ese el propósito de la fenomenología, a saber, no suponer el ser sino indagar su aparición (Orozco, 2017)

Esa reflexión, explica Merleau-Ponty (1975), tiene como finalidad recordarle o hacerle

visible a la percepción aquellos logros que ha olvidado o no se ha percatado que ha alcanzado. Es mostrar lo que estaba oculto, tal vez por su “pequeñez” o por la cotidianidad misma, pero que en sí mismo constituye algo lleno de significado. Todo esto se puede lograr rompiendo la familiaridad con el mundo sobre el que queremos reflexionar.

Así pues, nos compete buscar aquellos logros invisibilizados de las percepciones de los docentes y estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, de tal forma que se describa de forma pertinente aquella construcción del mundo que se da gracias a las sensaciones y la percepción de estas, esa idea originaria que se tiene de las cosas, en este caso, la enseñanza de las ciencias sociales en primaria.

Es por esto por lo que dentro de nuestra tesis tendremos en cuenta estos tres conceptos: corporalidad, intercorporalidad y la reflexión, como instrumentos para la comprensión de las percepciones, puesto que reconocemos que el factor determinante para la constitución de estas es el cuerpo propio y ajeno, así como el entramado social que posibilita la interacción y la construcción de significados a raíz de ella.

Las experiencias en el mundo vivido y todo aquello que proviene de las sensaciones que se construyen con el contacto con el otro nos generan percepciones, las cuales no constituyen una verdad o juicio universal sino personal, el cual por medio de la reflexión podemos llegar a describir con mayor certeza.

Enseñanza De Las Ciencias Sociales

Enseñar

El concepto de enseñanza se ha usado en diferentes contextos y desde diferentes miradas,

por ello se hace necesario puntualizar cuál será la posición desde la cual se abordará este concepto para comprender y desarrollar esta investigación.

Si abordamos el concepto desde Litwin (1997), se podría decir que la enseñanza se ha visto atravesada por unos problemas como la racionalidad técnica. Este fenómeno ha hecho que las prácticas estén permeadas por la aplicación sistemática de métodos y fórmulas que universalizan e instrumentalizan el saber, lo que simplifica y controla el proceso de enseñanza, a tal punto de convertirse en una actividad transmisiva. En este contexto, la labor del maestro se reduce a ser la fuente de información, mientras que la enseñanza se centra en la transmisión unidireccional de información, dejando poco espacio para el desarrollo del pensamiento crítico y la participación de los estudiantes que transmite contenido en lugar de habilidades e intereses y que por ende reduce el proceso de enseñanza a algo memorístico, fragmentado y arbitrario sin un valor significativo.

Siguiendo esta idea de transmisión, Fenstermacher afirma que la enseñanza es “un acto entre dos o más personas –una de las cuales sabe o es capaz de hacer más que la otra– comprometidas en una relación con el propósito de transmitir conocimiento o habilidades” (Fenstermacher, 1989, pág. 153) y Davini dice que “enseñar es un acto de transmisión cultural con intenciones sociales y opciones de valor” (Davini, 2011, pág. 17)

Aunque los autores anteriores definen enseñanza desde la transmisión, para este trabajo entenderemos la enseñanza como “una práctica, que constituye el decir y el hacer del docente, quien se enfrenta permanentemente a situaciones inéditas, donde lo impredecible aparece con frecuencia, exigiendo reflexión y deliberación, para poder resolver, seleccionando estrategias pensadas en función de facilitar los aprendizajes de los alumnos” (Rodríguez , Domínguez , & Piancazzo, 2015, pág. 7)

Enseñanza De Las Ciencias Sociales

Ahora bien, antes de hacer alusión a la enseñanza de las Ciencias Sociales, es importante hablar de la configuración de las Ciencias Sociales, puesto que esta no cuenta con una definición única y estándar. Por una parte, Benejam (1993), manifiesta que las Ciencias Sociales estudian al ser humano y las actividades que desarrolla en la sociedad del pasado y el presente, sin dejar de lado las relaciones, interacciones con el medio y el territorio; en este mismo sentido, Arias y Arroyave (2007) afirman que la finalidad central de la educación en la enseñanza de las ciencias sociales es “el desarrollo del pensamiento social y la promoción de la participación social y política de los estudiantes, orientada al fortalecimiento de la democracia, los derechos humanos y la justicia social.” (Arias & Arroyave, 2007, pág. 7) y esta finalidad está ligada directamente con la que le da Pagés (2002), la cual consiste en la apropiación de conocimientos para intervenir en las situaciones cotidianas de manera crítica y democrática, lo cual permitirá crear un mundo basado en valores como el compromiso, la justicia, la igualdad, la tolerancia y la solidaridad.

En concordancia con lo anterior, es importante enfatizar en que la enseñanza de las Ciencias Sociales no se debería limitar a la enseñanza de conceptos y teorías, puesto que “el objetivo no es [educar] ciudadanos comprometidos que no saben lo que están haciendo; ni es [educar] ciudadanos expertos que no estén comprometidos con los problemas de la convivencia” (Parker, 2008, pág. 76). El objetivo debe ser “educar ciudadanos comprometidos que sepan lo que están haciendo y lo hagan junto con los demás para construir un mundo más justo, más solidario y mucho más igualitario que el que tenemos actualmente” (Pagés J. , 2009, pág. 11). En esta misma línea, Fernández, García y Santisteban, (2012), exponen que la finalidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales es la formación de individuos competentes en todos los

ámbitos, por eso debe aprender a saber y saber hacer.

Aunque se puede abordar un objeto de estudio y una finalidad general de las Ciencias Sociales, también es importante aclarar que aunque esta se divide en diferentes disciplinas, como es el caso de la Historia, la Geografía, la Política, entre otras; en el caso de Colombia, a nivel de educación, esta se trabaja de forma integral como una sola disciplina escolar y según Ley General de Educación (artículo 23, 1994) se establece “las ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia como una de las áreas obligatorias y fundamentales de la Educación Básica”; con respecto a las áreas fundamentales de la Educación Media dice: “serán obligatorias y fundamentales las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado, además de las ciencias económicas, políticas y filosofía” (Ley General de Educación, 1994).

Por otra parte, aunque en Colombia las Ciencias Sociales se abordan de forma integral, es importante reconocer que según Joan Pagès (2011)

Los saberes sociales pueden organizarse en torno a tres ejes uno histórico, que permita a la ciudadanía ubicarse temporalmente y comprender la diversidad de fenómenos; otro geográfico, que permita la ubicación espacial y la comprensión de las relaciones espaciales y ambientales y las distintas formas de desarrollo, y, finalmente, un eje ético-político, cuya finalidad es comprender las instituciones y las organizaciones sociales y políticas en diferentes épocas y lugares (Pagès Blanch, 2011, pág. 73).

Estos ejes ayudan como medio para comprender el mundo desde diferentes perspectivas, pero siempre se debe de buscar encontrar una relación o conexión entre ellos, para que de esta forma se aborden los fenómenos sociales de una forma integrada y no como una lista de conceptos fragmentados. Al reconocer la interconexión entre los ejes, se establece una red de

relaciones que permite comprender la complejidad inherente a cualquier aspecto de la realidad social. Por ejemplo, si se estuviera abordando el fenómeno social del crecimiento urbano, se podría trabajar desde los 3 ejes de forma integrada para comprenderlo en su totalidad, ya que la conexión entre los ejes se logra una comprensión más profunda y completa. Esto nos acerca a una comprensión más rica y contextualizada de la sociedad en su conjunto.

Sin embargo, no podemos asegurar que la finalidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales y la integración de sus ejes se cumpla en todos los casos, ya que, “es importante hacer énfasis en que las configuraciones de enseñanza están atravesadas por las concepciones de los maestros, sus ideologías, su postura frente al currículo, las disposiciones externas, su idea sobre aprendizaje.” (Ángel Pérez, 2011, pág. 81). Esto evidencia que no hay una única forma de enseñar Ciencias Sociales y que, por el contrario, hay muchas, además de que esta dependerá de la perspectiva y las metas del docente con sus estudiantes, lo cual puede ser algo positivo, pero también negativo para lograr la finalidad o finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales y lograr que permita:

Interpretar la realidad social desde las vivencias, de igual manera construir conocimientos sociales a partir de la vida cotidiana, lo que lleva a comprender y tomar conciencia de la sociedad en la que se vive, permitiendo formar ciudadanos que actúen de manera autónoma y que aporten a la construcción de una comunidad más justa y transformadora, que contribuyan a la solución de problemas, a la elaboración de propuestas que promuevan el reconocimiento de la diversidad, la identidad y la democracia (Arias & Arroyave, 2007, pág. 11)

Buscando una solución a lo que, según el caso, puede ser una problemática, en los Lineamientos Curriculares de las Ciencias Sociales del Ministerio de Educación Nacional (MEN,

2004), se establece que los objetivos del área son:

- Ayudar a comprender la realidad nacional (pasado-presente) para transformar la sociedad en la que las y los estudiantes se desarrollan -donde sea necesario.
- Formar hombres y mujeres que participen activamente en su sociedad con una conciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existentes en el país y en el mundo.
- Propiciar que las personas conozcan los derechos que tienen y respeten sus deberes.
- Propender para que las y los ciudadanos se construyan como sujetos en y para la vida.
- Ayudar a que las y los colombianos respondan a las exigencias que plantean la educación, el conocimiento, la ciencia, la tecnología y el mundo laboral. (p. 13)

Con estos lineamientos se puede lograr que, a pesar de las diferentes formas de enseñar Ciencias Sociales, todos los estudiantes “logren” cumplir los objetivos del área de forma general y posibilitar el conocer y analizar la situación política, social y económica de un país y de esta manera darle un sentido al mundo y aportar a una sociedad mejor.

Enseñanza de las Ciencias Sociales en Primaria

Teniendo en cuenta la pregunta de investigación de este trabajo, se hace necesario abordar la enseñanza de las Ciencias Sociales de forma específica en la básica primaria y para esto se debe entender que la educación colombiana, según la Ley General de Educación, en el artículo 11, expresa que la educación básica, con una duración de nueve (9) grados, se desarrolla en dos ciclos: La educación básica primaria de cinco (5) grados y la educación básica secundaria

de cuatro (4) grados. Es decir, la básica primaria aborda desde el primer grado hasta el quinto grado (Ley General de Educación, 1994).

En la misma línea, en el artículo 21 de la Ley General de Educación se plantea que en la básica primaria se tienen objetivos específicos, de los cuales muchos se pueden lograr desde la enseñanza de las Ciencias Sociales. Algunos de estos son: la formación de los valores fundamentales, el fomento del deseo de saber, el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas, la comprensión básica del medio físico, social y cultural, la protección de la naturaleza y el ambiente, la formación para la participación y organización infantil, el desarrollo de valores civiles, éticos y morales, la iniciación en el conocimiento de la Constitución Política y la adquisición de habilidades para desempeñarse con autonomía en la sociedad.

La enseñanza de las ciencias sociales en básica primaria no se puede generalizar, ya que, según Litwin (1997), es necesario comprender que en la configuración de la enseñanza incide la formación del maestro, la concepción que él tiene de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, sus posturas pedagógicas y didácticas, las bases teóricas sobre la enseñanza aprendizaje, el contexto donde se desempeña, la postura que tiene frente a la realidad social y al currículo, la experiencia y muchas otras cosas que inciden en cómo se asumen las ciencias sociales y por ende cómo se enseñan. Esto se respalda en que:

La enseñanza de las Ciencias Sociales responden a decisiones de carácter pedagógico y didáctico, dado que estas incluyen: La selección, organización y secuenciación de contenidos, la formulación de objetivos de enseñanza y de aprendizaje, la distribución de los tiempos áulicos e institucionales y de tareas, la agrupación de los alumnos, la selección de fuentes de información, recursos o materiales educativos en función de los modos de conocer propios del área y a partir de situaciones y actividades de enseñanza,

entre otras cuestiones. (Linare M. , 2016, pág. 22)

Las diferentes formas de enseñar ciencias sociales y los diferentes docentes han generado que se tengan diferentes concepciones sobre esta como: “La enseñanza de las Ciencias Sociales en la básica primaria está orientada por una enseñanza reproductivista, transmisiva, tradicional y fragmentada, donde sobresalen disciplinas como la Historia, la Política y la Geografía” (Pérez-Guzmán M. E., 2021, pág. 8); en la educación primaria las prácticas de enseñanza están atravesadas por: las clases magistrales, actividades en libros de textos, el asignaturismo y docentes con poca formación en el área y la integración de las ciencias sociales en la enseñanza se han visto influenciadas por los textos escolares, la formación de los docentes y las prácticas de enseñanza están ligadas al asignaturismo, lo que sugiere que la integración es aún un asunto inconcluso (Aguilera, 2016)

Las diferentes concepciones sobre la enseñanza de las ciencias sociales en primaria ya sean negativas o positivas, no están muy alejadas de lo que sucede en la vida real, ya que, en muchos de los casos, los docentes la limitan a transmitir la información de un libro, a impartir los conocimientos de forma fragmentada y alejada de la realidad, pero es importante aclarar que este no es el deber ser, en realidad.

En la educación primaria se debe promover contenidos sociales por medio de las necesidades y el conocimiento del medio que los rodea, para formar personas reflexivas. De ahí que es importante que los docentes motiven en los estudiantes el pensamiento reflexivo, social, crítico y al mismo tiempo habilidades como la atención, la imaginación y la inferencia. (Pérez-Guzmán M. E., 2021, pág. 13)

Para lograr esto, es necesario planificar teniendo en cuenta diversas estrategias que

permitan el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes. Además, el docente debe poseer un conocimiento sólido en el área, que, aunque en casos de primaria puede que no sea propio, puede encontrar diversas formas de fortalecer sus conocimientos. Asimismo, es importante que el docente tenga habilidades para ser y saber hacer, aspectos que se tocarán más adelante.

Capítulo III. Metodología

El presente trabajo se enmarca en el paradigma cualitativo, con un alcance descriptivo. El paradigma cualitativo nos permitió acceder a la información y procesarla de forma que pudiéramos hacer abstracciones de ella, con el fin de agruparla y llevar a cabo nuestra reflexión y análisis desde una perspectiva amplia y enriquecida. Es decir, buscamos entender la realidad desde los sujetos y así lograr un conocimiento integral del fenómeno estudiado. Como indica Aravena et al. (2006), “[...] lo cualitativo cobra especial relevancia en estudios de carácter heterogéneo en donde no interesa dimensionar magnitudes, sino más bien explorar la naturaleza” (Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba, & Zúñiga, 2006, pág. 28)

Según Bonilla (1997), el paradigma cualitativo nos permite captar la realidad social que está siendo estudiada, a partir de la percepción del sujeto sobre su propio contexto o situación. Dado que nuestra investigación tenía como objetivo identificar las percepciones de los y las estudiantes y docentes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia sobre la enseñanza de las ciencias sociales en la básica primaria, el paradigma cualitativo resultó ser el más adecuado. La investigación cualitativa se enfoca en cómo ocurren las situaciones o hechos, ocupándose de las actitudes, creencias y formas en que las personas dan sentido e interpretan las experiencias que atraviesan y el mundo que las rodea (Koh, E. T. & Owen, W. L., 2000).

En cuanto al alcance de la investigación, optamos por uno descriptivo porque, según Guevara et al. (2020), “el objetivo de la investigación descriptiva consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas” (Guevara et al., 2020, p. 171). Esto fue precisamente lo que buscamos en nuestra investigación: tener un mayor enfoque en el fenómeno de estudio,

sus características y configuración para obtener una visión clara que nos permitiera entender su naturaleza.

Adicionalmente, de acuerdo con Pérez Ferra (2009), la investigación descriptiva es adecuada para responder a preguntas desconocidas por el investigador cuando existen marcos en los que se pueden obtener dichas respuestas. Este enfoque permite un proceso interactivo entre el investigador y los sujetos investigados, implicando una reflexión permanente (Niño Rojas, 2011). Esto fue exactamente lo que ocurrió en nuestra investigación. Aunque ya habíamos tenido un acercamiento personal e informal al fenómeno, evidenciamos una problemática y surgió nuestro interés. A pesar de que seguía siendo en gran parte desconocido, existía la cercanía necesaria para investigarlo debido a nuestro vínculo con la realidad estudiada, pues éramos estudiantes del programa de la Universidad de Antioquia y habíamos formado parte del fenómeno que queríamos estudiar, lo cual facilitó nuestro acercamiento.

Dado que el interés de nuestra investigación era identificar la percepción de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia y de los docentes que acompañan la formación, decidimos incluir a estudiantes de todos los semestres, siempre y cuando pertenecieran al programa de Licenciatura de la Universidad de Antioquia, sin importar si habían enseñado en primaria o no. Esto se debió a que queríamos conocer su percepción, independientemente de su experiencia. Sin embargo, aquellos que habían tenido la experiencia de estar en primaria, ya sea como practicantes o como docentes, podían aportar percepciones más puntuales enriquecidas por su experiencia. Además, también incluimos a aquellos que contaran o no con una formación adicional, como el caso de ser Normalistas Superiores.

La investigación fue planteada desde un inicio de manera abierta e inclusiva, permitiendo

identificar si la situación se transformaba o variaba según el proceso de formación. A medida que avanzamos y conocimos mejor el objeto de estudio, tuvimos la flexibilidad de realizar los cambios pertinentes.

Por otra parte, escogimos como nuestro diseño investigativo una investigación cualitativa con herramientas teóricas de la fenomenología de las percepciones, la cual ha sido frecuentemente utilizada dentro de las ciencias humanas para la comprensión y acercamiento a las realidades particulares de los individuos frente a un fenómeno o situación particular, así como para la construcción de sentido del mundo que se desarrolla a través de esta interacción entre lo sensitivo y la percepción.

Así pues, teniendo en cuenta a Merleau-Ponty, quien desarrolla a profundidad una teoría de las percepciones desde una filosofía fenomenológica, pudimos determinar no solo características valiosas de la percepción, sino también la utilidad singular de la fenomenología para la comprensión de estas, vistas como una construcción individual fecundada por la memoria, lo social, lo cultural, lo sensitivo, lo económico, entre otros.

Es importante mencionar que durante nuestro acercamiento a los textos fenomenológicos también pudimos evidenciar algunos diseños metodológicos propuestos por autores para abordar temáticas de interés en la educación (siendo importante destacar que no es muy frecuente el uso de la fenomenología para la investigación educativa). Sin embargo, ninguno de ellos satisfizo completamente la necesidad particular de nuestra aspiración investigativa sobre las percepciones. Por lo tanto, requerimos una búsqueda exhaustiva de documentación para orientar nuestra búsqueda de un diseño que se adaptara a nuestra visión investigativa.

Teniendo en cuenta lo anterior, nos acercamos a los autores Ángel Pérez y Darío Alberto (2011), quienes en la revista de Filosofía de la Universidad de Antioquia ahondan en algunas

metodologías investigativas cualitativas, entre ellas la fenomenología. Estos autores, tras desarrollar algunas ideas muy provechosas, basándose en Creswell (1998), expresan que "el método fenomenológico es muy general y no constituye propiamente un procedimiento detallado; por tanto, corresponde a cada estudio, según el objeto abordado, diseñar su propia manera de acercarse al objeto de su estudio" (Polkinghorne, 1989, p. 44; citado por Creswell, 1998, pp. 54-55).

La visión de Polkinghorne y Creswell nos ayudó a resolver el dilema del diseño metodológico en nuestro trabajo, por lo que continuamos con la certeza de realizar un estudio con herramientas fenomenológicas utilizando principalmente la perspectiva de Merleau-Ponty, pero con la posibilidad abierta de diseñar una metodología particular basada en los pasos propuestos por Creswell para acercarnos al fenómeno de las percepciones de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia.

Momentos

Creswell, en sus desarrollos metodológicos para las investigaciones cualitativas, ha planteado algunos pasos para el diseño fenomenológico, el cual intenta ser muy afín a las propuestas originales de Husserl. A pesar de ello, es importante resaltar que Creswell propone que, el investigador que quiera hacer un diseño fenomenológico debe basarse en un autor y teoría específicos para poder desarrollarlo. El diseño propuesto por Creswell para la fenomenología es (Ángel Pérez, Darío Alberto, 2011):

1. Explicitar las perspectivas filosóficas de la aproximación investigativa, orientadas a percibir cómo la gente interpreta un fenómeno.
2. Realización de preguntas que permitan explorar el significado de las experiencias

de quienes las viven.

3. Recolección de datos de las personas que han vivido estas experiencias.
4. División y clasificación de los datos. Las unidades de análisis se transforman en núcleos de significados. Agrupación de los datos para la descripción de la experiencia.
5. Finaliza el informe cuando el lector comprende la esencia de la experiencia.

Creswell propone estos pasos como diseño metodológico de la fenomenología, pero, como mencionamos anteriormente, debido a la generalidad de la fenomenología, cada investigador modificará el diseño para que se adapte a las exigencias y necesidades de la investigación. Por lo tanto, nuestro diseño tomará aspectos del propuesto por Creswell y se le harán las modificaciones pertinentes para responder al objeto de nuestro interés.

Definimos así cinco momentos dentro de los cuales se hallarán las técnicas pertinentes para la ejecución de estos. Los pasos del diseño metodológico de nuestra investigación son los siguientes:

Momento 1: Acercamiento al pensamiento pontiano: La fenomenología de las percepciones y otros trabajos intelectuales de Merleau-Ponty.

El autor que orientó gran parte de lo que comprendemos como percepciones y fenomenología fue Merleau-Ponty, un filósofo francés que vivió en la primera mitad del siglo XX. Siguiendo inicialmente una línea existencialista, construyó la Fenomenología de la Percepción, así como otros escritos que ampliaron la mirada hacia el fenómeno cuerpo-mente. Por lo tanto, fue fundamental profundizar en el pensamiento de este filósofo para que el lector comprendiera nuestra propuesta.

Dentro de nuestro marco conceptual, abordamos la fenomenología de la percepción desde

la perspectiva de Merleau-Ponty, así como desde los análisis de otros autores que han explorado su obra, su pensamiento y su legado filosófico.

Momento 2: Construcción de los instrumentos de recolección de datos.

Joseph B. (2008), en su texto “El legado filosófico de Merleau-Ponty ante el dilema fundamental de nuestro tiempo”, expresa que:

Filosofía y percepción mantienen por consiguiente una relación de complicidad, ya que ambas deben aceptar un acceso a la verdad siempre parcial y sucesivo, y que sólo podrá ser obtenido intersubjetivamente. Ambas deben renunciar a sintetizar sus truncadas perspectivas en un conocimiento englobante y definitivo. (Bech, 2008, pág. 55)

Tanto la fenomenología como las percepciones nos permitieron acercarnos parcialmente a un fenómeno, nunca de forma absoluta a una realidad. Por lo tanto, para aproximarnos a ese “ser en el mundo” particular de los estudiantes y docentes del programa de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, tuvimos presente lo necesario que resultó la intersubjetividad (o, como expresó Merleau-Ponty, la intercorporeidad) en el proceso de comprensión de los fenómenos. Así, buscamos una variedad de sujetos que pudieran brindarnos sus percepciones.

Para el autor que guio nuestro enfoque, no hay una verdad absoluta, sino verdades individuales que configuran el sentido de existencia de cada sujeto, gracias a la unidad entre cuerpo y mente. Por tanto, ni la percepción ni la filosofía, ni nuestra investigación, nos dieron una certeza absoluta sobre el fenómeno que abordamos, pero sí nos permitieron conocer las percepciones particulares de algunos sujetos que componían los dos grupos de nuestro interés (docentes y estudiantes del programa) sobre una situación específica. Además, gracias a la

saturación de respuestas y percepciones, pudimos dilucidar los puntos comunes entre los sujetos frente al fenómeno.

Con base en lo anterior, para acercarnos a las diferentes percepciones y considerando que las técnicas para la recolección de datos debían tener una “relación directa con el problema, los objetivos y el paradigma que sustentaba toda la investigación” (Abero, 2015, pág. 147), y teniendo en cuenta que el alcance descriptivo desde el enfoque cualitativo tenía a disposición técnicas específicas para la recolección de datos, decidimos hacer uso de algunas de ellas para orientar la búsqueda y el análisis de las percepciones. Como señala Margarete Sandelowski (2000), la pretensión de la investigación descriptiva no es la búsqueda de causas. Por el contrario, el investigador busca describir acontecimientos o situaciones desde la óptica de los sujetos, procurando mantener lo más fiel posible a los datos obtenidos.

Por tanto, las siguientes técnicas investigativas se aplicaron en nuestra investigación:

La entrevista.

Esta técnica se consideró adecuada, ya que permitió “extraer información sobre opiniones, creencias, concepciones, estados subjetivos del informante. Permite recoger la subjetividad” (Abero, 2015, pág. 149), al poder reconocer “la suma de opiniones o de conocimientos de múltiples entrevistados” (Stake, 2007, pág. 64). En todos los casos se hizo uso de la entrevista semiestructurada, ya que esta “es más flexible, por lo que permite a la o el investigador preguntar para aclarar las ideas; para realizarla, emplea una guía con una relación de preguntas” (Valle et al., 2022, pág. 35). Por tanto, empleamos una guía semiestructurada que facilitó la realización de las entrevistas.

Las entrevistas fueron grabadas y luego transcritas; además se tomaron notas durante las

mismas, ya que, como indica Abero, “[...] hay lenguajes no hablados, como gestos o posturas, que pueden colaborar con la comprensión [de lo que la persona quiere comunicar]” (2015, p. 148).

Al principio, consideramos realizar entrevistas a diversos docentes de la licenciatura, basándonos principalmente en su afinidad y disponibilidad. Sin embargo, para captar las percepciones de los profesores desde los primeros hasta los últimos semestres, decidimos entrevistar al menos a un docente de cada práctica, dado que estos abarcan desde el primer hasta el décimo semestre. A medida que avanzábamos con las entrevistas, notamos la necesidad de incluir a algunos profesores del componente específico de la licenciatura para ampliar nuestro enfoque y abordar aspectos que surgieron durante el proceso.

El protocolo utilizado para las entrevistas semiestructuradas de todos los docentes, sin importar el componente de formación que acompañaran, fue el siguiente:

ENTREVISTA PARA PROFESORES: PERCEPCIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN BÁSICA PRIMARIA
Trayectoria Profesional
¿Podría contarnos sobre su trayectoria profesional, tanto en términos de formación como de experiencia laboral? Dentro del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, ¿qué cursos ha acompañado?
Percepciones sobre la enseñanza de Ciencias Sociales en primaria
¿En qué lugares o contextos laborales considera que los egresados de la Licenciatura en Ciencias Sociales pueden desempeñarse? ¿Considera que existe una orientación en el programa hacia ciertos contextos educativos? ¿Considera que existen cursos o procesos que preparan a los estudiantes del programa para la enseñanza en la básica primaria? ¿Cuáles? Desde su experiencia, ¿cuáles considera que son las principales diferencias entre enseñar

Ciencias Sociales en la educación básica primaria y en secundaria o media? ¿Qué relevancia le otorga a la enseñanza de las Ciencias Sociales en básica primaria dentro de los cursos que acompaña en la Licenciatura en Ciencias Sociales?
Preferencias y formación de los estudiantes
Desde su rol como docente, ¿ha notado alguna inclinación o preferencia por parte de los estudiantes hacia trabajar en primaria, secundaria o media? ¿Podría compartir por qué cree que ocurre esta preferencia (si existe)? ¿Considera que es importante preparar a los estudiantes del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales para la enseñanza en básica primaria? En caso de que sí, ¿cómo cree que podría fortalecerse esa preparación?

Con este protocolo, fue posible abordar tanto las particularidades de cada docente como su trayectoria profesional y sus percepciones sobre la enseñanza de las ciencias sociales. También exploramos las preferencias y la formación que los docentes observaron en los estudiantes de la licenciatura. En algunos casos, se hizo evidente la necesidad de profundizar en ciertos aspectos debido a las características específicas de los docentes, lo cual fue posible gracias a la flexibilidad de la entrevista semiestructurada.

Consideraciones éticas y buenas prácticas.

Es importante resaltar que, en cada una de las entrevistas, manejamos de manera ética la información. Para ello, se realizó un consentimiento informado que se dio a conocer a los entrevistados antes de realizar la entrevista. Se guardó una evidencia física y virtual de este documento. En el consentimiento informado se aclaró a los entrevistados que serían grabados y que sus palabras, eventualmente, podrían ser retomadas al ser incluidas en la redacción final.

Además, nos aseguramos de ser lo más rigurosos posible con la información recolectada en las entrevistas, garantizando que en ningún momento la información fuera manipulada de manera inapropiada, es decir, no hubo recortes ni añadiduras que modificaran el sentido de las

expresiones iniciales. Finalmente, dejamos abierta la posibilidad de que cada entrevistado recibiera la transcripción de su entrevista, en caso de que lo considerara necesario. También los invitamos a participar en el proceso de investigación asistiendo a las socializaciones y nos comprometimos a compartir con ellos el trabajo final una vez concluido.

El cuestionario

Esta técnica fue adecuada para nuestra investigación, ya que nos permitió “recopilar las percepciones, opiniones o representaciones de los sujetos” (Valle et al., 2022, pág. 35). Por tanto, para la obtención de algunos datos necesarios, empleamos un cuestionario compuesto por preguntas abiertas, las cuales fueron “claras y relevantes para poder recoger la información necesaria” (Guevara et al., 2020). Decidimos realizar el **cuestionario** de manera virtual para llegar a más estudiantes; aunque se disponía de **cuestionarios** en formato físico en caso de ser necesario, estos no se utilizaron, ya que todos los participantes prefirieron responder de forma virtual.

Para este cuestionario, utilizamos un número considerable de preguntas que nos permitieran acceder a la información necesaria, sin generar desánimo en los estudiantes al responderlas con la atención y el tiempo que ameritan. El objetivo del cuestionario fue conocer aspectos personales de cada estudiante, como su nombre, correo, semestre y nivel, así como las percepciones que tenían al inicio de su formación docente y las que tienen en la actualidad. Se incluyeron preguntas sobre su proceso de formación para evidenciar si este ha cambiado o modificado sus perspectivas a lo largo del tiempo. Algunas preguntas requerían que los estudiantes se situaran en una posición hipotética y tomaran decisiones.

Debido a que no todos los estudiantes estaban informados sobre el trabajo de grado, al inicio del cuestionario incluimos una breve descripción que ofrecía una introducción al trabajo,

explicando el objetivo del cuestionario, sus fines y expresando nuestro agradecimiento por el tiempo dedicado. A continuación, se presenta el cuestionario. Es importante destacar que tanto el cuestionario virtual como el físico tenían la misma estructura, con la única diferencia en su formato. El cuestionario virtual se encuentra como enlace dentro de los anexos.

CUESTIONARIO PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN PRIMARIA	
Trabajo de grado titulado: "Percepciones de los estudiantes y docentes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia sobre la enseñanza de las ciencias sociales en básica primaria". Investigadoras: Carolina Benjumea Gómez y Susana Velásquez Castrillón El objetivo de este instrumento es conocer tus percepciones sobre la enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica primaria. Tu colaboración es fundamental para nuestro estudio, y te aseguramos que los datos solo se usarán para efectos de la investigación. Nota: Al completar este cuestionario estás aceptando que usemos los datos que proporcionas en esta investigación. Agradecemos de antemano tu tiempo y apoyo.	
Nombre:	Correo Institucional:
Semestre en el que ingresaste al programa:	Nivel en el que te encuentras actualmente:
Cuando ingresaste al programa, ¿en qué contextos pensabas desempeñarte? Explica tu elección.	
Imagina que acabas de graduarte de la licenciatura y, tras una entrevista en un colegio, la rectora te ofrece un puesto como docente de Ciencias Sociales. Te da la opción de elegir entre enseñar en primaria o en secundaria. ¿Cuál elegirías y por qué?	
¿Has realizado prácticas en el ciclo de básica primaria? Si no lo has hecho, ¿a qué se debe? En caso afirmativo, ¿Cómo surgió la oportunidad y cómo te has sentido con respecto a ella?	

En caso de que la respuesta anterior sea afirmativa, ¿recuerdas una experiencia personal en la que te hayas sentido especialmente motivado o desmotivado enseñando ciencias sociales en primaria? ¿Qué elementos de esa experiencia influyeron en tu motivación o desmotivación?
Durante tu formación en la licenciatura, ¿has abordado de manera directa o indirecta la enseñanza de las ciencias sociales en primaria? Describe cómo se ha tratado este tema.
¿Crees que hay diferencias entre la enseñanza de las ciencias sociales en primaria y en bachillerato? Si es así, ¿Qué diferencias consideras que hay?
Dentro de la facultad, ¿has escuchado comentarios sobre la enseñanza en primaria? En caso afirmativo, ¿Qué tipo de comentarios y de parte de quienes (compañerxs, docentes, etc.)?
Imagina que tienes un amigo que, aunque no es licenciado, ha recibido una oferta para trabajar como docente de Ciencias Sociales en una institución educativa. Como él no tiene experiencia en contextos escolares, te pide consejo sobre si debiese optar por enseñar en primaria o en secundaria. Confía en tu experiencia para tomar esta decisión. ¿Qué le recomendarías y por qué?
En tu papel como estudiante ¿Qué recuerdas de tus clases de Ciencias Sociales en primaria? ¿Hubo alguna actividad o aspecto que te haya marcado?
¿Estás de acuerdo en que nos contactemos contigo si necesitamos más información?

Momento 3: Aplicación de las preguntas por medio de cuestionarios y entrevistas.

Luego de estructurar las preguntas necesarias para recolectar la información que nos permitiera conocer algunas percepciones de docentes y estudiantes del programa, comenzamos con la selección de las personas a quienes se aplicarían estas técnicas.

Las entrevistas se llevaron a cabo seleccionando un docente de cada práctica pedagógica, desde la I hasta la X, sumando un total de nueve entrevistas. Esta selección se realizó considerando que, en el componente práctico, los docentes pueden percibir particularidades de sus estudiantes en relación con ciertos grados escolares. Además, se entrevistaron a tres docentes que se encargaban exclusivamente del componente específico del programa. Estos docentes fueron seleccionados en función de su afinidad y disponibilidad para realizar las entrevistas. Es

importante señalar que varios de los docentes responsables de las prácticas también imparten cursos del componente específico, lo que nos permitió obtener percepciones desde diferentes enfoques sobre la formación de los docentes de la Licenciatura en Ciencias Sociales.

En cuanto al **protocolo** del cuestionario, primero realizamos una prueba piloto con los estudiantes del grupo de trabajo de grado para ajustar y validar el instrumento. Posteriormente, enviamos el cuestionario de manera virtual a la coordinadora del programa, quien lo redireccionó a los demás estudiantes de la licenciatura. Además, enviamos el protocolo a diversos docentes de práctica a través del correo institucional, solicitándoles que lo compartieran con sus estudiantes.

A los docentes entrevistados se les proporcionaron cuestionarios físicos y el enlace del cuestionario virtual para que pudieran distribuirlo en sus cursos de práctica. Adicionalmente, nos acercamos de forma personal a algunos compañeros que conocíamos para recordarles la necesidad de su colaboración en el cuestionario. De esta manera, agotamos todas las formas posibles para llegar a la mayor cantidad de estudiantes del programa.

A partir del cuestionario, obtuvimos 60 respuestas, lo que equivale al 14,85% de los estudiantes del programa. Este porcentaje se consideró significativo para el análisis.

Figura 1. Niveles académicos de estudiantes participantes

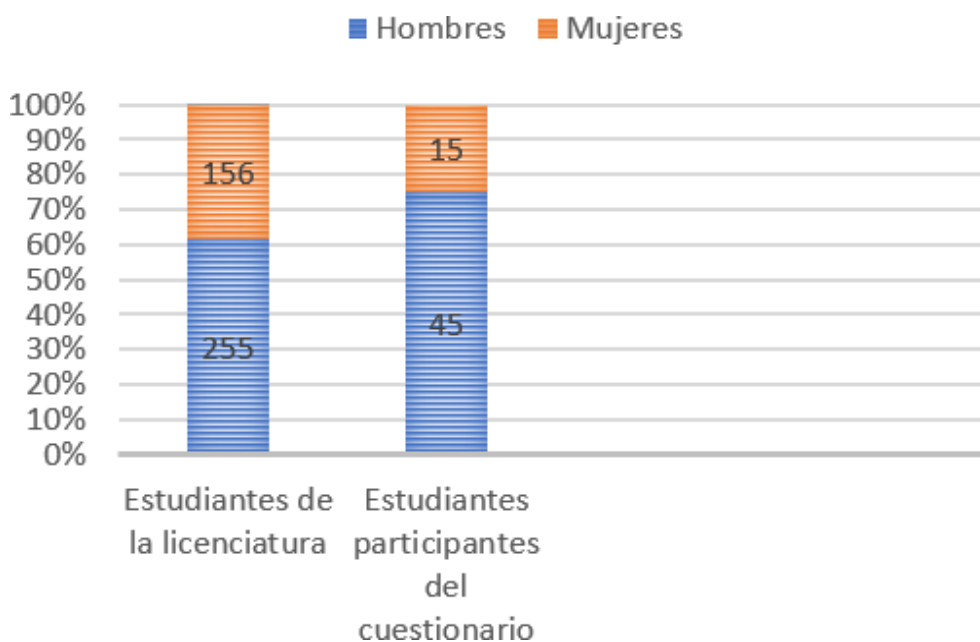
■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5 ■ 6 ■ 7 ■ 8 ■ 9 ■ 10



Nota. Elaboración propia a partir de cuestionarios realizados en 2024.

La imagen muestra que participaron estudiantes de todos los semestres académicos en la realización del cuestionario. Esto enriqueció la recolección de percepciones sobre su progreso y nivel académico dentro del programa. Así, pudimos evidenciar si hubo un cambio en las percepciones a lo largo del proceso de formación docente.

Figura 2. *Género de estudiantes participantes*



Nota. Elaboración propia a partir de cuestionarios realizados en 2024.

Momento 4: Codificación y categorización de la información recolectada.

Para iniciar el proceso de codificación y categorización de los resultados obtenidos a partir de las técnicas aplicadas, fue necesario realizar una transcripción textual de las grabaciones de las entrevistas. Esto garantizó que no hubiera alteraciones en los datos. Posteriormente, comenzamos a desarrollar los procedimientos de mayor abstracción.

Como señala González & Cano, “El término codificación hace referencia al proceso a través del cual fragmentamos o segmentamos los datos en función de su significación para con las preguntas y objetivos de investigación” (Gonzalez-Gil & Cano, 2010, pág. 4). Por lo tanto, al

aplicar este proceso, pudimos organizar adecuadamente la información recolectada para nuestra investigación, lo que nos permitió realizar una mejor abstracción de significados. Esto fue posible gracias a la construcción de unidades de análisis que serían utilizadas posteriormente en la elaboración de las categorías.

Para la realización de la codificación realizamos un acercamiento previo a las transcripciones de entrevistas y al cuestionario, con el fin de, con una mirada más direccionada, iniciar la fragmentación por códigos. Posteriormente, comenzamos la codificación de los textos, resaltando palabras, frases o apartados de vital interés para nuestros objetivos de investigación, asignándoles a cada uno un código o palabra que los identificara. Estos códigos fueron acompañados de un significado orientador en un listado, el cual sirvió de base para reconocer la finalidad de cada código seleccionado.

Una vez completamos la codificación, pudimos iniciar el proceso de categorización, el cual surgió como resultado de esas primeras agrupaciones de significado. Para abordar de manera más precisa lo que comprende la categorización, nos acercamos a María Eumelia Galeano, quien expresaba que:

Las categorías se entienden como ordenadores epistemológicos, campos de agrupación temática, supuestos implícitos en el problema y recursos analíticos como unidades significativas dan sentido a los datos y permiten reducirlos, compararlos y relacionarlos... Categorizar es poner juntas las cosas que van juntas. Es agrupar datos que compartan significados similares. Es clasificar la información por categorías de acuerdo con criterios temáticos referidos a la búsqueda de significados. Es conceptualizar con un término o expresión que sea claro e inequívoco, el contenido de cada unidad temática con el fin de clasificar, contrastar, interpretar, analizar y teorizar. (Galeano, 2004, pág. 56)

Esta construcción de categorías a partir de la codificación nos permitió la abstracción del mundo vivido de los sujetos abordados en la etapa de recolección de datos, con el fin de realizar un análisis más preciso del contenido dentro de las técnicas de recolección de datos.

Momento 5: Agrupación e interpretación de datos para la descripción de las percepciones de estudiantes y profesores.

Triangulación de datos.

Buscando cumplir con la intercorporeidad o la intersubjetividad de las percepciones de los estudiantes y docentes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, determinamos que el mejor camino analítico sería la triangulación de datos, ya que esta nos permitió contrastar las percepciones y dinamizar el análisis de lo experimentado por docentes y estudiantes frente al fenómeno de nuestro interés.

Dentro de la investigación cualitativa, la triangulación de datos se refiere a la utilización de diversos métodos o técnicas para abordar un objeto, así como el uso de diversas fuentes e incluso la diversidad de investigadores, todo con el fin de enriquecer las perspectivas para abordar el fenómeno (Mariño, 2006).

En nuestro caso, utilizamos dos técnicas de recolección de datos y dos grupos de sujetos (docentes y estudiantes) para conocer sus percepciones, lo que permitió realizar una triangulación principalmente enfocada en las voces de estos dos grupos, tanto en su conjunto como en la individualidad de cada uno de los sujetos que los componen.

Algunas de las potencialidades de la triangulación que consideramos relevantes son las siguientes (Okuda, M. & Gómez, C. , 2005):

- El uso de más de una estrategia de recolección de datos permite que las debilidades particulares de cada una no se sobrepongan, sino que, por el contrario, fortalezcan todos los flancos.
- Utilizar una sola técnica o población puede generar inclinación a sesgos y fallas metodológicas.

- La triangulación ofrece la posibilidad de observar y acercarse a un fenómeno desde diferentes ángulos, lo que puede aumentar la validez de los resultados y enriquecer el estudio.
- Puede ayudar a profundizar la comprensión de un fenómeno gracias al acercamiento a este por diversos medios y fuentes.

Por tanto, considerando lo anterior, concluimos que analizar los datos mediante la triangulación nos brindó oportunidades más enriquecedoras para describir y profundizar en las percepciones de docentes y estudiantes frente al fenómeno de nuestro interés.

Cronograma

El cronograma presentado a continuación refleja el desarrollo temporal de nuestro proceso investigativo, el cual comenzó en la primera mitad del año 2024 y finalizó a mediados del 2025. En él se incluyen momentos específicos, desde la construcción del planteamiento del problema hasta el análisis e interpretación de los resultados finales, así como los meses dedicados al desarrollo de cada componente de nuestra investigación.

Figura 3. *Cronograma*

Año		2024												2025					
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6
Acercamiento al pensamiento pontiano																			
Construcción de los instrumentos de recolección de datos																			
Aplicación de cuestionarios y entrevistas.																			
Codificación y categorización de la información.																			
Agrupación e interpretación de datos																			

Nota. Elaboración propia según los tiempos utilizados para el trabajo de grado.

Capítulo IV. Resultados

En el capítulo anterior, nos acercamos al objeto de nuestro estudio a través de los momentos de la metodología, en los cuales recopilamos y organizamos la información obtenida mediante los instrumentos de recolección de datos. En este nuevo capítulo, presentamos el desarrollo de los resultados sobre las percepciones de los estudiantes y docentes de la Licenciatura en Ciencias Sociales acerca de la enseñanza de las Ciencias Sociales en primaria.

Reconocemos que los hallazgos derivados del análisis de los datos no constituyen verdades absolutas, sino comprensiones situadas y parciales del fenómeno que orienta nuestra investigación. Esta perspectiva se sustenta en las herramientas del enfoque fenomenológico que adoptamos, particularmente desde lo propuesto por Maurice Merleau-Ponty, quien entiende la percepción no como un simple registro pasivo de lo real, sino como un proceso activo, afectivo y corporal mediante el cual el sujeto otorga sentido a su experiencia en el mundo. Así, las percepciones son verdades particulares que emergen de la relación continua del cuerpo con otros cuerpos y con el contexto, el cual incluye factores sociales, culturales, económicos e históricos que influyen en la construcción de significado.

Desde esta perspectiva, asumimos que las voces de estudiantes y docentes no buscan revelar una verdad única u objetiva sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en primaria, sino expresar comprensiones subjetivas, históricas y afectivas que permiten aproximarnos a las lógicas simbólicas, representaciones sociales y jerarquías educativas que atraviesan la formación docente. Esto nos permitió reconocer particularidades del fenómeno que rodea la percepción en torno a este nivel educativo.

Para abordar de manera amplia y estructurada los hallazgos, determinamos tres grandes áreas, las cuales llamamos “reflexiones”, siguiendo la línea de Merleau-Ponty, quien propone la

reflexión como una acción investigativa que permite visibilizar lo que, por la cotidianidad, suele pasar desapercibido en las percepciones de los sujetos. Estas reflexiones son:

Reflexión I - Percepciones de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia sobre la enseñanza de las ciencias sociales en primaria: Por medio de los cuestionarios y las conversaciones realizadas con los estudiantes, logramos acercarnos a las cuestiones que rondan la percepción de los estudiantes y por ende esta reflexión se centró en cómo los estudiantes perciben la enseñanza en la primaria, cómo entienden el rol del docente en este contexto y cómo valoran su propia formación para abordar esta área.

Reflexión II - Percepciones docentes sobre la enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica primaria: En esta reflexión se recogen algunas de las percepciones de los docentes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia sobre la enseñanza de esta área en la educación básica primaria. A partir de las entrevistas realizadas a once docentes, pudimos identificar preocupaciones compartidas y diferencias significativas en torno a la formación docente y su relación con la práctica. Esta reflexión se organiza en torno a cinco ejes que nos permitieron reconocer las tensiones en el proceso de formación docente y, al mismo tiempo, pensar en oportunidades para transformar la formación dentro del programa, con el objetivo de fortalecer la enseñanza de las ciencias sociales en este nivel educativo.

Reflexión III -Percepciones compartidas entre estudiantes y docentes sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación básica primaria: En esta reflexión abordamos las percepciones compartidas entre los estudiantes y docentes sobre los retos y oportunidades que la enseñanza de las ciencias sociales en primaria presenta. A partir de los datos obtenidos de las entrevistas y cuestionarios, buscamos comprender cómo estudiantes y docentes ven la formación que brindan o que reciben y las herramientas que poseen para enseñar

ciencias sociales en primaria. Este apartado pretende identificar los aspectos comunes que emergen desde ambas perspectivas, con el fin de pensar en transformaciones que permitan mejorar la pertinencia y el compromiso en la formación de los futuros maestros de ciencias sociales.

Es importante aclarar que las citas textuales extraídas de los cuestionarios aplicados a los estudiantes y de las entrevistas realizadas a los docentes serán presentadas **en cursiva y entre comillas**, como forma de destacar las voces directas que contribuyen a la construcción del análisis.

A continuación, se desarrollará cada una de las reflexiones anteriormente mencionadas, comenzando con la que da cuenta de las percepciones de los estudiantes frente a la enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica primaria.

Reflexión I - Percepciones de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia sobre la enseñanza de las ciencias sociales en primaria

Por medio de los cuestionarios y conversaciones desarrolladas con los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, pudimos acercarnos a cuestiones referentes a su percepción sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en primaria, el rol del docente de este nivel educativo y el componente formativo de la licenciatura, los cuales se abordaron con mayor énfasis durante esta primera reflexión.

En este ejercicio también resultó necesario profundizar en lo que se ha comprendido por infancia o primaria para direccionar la reflexión sobre las percepciones que los estudiantes tienen de este nivel educativo. A partir del análisis realizado, emergieron elementos que nos permiten comprender cómo la experiencia formativa, tanto en lo teórico como en lo práctico, ha incidido

en la construcción de sus imaginarios sobre el trabajo en la educación básica primaria.

La infancia: Visible e invisible.

El estudio de la infancia en América Latina adquirió una notable relevancia a partir de la década de 1990, cuando comenzaron a emerger, con mayor fuerza, los cuestionamientos sobre las problemáticas que atraviesan a este grupo poblacional. Es importante recordar que décadas antes para algunos intelectuales colombianos, y en general en el mundo, la infancia “se percibía como la etapa en la que más se reflejaba y sintetizaba la «enfermedad de la raza»” (Alzate, 2002) haciendo referencia a Saenz, Saldarriaga y Ospina (1997), evidenciando la predominancia de la concepción del infante como algo negativo, como presa de lo natural, inmoral, de lo instintivo, y que debía ser corregido o purificado por la sociedad.

A partir de 1990, la infancia empezó a ser entendida desde una perspectiva más compleja, en la que se reconocían las particularidades de los niños en relación con el contexto cultural, social y político. El estudio de la infancia, a partir de esa época, comenzó a ser abordado desde una óptica interdisciplinaria, comprendiendo que una sola disciplina no era suficiente para abarcar la totalidad de sus dimensiones. La antropología, la psicología, la medicina, el derecho, la educación y otras áreas del conocimiento se unieron para investigar las necesidades de los niños, las problemáticas que enfrentan y cómo estas problemáticas exigen respuestas culturales, legales y sociales específicas.

Este enfoque interdisciplinario fue facilitado por los trabajos pioneros de autores como Philippe Aries y Lloyd DeMause, quienes desde una nueva óptica —la óptica de la modernidad— transformaron la forma en que se comprendía la infancia. Como señala Yeimy Cárdenas (2013), la infancia se constituyó en la modernidad con una dualidad significativa: por un lado, una visibilización continua de los niños en términos de protección y derechos, y por

otro, una invisibilización en el sentido de su falta de agencia y autonomía en el proceso de toma de decisiones. Este contraste refleja la paradoja de la infancia moderna: los niños son a menudo vistos como seres desprotegidos que requieren cuidados y tutela, pero al mismo tiempo, su capacidad para participar en decisiones que afectan sus vidas se ve limitada, ya que se espera que sigan las normativas impuestas por la sociedad adulta.

La infancia moderna, entonces, se presenta como un concepto que está en constante tensión entre ser reconocida como una etapa vulnerable que necesita protección y ser ignorada en cuanto a su capacidad para participar activamente en los asuntos que afectan su vida. Esta ambivalencia se refleja en las políticas sociales y educativas, las cuales, por un lado, promueven la protección de los derechos infantiles, pero por otro, siguen subestimando la autonomía de los niños.

En este contexto histórico, la obra de Jean-Jacques Rousseau, *Emilio o de la educación* (1762), juega un papel crucial. Rousseau abordó la infancia con una perspectiva completamente innovadora para su época, al cuestionar la visión tradicional que veía al niño solo como una versión incompleta del adulto. Rousseau señalaba que, antes de ser adultos, los niños deben ser comprendidos y respetados en su singularidad, tal como él mismo lo expresa en uno de los pasajes más célebres de su obra: “Buscan siempre al hombre en el niño, sin considerar lo que este es antes de ser hombre.” Esta afirmación subraya la importancia de reconocer que los niños tienen una naturaleza distinta a la de los adultos, con características, capacidades y limitaciones propias.

La mirada de Rousseau sobre la infancia representó un quiebre con las concepciones dominantes de la época. Al comprender que el niño no es una versión incompleta del adulto, sino un ser en proceso de desarrollo, Rousseau puso en el centro de su propuesta educativa el respeto

por las etapas naturales del crecimiento. Según él, la educación no debía ser meramente una imposición de los valores y expectativas adultas, sino una forma de acompañar al niño en su desarrollo respetando su ritmo y sus particularidades. De esta manera, la infancia dejó de ser vista sólo como un periodo de transición hacia la adultez, sino que ahora se comienza a reconocer como una etapa autónoma con necesidades y características específicas.

El concepto de la dependencia del niño frente al adulto es otro aspecto esencial de la obra de Rousseau. En el texto *Emilio* (1762), Rousseau reflexiona sobre cómo los niños son dependientes no sólo en términos materiales y físicos, sino también en su desarrollo emocional e intelectual. La educación y el cuidado de los niños dependen en gran medida de los adultos, quienes juegan un papel fundamental en la protección y el acompañamiento de este proceso. Sin embargo, Rousseau advierte que esta dependencia no debe ser confundida con una incapacidad para desarrollarse o aprender, sino más bien vista como una etapa en la que el niño se encuentra en proceso de adquirir las herramientas necesarias para su futura autonomía. En este sentido, Rousseau dice que la educación debe ser diseñada de tal forma que el niño, al crecer, adquiera gradualmente la capacidad de razonar y actuar por sí mismo. Otros autores por su parte han criticado la postura de que el niño depende completamente del adulto en aspectos educativos, cuestionando la jerarquización y hegemonización con la que se ha determinado a las infancias como un “todavía no desde una perspectiva adultista que suspende en el tiempo el reconocimiento de ser en sí mismo: el niño y la niña no es igual al adulto y nunca lo será hasta que deje de serlo” (Vázquez Recio, Gallego Noche, & López-Gil, 2024)

La negación del “ser” niño, tal como lo plantea Mantilla, no es un fenómeno reciente. A lo largo de la historia, el intento de adultizar a la infancia se ha reproducido de múltiples formas en la cotidianidad. Esta tendencia plantea una pregunta esencial: ¿por qué se evade tanto el “ser”

niño? Vásquez et al. (2024), en su trabajo *Concepciones del Alumnado Universitario de Educación sobre las Infancias: Constantes Hegemónicas y Retos Disidentes*, argumentan que la construcción hegemónica de la infancia ha limitado la comprensión de la diversidad de experiencias infantiles, reduciendo la infancia a un molde único y universal. Según estos autores, las concepciones predominantes posicionan a los niños como "no-sujetos", sin agencia social ni política, cuya ciudadanía es constantemente postergada bajo la idea de que se encuentran en un proceso de formación dependiente de la figura adulta, ya sea el profesorado o los progenitores.

Estas representaciones sociales perpetúan una visión reduccionista de la infancia. Las autoras del estudio destacan que los niños son concebidos como irresponsables, despreocupados, inconscientes, carentes de compromiso y ajenos a los problemas del mundo. Esta perspectiva, lejos de ser inocua, condiciona profundamente la manera en que se entiende y se ejerce la enseñanza en los primeros niveles de escolaridad.

Tal y como se mencionó en la metodología, en el contexto de esta investigación, aplicamos un cuestionario a estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia con el fin de explorar sus percepciones respecto a la infancia y a la enseñanza en primaria. Los resultados obtenidos revelan una clara alineación con las representaciones hegemónicas previamente descritas. Las concepciones que movilizan a los futuros docentes están marcadas por imaginarios que naturalizan una visión limitada del niño como un ser inmaduro, desinteresado por el conocimiento y con escasa capacidad crítica.

Para comprender este fenómeno, es fundamental acudir al concepto de *representaciones sociales*, desarrollado por Serge Moscovici. Según este autor, el conocimiento de sentido común —aquel que circula en la vida cotidiana— es esencial para la comprensión de las dinámicas colectivas dentro de los grupos sociales. Las representaciones sociales emergen del intercambio

informativo y simbólico, y permiten tanto el anclaje de los individuos en un grupo como el establecimiento de un orden interpretativo compartido. Martín Mora (2002), citando a Farr (1983), profundiza en esta idea al señalar que dichas representaciones funcionan como un sistema de valores, ideas y prácticas con una doble función: ordenar el entorno material y social, y facilitar el intercambio comunicativo dentro de una comunidad.

Desde esta perspectiva, la intercorporeidad cobra relevancia. A través de la intercorporalidad, las personas no solo interpretan el mundo, sino que también construyen significados compartidos. En este sentido, las representaciones sociales constituyen una red simbólica que da forma a la realidad vivida y orienta las prácticas educativas.

Moscovici identifica tres dimensiones clave que componen las representaciones sociales:

1. La información, entendida como el conjunto de saberes —a menudo estereotipados o sin un sustento explícito— que circulan sobre un fenómeno específico.
2. El campo de representación, que refiere a cómo estos saberes se organizan jerárquicamente dentro de los grupos sociales.
3. La actitud, la cual implica una disposición favorable o desfavorable hacia el objeto de la representación, vinculada directamente con aspectos motivacionales y comportamentales (Mora, 2002).

Estas tres dimensiones son fundamentales para entender cómo las representaciones sociales afectan la percepción de los estudiantes hacia la infancia y la enseñanza en primaria. La información que circula en el entorno académico, la forma en que se organiza simbólicamente y la actitud que se adopta frente a ella generan un marco de sentido compartido que influye directamente en las decisiones vocacionales de los futuros docentes.

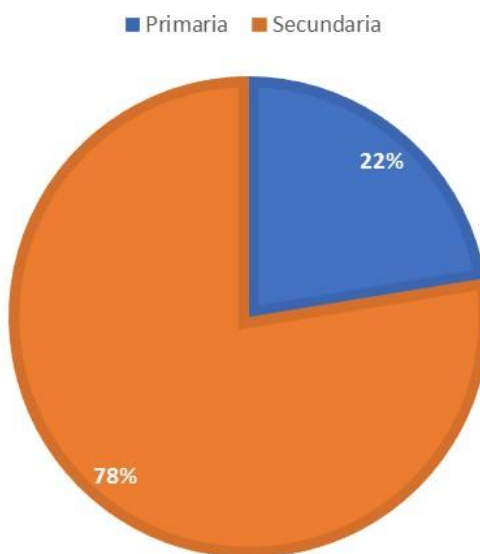
Como sostiene Merleau-Ponty, la percepción es anterior a la teorización: es desde el

mundo vivido, experimentado y pensado donde nace la construcción teórica. En ese sentido, las percepciones expresadas por los estudiantes encuestados no son meramente individuales, sino que emergen de un entramado colectivo. Un ejemplo ilustrativo es el testimonio de un estudiante, quien expresa:

“Porque siento que la gente con edad más avanzada se enfoca más en la necesidad del conocer. En cambio, los niños aún no saben qué quieren y van a estudiar es solo porque los mandan. Esto hace que no se enfoquen tanto en su estudio y puedan estropear las clases.”

Este testimonio evidencia una concepción adultocéntrica en la cual la infancia es interpretada como una etapa de vacío, de carencia de agencia, de inmadurez e incapacidad para generar conocimiento significativo. No se trata de un caso aislado, como podemos observar en la Figura 4:

Figura 4. *Preferencia de estudiantes en nivel escolar para desempeñarse como docente*



Nota. Elaboración propia a partir de cuestionarios realizados en 2024.

Según los datos obtenidos, el 78% de los estudiantes manifiestan una preferencia por enseñar en secundaria, sustentando su elección en percepciones como:

- *“Es más fácil trabajar con adolescentes”.*
- *“Solo en esta etapa se puede fomentar el pensamiento crítico”.*
- *“Los jóvenes son más responsables y tienen mayor capacidad de atención”.*
- *“La enseñanza en primaria se limita a contenidos superficiales, como las capitales”.*
- *“Los niños se quejan mucho”.*
- *“La licenciatura no brinda herramientas suficientes para trabajar en primaria”.*
- *“Los adolescentes tienen más conocimientos de la vida”.*
- *“Es posible ayudar a los jóvenes a tomar mejores decisiones”.*
- *“Los adolescentes son más interesantes que los niños”.*
- *“La secundaria permite establecer estándares más altos de enseñanza”.*

Estas justificaciones, lejos de ser neutras, reflejan un marco hegemónico que desvaloriza las infancias y niega su potencial. Como señala Walter Kohan (2016), la etimología de la palabra *infancia* (del latín *infans*, “el que no habla”) expresa una percepción histórica del niño como aquel sin voz, sin palabra, sin derecho a ser escuchado. Kohan compara al niño con un turista que no habla la lengua del adulto, un extranjero dentro de un mundo que no lo reconoce como interlocutor válido.

Es relevante señalar que el 72% de los estudiantes encuestados nunca han tenido una experiencia directa con la enseñanza en primaria. Sus prácticas pedagógicas se han desarrollado exclusivamente en el ámbito de la secundaria, lo cual plantea una pregunta crucial: ¿cómo es posible que se hayan naturalizado representaciones tan fuertes sobre la infancia sin un contacto

real con ella?

Para abordar esta inquietud, es necesario comprender que las percepciones se construyen en el contacto con el mundo y con los otros. La intercorporeidad permite un intercambio de sentidos que, en contextos como el educativo, moldea creencias, actitudes y prácticas. Así lo evidencian las respuestas a la pregunta: “Cuando ingresaste al programa, ¿en qué contextos pensabas desempeñarte?”. Al inicio de la licenciatura, las preferencias no estaban claramente inclinadas hacia la secundaria, pero con el paso de los semestres, esta elección se consolidó de forma significativa.

Este cambio sugiere que las dinámicas internas de la formación docente inciden directamente en la configuración de las representaciones sociales. La relación entre pares y con los docentes puede reforzar estereotipos, introducir nuevas percepciones o rechazar otras, todo dentro del marco simbólico, cultural y político del entorno académico. Como lo expresa el estudiante A2:

“En la Facultad hay cierto tinte de burlas o de menosprecio hacia el trabajo en primaria. Se escuchan chistes malintencionados sobre 'cursos de plastilina y cartulinas', sobre todo de parte de estudiantes de otras licenciaturas. Lastimosamente no se comprende lo importante de la enseñanza en estos niveles.”

Esta expresión deja en evidencia cómo las representaciones sociales se naturalizan y se reproducen en el lenguaje informal, en el humor y en los discursos implícitos, afectando la manera en que se conciben los niveles educativos y, por ende, la infancia misma. También nos permite observar lo que se percibe como “estatus” dentro del ejercicio de la docencia, pareciera que el uso de ciertas herramientas, estrategias, planeaciones y materiales se perciben carentes de rigurosidad académica y profesional. En esto profundizaremos con más detenimiento más

adelante.

Dentro del marco teórico propuesto por Mora (2002), una de las dimensiones fundamentales de las representaciones sociales es su carácter actitudinal, entendido como la manifestación conductual derivada de un imaginario colectivo dominante. Esta dimensión permite comprender cómo los significados socialmente construidos inciden en las formas de pensar, sentir y actuar de los sujetos en su vida cotidiana. En este sentido, la actitud no es una respuesta aislada o espontánea, sino el resultado de una internalización de símbolos, valores y sentidos compartidos por un grupo específico. Esta premisa nos ayuda a comprender por qué un grupo significativo de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales —aun sin haber tenido experiencias prácticas con infancias— manifiesta un fuerte rechazo hacia la enseñanza en primaria y sostiene representaciones negativas y rígidas sobre el trabajo con niños.

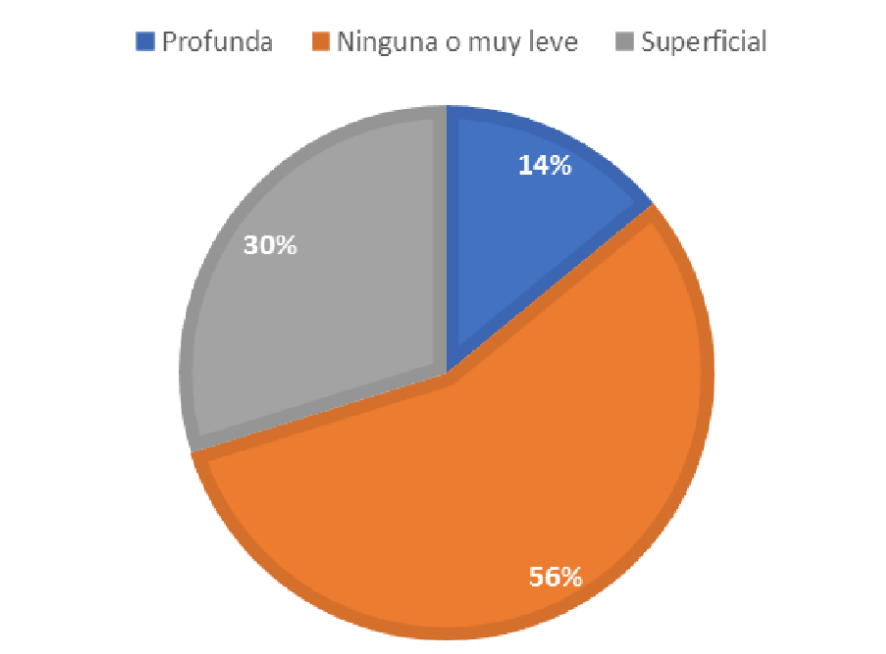
Esta actitud evasiva no debe interpretarse como una decisión personal descontextualizada, sino como el resultado de un proceso de socialización académica y profesional, mediado por la interacción intersubjetiva con pares, docentes e incluso con los discursos institucionales. Como lo señala Moscovici (1979), las representaciones sociales no corresponden necesariamente a verdades objetivas, sino que son construcciones colectivas que permiten a los sujetos organizar su experiencia y asumir una posición dentro del entramado social. Por tanto, dichas representaciones cumplen una función estructurante: legitiman conductas, jerarquizan saberes y delimitan campos de acción posibles dentro de una comunidad determinada, en este caso, la comunidad académica de formación docente.

En este sentido, el entorno formativo (entendido como espacio relacional y simbólico) ha posibilitado la consolidación de representaciones hegemónicas sobre la infancia y la enseñanza en primaria. El contacto constante con discursos que priorizan los niveles de secundaria y media,

sumado a la escasa o nula presencia de espacios formativos centrados en la educación primaria, ha contribuido a fortalecer una mirada adultocéntrica, jerárquica y limitante de la infancia. Esta percepción generalizada se hace evidente en el análisis de los cuestionarios aplicados, donde la mayoría de los estudiantes manifiestan que, a lo largo de su formación, los temas relacionados con la enseñanza en primaria han sido abordados de forma superficial, esporádica o, en algunos casos, completamente omitidos.

La representación compartida por muchos estudiantes es que la Licenciatura en Ciencias Sociales no contempla de manera suficiente ni sistemática los enfoques, herramientas ni marcos teóricos necesarios para el trabajo pedagógico con infancias. Esta percepción ha derivado en la idea de que el programa está diseñado casi exclusivamente para la enseñanza en niveles superiores. La siguiente imagen, referida en el trabajo, da cuenta del alcance limitado con que los contenidos relacionados con la infancia han sido abordados durante la carrera.

Figura 5. *Percepciones del abordaje de la enseñanza en primaria durante las clases*



Nota. Elaboración propia a partir de cuestionarios realizados en 2024.

A partir de los datos obtenidos, es posible observar que solo una minoría de estudiantes considera que los temas sobre enseñanza en primaria han sido tratados con profundidad en más de una asignatura. Por su parte, un 30% afirma que dichos contenidos han sido abordados de manera ocasional y sin suficiente profundización, mientras que un 56% sostiene que nunca se han tratado de forma pertinente. Estas cifras evidencian una tendencia preocupante: la consolidación de un modelo formativo centrado en los niveles educativos superiores, que deja de lado los retos y potencialidades de la educación en la infancia temprana.

Esta percepción institucionalizada se ve reflejada en las voces de los estudiantes. A continuación, presentamos algunos de los comentarios más representativos que respondieron a la siguiente pregunta: Imagina que acabas de graduarte de la licenciatura y, tras una entrevista en un colegio, la rectora te ofrece un puesto como docente de Ciencias Sociales. Te da la opción de elegir entre enseñar en primaria o en secundaria. ¿Cuál elegirías y por qué?

- *“Secundaria. La facultad sigue formando especialmente a nivel curricular y didáctico para estos niveles.”*
- *“Secundaria, porque pienso que la academia me forma para dar clases a un público que sea de primero de secundaria en adelante. Por otra parte, hay compañeros que se forman para dar clases a estudiantes de primaria.”*
- *“Secundaria, en realidad la formación de nosotros es más de bachillerato.”*
- *“Secundaria, porque podría subir mis estándares de evaluación y complejidad en el uso de fuentes, lecturas y herramientas propias de las ciencias sociales. O por lo menos eso siento que es para lo que estamos preparados.”*
- *“Secundaria en tanto a los procesos educativos y formativos de la licenciatura tienen un*

mayor enfoque (casi único) en la secundaria.”

- *“Secundaria, la carrera nos da más materiales para este nivel escolar, no nos centramos en la primaria, los temas ofrecidos son para grados mayores.”*
- *“Secundaria. Por la profundización que realicé durante mi formación académica en temas que, según los DBA, corresponden a estos grados escolares.”*
- *Sobre las prácticas en primaria: “No lo he hecho, precisamente por los niveles a los cuales se enfoca la carrera.”*

Estos testimonios no sólo ilustran una preferencia personal hacia la secundaria, sino que reflejan una percepción estructural sobre la formación recibida: los estudiantes no se sienten preparados para abordar la enseñanza en primaria. Este fenómeno puede interpretarse como una manifestación del adultocentrismo académico, donde la infancia es concebida como un objeto pedagógico “menor”, poco desafiante o carente de complejidad, lo que contribuye a desvalorizar tanto al nivel educativo como a los propios sujetos infantiles.

En suma, la actitud evasiva hacia la infancia no surge en el vacío, sino que se ancla en una red de significados compartidos, legitimados y reproducidos en la práctica formativa. Así, las representaciones sociales de los estudiantes no solo configuran su percepción de la infancia, sino que también condicionan su identidad profesional y sus decisiones vocacionales.

Comprender este fenómeno desde un enfoque crítico invita a cuestionar los marcos curriculares, los discursos docentes y las prácticas institucionales que reproducen la exclusión simbólica de las infancias en el campo de las ciencias sociales.

Percepciones sobre el rol y el estatus del docente en primaria

El acercamiento reflexivo a las percepciones de los estudiantes de la Licenciatura en

Ciencias Sociales que fueron manifestadas dentro del cuestionario nos permitió identificar algunas representaciones colectivas que se han construido con respecto a lo que consideran implica ser docente en primaria.

Todos esos imaginarios del rol docente dentro del contexto educativo de primaria van directamente relacionados a las percepciones que se tienen de la infancia. Como vimos en el apartado anterior, la prevalencia del adultocentrismo, así como la idea del infante como un ser apolítico, carente de reflexión, crítica y comprensión de las diversas dinámicas que confluyen en su cotidianidad, atraviesan las percepciones de lo que constituye la labor docente.

Como mencionamos anteriormente, gracias a las percepciones manifestadas por los estudiantes de la licenciatura con respecto a la enseñanza de las ciencias sociales en primaria y, en general, de las infancias, nos ha permitido identificar la constitución de un “estatus” docente dentro de la licenciatura.

Dentro de lo expuesto por los estudiantes, hay diversas particularidades que perciben como “estatus” académico y profesional, entre ellas podemos mencionar las siguientes: el uso de documentos complejos para trabajar dentro del aula de clases, la exposición de temas complejos, el manejo de autores reconocidos; el uso de herramientas evaluativas más tradicionales (el ensayo, escritos, exámenes, exposiciones, talleres). Con respecto a lo anterior, un estudiante encuestado menciona:

“En la Facultad hay cierto tinte de burlas o de menosprecio hacia el trabajo en primaria se escuchan chistes malintencionados sobre " cursos de plastilina y cartulinas", sobre todo de parte de estudiantes de otras licenciaturas. Lastimosamente no se comprende lo importante de la enseñanza en estos niveles”

Particularmente, se ha construido la percepción de que el uso de ciertas herramientas y

materiales para el desarrollo de una clase, carecen de rigurosidad y relevancia en la enseñanza. Por tanto, el considerar que el uso de juegos, arcilla, dibujos, pintura, colores, plastilina, música, mímicas, teatro, entre otros, carece de validez académica dentro del mundo educativo, posibilita que muchos futuros maestros eviten contextos educativos que consideran implican el uso de estas herramientas, pues esto supondría una reducción de la relevancia teórica, académica y significativa de su ejercicio docente.

El ejercicio docente en la educación primaria ha sido históricamente asociado con una serie de imaginarios que tienden a reducir su complejidad y a despojarlo de legitimidad en el campo académico y profesional. Estos imaginarios, como veremos, no sólo configuran una percepción social de lo que significa ser maestro o maestra de primaria, sino que también inciden directamente en la manera en que los futuros docentes comprenden, valoran y, en muchos casos, rechazan esta área del ejercicio pedagógico.

Dentro de los discursos dominantes, el trabajo docente en primaria suele ser representado como una labor “maternal”, ligada al cuidado, la ternura y la contención emocional. En este sentido, se establece una asociación implícita entre lo femenino, lo doméstico y lo poco intelectual, que deslegitima el carácter pedagógico, político y transformador de la enseñanza en los primeros años de escolaridad. Como lo plantea Silvia Duschatzky (2000), las representaciones sociales sobre el rol docente están atravesadas por una lógica de “cercanía afectiva” que, lejos de valorarse, se convierte en un argumento para su devaluación, especialmente cuando se compara con el trabajo en niveles educativos superiores. Pareciera entonces que, particularmente, mientras mayor es la lejanía afectiva del docente hacia sus estudiantes, mayor es su rigurosidad académica y profesional.

Con base a lo anterior, nos aproximamos a las investigaciones realizadas por Duran,

Pulido y Martín (2012), en las cuales pudimos observar algunas percepciones de docentes con respecto al uso de juegos dentro del aula de clase, donde se pueden observar algunas dinámicas que influyen en el descarte del juego como una opción para la enseñanza significativa, entre ellas hay tres que predominan:

- El sistema educativo actual, con sus enfoques y exigencias particulares, han posibilitado que se reduzca la implicación del juego a los procesos educativos, debido a que se debe responder a las pruebas estatales, auditorías internas, entre otras evaluaciones del profesorado y de la institución educativa como tal.
- Los padres de familia, los cuales tienen imaginarios instaurados donde se concibe la enseñanza tradicional como la única que genera resultados de aprendizaje significativo, por tanto, los docentes se dedican a llenar los cuadernos de sus estudiantes con “material probatorio” de que están haciendo algo en clase, pues el juego y el uso de diversos materiales no son vistos como académicamente relevantes.
- Finalmente, la percepción de los docentes, las cuales se han ido configurando a raíz de la evasión de herramientas y actividades lúdicas para la enseñanza desde la primaria.

Este fenómeno se agrava por la idea ampliamente difundida de que enseñar en primaria es “más fácil” que hacerlo en secundaria o en la universidad. Esta percepción reduce el trabajo pedagógico en los primeros años de formación a una mera transmisión de contenidos básicos, como la lectoescritura o las operaciones aritméticas, desconociendo la profundidad de los procesos de construcción de sentido, subjetividad y pensamiento que se gestan en estas etapas. Como señala Miriam Camilo (2017), se ha naturalizado una jerarquización de los saberes donde aquellos vinculados a lo conceptual, lo teórico y lo abstracto se consideran superiores frente a los que se relacionan con lo cotidiano, lo emocional y lo relacional.

Esta jerarquización no es casual. Pierre Bourdieu (1997), al analizar la estructura de los campos sociales, explica cómo la escuela y, en particular, el campo académico, opera con lógicas de distinción simbólica que otorgan prestigio y legitimidad a ciertos saberes y prácticas en detrimento de otros. Desde esta lógica, el rol docente en primaria queda ubicado en un lugar de menor reconocimiento simbólico, asociado más a la práctica y al cuerpo —lo “maternal”— que al pensamiento crítico y la producción intelectual. Así, el habitus académico tiende a reproducir una estructura de percepción que valora más al docente que enseña teoría política que al que enseña a leer. En esta misma línea, uno de los estudiantes encuestados manifestó:

“En la secundaria, por lo mismo dicho anteriormente, la didáctica y las metodologías pueden ser más profundas y arraigadas al tema social, teniendo en cuenta temas como la política social en Colombia, sucesos económicos, historias del siglo xx entre otras, y no solo basar nuestros saberes en las capitales de Colombia, como suele suceder en los contextos primarios”

Este desprestigio se reproduce también en el interior de las instituciones formadoras de docentes. En el trabajo de campo realizado para esta investigación, se observa cómo gran parte del estudiantado de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia expresa una marcada preferencia por la enseñanza en secundaria. Esta inclinación no responde exclusivamente a intereses personales, sino que está mediada por representaciones sociales profundamente arraigadas sobre lo que significa “ser profesor” en distintos niveles del sistema educativo. Como mencionaba una estudiante en uno de los cuestionarios aplicados: *“si no es dibujando o jugando no sabrían cómo dar ese tema a tan pequeños”*.

Por otra parte, otras percepciones se repiten en varios testimonios. Una estudiante afirmó:

“En primaria existe un tabú constante sobre los profesores hombres, se quiere que sea

una maestra que, en los términos equívocos de los contextos cotidianos, sea 'didáctica', para hacer referencia a que las profesoras mujeres son más dinámicas para planear y ejecutar una clase de este modo."

Este testimonio permite visibilizar una dimensión clave del imaginario docente en primaria: la naturalización del rol de las mujeres como educadoras "idóneas" en los primeros años escolares, en tanto portadoras supuestas de cualidades afectivas, maternales y emocionales. La asociación entre lo femenino y la capacidad para cuidar, contener y atender emocionalmente a la infancia refuerza una lógica de género que margina otras formas posibles de ejercer la docencia, deslegitima la presencia de los hombres en estos niveles y refuerza la idea de que enseñar en primaria no requiere capacidades intelectuales, sino atributos "naturales" asociados a la feminidad.

Como plantea Inés Dussel (2005), la feminización del magisterio ha contribuido históricamente a vincular la enseñanza con lo afectivo y lo doméstico, separándose de los ámbitos considerados más prestigiosos del saber, como la ciencia, la teoría o la investigación. Esta división simbólica entre "el cuidado" y "el conocimiento" no solo subestima el papel pedagógico y político de la docencia en la infancia, sino que también establece jerarquías de género dentro del mismo campo educativo.

Así, la figura del maestro hombre en primaria no solo resulta extraña o ajena, sino incluso sospechosa, como si su presencia rompiera con una lógica de género que asocia la infancia con el cuidado que proviene de lo femenino. Esta sospecha no es un fenómeno aislado ni una simple anécdota: constituye un síntoma de las profundas normativas sociales que regulan los vínculos entre género, enseñanza y cuidado. La docencia en los primeros años escolares no solo se imagina como un espacio eminentemente femenino, sino que además se espera que quienes lo

habiten reproduzcan ciertas disposiciones afectivas (ternura, dulzura, paciencia) que históricamente se han atribuido a lo maternal. De esta manera, no solo se condiciona quién puede enseñar en primaria, sino también cómo debe hacerlo, qué emociones puede expresar y qué tipo de relación se espera que establezca con las infancias. Al respecto, un estudiante afirma:

“Algunos estudiantes, por ejemplo, sobre lxs compañeros de educación infantil, se piensa que ellos son como blandos o no alzan su voz, cosas así. Como que la educación infantil es algo más maternal, más de mujeres”

En este marco, la sospecha hacia el maestro varón no surge únicamente de una preocupación por la protección infantil, sino también de una disonancia simbólica: el hombre parece no encajar en el guion cultural del cuidado. Se revela así que el problema no es el cuidado en sí, sino la forma en que ha sido culturalmente apropiado y feminizado, de modo que, al aparecer en cuerpos masculinos, ese mismo cuidado se vuelve ambiguo, inquietante o incluso peligroso, ya con respecto a esto un estudiante afirma en el cuestionario: *“Pues de muchas chicas he oído buenos comentarios (sobre estar en primaria), pero de los chicos hay más de un silencio dando entender de que no se quiere hablar de ese tema”*. Esta percepción limita profundamente la posibilidad de pensar el ejercicio docente desde una ética del cuidado transversal, degenerada, que reconozca la necesidad de vínculos afectivos, responsables y críticos más allá de los estereotipos.

Walter Kohan (2011), en su reflexión sobre la filosofía con niños, propone justamente un giro radical frente a estas lógicas adultocéntricas, hegemónicas y de género. Para él, la educación en la infancia no debe partir de la idea de que los niños y las niñas “no están listos” para pensar, sino desde el reconocimiento de su potencia filosófica: su capacidad de preguntar, de asombrarse, de poner en crisis lo dado. Enseñar en primaria, entonces, no es una tarea sencilla o

blanda, sino una de las más desafiantes, ya que exige construir sentidos sin anclar la autoridad en el saber acabado, sino en la disponibilidad a transitar con otros la incertidumbre. Esta propuesta, sin embargo, sigue siendo marginal frente al discurso hegemónico que infantiliza a los niños y simplifica el rol del maestro de primaria, reduciéndolo a la transmisión de hábitos, normas y afecto.

En este sentido, la representación del docente de primaria como una figura más cercana a la madre que al intelectual responde a una matriz cultural que feminiza el acto pedagógico en este nivel. Pero esta feminización no se traduce en un reconocimiento positivo de lo femenino, sino en su subordinación simbólica: lo maternal, lo afectivo, lo relacional son concebidos como atributos “naturales” que restan profesionalismo al oficio, y no como componentes complejos y fundamentales del trabajo educativo. Como sostiene Inés Dussel (2005), esta construcción de la docencia como una “pedagogía de lo menor” ubica lo importante, lo intelectual y lo transformador en otros niveles del sistema escolar: en la secundaria, en la universidad, en los espacios donde supuestamente se produce el conocimiento verdadero.

De ahí que la docencia en primaria quede relegada a los márgenes del campo académico. Esta marginalidad no tiene su origen en una supuesta falta de rigurosidad de los contenidos, sino en el tipo de vínculos que propone, los cuerpos que convoca y los saberes que moviliza. En lugar de legitimarse como un espacio de formación crítica desde los primeros años, se le considera un lugar de tránsito, donde aún no hay pensamiento complejo, donde se cuidan “niños pequeños” hasta que estén listos para lo que realmente importa. Esta concepción se reproduce también en las instituciones formadoras de docentes, donde la formación en y para la primaria es escasa, desarticulada o completamente ausente.

Así lo reconocen algunos estudiantes en sus testimonios al afirmar que “*la carrera no*

brinda herramientas para enseñar en primaria” o que “*la complejidad de las ciencias sociales solo se alcanza en secundaria*”. Estas frases no solo evidencian vacíos curriculares, sino que también expresan una forma de leer el mundo educativo atravesada por jerarquías simbólicas. La infancia, en este imaginario, no es un territorio fértil de pensamiento y construcción social, sino una etapa preformativa que debe ser rápidamente superada para acceder a los “saberes verdaderos” que solo se encuentran en la racionalidad adulta y en los niveles superiores del sistema escolar.

Por ello, repensar la formación docente implica desarticular las jerarquías que subordinan la enseñanza en primaria y cuestionar los marcos epistémicos desde los cuales se produce su desvalorización. No se trata simplemente de una revalorización simbólica del maestro de primaria, sino de una transformación profunda de las estructuras de sentido que definen qué se considera conocimiento legítimo, quién puede producirlo y desde qué lugares se puede enseñar.

¿Por qué se asume que enseñar a leer es más fácil que interpretar una constitución? ¿Por qué el trabajo con las emociones es visto como menos académico que el trabajo con conceptos? Estas jerarquías, construidas desde ciertos marcos epistémicos, no son neutrales: benefician a unos y excluyen a otros. ¿Quién dice que no hay que trabajar académicamente en la primaria? ¿No ha sido, precisamente, la exclusión de ciertos conocimientos en estos niveles una de las formas históricas de marginación de diversos grupos sociales respecto a las esferas de validez y legitimación?

Estas preguntas son clave para pensar una formación docente más crítica y equitativa, que reconozca la complejidad pedagógica, emocional, ética y política de enseñar en primaria. Como sostiene Isabelino Siede (2022), las decisiones curriculares, los enfoques didácticos y las formas de evaluar están atravesadas por representaciones sociales que deben ser visibilizadas,

cuestionadas y transformadas si queremos avanzar hacia una pedagogía verdaderamente inclusiva y emancipadora.

En conclusión, las percepciones sobre el rol docente en primaria no son el resultado de opiniones individuales, sino que responden a una construcción colectiva que se reproduce en las aulas universitarias, en las políticas educativas y en los discursos culturales o sociales más amplios. Reconocer esta dimensión estructural es el primer paso para desnaturalizar las jerarquías simbólicas que organizan el campo educativo y para abrir la posibilidad de pensar una formación docente que no subestime la infancia ni reduzca el trabajo con niños a un ejercicio de cuidado desprovisto de reflexión.

Reflexión II: Percepciones Docentes sobre la Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Básica Primaria

En este apartado se recogen algunas de las percepciones de los docentes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia frente a la enseñanza de esta área en la educación básica primaria.

Esta reflexión surge principalmente de las entrevistas realizadas a once docentes vinculados al programa, entre los cuales se cuentan nueve hombres y dos mujeres. Cabe señalar que el proceso de selección, aplicación y sistematización de estas entrevistas fue detallado previamente en el Capítulo III, correspondiente a la metodología. A partir del proceso de transcripción, lectura y análisis, fue posible reconocer algunas preocupaciones compartidas, así como diferencias significativas en torno a la formación docente y su relación con la práctica. Este ejercicio también permitió delimitar algunas categorías que sirvieron como punto de partida para interpretar ciertas tensiones en el proceso de formación, y al mismo tiempo, pensar en

oportunidades de transformación dentro del mismo programa.

Para desarrollar las ideas principales de esta reflexión, decidimos organizarla en cinco ejes temáticos. Esto con el fin de hacer más amena la lectura; sin embargo, es importante reconocer que dichos ejes se relacionan y se complementan entre sí, lo que permite construir una mirada crítica y propositiva frente a los desafíos de la formación de docentes de Ciencias Sociales, quienes deben asumir la enseñanza de esta área en la educación básica primaria con pertinencia y compromiso.

El lugar de la básica primaria en el currículo de formación docente.

Para comprender el lugar que ocupa la educación básica primaria en la formación docente, partimos de la noción de currículo, el cual ha sido abordado desde múltiples enfoques a lo largo del tiempo. En este eje optamos por una interpretación centrada en el currículo prescrito, entendido como aquellos “mínimos que actúan como referencia en la ordenación del sistema curricular, sirviendo de punto de partida para la elaboración de materiales, el control del sistema, etc.” (Sacristán, 1988, p. 111). Es decir, el currículo prescrito establece las pautas sobre el qué, cómo y para qué de los procesos educativos, orientando institucionalmente los objetivos y la organización del sistema educativo. En este contexto, centramos nuestro análisis en el currículo de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia.

Desde esta perspectiva, entendemos que el currículo no solo constituye una construcción técnica o pedagógica, sino también una construcción política, cultural e ideológica (Apple, 2000). Por tanto, aquello que se incluye o se omite en el currículo tiene efectos significativos en la configuración de los saberes y de las prácticas docentes. Es en este marco donde se vuelve relevante cuestionar cuál es el lugar que se le ha otorgado, o no, a la educación básica primaria en la formación de los futuros licenciados en Ciencias Sociales.

Uno de los hallazgos más relevantes en las entrevistas fue la percepción compartida por varios docentes de que el currículo de la Licenciatura no otorga un lugar claramente definido a la educación primaria. Aunque esta preocupación no siempre fue formulada de manera explícita sí nació como una reflexión constante. Esta situación ha sido interpretada como una omisión formativa significativa, al no considerar las especificidades pedagógicas, didácticas y epistémicas que requiere este nivel educativo. Tal como afirmó el Entrevistado 9, *“todavía hoy el programa se piensa más como una generalidad [...] pero que en la práctica está pensada sobre todo para la secundaria y media”* (comunicación personal, 2024).

Algunos docentes manifestaron que nunca habían considerado la primaria como un nivel relevante en su formación hasta que se les planteó la pregunta en la entrevista. Otros, en cambio, reconocieron que sí han incorporado elementos propios de este nivel en sus prácticas pedagógicas, pero no como una exigencia curricular, sino a partir de motivaciones personales, trayectorias profesionales previas o convicciones éticas y pedagógicas. Así lo ilustra el Entrevistado 1, quien afirma:

“El contacto con primaria hizo que a mí me cambiara la forma en que enseñaba. Por ejemplo, traer cuentos para enseñarle a futuros licenciados. Y recuerdo mucho cuando hablaba del conocimiento de lo social; en algún momento traje un cuento de Antonio Skármeta, La composición... nos dimos cuenta de que los niños saben de la realidad social” (comunicación personal, 2024).

La Licenciatura en Ciencias Sociales se caracteriza por su enfoque interdisciplinar, integrando conocimientos de historia, geografía, sociología, economía y ciencia política. No obstante, esta interdisciplinariedad no se traduce necesariamente en una preparación sistemática para enseñar Ciencias Sociales en básica primaria. Esta falta de especificidad ha sido señalada

incluso en relación con otros niveles, como lo advierte el Entrevistado 7 *“todos los cursos de fundamentación pedagógica son cursos que están orientados más que a un nivel específico a la pregunta por la reflexión pedagógica en los contextos y con los actores en los que se lleva a cabo”* (comunicación personal, 2024).

Esta postura revela una apuesta por principios pedagógicos universales que, aunque valiosos, podrían diluir la atención particular que requiere el nivel de primaria. Como también señala el Entrevistado 4, este nivel demanda una disposición distinta, resaltando la importancia de la capacidad de asombro, la imaginación y el juego en la práctica docente (comunicación personal, 2024). Así mismo, el Entrevistado 6 valoró el perfil de egreso como *“muy completo”*, capaz de formar docentes para la educación formal y no formal, aunque también reconoció que el enfoque principal del programa ha estado históricamente centrado en los niveles superiores (comunicación personal, 2024).

En términos de formación disciplinar, el perfil del egresado indica que se busca formar un maestro capaz de diseñar y poner en práctica propuestas para la enseñanza de las Ciencias Sociales en educación básica y media, incorporando tecnologías y considerando las características socioculturales de los estudiantes (Universidad de Antioquia, s.f.). Sin embargo, como afirmó el Entrevistado 5, *“el perfil que se configura es más interdisciplinar y pedagógico, pero no hay una profundización específica en ninguna de las ciencias sociales”* (comunicación personal, 2024).

Esta idea adquiere mayor relevancia si se considera que enseñar Ciencias Sociales en primaria implica “traducir” conceptos complejos a lenguajes y experiencias comprensibles para los niños. En este sentido, Benejam (1997) advierte que esta “traducción didáctica” constituye una mediación compleja que requiere estrategias pedagógicas específicas. Esta labor no puede

desligarse de las Ciencias Sociales, ya que, tal como proponen Pagés (2002, 2009) y Arias y Arroyave (2007), esta área debe contribuir a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con la justicia social desde los primeros años escolares. Esta perspectiva también es respaldada por el MEN (2004), al señalar que los objetivos del área en primaria incluyen fomentar el pensamiento crítico, el respeto por la diversidad y la comprensión de la realidad nacional.

Ahora bien, enseñar estos saberes en primaria exige una reflexión pedagógica situada. Como advierte nuevamente el Entrevistado 1: *“Enseñar historia a un niño de ocho años no es lo mismo que enseñársela a un joven de quince”* (comunicación personal, 2024). Y, en palabras del Entrevistado 3: *“Enseñar Ciencias Sociales en primaria implica ayudar a que los niños entiendan el mundo desde donde están”* (comunicación personal, 2024).

Desde este enfoque, podríamos decir que no basta con contenidos disciplinares y herramientas pedagógicas generales. La formación docente debe incluir una reflexión profunda sobre cómo enseñar saberes sociales en contextos donde las dinámicas de aprendizaje son distintas, como es el caso de la básica primaria.

Aunque el currículo de la Licenciatura no establece una orientación explícita hacia un nivel educativo en particular, algunos testimonios evidencian una tendencia marcada. Como lo señala el Entrevistado 5: *“No hay una ruta en la licenciatura que esté dirigida directamente a formar en primaria, o en secundaria, o en media”* (comunicación personal, 2024). Sin embargo, también se percibe una inclinación predominante hacia la secundaria, tal como lo afirma el Entrevistado 2: *“El programa ha estado muy orientado a secundaria”* (comunicación personal, 2024).

Autores como Díaz Barriga (2006) y Linare (2016) sostienen que la formación docente

debe partir de las condiciones reales de los contextos escolares. Desde esta perspectiva, las decisiones pedagógicas, como qué enseñar y cómo hacerlo, deberían estar atravesadas por la experiencia docente, el contexto institucional y la postura frente al currículo. En este sentido, más que exigir la inclusión de cursos obligatorios sobre la enseñanza en primaria, el llamado es a propiciar espacios de reflexión crítica que permitan formar docentes capaces de responder a la diversidad de niveles, contextos y necesidades presentes en el sistema educativo.

Por otra parte, es importante aclarar que la falta de especificidad del currículo no significa que los egresados estén desprovistos de herramientas, pero sí revela la urgencia de construir una formación más coherente o específica frente a los desafíos contemporáneos de la escuela. Como lo plantea la Entrevistada 11: *“Es necesario pensar la formación docente más allá de la rigidez de las estructuras curriculares, reconociendo los cruces entre teoría, experiencia y contexto”* (comunicación personal, 2024).

A pesar de que sostenemos que el currículo no se encuentra suficientemente orientado a la educación primaria, esta percepción no fue compartida por todos los docentes entrevistados. La Entrevistada 10, con una amplia trayectoria en la formación de maestros dice que:

“Todos los cursos abordan los objetos disciplinares de las Ciencias Sociales. Algunos desde el punto de vista epistemológico, otros desde el punto de vista didáctico... Todo eso aporta en la formación de un maestro que se puede desempeñar en básica primaria, secundaria o donde sea” (comunicación personal, 2024).

Desde su perspectiva, tanto los cursos disciplinares como los pedagógicos comunes brindan herramientas suficientes para enfrentar la enseñanza en distintos niveles. Además, resalta que temas como la gestión de aula, la evaluación o la organización del trabajo escolar son tratados transversalmente y con ejemplos que pueden aplicarse tanto en primaria como en

secundaria.

Esta mirada nos invita a reconocer que, aunque el currículo prescrito no trace una ruta específica hacia la educación básica primaria, sí existen elementos que, apropiados críticamente, pueden ser resignificados por los docentes en formación para responder a las exigencias de este nivel educativo, pero esto no significa que todos los docentes lo hagan. En última instancia, la clave está en formar docentes capaces de reflexionar, adaptar y transformar sus saberes de acuerdo con los contextos en los que ejercerán su labor.

La práctica pedagógica como espacio potencial: oportunidad desaprovechada

La práctica pedagógica representa uno de los ejes formativos más significativos en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia. Este espacio, que debería posibilitar el encuentro directo con la realidad educativa en sus distintos niveles. Sin embargo, a pesar de su potencial transformador, los datos recogidos evidencian que esta oportunidad no se aprovecha plenamente en relación con los primeros grados escolares.

Una de las tensiones que emergen de manera recurrente en los relatos es la prevalencia de experiencias formativas en secundaria. Esta tendencia no solo responde a decisiones personales de los estudiantes, sino también a dinámicas institucionales que inciden en la asignación de plazas para las prácticas. Como señala la Entrevistada 10, *“las plazas son asignadas directamente desde la Secretaría de Educación. [...] Donde hay más plazas es en la secundaria. [...] Incluso los que van a instituciones públicas en la práctica final tienen menos posibilidad de elegir”* (comunicación personal, 2024). En este contexto, la práctica en primaria no es una prioridad, sino más bien un resultado de circunstancias externas o excepcionales. Así, los lugares de práctica se definen en gran medida por criterios logísticos, lo que limita la posibilidad de proyectar experiencias intencionadas y formativas en los niveles iniciales de escolaridad.

Esta inclinación hacia la secundaria también se ve reflejada en el diseño curricular del programa. Los entrevistados coinciden en que los cursos de formación se enfocan mayoritariamente en temas complejos como el conflicto armado, los procesos de movilización social o las dinámicas políticas. Aunque estos temas son altamente relevantes en el contexto colombiano y, de hecho, forman parte de la vida cotidiana de muchos niños y niñas, su abordaje en primaria exige marcos pedagógicos sensibles a las formas particulares de comprender el mundo que tiene la infancia. Como afirma el Entrevistado 1, si bien estos contenidos no deben excluirse del trabajo en primaria, es necesario transformarlos en experiencias significativas y accesibles para los estudiantes más pequeños. En su propio proceso docente, esto implicó reformular estrategias y recursos para trabajar problemáticas sociales complejas desde los lenguajes y afectividades de la infancia, y no desde marcos propios del pensamiento adolescente o adulto.

En este punto, no se trata de negar la capacidad de los niños para comprender asuntos como la guerra o la participación política, sino de reconocer que estos deben ser tratados con enfoques didácticos específicos, acordes a sus procesos de desarrollo cognitivo y emocional. Así, enseñar sobre el conflicto armado en primaria no es un despropósito, sino un desafío que requiere mayor preparación por parte de quienes estamos en proceso de formación docente.

A pesar de algunos intentos personales por asumir esta complejidad, la mayoría de los entrevistados coinciden en que el programa no brinda una preparación sistemática para trabajar en primaria. El Entrevistado 8 afirma que la experiencia en este nivel es *“muy breve”* y sin una articulación clara con los contenidos metodológicos. El Entrevistado 9 refuerza esta idea, señalando que el trabajo con infancia depende más de inclinaciones personales que de una línea formativa estructurada. En sus palabras: *“uno en la universidad, en la licenciatura, no ve una*

didáctica ni una pedagogía centrada en primaria” (comunicación personal, 2024).

Este vacío también se percibe en los cursos del componente pedagógico y didáctico, que tienden a centrarse en prácticas discursivas propias de secundaria. Como afirma el Entrevistado 6, aunque algunos elementos metodológicos podrían ser útiles para primaria, no existe una conexión explícita entre estos y las necesidades de los primeros grados. El Entrevistado 2 sostiene que la presencia en aulas de primaria “*es más bien accidental*”, sin planificación o seguimiento que permitan convertir la experiencia en una oportunidad formativa estructurada. El Entrevistado 7 profundiza en esta idea, señalando que “*generalmente las decisiones de los estudiantes es trabajar en secundaria, y por eso las reflexiones casi siempre están encauzadas allí*” (comunicación personal, 2024).

La Entrevistada 10 añade que, aunque la formación ofrecida podría permitirnos enfrentar el trabajo en primaria, se presentan vacíos especialmente en lo que respecta a la gestión del aula, uno de los aspectos más desafiantes en los primeros años de escolaridad. Según ella, estrategias como el trabajo con incidentes críticos y situaciones reales serían fundamentales, pero su implementación depende más de la iniciativa de cada docente que de una línea curricular sólida.

El Entrevistado 4, quien ha acompañado procesos de práctica, advierte que “*la formación se queda en lo discursivo, en el documento, en el escrito, y no pasa a la acción o a la elaboración material*” (comunicación personal, 2024)., y que no conoce cursos pensados específicamente para la enseñanza en primaria. Por su parte, el Entrevistado 3 subraya que, incluso en cursos como didáctica o formación ciudadana, no se aborda en profundidad el desarrollo socioemocional ni los tiempos de aprendizaje de la infancia: “*muchas veces no saben cómo hablarle a un niño de siete años*”.

Esta desconexión se evidencia también en los egresados del programa. El Entrevistado 5

señala que “*nunca me vi en un aula con niños de primaria durante la formación*” (comunicación personal, 2024)., y que todo en las prácticas estaba orientado a secundaria. Esta experiencia limitada no solo restringe la apropiación de herramientas pedagógicas específicas, sino que también refuerza representaciones jerárquicas entre los niveles escolares, donde la secundaria adquiere mayor legitimidad profesional.

En consecuencia, aunque algunos docentes y estudiantes se esfuerzan por adaptar su trabajo a las particularidades de la primaria, estos esfuerzos no se sistematizan ni se articulan dentro de un proyecto curricular coherente. Como lo expresa la Entrevistada 11, enseñar Ciencias Sociales en primaria implica condiciones epistémicas y procedimentales distintas, que exigen traducir conceptos como ciudadanía, democracia o participación en experiencias comprensibles, emocionalmente resonantes y situadas en los procesos de alfabetización propios de la infancia.

Frente a este panorama, resulta urgente repensar el lugar de la primaria en la formación inicial docente, no como un apéndice ocasional, sino como un campo con lógicas y exigencias propias. Esto implicaría revisar los contenidos del currículo, diversificar las experiencias de práctica y fortalecer el trabajo didáctico y pedagógico centrado en las infancias, para que la práctica pedagógica pueda desplegar, en toda su dimensión, su potencial formativo.

La secundaria como prioridad implícita en la formación docente

En el contexto de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, entendemos que el currículo prescrito, tal y como mencionamos anteriormente, establece las directrices formales para la preparación de los futuros docentes. No obstante, reconocemos que detrás de esta estructura oficial opera un currículo oculto, entendido como el conjunto de

aprendizajes no formalmente estructurados. Como plantea Giroux (1990), el currículo oculto no solo reproduce estructuras de poder, sino que también moldea la subjetividad de los actores educativos, legitimando ciertos saberes y prácticas mientras invisibiliza otros. En este sentido, consideramos que la constante priorización de la secundaria puede leerse como una manifestación de dicho currículo implícito, que orienta nuestras decisiones formativas incluso sin ser parte explícita del plan de estudios.

Si bien el plan de estudios no excluye formalmente la educación primaria, hemos identificado que tanto la estructura curricular como los contenidos de los cursos y las disposiciones de algunos docentes y estudiantes refuerzan una lógica formativa centrada en los grados de secundaria. Aclaramos que esta percepción no se presenta como una instrucción directa, sino como una construcción cultural que se naturaliza dentro de la comunidad académica, constituyéndose en un claro ejemplo de currículo oculto, muchas veces inconsciente.

Las entrevistas que realizamos a docentes del programa revelan de forma unánime que la formación para la enseñanza en primaria no ocupa un lugar central ni intencionado en el diseño formativo de la licenciatura. Esta orientación se refuerza con la prevalencia de prácticas pedagógicas desarrolladas casi exclusivamente en niveles de secundaria y media, lo cual limita que los futuros docentes adquieran herramientas conceptuales y didácticas para responder a las dinámicas propias de la educación primaria. Uno de los docentes entrevistados (Entrevistado 8) reconoce abiertamente esta falta de espacios dedicados a la primaria y advierte que esta situación refleja una jerarquización implícita de los niveles educativos, en la que la secundaria se consolida como el nivel “natural” del licenciado en Ciencias Sociales, mientras que la primaria se percibe como transitoria o marginal.

Otro docente nos indicó que, aunque existen egresados que se desempeñan en primaria,

“el interés mayoritario de los estudiantes en formación es el trabajo en secundaria” y que *“los currículos se han perfeccionado, se han cualificado dependiendo también como de las necesidades que van apareciendo”* (Entrevistado 7, comunicación personal, 2024). Esta afirmación revela una estructura institucional que responde a las demandas mayoritarias del estudiantado, reproduciendo así una lógica de priorización de la secundaria.

El Entrevistado 9 reforzó esta idea al señalar que el diseño curricular del programa, desde los contenidos hasta las formas de evaluación, está orientado a la secundaria. En sus palabras, *“la manera en que se enseñan las ciencias sociales en el programa es muy desde lo disciplinar, muy desde la historia, la geografía, la economía, y eso funciona más en secundaria”* (comunicación personal, 2024). Desde nuestra lectura, esta mirada centrada en las disciplinas dificulta la posibilidad de pensar las Ciencias Sociales desde enfoques más integradores y experienciales, necesarios en la educación infantil.

Aportando a este análisis, el Entrevistado 6 señaló que, si bien la enseñanza en secundaria tiene retos propios, se percibe como *“más fácil”*, dado que los estudiantes ya poseen un conocimiento enciclopédico básico. Consideramos que esta percepción no es neutral, sino que refleja un imaginario de jerarquización cognitiva que posiciona la infancia como un nivel más demandante en términos de gestión de aula e interacción, pero no como un espacio con igual o mayor complejidad epistémica.

En esa misma línea, el Entrevistado 4 resaltó que esta inclinación general hacia la secundaria responde en parte a un imaginario según el cual con los adolescentes *“se resuelve más fácil el asunto a través de lo discursivo”*, mientras que con la infancia se requiere un trabajo más corporal, sensorial y experiencial. En sus palabras, *“acá en la licenciatura sí que somos carretudos y hacemos poco...”* (Entrevistado 4, comunicación personal, 2024), lo cual refleja, en

nuestra interpretación, una cultura académica centrada en el discurso y el contenido teórico, que desestima formas pedagógicas más lúdicas, afectivas y experienciales, esenciales para el trabajo con la básica primaria.

El Entrevistado 1 complementó esta visión al señalar que la mayoría de los docentes cooperadores pertenecen a instituciones de secundaria, lo cual configura de forma directa las prácticas de los estudiantes. Las guías, estrategias de enseñanza y enfoques didácticos están pensados mayoritariamente para adolescentes, mientras que los procesos de enseñanza en primaria son concebidos como experiencias accidentales o marginales. Consideramos que esta configuración reproduce una idea jerárquica del campo educativo, en la cual la secundaria representa el espacio legítimo del profesional en Ciencias Sociales y para la educación básica no se reconoce la necesidad de una formación específica.

A esta crítica se sumó el Entrevistado 2, quien cuestionó el carácter academicista del programa. Aunque reconoció la solidez conceptual de la formación, señaló que esta no se adapta ni problematiza los contenidos en relación con las realidades y necesidades de la niñez. Desde su mirada, la licenciatura carece de una reflexión crítica sobre las particularidades del trabajo pedagógico en primaria, y denuncia la ausencia de espacios de formación en aspectos como el desarrollo cognitivo temprano, las didácticas contextualizadas o la construcción de vínculos afectivos. Coincidimos en que esta carencia demuestra que la básica primaria no ha sido pensada como un lugar legítimo de formación docente, perpetuando una visión adultocéntrica de la enseñanza.

La Entrevistada 10 coincidió al señalar que la mayoría de los estudiantes realizan su práctica en secundaria, no por una decisión curricular explícita, sino porque *“donde hay más plazas es en la secundaria, porque hay más profesores sociales en secundaria, hay más grupos”*

(comunicación personal, 2024). Si bien esta dinámica obedece en parte a factores externos, reconocemos que también influye en la percepción que los estudiantes tienen sobre su futuro profesional, reforzando así la orientación hacia la secundaria como destino principal.

El Entrevistado 3 agregó que los contenidos de la licenciatura, como los cursos sobre ciudadanía, memoria histórica o derechos humanos, si bien pertinentes, son abordados desde una lógica más apropiada para la secundaria que para la básica primaria. Esta orientación genera una percepción de que la primaria es una etapa menos compleja, intelectualmente inferior y, por tanto, poco atractiva. En sus propias palabras: *“El estudiante aquí piensa regularmente que tiene que ser de sexto a once”*, una afirmación que evidencia la jerarquización implícita de los niveles educativos. Incluso cuando los estudiantes manifiestan interés por hacer su práctica en primaria, lo hacen frecuentemente por falta de opciones, no por una convicción pedagógica fundamentada: *“De cada diez estudiantes, apenas uno escoge de manera genuina la primaria”* (Entrevistado 3, comunicación personal, 2024).

Finalmente, la Entrevistada 11 nos aportó una mirada crítica desde su experiencia docente, señalando que, aunque existe un curso llamado *“Enseñanza de las Ciencias Sociales para la educación primaria”*, este está presente en el programa de Licenciatura en Básica Primaria, y no en el de Ciencias Sociales (comunicación personal, 2024). Desde su perspectiva, en la Licenciatura en Ciencias Sociales se asume un perfil de egreso más vinculado a la secundaria, como lo demuestran los contenidos y enfoques disciplinares fragmentados que se enseñan *“como aparece en los planes de estudio de las instituciones”*, reforzando la fragmentación entre historia, geografía y política. Consideramos que esta fragmentación, asociada a la secundaria, convierte a la primaria en un terreno a explorar, pero no en un campo de especialización.

Estas configuraciones no solo afectan la formación de los licenciados, sino que también perpetúan una visión reduccionista de la básica primaria como una etapa preparatoria y no como un espacio con valor educativo propio. Observamos que la falta de herramientas conceptuales y didácticas para trabajar en primaria debilita el potencial transformador de la práctica pedagógica. Aunque la primaria no está excluida formalmente, sí es marginalizada en las dinámicas reales del programa, lo cual no ha posibilitado que los estudiantes y el mismo programa vean la práctica en primaria como una oportunidad de mejora que está siendo desaprovechada.

Percepciones Docentes sobre las Preferencias y Prejuicios de los Estudiantes hacia la Enseñanza Primaria

En el contexto de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, entendemos que el currículo prescrito —como mencionamos anteriormente— establece las directrices formales para la preparación de los futuros docentes. Sin embargo, reconocemos que detrás de esta estructura oficial opera un currículo oculto, entendido como el conjunto de aprendizajes no formalizados que inciden en la formación. Como plantea Giroux (1990), el currículo oculto no solo reproduce estructuras de poder, sino que también moldea la subjetividad de los actores educativos, legitimando ciertos saberes y prácticas mientras invisibiliza otros. En este sentido, consideramos que la constante priorización de la secundaria y media puede leerse como una manifestación de dicho currículo implícito, que orienta nuestras decisiones formativas sin estar explícitamente consignado en el plan de estudios.

Si bien el plan de estudios no excluye formalmente la educación primaria, hemos identificado que tanto la estructura curricular como los contenidos de los cursos, y las disposiciones de algunos docentes y estudiantes, refuerzan una lógica formativa centrada en los

grados de secundaria. Esta percepción no se expresa como una instrucción directa, sino como una construcción cultural que se naturaliza dentro de la comunidad académica. Esto constituye un ejemplo claro de currículo oculto, muchas veces inconsciente.

Las entrevistas realizadas a docentes del programa evidencian de manera unánime que la formación para la enseñanza en primaria no ocupa un lugar central ni intencionado dentro del diseño curricular de la licenciatura. Esta orientación se refuerza con la prevalencia de prácticas pedagógicas que se desarrollan en su mayoría en niveles de secundaria y media, lo cual limita que los futuros docentes adquieran herramientas conceptuales y didácticas necesarias para responder a las dinámicas propias de la educación primaria. Uno de los docentes entrevistados (Entrevistado 8) reconoce abiertamente esta ausencia de espacios dedicados a la primaria y advierte que esta situación refleja una jerarquización implícita de los niveles educativos, en la que la secundaria se consolida como el nivel “natural” del licenciado en Ciencias Sociales, mientras que la primaria es percibida como una opción transitoria o marginal.

Otro docente nos indicó que, aunque existen egresados que se desempeñan en primaria, *“el interés mayoritario de los estudiantes en formación es el trabajo en secundaria”* y que *“los currículos se han perfeccionado, se han cualificado dependiendo también como de las necesidades que van apareciendo”* (Entrevistado 7, comunicación personal, 2024). Esta afirmación revela una estructura institucional que responde a las demandas mayoritarias del estudiantado, reproduciendo así una lógica de priorización hacia la secundaria.

El Entrevistado 9 reforzó esta idea al señalar que el diseño curricular del programa — desde los contenidos hasta las formas de evaluación— está orientado a la secundaria. En sus palabras, *“la manera en que se enseñan las ciencias sociales en el programa es muy desde lo disciplinar, muy desde la historia, la geografía, la economía, y eso funciona más en secundaria”*

(comunicación personal, 2024). Desde nuestra lectura, esta mirada centrada en las disciplinas dificulta pensar las Ciencias Sociales desde enfoques más integradores y experienciales, necesarios en los primeros niveles de escolaridad.

Aportando a este análisis, el Entrevistado 6 señaló que, si bien la enseñanza en secundaria tiene retos propios, se percibe como *“más fácil”*, dado que los estudiantes ya poseen un conocimiento enciclopédico básico. Consideramos que esta percepción no es neutral, sino que refleja un imaginario de jerarquización cognitiva que posiciona la infancia como un nivel más demandante en términos de gestión de aula e interacción, pero no como un espacio con igual o mayor complejidad epistémica.

En esa misma línea, el Entrevistado 4 explicó que esta inclinación hacia la secundaria responde en parte a la creencia de que con los adolescentes *“se resuelve más fácil el asunto a través de lo discursivo”*, mientras que con la infancia se requiere un trabajo más corporal, sensorial y experiencial. En sus palabras: *“acá en la licenciatura sí que somos carretudos y hacemos poco...”* (Entrevistado 4, comunicación personal, 2024). Desde nuestra interpretación, esto refleja una cultura académica centrada en el discurso y el contenido teórico, que desestima formas pedagógicas más lúdicas, afectivas y experienciales, esenciales para el trabajo con la básica primaria.

El Entrevistado 1 complementó esta visión señalando que la mayoría de los docentes cooperadores pertenecen a instituciones de secundaria, lo cual configura directamente las prácticas de los estudiantes. Las guías, estrategias de enseñanza y enfoques didácticos están diseñados para adolescentes, mientras que las experiencias en primaria son concebidas como excepcionales o marginales. Esta configuración reproduce una jerarquía del campo educativo, en la cual la secundaria representa el lugar legítimo del profesional en Ciencias Sociales, y se

desconoce la necesidad de una formación específica para la básica primaria.

A esta crítica se sumó el Entrevistado 2, quien cuestionó el carácter excesivamente academicista del programa. Aunque reconoció su solidez conceptual, señaló que este no se adapta ni problematiza sus contenidos en relación con las realidades y necesidades de la niñez. Desde su perspectiva, la licenciatura carece de una reflexión crítica sobre las particularidades del trabajo pedagógico en primaria, y denunció la ausencia de espacios formativos en temas como el desarrollo cognitivo temprano, las didácticas contextualizadas o la construcción de vínculos afectivos. Coincidimos en que esta carencia evidencia que la básica primaria no ha sido pensada como un escenario legítimo de formación docente, perpetuando una visión adultocéntrica de la enseñanza.

La Entrevistada 10 señaló que la mayoría de los estudiantes realizan su práctica en secundaria no por una decisión curricular explícita, sino porque *“donde hay más plazas es en la secundaria, porque hay más profesores sociales en secundaria, hay más grupos”* (comunicación personal, 2024). Aunque esta dinámica responde parcialmente a factores externos, también influye en la percepción que los estudiantes tienen sobre su futuro profesional, reforzando la secundaria como destino principal.

El Entrevistado 3 añadió que los contenidos de la licenciatura, como los cursos sobre ciudadanía, memoria histórica o derechos humanos —aunque pertinentes— son abordados desde una lógica más adecuada para la secundaria que para la básica primaria. Esta orientación genera la idea de que la primaria es una etapa menos compleja, intelectualmente inferior y, por tanto, poco atractiva. En sus palabras: *“El estudiante aquí piensa regularmente que tiene que ser de sexto a once”*. Incluso cuando los estudiantes manifiestan interés por hacer su práctica en primaria, lo hacen frecuentemente por falta de opciones, no por una convicción pedagógica

fundamentada: *“De cada diez estudiantes, apenas uno escoge de manera genuina la primaria”* (Entrevistado 3, comunicación personal, 2024).

Finalmente, la Entrevistada 11 aportó una mirada crítica desde su experiencia docente, señalando que, aunque existe un curso llamado **“Enseñanza de las Ciencias Sociales para la educación primaria”**, este forma parte del programa de Licenciatura en Básica Primaria, no del de Ciencias Sociales (Entrevistado 11, comunicación personal, 2024). Desde su perspectiva, en la Licenciatura en Ciencias Sociales se asume un perfil de egreso vinculado principalmente a la secundaria, como lo demuestran los contenidos y enfoques disciplinares fragmentados que se enseñan *“como aparece en los planes de estudio de las instituciones”*. Esta fragmentación —entre historia, geografía y política— se asocia a una lógica propia de la secundaria, mientras que la primaria es vista como un terreno a explorar, pero no como un campo de especialización.

Estas configuraciones no solo afectan la formación de los licenciados, sino que también perpetúan una visión reduccionista de la básica primaria como etapa preparatoria, y no como un espacio con valor educativo propio. Observamos que la falta de herramientas conceptuales y didácticas para trabajar en primaria debilita el potencial transformador de la práctica pedagógica. Aunque la primaria no está excluida formalmente del currículo, sí es marginada en las dinámicas reales del programa. Esto ha impedido que los estudiantes —y el mismo programa— reconozcan en la práctica en primaria una oportunidad de mejora que hoy está siendo desaprovechada.

Propuestas para una Transformación en la Formación Docente: Hacia una Educación más Equitativa y Contextualizada

Esta tercera reflexión se construyó a partir del reconocimiento de una serie de percepciones compartidas entre estudiantes y docentes de la Licenciatura en Ciencias Sociales

sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación básica primaria. Si bien estas percepciones no son idénticas, configuran un campo común de sentido desde el cual se valora, se omite, se jerarquiza o se transforma la enseñanza en este nivel educativo. A través del análisis de las entrevistas y cuestionarios realizados, se identificaron algunas coincidencias que permiten aproximarse a los puntos de encuentro entre quienes se están formando para enseñar y quienes han participado en su formación. Esta reflexión se organiza en torno a dos ejes que recogen dichas percepciones, entendidas como intersubjetivas y situadas.

Uno de los puntos de partida más contundentes lo ofrece el entrevistado 2, quien considera que uno de los principales problemas del programa radica en su enfoque excesivamente academicista: *“creo que el problema de nosotros, pues si me incluyo como egresado del programa, es que nosotros salimos con un perfil... muy academicista”* (comunicación personal, 2024). Esta visión es compartida por otros docentes, quienes coinciden en la urgencia de revisar el currículo para superar esta orientación, proponiendo abrir espacios que reconozcan las particularidades de la educación primaria.

En esta misma línea, el entrevistado 8, aunque no formula una propuesta explícita de reforma, reconoce la ausencia de formación específica para la enseñanza en primaria. Este reconocimiento, aunque implícito, se constituye en una puerta de entrada para abrir la discusión sobre la necesidad de incluir en el currículo cursos y espacios formativos que dignifiquen la enseñanza en este nivel. Desde su testimonio puede leerse una invitación a corregir esta omisión y a equilibrar la formación entre todos los niveles educativos, reconociendo la importancia estructural de la básica primaria en la construcción de ciudadanía y pensamiento crítico.

El entrevistado 6 también destaca que *“el trabajo en los niveles inferiores es fundamental para poner las bases”* (comunicación personal, 2024), no solo en el área de Ciencias Sociales,

sino en todo el proceso educativo. Aunque reconoce que enseñar en primaria plantea retos significativos, enfatiza que la formación ofrecida actualmente posee una versatilidad que podría aprovecharse de forma más eficaz si se fortalecieran los componentes didácticos específicos para este nivel. Desde su experiencia, considera necesario que los futuros docentes cuenten con más oportunidades formativas centradas en la enseñanza en los primeros grados, lo que incluiría prácticas, módulos y experiencias reales en el aula de primaria.

Una propuesta estructurada que responde directamente a esta necesidad es la del entrevistado 9, quien plantea que *“sería fundamental que el currículo tuviera un componente claro sobre primaria, que haya una didáctica propia, prácticas específicas, y que se reconozca la importancia de formar para ese nivel. Eso también dignifica el trabajo docente”* (comunicación personal, 2024). Para él, una justicia curricular implica reconocer las ausencias históricas en la formación docente y transformar el currículo para incluir contenidos diferenciados, así como habilidades comunicativas y actitudinales específicas para trabajar con la infancia. Además, propone revisar los discursos de género que influyen en la preferencia hacia la secundaria.

Esta propuesta de transformación, sin embargo, no se limita a una mera adición de contenidos o prácticas, sino que implica una revisión profunda del enfoque formativo. Como lo señala el entrevistado 4, *“la didáctica no es un instrumento. La didáctica es muy importante porque es cómo hacemos el mundo”* (comunicación personal, 2024). Desde esta perspectiva, la formación docente debe fomentar una sensibilidad hacia el hacer, el cuidado, la escucha, la imaginación y el juego. Así, el docente en formación no solo debe aspirar a dominar el saber, sino también mantenerse inquieto, curioso y abierto al diálogo con otras formas de conocer.

Uno de los ejes centrales de estas propuestas es la inclusión de cursos específicos sobre la

didáctica de las Ciencias Sociales en primaria. La entrevistada 11 propone la creación de un espacio autónomo dentro del currículo: *“qué tal un curso, un espacio de enseñanza de las Ciencias Sociales en la básica primaria”* (comunicación personal, 2024). Esta iniciativa permitiría fortalecer la formación pedagógica con herramientas que respondan a las necesidades concretas de la infancia, promoviendo una aproximación didáctica más acorde a sus procesos cognitivos y afectivos, pero sin caer en su infantilización. Además, plantea la necesidad de una formación que prepare a los futuros docentes para contextos diversos como los CLEI, la extraedad o la ruralidad, lo que conecta con una concepción de justicia curricular que articula trayectorias interrumpidas y exclusión social.

Esta mirada es compartida por el entrevistado 5, quien insiste en que dicho espacio debe ser real y estructurado, tanto en el diseño curricular como en las prácticas de formación docente: *“yo creo que se debería pensar en un espacio real, una materia o un seminario, donde se hable de enseñar Ciencias Sociales en primaria. Y prácticas allá”* (comunicación personal, 2024). Su propuesta trasciende la idea de que la enseñanza en primaria sea un simple añadido o una opción secundaria dentro del plan de estudios. Por el contrario, sostiene que formar para este nivel debe ser parte constitutiva del perfil profesional en Ciencias Sociales.

En la misma línea, el entrevistado 2 propone que los cursos de práctica docente se orienten hacia la educación primaria desde etapas tempranas del programa. Sugiere que, a partir del cuarto semestre —cuando los estudiantes comienzan sus prácticas en campo—, se incorpore un eje que problematice la enseñanza en este nivel. Incluso plantea que desde el primer semestre se lleve a cabo una inmersión exploratoria que combine experiencias tanto en primaria como en secundaria: *“un proceso ciertamente de inmersión... 20 horas en la escuela, pero de esas 20, 10 serán para ir recogiendo experiencias en primaria y 10 horas en secundaria”* (comunicación

personal, 2023). Este acercamiento permitiría construir una comprensión situada del contexto escolar desde lo vivencial, reconociendo la complejidad del entorno educativo desde sus primeros contactos.

Una experiencia significativa en este sentido es la relatada por el entrevistado 7, quien acompañó una práctica investigativa con niños de básica primaria, abordando temas como la memoria y el conflicto armado a través de juegos, cuentos y literatura infantil. Este enfoque demuestra que es posible construir una pedagogía crítica, sensible y situada para trabajar con la infancia.

Por su parte, la entrevistada 10 reconoce que, si bien el programa incluye elementos suficientes para abordar la enseñanza en primaria, es necesario reforzar tanto las herramientas cognitivas como las prácticas: *“hay que darles más herramientas para que lo hagan [gestionar el aula]”* (comunicación personal, 2024). Además, propone un cambio de actitud hacia este nivel educativo, alentando a los estudiantes a explorarlo y valorarlo desde su complejidad y riqueza formativa.

El entrevistado 1 también insiste en la necesidad de fortalecer los cursos desde una perspectiva interdisciplinar, crítica y situada, incorporando ejes problemáticos directamente relacionados con la educación primaria. Cuestiona los enfoques que tienden a desvalorizar este nivel bajo la idea errónea de que enseñar a niños implica únicamente jugar: *“a veces creemos que la primaria es solo para jugar, pero en la licenciatura en primaria uno se da cuenta de que hay formas muy serias de enseñar, pero con otras lógicas”* (comunicación personal, 2024). Su reflexión apunta a la importancia de reconocer la complejidad pedagógica de este nivel educativo y la necesidad de formar docentes que comprendan y valoren sus particularidades.

Finalmente, una propuesta destacada es la integración de experiencias con la Licenciatura

en Educación Básica Primaria, promoviendo el diálogo entre saberes y fortaleciendo la formación interdisciplinaria. Esta articulación permitiría superar la fragmentación del conocimiento y promover una formación más integral, en la que también se reconozcan e incorporen activamente las voces de los estudiantes en la construcción del currículo.

Reflexión III: Percepciones compartidas entre estudiantes y docentes sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación básica primaria

Esta tercera reflexión la construimos reconociendo, de nuevo, a la percepción como proceso subjetivo, parcial y situado, tal como lo propone Merleau-Ponty. Entendemos, entonces, que las percepciones expresadas por los estudiantes y docentes de la Licenciatura en Ciencias Sociales no revelan una verdad objetiva o absoluta sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en primaria, sino que configuran comprensiones particulares, construidas a partir de su experiencia corporal, afectiva, ideológica, histórica y social en el contexto formativo de la Universidad de Antioquia. Esto debido a que la percepción no se limita a registrar lo real tal cual es, sino que lo interpreta, lo filtra y le da sentido, dependiendo de la trayectoria vital y simbólica de cada sujeto. Por tanto, en esta reflexión pretendemos mostrar cómo la enseñanza en Ciencias Sociales es percibida por quienes la viven, la enseñan o se están formando para enseñarla. Estas percepciones nos permiten aproximarnos a las lógicas simbólicas, representaciones sociales y jerarquías educativas que operan en la formación docente.

A través del análisis de las entrevistas y cuestionarios realizados, identificamos una serie de percepciones compartidas entre estudiantes y docentes, que, si bien no son idénticas, sí configuran un campo común de sentido desde el cual se valora, se omite, se jerarquiza o se transforma la enseñanza en primaria. A continuación, organizamos esta reflexión en torno a dos

ejes que recogen estas percepciones intersubjetivas y situadas.

Una ausencia sentida en el currículo: primaria como campo marginal

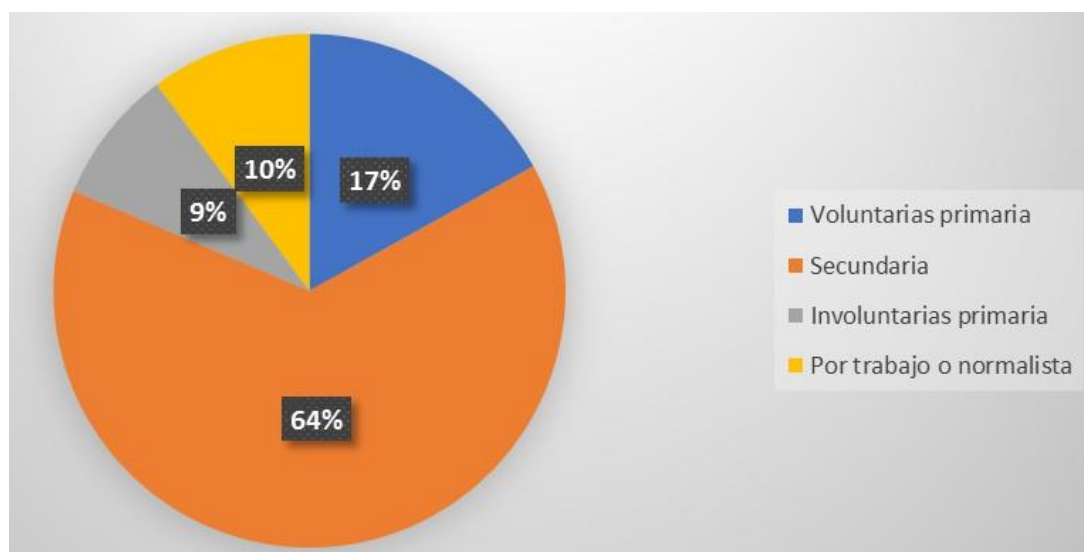
Como hemos podido observar anteriormente, tanto estudiantes como docentes perciben que la formación ofrecida por la licenciatura no contempla de manera suficiente ni estructurada el nivel de la básica primaria. Aunque el currículo no excluye explícitamente este nivel, tampoco lo prioriza ni lo desarrolla con claridad, lo cual ha derivado en una percepción compartida de que la primaria es un campo formativo relegado o secundario, incluso al punto donde varios estudiantes han asegurado que el programa educativo es única y exclusivamente enfocado para la secundaria. Respondiendo a la pregunta del cuestionario “Cuando ingresaste al programa ¿en qué contextos pensabas desempeñarte?” algunos estudiantes indicaron:

- *“En un contexto escolar, en secundaria, porque siento que la academia prepara para dictar clases en ese entorno”*
- *“Secundaria, la facultad sigue formando especialmente a nivel curricular y didáctico para estos niveles.”*
- *“Secundaria, porque pienso que la academia me forma para dar clases a un público que sea de primero de secundaria en adelante. Por otra parte, hay compañeros que se forman para dar clases a estudiantes de primaria.”*
- *“Secundaria, en realidad la formación de nosotros es más de bachillerato.”*
- *“Secundaria, porque podría subir mis estándares de evaluación y complejidad en el uso de fuentes, lecturas y herramientas propias de las ciencias sociales. O por lo menos eso siento que es para lo que estamos preparados.”*
- *“Secundaria en tanto a los procesos educativos y formativos de la licenciatura tienen un mayor enfoque (casi único) en la secundaria.”*

- “*Secundaria, porque mi programa se enfoca a esos niveles.*”
- “*Secundaria, no siento tener las herramientas o experiencia para trabajar con primaria, pues siempre lo que he visto y lo que he hecho, son en grados de secundaria*”
- “*Secundaria, la carrera nos da más materiales para este nivel escolar, no nos centramos en la primaria, los temas ofrecidos son para grados mayores.*”
- “*Secundaria. Por la profundización que realicé durante mi formación académica en temas que, según los DBA, corresponden a estos grados escolares.*”

Esta percepción se construye a partir de la experiencia concreta: los cursos, los contenidos, los materiales y las prácticas pedagógicas tienden a enfocarse en la enseñanza para secundaria, lo que lleva a que la mayoría de los estudiantes no se sientan preparados para asumir una labor docente con niños. Los docentes, por su parte, reconocen que esta situación responde tanto a decisiones curriculares como a una cultura académica que ha naturalizado a la secundaria como el destino profesional legítimo del licenciado en Ciencias Sociales.

Figura 6. Realización de prácticas dentro del programa



Nota. Elaboración propia con base en las respuestas al cuestionario.

Como podemos observar en la imagen anterior, la mayoría de los estudiantes han realizado sus prácticas en la secundaria, por otra parte, el 9% de los estudiantes afirmaron que si bien realizaron prácticas en primaria estas fueron debido a que no tuvieron otra opción, de lo contrario nunca hubieran ido a primaria. Por su parte, el 17% de los estudiantes realizaron prácticas voluntarias en primaria, afirmando lo significativo que fue ese acercamiento para su formación docente, incluso algunos afirmaron que su inclinación profesional cambió radicalmente luego de esa experiencia, como lo vemos en el siguiente comentario: *“Sí, elegí primaria para una práctica y, en contextos no escolares, estoy con grupos de niñas y niños. Fue un asunto premeditado, como un reto que disfruté y labró un camino de interés por las infancias”*.

La sensación compartida por diversos estudiantes y docentes de que hay algunas ausencias de la primaria dentro del ámbito formativo de la Licenciatura nos permite identificar un hecho que no es aislado, sino que es percibido por un grupo en particular. Estas ausencias abren un campo de posibilidades para que la formación de los futuros docentes se maximice en aquellos flancos que no están siendo adecuadamente abordados.

Por su parte, durante las entrevistas a los docentes también se realizó una pregunta con respecto a las posibilidades que veían para brindar un enfoque más relevante a la población infantil dentro del programa, y gracias a ello pudimos evidenciar que hay dos posturas de solución alternativa: la cognición y las prácticas en primaria.

Lo cognitivo: aportes para una formación docente integral en el contexto de la primaria

Piaget y Vigotsky abordaron el concepto de cognición como pieza de alto valor en la psicología y la educación, pues su estudio comprende el desarrollo cognitivo de los sujetos a lo largo de diversos periodos de su vida, así como las influencias históricas y sociales que determinan factores de aprendizaje de los sujetos.

El desarrollo cognitivo de los niños y las niñas en primaria no puede ser considerado una fase “simple” o “preliminar” del pensamiento, sino como una etapa cualitativamente distinta en la que se configuran habilidades fundamentales para la vida escolar y social, pues es por medio de los símbolos, signos, el lenguaje y la interacción que se desarrollan funciones psíquicas superiores e inferiores (Girando, M. 2004). Desde esta perspectiva, formar docentes para primaria exige un conocimiento profundo sobre cómo aprenden los niños, cómo se construyen los significados en esa etapa del desarrollo y cómo las prácticas pedagógicas pueden acompañar o, en su defecto, obstaculizar dichos procesos.

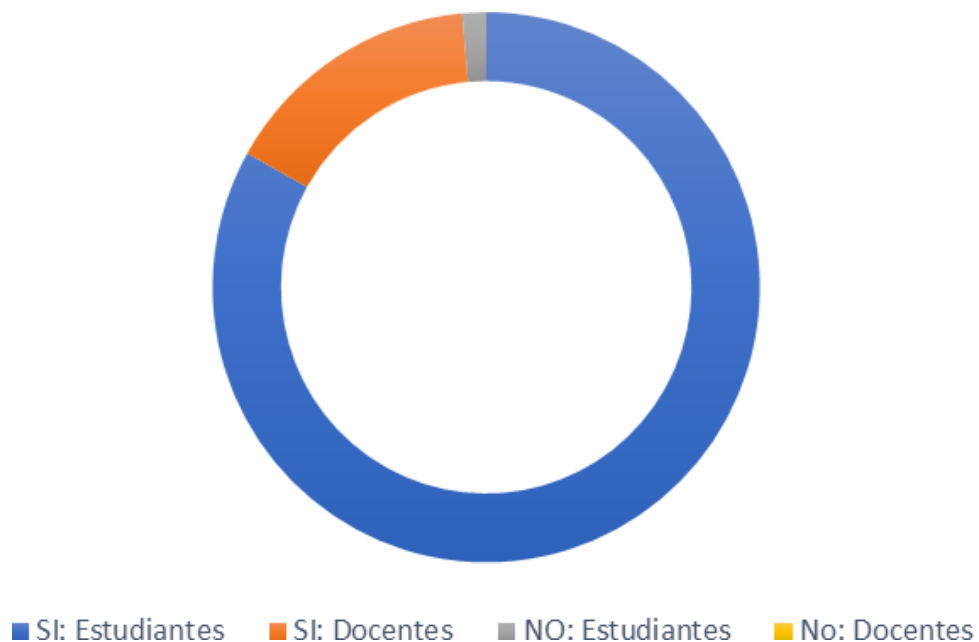
Como lo señala Coll, “enseñar no es simplemente transmitir contenidos, sino facilitar procesos de construcción del conocimiento que dependen de la interacción entre el sujeto que aprende, el objeto de conocimiento y el contexto en el que se produce esa relación” (Coll, 2001, pág. 111). Esta afirmación cobra especial relevancia en el nivel de primaria, donde el desarrollo del pensamiento suele basarse en el juego, la emoción y la experiencia concreta, y donde el docente necesita habilidades específicas para diseñar situaciones de aprendizaje que estimulen el pensamiento simbólico, la resolución de problemas, la capacidad de inferir, comparar, generalizar, entre otras operaciones mentales básicas. Con respecto a lo anterior, muchos estudiantes de la licenciatura afirmaron sentir no tener los conocimientos necesarios para

enfrentarse a la enseñanza en primaria, como expresó el siguiente Estudiante *“No he realizado prácticas en Primaria, siento que me faltan competencias y técnicas para el trabajo con población infantil”*. Incluso dentro del cuestionario se identificó la dificultad que se tenía para realizar una transposición didáctica de temáticas, haciendo énfasis en el uso de lenguaje complejo al que están acostumbrados a usar dentro del programa.

Por otra parte, autores como Flórez (1999) insisten en que uno de los errores más persistentes en la formación docente ha sido la separación entre lo didáctico y lo psicológico, como si conocer cómo aprende el niño fuera un asunto secundario frente a la necesidad de “enseñar contenidos”. Esta escisión ha favorecido una formación centrada en el saber disciplinar, en detrimento de una comprensión más compleja y situada del acto educativo. En palabras de Flórez “el maestro que no comprende cómo piensan sus estudiantes difícilmente podrá transformar sus prácticas pedagógicas de forma significativa” (Flórez, 1999, pág. 73).

Teniendo en cuenta lo anterior, la siguiente imagen evidencia la percepción, dentro del programa de la Licenciatura en Ciencias Sociales, al respecto de que, sí hay diferencias entre la enseñanza en primaria y secundaria, tanto de docentes como de estudiantes:

Figura 7. Diferencia entre enseñar en primaria y en secundaria



Nota. Elaboración propia con base en las respuestas al cuestionario y entrevistas frente a la pregunta ¿Hay diferencias entre enseñar en primaria y en secundaria?

De esta imagen podemos inferir que tanto docentes como estudiantes sí reconocen que hay una diferencia significativa entre la enseñanza en primaria y secundaria, pero es paradójico que, teniendo en cuenta que la formación en el programa es con un enfoque general, gran parte de los estudiantes afirman que dentro de la licenciatura hay mayor énfasis en la enseñanza ciencias sociales para secundaria. Así mismo, otros tantos afirmaron que sentían no contar con las herramientas necesarias para poder enfrentarse a la primaria.

Comprender las diferencias entre la enseñanza en primaria y secundaria requiere reconocer que no se trata simplemente de una distinción etaria entre estudiantes, sino de marcos cognitivos y didácticos profundamente diferenciados que exigen al docente posicionamientos pedagógicos distintos. Esta distinción no debe ser entendida como una jerarquía entre niveles, sino como un reconocimiento de las particularidades que configuran los procesos de enseñanza y

aprendizaje en cada uno.

Desde el enfoque del desarrollo cognitivo, autores como Jean Piaget (1975) y Lev Vygotsky (1995) han evidenciado que la infancia (particularmente en la edad primaria) se caracteriza por un pensamiento concreto, en el que las nociones abstractas comienzan a emerger, pero aún requieren un fuerte anclaje en lo perceptivo, lo experiencial y lo situado. Según Piaget, los niños entre los 7 y 11 años se encuentran en la etapa de las operaciones concretas, donde el razonamiento lógico está presente, pero depende del manejo tangible de objetos y situaciones. En contraste, en la secundaria, los adolescentes comienzan a desarrollar el pensamiento formal y abstracto, lo cual permite una relación más directa con conceptos teóricos, argumentaciones lógicas y formulaciones hipotéticas.

Este desarrollo cognitivo no solo implica diferencias en lo que se puede enseñar, sino también en cómo debe enseñarse. Coll (2001) subraya que la didáctica en primaria debe priorizar metodologías activas, basadas en la exploración, la narración, el juego, el diálogo y la experiencia sensible, permitiendo que los niños construyan sentido a partir de su entorno inmediato. En secundaria, en cambio, los docentes pueden recurrir con mayor efectividad a estrategias centradas en la discusión conceptual, el análisis crítico y la problematización de fenómenos sociales, históricos o científicos, ya que los estudiantes poseen mayor autonomía cognitiva y capacidad metacognitiva.

Pozo y Monereo (1999) complementan esta idea al señalar que mientras en primaria el foco debe estar en el desarrollo de estrategias de aprendizaje básicas (como la atención, la memoria y la comprensión), en secundaria se pueden introducir habilidades más complejas como la organización de la información, la argumentación y la transferencia de conocimientos. Esto implica que el docente de primaria no debe simplemente "preparar para lo que viene", sino ser un

mediador experto en la construcción de estructuras cognitivas fundamentales, tarea que requiere tanto dominio disciplinar como sensibilidad pedagógica.

Asimismo, la enseñanza en primaria demanda una integración más estrecha entre lo cognitivo y lo emocional. Flórez (1999) plantea que en esta etapa la afectividad no es un elemento accesorio, sino constitutivo del aprendizaje. El vínculo emocional entre docente y estudiante facilita el desarrollo de la confianza, la curiosidad y el deseo de aprender, condiciones imprescindibles para que se dé una apropiación significativa del conocimiento. Por lo tanto, enseñar en primaria no es menos exigente ni menos riguroso, sino diferente: requiere competencias específicas para movilizar procesos de pensamiento desde el afecto, la motivación y la experiencia cercana.

Didácticamente, esta diferencia también se expresa en el tipo de contenidos y en la forma en que estos son abordados. En la secundaria, los saberes tienden a organizarse en torno a las disciplinas académicas tradicionales, con un mayor grado de especialización y segmentación. En primaria, en cambio, la enseñanza suele adoptar un enfoque más transversal e integrador, donde los contenidos no se presentan como cuerpos cerrados, sino como oportunidades para explorar el mundo de manera holística. Esta organización didáctica obliga al docente a tener una mirada amplia, flexible y creativa, capaz de articular distintas áreas del saber y relacionarlas con la experiencia cotidiana de los estudiantes (Rebolledo, 2010)

En definitiva, la diferencia entre enseñar en primaria y secundaria no radica en una mayor o menor dificultad, sino en el tipo de desafíos cognitivos y didácticos que se presentan. Si bien la secundaria permite trabajar con mayores niveles de abstracción y complejidad conceptual, la primaria exige una enorme destreza para traducir los saberes en experiencias significativas, ajustadas a los modos de pensar, sentir y relacionarse de la infancia. Ignorar estas diferencias o,

peor aún, jerarquizarlas, perpetúa una visión reduccionista que invisibiliza el valor pedagógico del trabajo docente en primaria y limita las posibilidades de construir una formación docente más integral y contextualizada.

La ausencia de una formación sólida en procesos cognitivos deja a los futuros docentes sin herramientas para interpretar los modos en que los niños construyen sentido, lo cual puede derivar en prácticas homogéneas, mecánicas o centradas en la repetición. Tal como lo plantea Rebolledo (2010), los saberes pedagógicos deben incluir una comprensión de los mecanismos mentales involucrados en el aprendizaje, desde la atención y la memoria hasta la metacognición, pues “la tarea del maestro no es únicamente enseñar contenidos, sino enseñar a aprender” (Rebolledo M. , 2010, pág. 124).

Incorporar la dimensión cognitiva en la formación de docentes de primaria no es, por tanto, una opción metodológica más, sino una condición indispensable para lograr prácticas educativas significativas y equitativas. Esto supone también revisar críticamente los planes de estudio, integrando cursos de psicología del desarrollo, neurociencia educativa y didácticas basadas en la comprensión de los procesos mentales, así como ampliar las prácticas pedagógicas en escenarios reales que permitan experimentar, observar e interpretar los modos en que los niños aprenden. Con respecto a esto uno de los docentes entrevistados afirmó: *“Porque los cursos que son de cognición le ayudan a uno tratar de entender muy bien cómo aprenden las personas. Independiente de si están en primaria o en secundaria. Entonces, esos cursos deben de ser fundamentales.”* (Entrevistado 7, comunicación personal, 2024). Resaltando lo necesario que resulta para un docente comprender la cognición y los procesos mentales que se derivan de la enseñanza-aprendizaje.

En esa misma línea, autores como Pozo y Monereo (1999) subrayan la necesidad de

romper con la visión instrumental de la enseñanza, en la que el maestro aparece como un simple ejecutor de planes. Para ellos, el docente debe asumir una postura investigativa y reflexiva, que le permita diseñar experiencias de aprendizaje en coherencia con los niveles cognitivos de sus estudiantes: “enseñar supone pensar sobre cómo piensan los otros” (Pozo, J. I & Monereo, C, 1999, pág. 15). Esta idea reubica al maestro en un rol activo, creador, comprometido con el andamiaje del pensamiento y no sólo con la exposición de contenidos.

Finalmente, es importante señalar que formar docentes desde una perspectiva cognitiva no significa reducir la enseñanza a modelos racionalistas o conductistas. Por el contrario, se trata de articular la dimensión cognitiva con lo emocional, lo corporal, lo social y lo ético, tal como lo sugiere la perspectiva sociocultural del aprendizaje (Vygotsky, 1934/1995). En este sentido, comprender los procesos cognitivos es también comprender cómo influyen los vínculos, el lenguaje, la cultura y las experiencias previas en el modo en que los niños aprenden.

Tal vez, la enseñanza en primaria ha sido desvalorizada por considerarse fácil o “menos académica”, es en parte porque no se ha comprendido la profundidad del trabajo cognitivo que implica. Revalorar este nivel educativo requiere, entre otras acciones, una formación docente que no subestime los procesos mentales de la infancia, sino que los reconozca como el núcleo mismo del acto pedagógico. Así, formar docentes que comprendan y trabajen desde una perspectiva cognitiva no sólo enriquecerá la práctica educativa, sino que contribuirá a desmontar los prejuicios que han marginado históricamente la enseñanza en primaria. No es gratuito que diversos docentes entrevistados recurran a la cognición como posibilidad para desarrollar mayor proximidad, de los estudiantes de la licenciatura, con la población infantil.

Desarrollo de prácticas en primaria.

La otra posibilidad propuesta por los docentes de la licenciatura para aproximar satisfactoriamente a los estudiantes a la enseñanza de las ciencias sociales en la básica primaria fue la implementación de una práctica obligatoria dentro de dicho contexto, teniendo en cuenta que el programa cuenta con prácticas tempranas desde el cuarto semestre.

Como expusimos en la Reflexión I, la mayoría de los estudiantes ejecutan sus prácticas dentro del contexto de secundaria y media. Asimismo, este fenómeno es percibido por los docentes del programa, quienes afirman que escasamente uno de cada diez estudiantes, voluntariamente opta por realizar sus prácticas en primaria, como expresó el siguiente docente con respecto a si ha tenido algún estudiante que voluntariamente haya ido a realizar sus prácticas en primaria: *“No, es que creo que sí he tenido dos es mucho. Increíble. Sí he tenido dos es mucho.”* (Entrevistado 3, comunicación personal, 2024)

La construcción de percepciones y representaciones sociales con respecto a la infancia, la ha convertido en una posibilidad poco atractiva para los estudiantes, pues el contexto educativo en el que se mueven poco trabaja a esta población en particular. En este sentido, las barreras que se han instaurado frente a la enseñanza en primaria por parte de estudiantes del programa también son influenciadas por lo que está jerarquizado dentro de la academia, además de acciones inconscientes de los docentes, cosa que expresaron la mayoría de estos dentro de las entrevistas, por ejemplo, aquí están algunas de esas afirmaciones:

- *“Entonces creo que los maestros, influenciamos mucho para que la enseñanza se proyecte, se instale, o que los mismos estudiantes quieran estar, es en la básica secundaria.”* (Entrevistado 2, comunicación personal, 2024)
- *“Sin embargo, creo que los profesores en cierta manera vamos orientando por nuestras*

propias experiencias, por nuestras propias sensibilidades, unas orientaciones hacían unos grados donde los egresados finalmente prefieren estar más inmersos.”

(Entrevistado 4, comunicación personal, 2024)

- *“Yo, desde mi campo específico, yo al menos, claro, aquí yo no me atrevería a hablar en nombre de nadie, pero yo en el ejercicio, lo más atrás que los he llevado ha sido a sexto, más allá de ahí. Yo no me atrevo.”* (Entrevistado 6, comunicación personal, 2024)
- *“Y creo que también se puede explicar con que muchos de los profes que acompañan la licenciatura como docentes también son profesores de bachillerato. Entonces, los profesores ahí también comparten su experiencia y también van transmitiendo unos gustos y unas ideas a los estudiantes.”* (Entrevistado 1, comunicación personal, 2024)
- *“Siempre se ha ocurrido que en la licenciatura de profesores y, como diría yo, hay una incidencia en el proceso formativo de ustedes.”* (Entrevistado 8, comunicación personal, 2024)
- *(“...”) pero creo que nosotros los maestros contribuimos a esas representaciones, a esas ideas que se sedimentan en ustedes y que terminan por decirnos que yo me estoy preparando para enseñar en secundaria, cierto.”* (Entrevistado 8, comunicación personal, 2024)

El planteamiento de un direccionamiento de, al menos, una práctica hacia la enseñanza en la primaria dentro del programa ha sido propuesta por diversos docentes como alternativa para que los estudiantes se aproximen a esta población, teniendo en cuenta que solo el 17% de los estudiantes del programa ha desempeñado la enseñanza de las ciencias sociales voluntariamente en la primaria. Con respecto a esto ya un estudiante evidenciaba esta particularidad: *“Si, nadie quiere, pero la realidad es que nadie ha ido a la escuela*

primaria”.

Representaciones jerárquicas: la primaria como un espacio de menor complejidad

Los estudiantes comparten también una percepción jerarquizada de los niveles educativos, en la cual la enseñanza en secundaria se considera más desafiante, profunda y académicamente valiosa, mientras que la primaria es vista como un espacio más emocional, repetitivo o asistencial. Esta percepción se ancla en representaciones sociales que vinculan la docencia en primaria con el “cuidado” y no con la “formación”, con el “juego” más que con el “pensamiento”, con lo “básico” más que con lo “crítico”.

Estas valoraciones no son neutras: reproducen una lógica adultocéntrica y academicista que ubica la infancia en una posición de carencia, y que subestima la potencia pedagógica, ética y política de la enseñanza en los primeros años escolares. Desde nuestra postura, estas representaciones no reflejan una verdad objetiva sobre la infancia o sobre la docencia, sino que son verdades parciales construidas culturalmente, que operan con fuerza en los imaginarios educativos de estudiantes y docentes.

Algunos docentes por su parte abogan a lo indispensable que es la enseñanza en primaria para la consolidación de bases para los demás ciclos educativos, reconociendo incluso la importancia de tener maestros con altas competencias para enseñar a esta población. Sin embargo, se puede identificar que lo poco que se aborda a la enseñanza en primaria dentro de sus cátedras no es precisamente una percepción meramente negativa de la infancia, cosa que si se identifica con mayor fuerza en los estudiantes.

Por ejemplo, todos los docentes concuerdan en lo indispensable que es la formación del estudiantado de la licenciatura en aspectos de la infancia a pesar de que no se aborde

profundamente dentro de sus clases. Así mismo, expresan algunas particularidades de la enseñanza en la primaria que nos ayuda a identificar algunas matrices inconscientes de las percepciones que tienen los estudiantes con respecto a la enseñanza de las ciencias sociales en primaria, entre ellas podríamos mencionar las siguientes:

Lenguaje: Lo discursivo y la acción.

Uno de los temas más reiterativos en las entrevistas realizadas a los docentes del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales es el tipo de lenguaje académico que predomina en la formación. Los profesores señalan que los estudiantes tienden a vincular su futura práctica docente con una enseñanza de corte eminentemente discursivo, teórico y académico. Esta orientación no es casual: responde a una representación social de la docencia que asocia el prestigio profesional con la capacidad de manejar conceptos complejos y elaborar discursos elaborados, es decir, con un estatus más cercano al intelectual que al pedagogo de aula.

Como lo expresa un docente:

- *“No se la van a dar por lo mismo que tienen miedo y otros pues, aunque parezca raro porque también la estadística nuestra habla de un estatus, que la primaria no da estatus entonces la vieja discusión alemana que solamente los profesores son los que están en universidad y que como que maestros de segunda categoría son los que están en secundaria y los de tercera son los que están en primaria.” (Entrevistado 7, comunicación personal, 2024)*

Esta cita da cuenta de un imaginario profundamente instalado en la cultura académica: que el valor de la docencia se mide por el nivel educativo en el que se enseña. Así, la enseñanza universitaria se asocia con el conocimiento legítimo; la secundaria, con una función de

mediación; y la primaria, con una labor asistencial o preparatoria. Esta jerarquía simbólica relega el trabajo en los primeros niveles escolares a un lugar de menor reconocimiento profesional, lo que afecta no solo la motivación de los futuros docentes, sino también el contenido mismo de su formación.

De hecho, 10 de los 11 docentes entrevistados coincidieron en señalar que la estructura del programa ha favorecido una formación centrada en el discurso. Las asignaturas, los textos seleccionados, las dinámicas de clase (debates, sustentaciones, análisis crítico) están pensadas para el desarrollo de competencias intelectuales que encuentran su mayor campo de aplicación en los grados superiores de secundaria, particularmente en noveno, décimo y once. Es decir, se privilegia una lógica argumentativa que refuerza la idea de que enseñar es, fundamentalmente, hablar bien y saber explicar conceptos complejos.

En consecuencia, muchos estudiantes expresan sentirse poco preparados para enfrentar los desafíos que implica enseñar en primaria, donde los modos de relación y los lenguajes pedagógicos son distintos. En palabras de un docente:

- *“No por la disposición de la escuela, sino también por la misma disposición de los maestros que creen que resuelven más fácil el asunto a través de lo discursivo. Y acá en la licenciatura sí que somos carretudos y hacemos poco. En el sentido de hacer es realmente construir con niños y niñas. Que incluso eso no debería limitarse al trabajo con las infancias, sino que debería ser también del trabajo con jóvenes y con adultos. Hacer más y hablar menos.”* (Entrevistado 4, comunicación personal, 2024)

Este señalamiento remite a una crítica más profunda: la fractura entre el discurso y la acción pedagógica. La tradición académica ha privilegiado el pensamiento abstracto sobre el saber hacer, desvalorizando estrategias como el juego, la expresión corporal, la dramatización o

la construcción simbólica a través de objetos y movimientos. Sin embargo, como sostiene Rancière (1991), enseñar no es simplemente explicar, sino crear las condiciones para que el otro piense por sí mismo. En este sentido, la enseñanza en primaria exige un tipo de saber que no es menos complejo, sino diferente: implica comprender los modos en que los niños se relacionan con el conocimiento, cómo construyen sentido, cómo aprenden a través de la experiencia, el cuerpo, la emoción y la imaginación.

No sorprende, entonces, que entre las respuestas al cuestionario aparezcan expresiones de temor, inseguridad o desconfianza respecto a la posibilidad de enseñar en primaria. Estas emociones no son únicamente individuales, sino que revelan una tensión estructural en el modo en que ha sido configurada la formación docente en la licenciatura:

- *“No he hecho prácticas en primaria, no me veo como buen profesor de primaria debido a mi falta de habilidades sociales y falta de adaptarme a estilos de educación más rebuscados.”*
- *“No lo he hecho debido a un miedo a los niños, es decir, no me siento preparado para estar con niños de primaria.”*
- *“Recuerdo haberme sentido incapaz de hacer transposición didáctica, me fue muy difícil ‘bajar’ mi vocabulario a un nivel que pudieran entender fácilmente.”*

Estas declaraciones muestran que la dificultad no reside tanto en la falta de conocimientos, sino en la ausencia de herramientas didácticas, comunicativas y relacionales para acompañar procesos formativos en la infancia. Se evidencia así una concepción reducida de lo pedagógico, donde lo valioso es lo argumentativo y lo racional, en detrimento de formas más lúdicas, sensibles y experimentales de enseñar. Esta visión, como advierte Inés Dussel (2005), contribuye a desvalorizar las pedagogías que trabajan con lo corporal, lo afectivo o lo sensible,

perpetuando una mirada androcéntrica y jerárquica del saber.

Por tanto, es urgente repensar la formación docente desde una perspectiva más integral, que reconozca la complejidad cognitiva, didáctica y emocional que implica la enseñanza en los primeros niveles educativos. No se trata de abandonar el discurso, sino de complementarlo con otras formas de mediación que permitan hacer del aula un espacio de construcción conjunta de sentido, tanto para secundaria como para primaria.

Género.

Antes de abordar las percepciones y experiencias relacionadas con el género dentro del campo de la docencia en primaria, es fundamental precisar a qué nos referimos cuando hablamos de este concepto. A diferencia del sexo, que se refiere a características biológicas y anatómicas, el género es una construcción social y cultural que organiza y da significado a las diferencias sexuales, asignando roles, comportamientos, valores y funciones a hombres y mujeres dentro de un marco normativo. Tal como lo plantea Joan Scott (1996), el género pone de manifiesto un sistema de relaciones sociales que, si bien incluye el sexo como factor, no está determinado exclusivamente por este, ni determina la sexualidad. En este sentido, género, sexo y sexualidad deben entenderse como categorías diferenciadas pero interrelacionadas. Complementariamente, la Organización de las Naciones Unidas define el género como “la forma en que todas las sociedades del mundo determinan las funciones, actitudes, valores y relaciones que conciernen al hombre y a la mujer”, resaltando su carácter culturalmente construido y sus implicaciones políticas (Organización de las Naciones Unidas, 2009). Por tanto, el género actúa como una categoría clave para comprender cómo se estructuran las representaciones y jerarquías simbólicas dentro de la enseñanza, en especial en los niveles iniciales de escolarización.

Estas construcciones sociales del género se reflejan también en las percepciones y experiencias compartidas por docentes y estudiantes del programa de formación, quienes coinciden en señalar ciertas tensiones en torno a la enseñanza en primaria y su vinculación con lo femenino. Algunos docentes, por ejemplo, explicaban que, debido a que la mayoría de los estudiantes del programa son varones, existe una marcada tendencia a evitar los espacios de docencia con infancias, motivada por las representaciones sociales que asocian esta labor con atributos tradicionalmente femeninos.

“Pero yo insistiría en que hay un asunto de género por revisar ahí. Claro, es innegable que a las mujeres se les ha socializado más en una idea de que el cuidado, ¿cierto? Que son más aptas para estar con los niños e incluso que los hombres son peligrosos al lado de los niños, ¿cierto? O que no saben cuidar, o que un niño con un profe varón va a estar expuesto a aporrear, no sé qué.” (Entrevistado 9, comunicación personal, 2024).

Siguiendo esta misma línea, dentro de lo expresado por los estudiantes, pudimos observar que algunas instituciones educativas aún se manejan diversos tabúes con respecto a que un varón se encuentre dentro de espacios donde permanecen los infantes. Por ejemplo, un estudiante manifestó:

“No he podido, generalmente las prácticas siempre se me han asignado a secundaria y cuando trate de realizar el proceso dentro del colegio en primaria no me dejaron y sacaron muchas excusas desde ser hombre hasta su preocupación por el cuidado de los enanos y enanas.”

Este tipo de situaciones permiten identificar la persistencia de unos imaginarios sociales que ven al hombre como incapaz de ejecutar sus labores docentes dentro de un contexto de primaria de forma satisfactoria, incluso sin tener la posibilidad de intentarlo. Por otra parte,

muchos otros estudiantes manifestaron que los temas que comprenden a las infancias son evitados por los varones del programa, puesto que se concibe como una práctica femenina y maternal.

Algunos de los docentes entrevistados manifestaron que las cuestiones de género eran determinantes, incluso hoy día, al momento de preguntarse sobre las percepciones que tenían en el programa con respecto a la enseñanza en la primaria.

A pesar de ello, muchos de los alumnos que desarrollaron el cuestionario confiesan la existencia de percepciones ligadas al género. Finalmente, estas construcciones sociales que abarcan lo que corresponde a hombres y mujeres, aún direcciona mucho los horizontes prácticos y profesionales de los estudiantes de la licenciatura. Todo esto siendo enmarcado en, no solo una visión adultocéntrica del niño, sino una homogeneización del docente de primaria, el cual debe contar con atributos maternales y femeninos para poder desenvolverse satisfactoriamente dentro de este contexto.

La asociación entre lo femenino y la docencia en primaria es un fenómeno profundamente arraigado en construcciones sociales, históricas y culturales que definen qué cuerpos son legítimos para cuidar, educar y formar durante la infancia. Como lo manifestaron tanto docentes como estudiantes, persiste una representación fuertemente feminizada del maestro de primaria, que se traduce no solo en la mayor presencia de mujeres en estos espacios, sino en una configuración simbólica que asocia esta labor con rasgos tradicionalmente vinculados a lo maternal, lo emocional, lo servicial y lo afectivo.

Investigadoras como Miriam Campero (2010) y Carmen Rodríguez (2006) han señalado que la feminización de la docencia, especialmente en los niveles iniciales del sistema educativo, no solo responde a una mayor incorporación de mujeres al trabajo formal, sino que es una

manifestación de la división sexual del trabajo, en la que el cuidado y la enseñanza de la infancia son considerados extensiones naturales del rol femenino. De acuerdo con Campero (2010), "la escuela primaria es concebida como una prolongación del hogar, y, por tanto, requiere de una figura femenina que continúe, en el espacio escolar, las tareas de crianza y socialización básicas." (Campero, 2010, pág. 1040)

Esta visión reproduce jerarquías simbólicas que posicionan la enseñanza en primaria como una labor menos intelectual o técnica, y por tanto menos prestigiosa, que la enseñanza en secundaria o en la universidad. Desde esta perspectiva, la feminización de la docencia en primaria está directamente asociada a una desvalorización del nivel educativo y de quienes lo ejercen. Tal como lo plantea Moscoso (2013), esta desvalorización no es ajena al hecho de que "las profesiones feminizadas tienden a estar menos reconocidas económica y socialmente, no por su importancia social, sino porque están ligadas a lo afectivo y no al saber especializado" (Moscoso, 2013, pág. 33).

Este entramado simbólico tiene implicaciones concretas en las decisiones profesionales de los estudiantes varones de la licenciatura. Como se evidenció en las entrevistas, muchos hombres no solo perciben la docencia en primaria como un terreno ajeno, sino que incluso enfrentan resistencias institucionales para acceder a prácticas en estos niveles. La sospecha, el prejuicio y la idea de que los varones no están naturalmente dotados para el cuidado o que representan un riesgo para los niños pequeños son formas contemporáneas de exclusión que reproducen estereotipos de género nocivos. En palabras de Browne (2004), "la ausencia de hombres en la enseñanza de la infancia no es meramente una cuestión de elección, sino de exclusión simbólica e institucional que se justifica en nombre del bienestar infantil" (Browne, 2004).

Además, al revisar lo expresado por los estudiantes, se identifica que algunos internalizan estas representaciones, sintiéndose poco aptos para asumir la labor educativa con niños. La carencia de herramientas para la acción pedagógica con infancias es interpretada no sólo como una falta de preparación técnica, sino también como una distancia simbólica con un modelo de enseñanza que requiere habilidades relacionales, empáticas y corporales, frecuentemente asociadas con lo femenino. Esta lógica impide que los estudiantes varones se vean a sí mismos como posibles educadores de niños, no por falta de vocación, sino porque los marcos sociales dominantes no les ofrecen esa posibilidad de identificación.

Asimismo, las representaciones sociales que enmarcan al docente de primaria como alguien esencialmente maternal, pacífico y emocionalmente cercano, refuerzan una visión homogénea de la docencia que excluye otras formas de relacionamiento pedagógico posibles y deseables. Esto no solo limita la participación de hombres en este nivel educativo, sino que también empobrece el debate sobre qué significa realmente enseñar en la infancia y qué saberes, prácticas y disposiciones son necesarios para ello. Como señala Luz Gabriela Arango, “la feminización de ciertas profesiones no solo implica una mayor proporción de mujeres, sino también una forma particular de ejercer la profesión que se ve condicionada por los estereotipos de género” (Arango, 2011, pág. 22).

En este sentido, problematizar la feminización de la docencia en primaria no significa negar la valiosa labor que históricamente han desarrollado las mujeres en este campo, sino más bien abrir la discusión sobre las implicaciones que tiene que esta labor se naturalice como femenina. Una formación docente crítica debe, por tanto, cuestionar estos marcos y permitir que tanto los hombres como las mujeres se reconozcan como actores válidos y legítimos en cualquier nivel educativo. Además, es fundamental formar a los estudiantes para que comprendan las

dimensiones de género que atraviesan sus elecciones profesionales y que puedan desactivar, desde el pensamiento crítico, los imaginarios que restringen su potencial como educadores.

Particularmente, es necesario identificar estos matices significativos que se vislumbran dentro de las percepciones expuestas por docentes y estudiantes de la licenciatura, puesto que la identificación de este fenómeno posibilita la actuación sobre él.

Complejidad.

Como se ha expresado anteriormente, los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales muestran una clara inclinación hacia un modelo de enseñanza centrado en lo discursivo. Esta tendencia responde no solo a los contenidos y metodologías privilegiadas en el currículo, sino también a una concepción más amplia de lo que se entiende por “buen docente” dentro del ámbito universitario: aquel que domina el lenguaje académico, que argumenta con solidez, que teoriza y que, sobre todo, “sabe hablar bien”. En palabras de un docente entrevistado: *“Porque, por ejemplo, que he evidenciado yo acompañando práctica, hay una, eso lo llaman grafocentrismo, como todo es leer y escribir. Yo veo planeaciones de estudiantes y es que lean, escriban, lean y escriban”* (Entrevistado 9, comunicación personal, 2024). Esta afirmación revela cómo el peso del texto y la palabra escrita configura una lógica de enseñanza centrada en la abstracción y la racionalización, en detrimento de otras formas de conocimiento y de relación pedagógica.

Esta hegemonía del discurso, o lo que algunos autores han denominado “grafocentrismo” (Ferreiro, 2001), tiene profundas implicaciones en la manera en que los futuros docentes se vinculan con sus prácticas formativas. Como lo señala Díaz Barriga (2005), las prácticas discursivas en la universidad tienden a privilegiar una racionalidad logocéntrica que asocia la

enseñanza con la exposición oral o escrita del saber, desestimando el cuerpo, la emoción y la experiencia como dimensiones legítimas del acto pedagógico. Este sesgo se hace especialmente evidente en la elección mayoritaria de la secundaria como espacio de desarrollo profesional, ya que se percibe como el escenario más “adecuado” para desplegar este tipo de enseñanza académica.

En efecto, al revisar las respuestas al cuestionario aplicado, es posible identificar tres grandes razones por las cuales los estudiantes prefieren desempeñarse como docentes de secundaria y media: el valor del discurso como estatus profesional, el enfoque curricular del programa hacia los niveles superiores del sistema educativo, y la falta de formación y experiencia en contextos de infancia.

Figura 8. Razones por las cuales se elige secundaria



Nota. Elaboración propia con base en las respuestas al cuestionario.

Como se evidencia en los datos recolectados, un 56% de los estudiantes mencionó explícitamente el valor del lenguaje académico como uno de los motivos para su elección, mientras que un 24% señaló que, al no haber tenido prácticas en primaria, no se sentían preparados para asumir ese reto.

Estas percepciones no son triviales. Reflejan un imaginario arraigado que asocia el saber con la palabra y con la adultez, y que posiciona la infancia como un territorio ajeno o inaccesible desde la lógica académica. Como señala Walter Kohan (2011), la enseñanza con niños exige formas de relación distintas, que no se basan en la exposición de contenidos, sino en la capacidad de abrir preguntas, provocar el asombro y sostener la incertidumbre. Es decir, exige una pedagogía menos centrada en la afirmación y más abierta al devenir, al juego, al cuerpo, al tiempo lento de la infancia.

En este mismo sentido, Inés Dussel (2005) plantea que la escuela moderna ha construido un modelo de docente asociado a la racionalidad ilustrada, donde la autoridad se legitima por el dominio del saber y el control del aula. Sin embargo, en los niveles de educación inicial y primaria, esta lógica se ve tensionada por la necesidad de establecer vínculos afectivos, de contener emocionalmente, de crear condiciones de cuidado. Esta situación ha llevado, como se ha visto en apartados anteriores, a feminizar el rol del docente de primaria, atribuyéndole funciones de madre o cuidadora antes que de intelectual. Así, lo discursivo no sólo se asocia al saber, sino también al poder, al prestigio y al reconocimiento profesional. Y lo corporal, lo afectivo o lo lúdico, queda relegado a una dimensión secundaria, vinculada a lo “menor”.

Este marco explica por qué tantos estudiantes sienten temor o inseguridad frente a la enseñanza en primaria. No se trata solo de una falta de experiencia o formación, sino de una lógica profundamente instalada que jerarquiza las formas de enseñar y, con ello, los espacios

donde esa enseñanza se puede realizar. Como mencionó un docente en las entrevistas: *“En la licenciatura sí que somos carretudos y hacemos poco. En el sentido de hacer es realmente construir con niños y niñas”* (Entrevistado 4, comunicación personal, 2024). Aquí se pone de manifiesto una crítica aguda a la distancia entre el discurso y la práctica, entre el decir y el hacer. La formación docente, en este sentido, parece haber sido pensada más para el mundo del pensamiento que para el de la acción pedagógica concreta.

Tal como se ha venido desarrollando en apartados anteriores, los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia tienden a inclinarse hacia entornos educativos en secundaria y media, no solo por una familiaridad construida a lo largo de su formación académica, sino por una serie de imaginarios que sitúan a la primaria como un espacio pedagógicamente ajeno, emocionalmente exigente y metodológicamente desafiante. A pesar de que algunos estudiantes señalan que la enseñanza en primaria podría ser más “fácil” desde el punto de vista teórico (por la supuesta simplicidad de los contenidos) también manifiestan una percepción simultánea de alta dificultad en otros planos de la docencia, especialmente aquellos relacionados con el control del grupo, la mediación afectiva y la necesidad de recursos pedagógicos no exclusivamente discursivos.

Este aparente contrasentido revela un punto crucial: la complejidad de enseñar en primaria no se asocia a los contenidos, sino a la forma en que se deben enseñar. Mientras que en secundaria la palabra, el debate y el análisis textual conforman el eje de la enseñanza —lo que algunos docentes entrevistados llaman “grafocentrismo”— en primaria se demanda una pedagogía de la acción, donde el cuerpo, el juego, la expresión artística y las emociones ocupan un lugar central. Esta dimensión corporal y afectiva de la enseñanza constituye un desafío para muchos estudiantes formados casi exclusivamente en una lógica racional-discursiva.

El problema no radica, por tanto, en una supuesta falta de capacidad intelectual, sino en una formación profesional que ha invisibilizado y desvalorizado las herramientas necesarias para trabajar con la infancia. Los testimonios de los estudiantes son reveladores: expresan miedo, inseguridad y una clara percepción de no estar preparados para enfrentarse a un aula con niños. Uno de ellos afirma: *“Recuerdo haberme sentido incapaz de hacer transposición didáctica, me fue muy difícil ‘bajar’ mi vocabulario a un nivel que pudieran entender fácilmente.”*

Este testimonio no es aislado; al contrario, pone de manifiesto una de las habilidades más críticas —y subestimadas— en la enseñanza en primaria: la capacidad de traducir saberes complejos en experiencias significativas para los niños, sin sacrificar el sentido crítico ni el rigor formativo. En este punto, el trabajo de Yves Chevallard (1991) sobre la transposición didáctica resulta esclarecedor. Para el autor, el docente no solo debe conocer profundamente el contenido, sino también ser capaz de reconstruirlo pedagógicamente, adaptándolo a las condiciones del aula y a las características cognitivas y emocionales de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, el temor a enseñar en primaria también puede interpretarse como un déficit de formación en competencias didácticas específicas para este nivel, que no se limita al diseño de actividades “lúdicas”, sino que implica una comprensión profunda del desarrollo cognitivo infantil, de los modos en que los niños piensan, preguntan, aprenden y sienten. Además, como advierte Emilia Ferreiro (2001), una parte crucial del trabajo docente con niños consiste en no subestimar su capacidad de pensamiento, sino en ofrecer condiciones para que su pensamiento emerja, se articule y se potencie a través de propuestas pedagógicas retadoras y estimulantes.

Asimismo, la idea de que en primaria “todo es más fácil” queda profundamente cuestionada cuando se consideran las múltiples dimensiones que configuran la enseñanza en este

nivel: desde la necesidad de integrar lo emocional y lo cognitivo, hasta la versatilidad para trabajar de manera interdisciplinaria. En este sentido, Inés Dussel (2005) aporta una mirada crítica al lugar subalterno que ha ocupado la enseñanza en los primeros años de escolaridad, señalando que este suele asociarse con una “pedagogía de lo menor”, donde lo importante ocurre después, en la secundaria, en lo discursivo, en lo evaluable.

Esta visión reduccionista ha sido reforzada por una cultura académica que valora principalmente la producción intelectual expresada en textos, argumentos y conceptos, dejando de lado las formas de conocimiento que emergen del hacer, del vínculo afectivo y del cuerpo. En consecuencia, enseñar en primaria se percibe como un reto no sólo didáctico, sino identitario: implica dejar de ser el “profesor” que domina un campo de saber, para convertirse en un facilitador que escucha, observa, juega, canta y construye sentidos con los niños. Esta transformación requiere, como plantea Walter Kohan (2011), una disposición filosófica distinta, basada en la pregunta y la apertura, más que en la respuesta y el control.

En conclusión, podríamos decir que los estudiantes de la licenciatura no solo están condicionados por un currículo que privilegia la enseñanza para secundaria, sino también por un marco simbólico y cultural que deslegitima la enseñanza en primaria al considerarla poco rigurosa, emocionalmente demandante y metodológicamente ambigua. Esta percepción no puede ser abordada únicamente con ajustes curriculares; requiere también una revisión profunda del modo en que entendemos la docencia, el saber y la infancia.

A continuación, presentamos un cuadro comparativo construido a partir de las percepciones de estudiantes y docentes de la Licenciatura en Ciencias Sociales, recogidas mediante entrevistas y cuestionarios. Este cuadro fue elaborado con el propósito de sintetizar y organizar los resultados, facilitando así su lectura, análisis y comprensión. Cabe destacar que

dicho cuadro se fue construyendo de manera progresiva, a medida que se escribían y analizaban los resultados del trabajo de grado.

Aspecto	Percepción compartida	Matices o tensiones
Lugar de la primaria en el currículo	El currículo no contempla suficientemente la primaria.	Algunos docentes consideran que hay herramientas transversales útiles, pero no específicas.
Valoración de la enseñanza en primaria	Se percibe como de menor complejidad y prestigio académico.	Algunos estudiantes prefieren secundaria por el nivel académico que desean brindar y algunos docentes resaltan los desafíos éticos y metodológicos en primaria.
Prácticas pedagógicas	La mayoría de las prácticas se desarrollan en secundaria.	Algunas experiencias en primaria surgen por iniciativa individual, no institucional y los docentes evidencian la misma situación.
Esteriotipos de género y afecto	El trabajo en primaria se feminiza simbólicamente y se asocia con el cuidado.	Se deslegitima el vínculo afectivo como saber pedagógico y por ende algunos estudiantes no se sienten preparados para hacer sus prácticas en primaria.
Cognición y desarrollo infantil	Se desconoce que la infancia implica formas distintas de aprendizaje.	Algunos docentes llaman a incluir la psicología del desarrollo y la cognición en la formación y algunos estudiantes muestran desconocimiento frente a esto.
Interés en transformar la formación	Existe una disposición crítica a repensar la formación para incluir la primaria.	No hay aún un consenso institucional claro sobre cómo hacerlo, pero los docentes presentan algunas ideas.

Conclusiones

Esta investigación permitió comprender cómo las percepciones de estudiantes y docentes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia configuran una visión compleja y, en muchos casos, problemática sobre la enseñanza de las ciencias sociales en la educación primaria. A través del enfoque fenomenológico, se evidenció que dichas percepciones no son neutras ni individuales, sino que están mediadas por representaciones sociales, experiencias previas, estructuras formativas y discursos institucionales.

Los estudiantes, en su mayoría, expresan una preferencia marcada por enseñar en secundaria, sustentada en ideas que desvalorizan la infancia como sujeto pedagógico, y que asocian la docencia en primaria con tareas de cuidado, emocionalidad y menor exigencia intelectual. Esto refleja no solo una mirada adultocéntrica, sino también una brecha formativa en relación con las particularidades del aprendizaje en las primeras etapas del desarrollo.

Por su parte, los docentes reconocen estas tendencias, y aunque promueven una formación crítica, también reproducen, en algunos casos, concepciones jerarquizadas del conocimiento y de los espacios educativos. La noción de estatus docente asociada a lo teórico y abstracto se convierte en una barrera para valorar la enseñanza en primaria como un campo legítimo, complejo y necesario.

Este trabajo invita a repensar los enfoques formativos de la licenciatura, promoviendo una formación más integral que incluya el conocimiento de la infancia, la comprensión de la cognición infantil y la valoración de la enseñanza en todos los niveles educativos. Revalorar la educación primaria desde las ciencias sociales es, en última instancia, revalorar el poder transformador de la pedagogía en las primeras etapas de la vida. Así, se hace urgente y necesario que el currículo de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, y de

otras instituciones similares, incorporen una perspectiva crítica y amplia sobre la enseñanza en primaria, que trascienda los enfoques tradicionales centrados en la academia teórica y reconozca el valor pedagógico, afectivo y emocional inherente al trabajo con niños.

De igual manera, esta investigación pone de manifiesto la importancia de dar un giro hacia un enfoque pedagógico que reconozca la diversidad de las formas de conocimiento, donde lo cognitivo, lo afectivo y lo lúdico se integren en un proceso de enseñanza-aprendizaje más inclusivo y coherente con las necesidades del desarrollo infantil. De este modo, se podrá transformar la visión sobre la educación primaria, posicionándola no solo como un espacio necesario, sino también como un terreno fértil para la construcción de una sociedad más equitativa, crítica y consciente de la complejidad del proceso educativo desde sus inicios.

Recomendaciones

A partir de los hallazgos obtenidos en esta investigación, se sugieren las siguientes recomendaciones, las cuales proponen posibles líneas de acción que pueden contribuir a resolver las problemáticas identificadas y promover una enseñanza más adecuada y enriquecedora en la educación primaria.

Revisión y actualización del currículo de la Licenciatura en Ciencias Sociales: Se recomienda que el programa revise y actualice su currículo para incluir un enfoque más profundo y específico sobre la enseñanza en la educación primaria. Esto debe incluir un mayor enfoque en la cognición infantil, el desarrollo socioemocional de los niños y las metodologías pedagógicas adecuadas para este nivel educativo.

Fortalecimiento de la formación práctica en primaria: Es necesario promover un acercamiento más directo y sistemático de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales a las prácticas pedagógicas en primaria, integrando experiencias más significativas en este nivel.

Proponer la integración de saberes entre el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales y el de Pedagogía Infantil: Esta integración podría materializarse mediante la creación de espacios curriculares compartidos, seminarios interfacultades o prácticas pedagógicas conjuntas. La articulación entre ambos programas permitiría enriquecer la formación de los futuros docentes en ciencias sociales, dotándolos de herramientas para comprender las particularidades del desarrollo infantil, adaptar sus estrategias pedagógicas a las necesidades de la infancia y revalorizar la enseñanza en primaria como un escenario clave para la formación ciudadana y crítica desde las ciencias sociales.

Referencias

- Abero, C. (2015). Investigación educativa: Fundamentos y metodología. *Editorial Universitaria*.
- Aguilera, A. (2016). La enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. 15-27. Obtenido de <https://doi.org/10.17227/01234870.46folios15.27>
- Alvira, R. (1986). Reflexiones sobre el concepto de percepción en la filosofía aristotélica. *Anuario Filosófico*, 19(1), 157–162. Obtenido de <https://doi.org/10.15581/009.19.30107>
- Alzate, M. V. (2002). Concepciones e imágenes de la infancia. *Revista de Ciencias Humanas* (No. 28), 1 - 13.
- Ángel Pérez, D. (2011). La Hermenéutica y los Métodos de Investigación en Ciencias Sociales. *Revista Estudios de Filosofía, Universidad de Antioquia*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3798/379846115002.pdf>
- Anton Mlinar, I. (2018). *La perspectiva de la segunda persona ¿puede desempeñar un papel heurístico en la neurociencia?* Proyecto “Cerebro y Persona”, Universidad Nacional de Cuyo. Obtenido de <https://www.austral.edu.ar/cerebroypersona/wp-content/uploads/2016/05/Ivana-Anton-Mlinar-La-perspectiva-de-segunda-persona-y-su-papel-en-la-neurociencia.pdf>
- Apple, M. W. (2000). Educación, conocimiento y poder. . *Ediciones Morata*.
- Arango, L. G. (2011). Profesiones feminizadas y relaciones de género en el trabajo. . *Universidad Nacional de Colombia, Centro de Estudios Sociales*.
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., & Zúñiga, J. (2006). *Investigación Educativa*. Universidad Arcis.
- Arias , M., & Arroyave, A. (2007). *La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales y el desarrollo del pensamiento social*. Universidad Tecnológica De Pereira, Pereira.

Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/153513279.pdf>

Bech, J. M. (2008). El legado filosófico de Merleau-Ponty ante el dilema fundamental de nuestro tiempo. . *Aurora. Papeles del Seminario María Zambrano*, (9),, 51–61.

Benejam, P. (1993). La Didáctica de la Geografía desde la perspectiva constructivista. *Documents d'Analisi Geografica*, 21 (1). , 35-52.

Benejam, P. (1997). Enseñar y aprender el conocimiento del medio. . *Graó*.

Benejam, P. (2002). La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, no. 1, págs. pp. 91-95.

Bonilla-Castro, E, & Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Norma.

Bourdieu, P. (1997). Razones prácticas: sobre la teoría de la acción. . *Barcelona: Anagrama*.

Browne, N. (2004). Gender equity in the early years. . *Open University Press*.

Campero, M. (2010). Género y educación: el caso de las mujeres en la docencia. . *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 1031–1056.

Cárdenas Palermo, Y. (2013). *Experiencias de infancia (Colombia, 1930-1950): relatos del hacerse infante en las tramas de la memoria*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Castañeda, G. M. (2009). Cuerpo y vivencia: Un encuentro consigo mismo. Un acercamiento desde la biodanza. *Educación Física Y Deporte*, 23(2), 61–77. Obtenido de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/2054>

Chevallard, Y. (1991). La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado. *Aique Grupo Editor*.

- Chevallard, Y. (1997). *La Transposición Didáctica: Del saber sabio al saber enseñar*. La Pensée Sauvage.
- Coll, C. (2001). Psicología de la educación y práctica educativa: Desarrollos recientes y propuestas para la reflexión. . Graó.
- Comenio, J. A. (1998). *Didáctica Magna*. México : Porrúa .
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. . Thousand Oaks, CA: Sage Publications..
- Davini, M. (2011). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Díaz Barriga, A. (2005). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. . McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, A. (2006). Currículum: crisis, tendencias y perspectivas. Trillas.
- Durán Chiappe, S. M., & Pulido González, J. M. (Pedagogía y Saberes, (49)). Creencias de maestras respecto al juego en educación inicial: Trazos para su investigación. 2018, 225–234.
- Duschatzky, S. (2000). Maestros errantes. Los nuevos modos de subjetivación docente. Paidós.
- Dussel, I. (2005). La escuela como máquina de educar: tres textos sobre la escolarización del cuerpo infantil. . Buenos Aires: Paidós.
- Fenstermacher, G. (1989). *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Fernández , N., García-Pérez, F., & Santisteban , A. (2012). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS).
- Ferreiro, E. (2001). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. . Fondo de Cultura

Económica.

Flórez, R. (1999). Los procesos del desarrollo y del aprendizaje: Psicología evolutiva. . *Editorial McGraw-Hill.*

Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. . *Siglo XXI.*

Galeano, M. E. (2004). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. *Fondo Editorial Universidad EAFIT..*

Giraldo, M. (2004). Desarrollo humano, cognición y educación. . *Plumilla Educativa, Manizales, Colombia.*

Giraldo, M. (2004). Desarrollo humano, cognición y educación. . *Plumilla Educativa, Manizales, Colombia.*

Giroux, H. A. (1990). Curriculum Theory, Textual Authority, and the Role of Teachers as Public Intellectuals. *Journal of Curriculum and Supervision*, 5(4), 361–383.

Giroux, H. A. (1997). Pedagogía y crítica de la cultura: El trabajo de la educación en el capitalismo tardío. . *Siglo XXI.*

González, S. P. (2017). La fenomenología según Merleau-Ponty: un camino de descenso hacia. *Revista de Filosofía* 42 (1), 59-76.

Gonzalez-Gil, T., & Cano, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: Tipos de análisis y proceso de codificación (II). *Nure Investigación*, (45), 1–8.. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/262673062_Introduccion_al_analisis_de_datos_en_investigacion_cualitativa_Tipos_de_analisis_y_proceso_de_codificacion_II

Guevara Albán, G. P, Verdesoto Argüello, A. E., & Castro Molina, N. E. (2020). Metodologías

- de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). . <https://doi.org/10.26820/recimundo>. *RECIMUNDO*, 4(3), 163–173.
- Hall, S. (1997). *El Trabajo de la Representación*. London, Sage Publications.
- Iglesias, J. M. (2013). *¿Qué son los Imaginarios?* Caribe Informativo . Obtenido de <https://cf.caribeafirmativo.lgbt/todo/ATT1379699182.pdf>
- Koh, E. T. , & Owen, W. L. (2000). Descriptive Research and Qualitative Research. Introduction to Nutrition and Health Research. *Introduction to Nutrition and Health Research*, 219-248. Obtenido de https://doi.org/10.1007/978-1-4615-1401-5_12
- Kohan, E. (2007). Infancia, política y pensamiento: Ensayos de filosofía y educación. . *Buenos Aires, Del Estante Editorial*. . Obtenido de https://www.unter.org.ar/wp-content/uploads/2016/06/WALTER_KOHAN.compressed.pdf
- Kohan, W. (2011). Infancia, educación y filosofía: Entre tiempos, lugares y relaciones. *Noveduc*.
- Kohan, W. O. (2011). Infancia, política y pensamiento. *Buenos Aires: Noveduc*.
- Ley General de Educación. (1994).
- Linare, M. (2016). *La enseñanza de las Ciencias Sociales: decisiones pedagógicas y didácticas*. . Académica Española.
- Linare, S. (2016). La práctica pedagógica en la formación del profesorado: Perspectivas críticas y transformadoras. . *Ediciones Octaedro*.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Paidó.
- López, C. (-l. (1996). La fenomenología existencial de M. Merleau-Ponty y la sociología. *Papers. Revista De Sociologia*, 209 - 231. Obtenido de <https://doi.org/10.5565/rev/papers.1848>

López, M. C. (2004). Intersubjetividad como intercorporeidad. *Revista La Lámpara de Diógenes*, 57 - 70.

Marcelo, C., & Denise, V. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica . 1226.

Mariño, M. (2006). Desde el análisis de contenido hacia el análisis del discurso: la necesidad de una apuesta decidida por la triangulación metodológica. *IX Congreso IBERCOM. Sevilla-Cádiz*. Obtenido de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/18348/CD%20200910%20IX%20IBERCOM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Melgarejo, L. M. (1994). Sobre el concepto de percepción. México. *Revista Alteridades*, vol. 4, núm 8. , 47 - 53.

Merleau-Ponty, M. (1945). Fenomenología de la percepción (J. Cabanes, Trad.). *Ediciones Península*.

Merleau-Ponty, M. (1975). *La fenomenología de la percepción*. Barcelona : Península.

Merleau-Ponty, M. (2012). Fenomenología de la percepción. . *Ediciones Península*. (Obra original publicada en 1945).

Mineducación, Ministerio de Educación Nacional - República de Colombia. (2014).

Mineducación, Ministerio de Educación Nacional - República de Colombia. Obtenido de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-345504.html>

Miriam, C. (2017). Entre jerarquías y resistencias: representaciones sociales de las y los docentes en formación sobre la enseñanza de las ciencias sociales. *CLACSO*.

Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*. Universidad de Guadalajara, México., 1 - 25. Obtenido de

<https://ddd.uab.cat/pub/athdig/15788946n2/15788946n2a8.pdf>

- Moscoso, V. (2013). La feminización del magisterio: ¿problema o consecuencia? . *Revista Educación y Pedagogía*, 25(66), 27–39.
- Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. . *Buenos Aires: Huemul*.
- Niño Rojas, V. M. (2011). Metodología de la investigación: diseño y ejecución. *Bogotá: Ediciones de la U*.
- Okuda, M., & Gómez, C. . (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. . *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 43 - 50.
- Organización de las Naciones Unidas . (2009). Una visión de género es de justicia. Obtenido de <http://www.scribd.com/doc/2561540/una-vision-de-genero-esp>
- Orozco, C. A. (2017). *La “Fenomenología de la percepción” de Merleau-Ponty como sustento del enfoque enactivo de la cognición*. Bogotá, Colombia.
- Pagès Blanch, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, (40), 67–81. Obtenido de <https://revistas.ucv.e>
- Pagés, J. (2002). Aprender a enseñar Historia y Ciencias Sociales: el currículo y la didáctica de las Ciencias Sociales. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 30(1), 255-269.
- Pagés, J. (2009). ¿Qué enseñar y cómo enseñar ciencias sociales en la educación básica? En M. López Facal & J. Pagés (Eds.), *Didáctica de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática*. *Graó*, 25–52.
- Pagés, J. (2009). Enseñar y aprender Ciencias Sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II*

Congreso Internacional. Libro 2, Medellín., 140 - 154.

Pagés, J. (Didáctica de las ciencias sociales, experimentales y matemáticas.). La didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado. 2002, 37–52.

Paredes, M. d. (2008). Merleau-Ponty y la fenomenología. *Revista internacional de filosofía*, 29 - 43.

Parker, W. C. (2008). Knowing and doing in democratic citizenship education. *LEVSTIK, Linda S./TYSON, Cynthia A. (eds.) (2008): Handbook of Research in Social Studies Education. Routledge, New York/London.*

Pérez Ferra, M. . (2009). (2009). Los métodos de investigación en educación. . A. Pantoja (coord.). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*, 73-98.

Pérez, Á., & Alberto, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios de Filosofía*, núm. 44, 9-37.

Pérez-Guzmán, M. E. (2021). La enseñanza de las ciencias sociales en la escuela primaria. . *Revista de Investigaciones Universidad del Quindío*, 33(2), 20–31. Obtenido de <https://doi.org/10.33975/riuq.vol33n2.546>

Pérez-Guzmán, M. E. (2022). Configuración de la enseñanza de las ciencias sociales en la básica primaria en tres instituciones educativas del municipio de Medellín [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. *Repositorio Institucional Universidad de Antioquia*. Obtenido de <https://hdl.handle.net/10495/26560>

Peter, R. (2018). Percepción y Perspectiva Vicios (distorciones) e Inversiones de Nuestra Visión de la Realidad Humana y de sus Valores Debido a la Percepción y sus Alteraciones. *Correlatos, Investigación Multi e Interdisciplinaria sobre Familia.*, 67 - 82. Obtenido de

https://www.upaep.mx/templates/cefas/docs/03_percepcion_perspectiva.pdf

- Piaget, J. (1975). La toma de conciencia. . *Ediciones Morata*.
- Polkinghorne, D. E. (1989). Phenomenological research methods. *Existential-phenomenological perspectives in psychology: Exploring the breadth of human experience* , 41–60.
- Obtenido de <https://doi.org/10.100>
- Pozo, J. I. & Monereo, C. (1999). El aprendizaje estratégico. Aula XXI. *Editorial Santillana*.
- Rebolledo, M. (2010). Didáctica y cognición: pensar la enseñanza desde el aprendizaje. *Editorial Universidad de Antioquia*.
- Rebolledo, M. (2010). La enseñanza en la educación básica: Saberes, vínculos y formación docente. *Siglo XXI Editores*.
- Rodríguez , A., Domínguez , M. E., & Piancazzo, M. (2015). Revisando el concepto de Enseñanza. *11º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias* .
- Rodríguez, C. (2006)). Mujeres, educación y trabajo docente: Una mirada desde la historia. . *Novedades Educativas*, 18(185), 10–14.
- Rousseau, J.-J. (1762). *Emilio o de la educación*. Biblioteca Digital Minerid-Dominicana Lee.
- Sacristán, J. G. (1988). El currículo: una reflexión sobre la práctica. *Morata*.
- Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description? . *Research in Nursing & Health*, 23(4), 334–340.
- Scott, J. W. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. . *En M. Lamas (Ed.), El género: la construcción cultural de la diferencia sexual.*, 265–302.
- Siede, I. (2022). Didáctica de las Ciencias Sociales para la educación primaria: Una propuesta crítica y situada. . *Buenos Aires: Aique Grupo Editor*.
- Stake, R. E. (2007). Investigación con estudio de casos. . *Madrid: Ediciones Morata*.

Suárez Becerra, R. (2020). La formación de docentes en ciencias sociales: Una mirada crítica y transformadora. . *Editorial Universitaria*.

Universidad de Antioquia. (s.f.). *Universidad de Antioquia*. Obtenido de https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/unidades-academicas/educacion/oferta-pregrado/licenciatura-ciencias-sociales/!ut/p/z1/jdBLDoJADAbgs3iC6byAWSIQUkCYAQScjWFlSBRdGM8vMW7EiHTX5PvbtMSSjtixfwyn_j5cx_489QfrHHMjI8oCyKBCBwwKic22cTVS0r6ApwJGfTGBLE

Vaillant, D., & Marcelo, C. (2021). Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 55-69. Obtenido de <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.00>

Valle Taiman, A. C., Manrique Villavicencio, L., & Revilla Figueroa, D. M. . (2022). La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación. *Pontificia Universidad Católica del Perú*..

Vargas Melgarejo, L. M. (1994). *Alteridades*, 4(8). *Sobre el concepto de percepción*, 47–53. Obtenido de <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/alte/article/view/588>

Vázquez Recio, R., Gallego Noche, B., & López-Gil, M. (2024). Concepciones del alumnado universitario de Educación sobre la(s) infancia(s): constantes hegemónicas y retos disidentes. *Psicoperspectivas Vol 23*, 1 - 16. Obtenido de https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-69242024000100023&script=sci_arttext

Vygotsky, L. (1994). *Enfoque Sociocultural* .

Vygotsky, L. S. (1995). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores (2.^a ed.). . *Editorial Crítica. (Obra original publicada en 1934)*.

Vygotsky, L. S. (1995). Pensamiento y lenguaje . (12.^a ed.) *Paidós*.

Zeichner, K. (2010). La formación del profesorado y la lucha por la justicia social. *Morata*.

Zeichner, K. M. (2010). Teacher education and the struggle for social justice. . *Routledge*.