

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

CIENCIA *El gran* **S**OCIALES *desafío*

Alicia Graciela FUNES (Coordinadora)

**Teresita Mabel MORENO
María Elena MARZOLLA
Gabriela Margarita COCONI
Mónica Judith KATZ
María Ester GINGINS
Ianina Celeste ROOS
Laura Marina FONTANA**

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

Título: Ciencia Sociales. El gran desafío

Autoras:

Alicia Graciela FUNES (Coordinadora)

Teresita Mabel MORENO

María Elena MARZOLLA

Gabriela Margarita COCONI

Mónica Judith KATZ

María Ester GINGINS

Ianina Celeste ROOS

Laura Marina FONTANA

Para comunicarse con las autoras:

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad Nacional del Comahue

Irigoyen 2000 -Cipolletti (8324)- Río Negro-Argentina

Tel. (0299) 4781429 / 4783850 / 478/3849

E-mail: faceunc@uncoma.edu.ar

Ilustración y diseño de tapa: Alejandra Kurchan

Diagramación y corrección: Miguel A. Jara

1º edición, 2004

Serie Investigación

© 2004:Educo

Editorial de la Universidad Nacional del Comahue -
Buenos Aires. 1400 (8300) Neuquén

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

ISBN 987-1154-17-8

Hecho el depósito que establece la ley 11.723

No se permite la reproducción parcial o total de este libro, por cualquier medio o forma, sin la autorización de los autores.

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*



Universidad Nacional del Comahue

CIENCIA *El gran* SOCIALES *desafío*

Alicia Graciela FUNES (Coordinadora)

**Teresita Mabel MORENO
María Elena MARZOLLA
Gabriela Margarita COCONI
Mónica Judith KATZ
María Ester GINGINS
Ianina Celeste ROOS
Laura Marina FONTANA**

Educo

**Editorial de la Universidad Nacional del Comahue
Neuquén, Mayo de 2004**

INDICE

Agradecimientos.....	6
Capítulo I: EPILOGO Y APERTURA.....	7
Capítulo II: CONSIDERACIONES TEORICO METODOLÓGICAS.....	11
Introducción	
Abriendo surcos	
El sujeto	
Ser uno mismo y ser con los otros	
Capítulo III: EN REFERENCIA AL CAMPO Y AL TRABAJO METODOLÓGICO	37
Un estudio instrumental y colectivo de casos	
Recolección de los datos	
Bosquejo de las actividades realizadas	
Las instituciones de formación docente	
Planes de estudio: consideraciones generales	
Las propuestas de enseñanza de las Ciencias Sociales	
Las propuestas de Prácticas y Residencias	
Capítulo IV: LAS SIGNIFICACIONES DE ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES.....	69
La identidad docente y las prácticas de ciencias sociales	
El lugar no lugar del practicante y maestro de ciencias sociales	
Identidad y Autoridad docente	
Capítulo V: LAS CIENCIAS SOCIALES COMO DISCURSO ESCOLAR. Entre la subordinación y la hegemonía.....	80
Capítulo VI: LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA: de la doxa a la episteme.....	89
Las presencias del presente, de los cotidiano	
El espacio de la opinión en la enseñanza de las ciencias sociales	
Opinión y conocimiento en el mundo social	

Capítulo VII:

LA COMPLEJA CONSTRUCCION DE LOS CONTENIDOS

ESCOLARES..... 101

Capítulo VIII:

CONTENIDOS Y CONSTRUCCION METODOLOGICA..... 115

Capítulo IX:

LA CONSTRUCCION DE PRACTICAS AUTONOMAS..... 124

¿Qué dicen cuando dicen autonomía?

Las tradiciones en la construcción del profesional autónomo

Autonomía y contrahegemonía

Capítulo X:

LA CONSTRUCCION DE UNA FINALIDAD ETICA..... 137

Las finalidades formativas de la enseñanza

Valores, ideología y poder

La formación de ciudadanos: sentido ético político

BIBLIOGRAFIA..... 153

Agradecimientos

Hacer público para compartir algunas perspectivas analíticas que se desprenden de las prácticas cotidianas- de enseñanza, investigación y extensión- ejercidas en los ámbitos de la formación universitaria y terciaria en el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales, es muy gratificante y por ello queremos agradecer a quienes se comprometen con la escuela pública:

A los residentes y maestros noveles, co-protagonistas en esta tarea, por su disposición y compromiso en aceptar el desafío de enseñar ciencias sociales.

A los compañeros de las Instituciones de formación, por la información y el material aportado.

A los alumnos, quienes con sus preguntas e indagaciones promueven reflexiones y acciones.

A Amanda Fontana, quien nos acompañó en una parcela de este recorrido.

Un particular agradecimiento a la Directora del Proyecto de Investigación Dra. María Cristina Davini, una maestra en el sentido más cabal del término, por el acompañamiento académico y su calidez humana.

A nuestras familias, en especial a nuestros hijos.

Las Autoras

CAPITULO I

EPILOGO Y APERTURA

Interesa hacer público el sinuoso proceso recorrido a lo largo de la investigación y desde allí el camino se convierte en epílogo, en recapitulación de lo accionado, pensado y escrito por el equipo de investigación de la Universidad Nacional del Comahue. Patagonia Argentina (1999-2001) titulado "De estudiantes a maestros aprendiendo a enseñar Ciencias Sociales en contextos de reforma educativa".

Cuando escribíamos el informe final de la investigación pensamos que podíamos dar cuenta de lo vivenciado a partir de la analogía con una trama de telar en elaboración, sabemos que ésta es el producto de una labor paciente hecha por el artesano y si se nos permite la equivalencia, en el transcurso de la investigación entrecruzamos los múltiples hilos producidos en el espiral teoría empíria.

La presentación de esta investigación puede pensarse de muchas maneras y articularse de formas diversas, en tanto siempre es una evocación, una construcción elaborada con la misma construcción de la mirada, o si se quiere, comprender que el objeto de esta pesquisa se rehúsa a ser visto a simple vista, a ser objeto de una mirada lineal donde causa y efecto resuelven por decantación una conclusión lógica y previsible.

La trama que les mostramos, ahora a modo de apertura, no aparece nítidamente recortada y es más bien desapareja, con nudos, zonas ralas y otras densamente apretadas, entrecruzándose con zonas más parejas. Así lo vemos. Así fuimos describiendo-nos; explicando-nos y comprendiendo-nos las subjetividades, tratando de reconstruir desde el lenguaje pequeños trozos de realidad.

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

Consideramos al discurso como vía privilegiada para acceder a esta construcción de ser docente. En este sentido, el discurso que el docente/practicante elabora y sostiene es complejo en tanto que en él se representa a sí mismo no a través de un acto de autoreflexión individual o de una toma de conciencia personal, sino en tanto se reconoce en una imagen que le permite incluirse y desarrollar su actividad.

Sostenemos entonces que el sujeto se constituye en prácticas discursivas. Es decir, a partir de los discursos que sobre él emiten las instituciones y en las cuales él se reconoce/ desconoce. Es interesante destacar que la constitución de la identidad del maestro reside en un doble movimiento de reconocimiento-desconocimiento, el sujeto se reconoce y se identifica en el discurso que sobre él emiten las instituciones y que le sirven de referencia identificatoria y también se reconoce productor de discurso significativo y normativo.

Resulta evidente que los procesos del enseñar y del aprender, como todos los hechos educativos, se encuentran situados en el entramado de una realidad compleja y plena de interrogantes. Esta es a la vez una realidad particularizada, específica: la de la Argentina de los umbrales del siglo XXI.

Cuando mencionamos hechos y procesos educativos nos referimos a: la circulación - reproducción - transformación - legitimación del conocimiento, los sentidos del enseñar, la inserción laboral, las condiciones que definen el ser docente, entre otros. Así, las significaciones de enseñar ciencias sociales se circunscriben al estudio de casos sobre la experiencia de reconocerse maestro, maestro que enseña ciencias sociales, afrontando problemáticas y tomando decisiones.

Este mismo universo empírico ha ido develando desde sí situaciones y procesos que lo enmarcan y lo constituyen, y que permiten acercarnos a la comprensión e interpretación. Resulta así posible analizar tales situaciones desde conceptualizaciones y categorías teóricas de carácter explicativo-comprensivo, las cuales han arrojado luz sobre el objeto de análisis.

Ciertamente, para esta cuestión, algunas categorías han resultado develadoras, dotando de sentido a muchas de las situaciones sobre las que debimos reflexionar. Esto quiere decir que las conceptualizaciones no surgieron arbitrariamente; por el

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

contrario, en nuestro recorrido surgieron del vínculo con el objeto desde un lugar de comprensión y de trama interpretativa.

La pertinencia de las categorías utilizadas aparece tanto como una necesidad teórica -la de aprehender la complejidad - como una necesidad empírica: dichas categorías se orientan a recuperar lo que el campo de estudio (los casos y sus protagonistas) expresa. Este criterio de pertinencia es lo que nos ha llevado a una selección conceptual, desde una mirada relacional.

Vale decir, intentamos acercarnos a la complejidad insita en el propio objeto: esto es, a su proceso de constitución-transformación, a su red de relaciones; procuramos recuperar al sujeto protagónico en su integralidad y como ser históricamente constituido.

Sabemos que, en toda sociedad existe un sustrato de construcciones sociales que son perdurables, tienen una dinámica que transcurre en tiempos lentos, casi imperceptibles. Son fundantes y, como tales, organizadoras de racionalidades, significados, representaciones, discursos y prácticas individuales-sociales. Es el basamento en el que transcurre nuestro devenir social.

Como sujetos históricos, creemos necesario reconocer en nuestro pensamiento, nuestro discurso, nuestra acción, las condiciones concretas que esta sociedad, específica y particular, se ha dado a sí misma y a todos y cada uno de los sujetos constituidos en ella.

Todos y cada uno de los sujetos actuantes dentro de una sociedad real, particular y específica, cargamos con un bagaje de construcciones, representaciones, significaciones tales como modos de ser, de estar y de sentirnos en el mundo, que son construcciones históricas, generadas socialmente en el transcurso del devenir temporal. Los sujetos pensamos, actuamos, somos desde esas ideas aprendidas. Aprendemos un sentido de ser/ estar en el mundo, en la dinámica aleatoria entre cambio/ conservación, libertad/ condicionamiento, autonomía /control, que ocurre y transcurre a su vez en el marco del interjuego de las relaciones de poder, de las relaciones de significación y de las relaciones de producción, constitutivas de todos y cada uno de los sujetos. Es en el marco de estos condicionamientos sociales, racionales y no racionales, que se configuran los aspectos instituidos pero a la vez cambiantes de la realidad donde los sujetos operamos, como

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

protagonistas situados, producto y productores de la trama que anuda lo instituido y lo instituyente.

En esta construcción hemos seleccionado y trabajado diversos puntos nodales, reconociendo que algunos poseen zonas más ralas y otros en cambio están densamente apretados, producto por cierto de elecciones, historias y trayectorias de vida. Los núcleos problemáticos analizados se refieren a: *la identidad docente y las prácticas en ciencias sociales; la predominancia del discurso regulador en las primeras prácticas docentes; la complejidad de la construcción de los contenidos sociales escolares; la perspectiva de que el área de las Ciencias Sociales es también un lugar para opinar; la búsqueda de los jóvenes docentes para accionar una práctica autónoma y con finalidades éticas.*

Y finalmente como Epílogo y Apertura, estamos situados en la trama del telar, como sujetos implicados en las distintas instituciones de formación docente y por ello, esta tarea significó además una nueva mediación ya que nos permitió analizar reflexivamente nuestra propia práctica y nos develó, en un nivel diferente, *la trama del oficio de enseñar conocimientos sociales.* Parafraseando a María Saleme (1997) sostenemos que, animarnos a emprender una re-visión de nuestra enseñanza implicó 'vernós' de otra manera, desde el emparentamiento con el conocimiento y el compromiso ético en consecuencia, hasta la descarnada, si bien respetuosa mirada sobre la representación de sí, del otro y de la tarea.

CAPITULO II

CONSIDERACIONES TEORICAS METODOLOGICAS

"Nosotros somos, por un lado, los efectos y los productos de un proceso de reproducción. Pero somos también los productores si no el proceso no podría continuar" E. Morin, 1998

INTRODUCCIÓN

Resulta evidente que los procesos del enseñar y del aprender, como todos los hechos educativos, se encuentran situados en el entramado de una realidad compleja y plena de interrogantes. Es a la vez una realidad particularizada, específica: la de la Argentina de los umbrales del siglo XXI.

Cuando mencionamos hechos y procesos educativos nos referimos a la circulación - reproducción - transformación - legitimación del conocimiento, a los sentidos del enseñar, a la inserción laboral, a las condiciones que definen el ser docente, etc. Dentro de ellos, nuestro objeto de análisis (el cual se desarrollará extensamente en otro apartado), se circunscribe al estudio de casos sobre la experiencia de reconocerse maestro, maestro que enseña ciencias sociales, afrontando problemáticas y tomando decisiones.

Este mismo universo empírico ha ido develando desde sí situaciones y procesos que lo enmarcan y lo constituyen, y que permiten acercarnos a su comprensión e interpretación. Creemos que resulta posible intentar aprehender tales situaciones desde conceptualizaciones y categorías teóricas de carácter explicativo-comprensivo, las cuales han arrojado luz sobre nuestro objeto de análisis.

De acuerdo a Foucault, la búsqueda de conceptualizaciones y/o categorías explicativo-comprensivas no debe estar basada

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

exclusivamente en una teoría del objeto sino que, en todo caso, depende del objeto de estudio mismo.

Ciertamente, para esta cuestión, algunas categorías han resultado develadoras, dotando de sentido a muchas de las situaciones sobre las que debimos reflexionar. Esto quiere decir que las conceptualizaciones no surgieron arbitrariamente; por el contrario, en nuestro recorrido surgieron del vínculo con el objeto desde un lugar de comprensión y de trama interpretativa.

Para ello, se hizo preciso conocer las condiciones históricas que motivaron nuestras conceptualizaciones. Necesitábamos una conciencia histórica de la circunstancia actual para articular nuestra lógica interpretativa.

La pertinencia de las categorías utilizadas aparece tanto como una necesidad teórica -la de aprehender la complejidad- como una necesidad empírica: dichas categorías se orientan a recuperar lo que el campo de estudio (los casos y sus protagonistas) refleja. Este criterio de pertinencia es lo que nos ha llevado a una selección conceptual, desde una mirada relacional.

Vale decir, intentamos acercarnos a la complejidad insita en el propio objeto: esto es, a su proceso de constitución-transformación, a su red de relaciones; procuramos recuperar al sujeto protagónico en su integralidad y como ser históricamente constituido.

Hemos tratado que estas categorías nos indiquen un recorrido diferente al de las explicaciones dicotómicas y deterministas, y nos acerquen a la dinámica de estos problemas sin esperar posicionarnos en la exigencia de las certezas.

El énfasis en lo relacional, en el entrecruce, es lo que nos ha permitido pensar en el objeto como un proceso: es decir, como situación no acabada, transicional, coyuntural en tanto es atravesada por diferentes cuestiones, y en el cual coexiste lo que es, lo que siendo va dejando de ser y que, al hacerlo, da lugar al nacimiento de lo que comienza a ser.

El marco de las situaciones sociales dentro de las cuales se desarrolla nuestro estudio, es un marco instituido pero que a la vez siempre está en camino de ir siendo algo nuevo, diferente, a través de transformaciones muchas veces sutiles, apenas perceptibles, siempre complejas.

En toda sociedad existe un sustrato de construcciones sociales que son perdurables, tienen una dinámica que transcurre en

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

tiempos lentos, casi imperceptibles. Son fundantes y, como tales, organizadoras de racionalidades, significados, representaciones, discursos y prácticas individuales-sociales. Es el basamento en el que transcurre nuestro devenir social.

Como sujetos históricos, creemos necesario reconocer en nuestro pensamiento, nuestro discurso, nuestra acción, las condiciones concretas que esta sociedad, específica y particular, se ha dado a sí misma y a todos y cada uno de los sujetos constituidos en ella. Todos y cada uno de los sujetos actuantes dentro de una sociedad real, particular y específica, cargamos con un bagaje de construcciones, representaciones, significaciones, tales como modos de ser, de estar y de sentirnos en el mundo, que son construcciones históricas, generadas socialmente en el transcurso del devenir temporal. Los sujetos pensamos, actuamos, somos desde esas ideas aprendidas y aprehendidas. Aprendemos un sentido de ser/estar en el mundo, en la dinámica aleatoria entre cambio/conservación, libertad/condicionamiento, autonomía/control, que ocurre y transcurre a su vez en el marco del interjuego de las relaciones de poder, de las relaciones de significación y de las relaciones de producción, constitutivas de todos y cada uno de los sujetos. Es en el marco de estos condicionamientos sociales, racionales y no racionales, que se configuran los aspectos instituidos pero a la vez cambiantes de la realidad donde los sujetos operamos, como protagonistas situados, producto y productores de la trama que anuda lo instituido y lo instituyente.

En el acercamiento al objeto desde la perspectiva que nos venimos planteando, ciertos pensadores contribuyeron significativamente. Entre ellos, Cornelius

Castoriadis -de quien seleccionamos su elaboración minuciosa respecto de las **significaciones sociales imaginarias** como categorías fundantes de toda sociedad-, y Edgar Morin, quien realiza una sesuda conceptualización de la idea de **complejidad**, como un lugar diferente para pensar lo multidimensional.

A partir de estas nociones nodales, fuimos entramando otros conceptos relevantes, aportados por autores como Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Raymond Williams, Agnes Heller, y otros, que nos aproximaron construcciones decisivas para la constitución del indispensable cuerpo teórico desde el cual nos fuera posible aprehender el objeto e iniciar su abordaje. La urdimbre teórica

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

elegida nos permitió recortar y comprender el campo desde un lugar comprensivo e interpretativo, desde el fondo oculto de significados sociales; dándole sentido al objeto y en él al sujeto que nos ocupa.

Abordaremos in extenso los aspectos centrales de este marco teórico, anclados en una suerte de macrocategorías que funcionaron a modo de coordenadas en nuestro trabajo. Ellas son, sin pretender jerarquizarlas: las significaciones sociales imaginarias y la noción de complejidad moriniana.

La idea de complejidad en Morin:

La complejidad de los procesos sociales lleva en la década de los 60 a Edgar Morin a la búsqueda de lo que él denomina un método "no cartesiano" para el estudio de lo complejo. Así, el aporte de Morin debe ser tomado como un método que los lectores son invitados a utilizar en el campo específico de sus prácticas cotidianas, para hacer jugar el pensamiento complejo; pensamiento que les permita alcanzar una praxis ética en el campo del conocimiento académico tanto como aquel que sostiene la praxis social.. A partir de aquí se pretende edificar la interpretación de las prácticas sociales que nos ocupan.

El desafío de la complejidad es el de pensar complejamente como metodología de acción cotidiana cualquiera sea el campo en el que se desempeñe el quehacer y no como un grupo de formulaciones abstractas referidas a entes cerrados, terminados, bien definidos, a descubrir y describir.

En cualquier caso, es la conceptualización de complejidad de este autor lo que nos interesa rescatar. Indica que "Lo complejo no puede resumirse en el término complejidad, retrotraerse a una ley de complejidad, reducirse a la idea de complejidad ya que "la complejidad es una palabra problema y no una palabra solución" (Morin 1990:22).

El desafío de la complejidad consiste en no retomar la ambición del pensamiento simple de controlar y dominar lo real, se trata de ejercitarse en un pensamiento capaz de dialogar, de negociar con lo real.

Por lo tanto, resulta necesario disipar dos ilusiones que nos alejan de esta situación dialógica: por un lado, creer que la complejidad conduce a la eliminación de la simplicidad, ya que la complejidad aparece donde el pensamiento simplificador falla, pero integra lo que pone orden, claridad, distinción y precisión en el

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

conocimiento; por otro lado, confundir complejidad con completud. La ambición del pensamiento complejo reside en rendir cuenta de las articulaciones entre dominios disciplinarios, quebrados por el pensamiento disgregador, y que se hallan dispuestos a una migración de conceptos. Aspira al conocimiento multidimensional, pero sabe que el conocimiento completo es imposible: uno de los axiomas de la complejidad, es la imposibilidad; esto implica el reconocimiento de la incertidumbre y de la incompletud. Vale decir entonces que el pensamiento complejo se encuentra dinamizado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento (Morin 1990:23).

El paradigma de la simplificación -formulado por Descartes- pone orden en el universo y persigue al desorden desarticulando al sujeto pensante de la cosa extensa (filosofía y ciencia), postulando como verdad las ideas "claras y distintas"; es decir, el pensamiento como principios de disyunción, reducción y abstracción. Tal disyunción ha enrarecido las comunicaciones entre el conocimiento científico y la reflexión filosófica, privando a la ciencia de la posibilidad de conocerse, de reflexionar sobre sí misma. También ha aislado entre sí los tres grandes ámbitos del conocimiento: la física, la biología y la ciencia del hombre.

La única manera de remediar esta disyunción ha sido a través de otra simplificación: la reducción de lo complejo a lo simple. Una hiper especialización habría de desgarrar y fragmentar el tejido complejo de las realidades y hacer creer que el corte arbitrario sobre lo real era lo real mismo. Al mismo tiempo, el ideal de conocimiento científico clásico era el descubrir detrás de la complejidad aparente de los fenómenos un Orden perfecto legislador de una máquina perfecta (el cosmos).

Pero un pensamiento simplificante es incapaz de concebir la conjunción de lo uno en lo múltiple, y viceversa; unifica abstractamente anulando la diversidad o, por el contrario, yuxtapone la diversidad sin concebir la unidad.

Así el sistema de pensamiento de occidente está fundado en una ontología de unidades cerradas (sustancia, identidad, causalidad, objeto, sujeto), sin comunicación entre ellas, que provocan la repulsión o anulación de un concepto por otro; en ese sentido la metodología científica se torna reduccionista y cuantitativa. Esta lógica, de carácter homeostático, estaría

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

destinada a mantener el equilibrio del discurso mediante la expulsión del error y la contradicción. La imaginación, la creación, la iluminación, sin las cuales hubiera sido imposible el avance científico, no entraban en las ciencias más que ocasionalmente.

En este sentido, ese paradigma gobernaría desde el doble carácter de la praxis occidental, por una parte antropocéntrica y por otra parte objetiva. Por ello, porque es noción rectora, no hay nada más difícil que modificar el concepto angular, la idea masiva y elemental que sostiene todo el edificio intelectual positivista ya que es toda la estructura del sistema de pensamiento la que se halla trastornada.

Frente a ello es necesario el desarrollo del pensamiento complejo.

Ahora bien -se interroga Morin-, ¿qué es la complejidad?.

La idea de complejidad se hallaba mucho más diseminada en el vocabulario común que en el científico. Connotaba siempre una advertencia al entendimiento, una puesta en guardia contra la clarificación, la simplificación, la reducción demasiado rápida. De hecho la complejidad tenía también delimitado su terreno, pero sin la palabra misma, en la filosofía: en un sentido, la dialéctica, y en el terreno lógico, la dialéctica hegeliana que introducía la contradicción y la transformación en el corazón de la identidad. (Ibídem: 25).

En la ciencia tradicional, la complejidad había surgido en el siglo XX sin decir aún su nombre, en la microfísica y en la macrofísica. La microfísica abría una relación compleja entre el observador y lo observado, pero también la noción más compleja de la partícula elemental que se presentaba al observador, ya sea como onda o como corpúsculo. En la macrofísica, en cambio, hacía depender la observación del lugar del observador y complejizaba las relaciones entre tiempo y espacio concebidas como esencias trascendentes e independientes.

A partir de la teoría de la información, de la cibernética, de los avances de la biología y de la teoría sistémica, la complejidad aparece enlazada con los fenómenos de la auto-organización.

La complejidad está siempre relacionada con el azar, con la incertidumbre en el seno de los sistemas ricamente organizados; está ligada a una cierta mezcla de orden y desorden. El problema teórico de la complejidad es el de la posibilidad de entrar en el misterio de las cajas negras, considerando una complejidad

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

organizacional y una complejidad lógica. Así, se hace necesaria una renovación de la mirada sobre el objeto y de las perspectivas epistemológicas del sujeto.

Por eso decimos que la complejidad a primera vista es un tejido (complexus: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno en lo múltiple y lo múltiple en lo uno.

Al mirar con más atención, es el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que se manifiestan en nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre.

La dificultad del pensamiento complejo es que debe afrontar lo entramado (el juego infinito de inter-retroacciones), la solidaridad de los fenómenos entre sí, la bruma, la incertidumbre, la contradicción.

El paradigma de la complejidad es un paradigma de distinción-conjunción, que permite distinguir sin desarticular, asociar sin identificar o reducir, donde la relación orden-desorden-organización surge y se constata empíricamente que los fenómenos desordenados son necesarios en ciertas condiciones -para la producción de fenómenos organizados- los cuales contribuyen al incremento del orden. La aceptación de la complejidad es la aceptación de la contradicción, es la idea de que no podemos escamotear las contradicciones con una visión eufórica del mundo. Bien entendido, nuestro mundo incluye a la armonía pero ligada a la desarmonía. Ya lo decía Heráclito: hay armonía en la desarmonía y viceversa.

Por cierto, existen muchos tipos de complejidad: las ligadas al desorden y las ligadas a las contradicciones lógicas. Aquello que es complejo recupera por una parte al mundo empírico, la incertidumbre, la incapacidad de lograr la certeza, de formular una ley, de concebir un orden absoluto. Y recupera, por otra parte, algo relacionado con la lógica, es decir, con la incapacidad de evitar contradicciones. Cuando se llega por vías empírico-rationales a la contradicción, significa el hallazgo de una capa profunda de la realidad que, justamente porque es profunda, no puede ser traducida a nuestra lógica.

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

Si tenemos sentido de la complejidad, tenemos sentido del carácter multidimensional de la realidad. Estamos condenados al pensamiento incierto, a un pensamiento acribillado de agujeros, a un pensamiento que no tiene fundamentos de certidumbre absoluta. Pero somos capaces de pensar en esas condiciones dramáticas (ibídem: 24).

Las significaciones sociales imaginarias en Castoriadis

Sabemos que el cuadro de las situaciones sociales dentro de las cuales se desarrolla nuestro estudio, es un marco instituido pero que a la vez siempre está en camino de ir siendo algo nuevo, diferente, a través de transformaciones muchas veces sutiles, apenas perceptibles.

Al respecto nos ha resultado de suma importancia el pensamiento del otro teórico que hemos destacado, Castoriadis. Este señala que en toda sociedad existe un sustrato de construcciones sociales que son perdurables; esta perdurabilidad no pretende significar 'eternidad' sino que estamos en presencia de una dinámica que transcurre en tiempos lentos, casi imperceptibles.

Dichas construcciones sociales son fundantes, y como tales, estructurantes y organizadoras de racionalidades, representaciones, discursos y prácticas individuales y sociales. Es el basamento en el que transcurre nuestro devenir social.

Como sujetos históricos, creemos necesario reconocer en nuestro pensamiento, en nuestro discurso, en nuestra acción, las condiciones concretas que esta sociedad, específica y particular, se ha dado a sí misma y a todos y cada uno de los sujetos constituidos en ella. Todos y cada uno de los sujetos actuantes dentro de una sociedad real, particular y específica, cargamos con un bagaje de construcciones, representaciones, significaciones tales como modos de ser, de estar y de sentirnos en el mundo; todas éstas son construcciones históricas, generadas socialmente en el transcurso del devenir temporal. Los sujetos pensamos, actuamos, somos desde estas ideas aprendidas y aprehendidas.

Aprendemos un sentido de ser-estar en el mundo, en la dinámica entre cambio - conservación, libertad - condicionamiento, autonomía - control, que ocurre y transcurre a su vez en el marco del interjuego de las relaciones de poder, de las relaciones de significación y de las relaciones de producción.

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

Es en el marco de estos condicionamiento sociales, racionales y no-racionales, que configuran los aspectos instituidos pero a la vez cambiantes de la realidad, donde los sujetos operamos, como protagonistas situados, producto y productores de la trama que anuda lo instituido y lo instituyente.

Para Castoriadis es central señalar la existencia en cada sociedad específica de esta categoría que él denomina significaciones imaginarias sociales. La misma se refiere a lo que para este autor constituye el andamiaje filosófico profundo de toda sociedad y que, por lo tanto, sostiene al individuo en sí y como parte de aquella.

Si desglosamos esta categoría nodal, advertimos que las significaciones sociales imaginarias cumplen en principio un triple rol:

Por una parte "son ellas las que estructuran las representaciones del mundo en general, sin las cuales no puede haber ser humano. "No se puede pensar las significaciones sociales imaginarias a partir de una relación que tendrían con un "sujeto" que fuera su "portador". Pues son ellas aquello gracias a lo cual los sujetos existen como sujetos y como estos sujetos" (Castoriadis 1983:320). Estas estructuras son específicas cada vez, aunque cabe aclarar que transcurren en tiempo lento, asimilable a la larga duración.

No se puede reducir el mundo de las significaciones sociales imaginarias instituidas a las representaciones individuales. Las significaciones sociales imaginarias no son lo que los individuos se representan, consciente o inconscientemente, ni lo que piensan. Son aquello por medio de lo cual y a partir de lo cual los individuos son formados como individuos sociales, con capacidad para participar en el hacer y en el representar-decir social, que puedan representar, actuar y pensar de modo compatible, coherente, convergente (Ibídem: 330). Realidad, lenguaje, valores, necesidades, trabajo de cada sociedad, especifican en cada momento su organización del mundo. Las significaciones sociales imaginarias también se presentifican en la articulación interna de la sociedad (la colectividad puede ser instituida como distribuida por categorías de individuos, dividida simétricamente o escindida asimétricamente por un conflicto interno), en la organización de las relaciones entre los sexos y la reproducción de los individuos sociales, en la institución de formas y de sectores específicos del

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

hacer y de las actividades sociales. También, y sobre todo, el modo según el cual la sociedad se refiere a sí misma, a su propio pasado, a su presente y a su porvenir. (Ibídem: 331)

Esta especificación se realiza por medio de una multitud de instituciones y de significaciones sociales imaginarias segundas. Estas se denominan así, no simplemente porque sean derivadas, sino en el sentido de que todas ellas se mantienen unidas por la institución de las significaciones sociales imaginarias centrales de la sociedad considerada. Estas no pueden ser sin aquellas. Así, por ejemplo, la empresa es una institución segunda del capitalismo, sin la cual no hay capitalismo.

En segundo lugar, las significaciones sociales imaginarias designan las finalidades de la acción, imponen lo que hay que hacer y lo que no hay que hacer, lo que es bueno hacer y lo que no lo es (Ibídem: 326). Es esta institución de las significaciones (siempre instrumentada a través de las instituciones del lenguaje y de la acción social) la que, para cada sociedad, plantea lo que es y lo que no es, lo que vale y lo que no vale, y cómo es o no es, vale o no vale, lo que puede ser y valer. Es ella la que instaura las condiciones y orientaciones comunes de lo factible y de lo representable, gracias a lo cual se mantiene unida la multitud indefinida y esencialmente abierta de individuos, actos, objetos, funciones, instituciones (en el sentido común del término) que es una sociedad (Ibídem: 327)

En tercer lugar, las significaciones sociales imaginarias establecen los tipos de afectos característicos de una sociedad (la fe, la sed de lo nuevo por lo nuevo y de lo más por lo más, etc.). un conjunto de afectos instituidos socialmente. Esto se expresa en la historicidad esencial de las significaciones: instituciones aparentemente similares pueden ser radicalmente distintas inmersas en distintas sociedades. Y esto es así debido a que son aprehendidas en significaciones diferentes.

La instauración de estas tres dimensiones de las significaciones sociales imaginarias -representaciones, finalidades, afectos- se da cada vez, conjuntamente con su propia concreción, a través de todo tipo de instituciones particulares, mediadoras; y por supuesto por el primer grupo que rodea al individuo, la familia; luego por toda una serie de vecindarios topológicamente incluidos unos en los otros o intersectados, como las otras familias, el clan o la tribu, la colectividad local, del trabajo, la nación, etc. Mediante todas

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

estas formas, se instituye cada vez un individuo particular, ... no en función de diferencias triviales, sino en función de todo lo que es, piensa, quiere, ama o detesta. Y al mismo tiempo se establece un enjambre de roles sociales de los que cada uno es a la vez, paradójicamente, autosuficiente y complementario de los otros (Ibídem.159)

Pero entre las significaciones instituidas por cada sociedad, la más importante es, sin duda, la que concierne a ella misma. "Todas las sociedades que hemos conocido tuvieron una representación de sí como algo (lo que, entre paréntesis, demuestra claramente que se trata de significaciones imaginarias): somos el pueblo elegido, somos los griegos en oposición a los bárbaros, ... Indisociablemente ligado a esta representación existe un pretenderse como sociedad y como esta sociedad y un amarse como sociedad y como esta sociedad; es decir, una investidura tanto de la colectividad concreta como de las leyes por medio de las cuales esta colectividad es lo que es" (Ibídem: 160).

Aquí hay, a nivel social, en la representación (o en el discurso que la sociedad sostiene de sí misma), un correspondiente externo, social, de una identificación final de cada individuo que también siempre es una identificación a un "nosotros", "nosotros, los otros", a una colectividad en derecho imperecedero.

La red de significaciones se materializa en la sociedad instituida por él. La institución de la sociedad es lo que es y tal como es en la medida en que "materializa" un magma de significaciones sociales imaginarias en referencia al cual, tanto los individuos como los objetos pueden ser aprehendidos e incluso pueden simplemente existir (Ibídem: 307)

"La institución de la sociedad es en cada momento institución de un magma de significaciones sociales imaginarias que podemos llamar mundo de significaciones. Pues es lo mismo decir que la sociedad instituye su mundo que decir que instituye un mundo de significaciones. Lo que mantiene unida a la sociedad, es el mantenimiento de su mundo de significaciones. Lo que permite pensarla en su identidad, como ésta sociedad y no otra, es la particularidad o la especificidad de su mundo de significaciones sociales imaginarias, organizado precisamente así y no de otra manera" (Ibídem: 312, 313)

Pero la colectividad no es, idealmente, eterna sino en la medida en que las significaciones que ella instituye, son investidas como

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

eternas por los miembros de la sociedad. Y creemos que nuestro problema de la crisis de los procesos identificatorios actuales pueden y deben ser abordados también desde esta perspectiva: ¿dónde el sentido es vivido como eterno por los hombres y mujeres contemporáneos? ... Ese sentido, socialmente, no está en ninguna parte. Sentido que concierne a la autorepresentación de la sociedad; sentido participable por los individuos; sentido que les permite acuñar por su propia cuenta un sentido del mundo, un sentido de la vida.

Continúa planteando Castoriadis que las sociedades occidentales modernas se formaron tal como son y se instituyeron por medio del surgimiento y, hasta cierto punto la institución efectiva de la sociedad, de dos significaciones centrales, ambas heterogéneas, antinómicas entre sí. Se trata, por un lado, de la significación de la expansión ilimitada de un supuesto dominio pretendidamente "racional" sobre todo lo que existe, tanto en el mundo natural como social, que corresponde a la dimensión capitalista de las sociedades modernas.

Por otro lado, hallamos la segunda significación que corresponde a la autonomía individual y social, de la libertad, de la búsqueda de formas de libertad colectiva, que corresponden al proyecto democrático, emancipador, revolucionario. Conduce a la idea de una democracia participativa, la que, por lo demás, no podría encerrarse en la esfera estrechamente "política" y detenerse ante las puertas de las empresas (Ibídem:161, 162). Por consiguiente ambas significaciones conforman las figuras inmanentes de las sociedades capitalistas.

La antinomia entre las significaciones no impidió su contaminación recíproca y múltiple. Pero si el capitalismo pudo funcionar y desarrollarse, no es a pesar, sino gracias al conflicto que existía en la sociedad. La sociedad debía instituirse también como una sociedad que reconociera un mínimo de libertades, de derechos humanos, de legalidad, etc. No sólo hay que destacar la contaminación recíproca sino la funcionalidad recíproca: recordemos a Max Weber en cuanto a la importancia de un Estado legalista para el funcionamiento del sistema.

En el decurso del proceso de expansión de este proyecto, se fueron transformando los valores clásicos capitalistas, los cuales venían constituyendo el sustento de sus sociedades, en pro de la reproducción del mismo sistema.

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

De este modo, hoy aparece vaciado de su propia ética inicial que le permitía obtener consenso y legitimarse.

Asistimos así a lo que Castoriadis denomina la crisis de las significaciones sociales o bien, pensado desde sus efectos en el sujeto, crisis de los procesos identificatorios. En los tiempos actuales, los valores se trastocaron: los sujetos que antes eran prestigiados a partir de su función social y de su ética (jueces probos, padres responsables, funcionarios legalistas, maestros preocupados por la educación) perdieron esa posición; aparece ahora valorado en un primer plano la figura paradigmática del empresario competitivo y exitoso a cualquier costo, dentro de una sociedad en la que todo vale. (Castoriadis: 1997)

Respecto de este mismo proceso, Santos expresa que en el presente la idea de la competitividad ha tomado, como discurso, rango filosófico: "el lugar que, al comienzo del siglo, ocupaba el Progreso y, en la posguerra, el Desarrollo. La noción de Progreso ... comportaba también la del progreso moral. (Santos;1997:35)

El debate sobre el desarrollo - subdesarrollo asimismo tenía un fuerte acento moral... Pero la búsqueda de la competitividad, tal como es presentada por sus defensores (gobernantes, hombres de negocios, funcionarios internacionales) parece bastarse a sí misma, no necesita ninguna justificación ética.

Una parte esencial de la significación democrática era también la mitología del "progreso", que daba sentido tanto a la historia como a las aspiraciones referentes al futuro, otorgando también un sentido a la sociedad tal como existía; mitología que se suponía como el mejor soporte de ese "progreso". (Castoriadis 1997:163)

¿En qué deviene entonces el modelo identificatorio general, que la institución presenta a la sociedad, propone e impone a los individuos como individuos sociales? Es el del individuo que gana lo más posible y disfruta lo más posible; tan simple y banal como eso. ...Pero ganar, a pesar de la retórica neoliberal, se halla casi totalmente separado de toda función social e incluso de toda legitimación interna al sistema. Uno no gana por lo que vale, uno vale por lo que gana. ... La conexión más débil que parecía existir entre el trabajo y la remuneración, está rota. (Castoriadis 1997:164)

Igualmente interesante para nuestro objeto resulta el siguiente interrogante: ¿Cómo puede continuar el sistema en estas condiciones?

Una de las posibles respuestas es que continúa porque sigue gozando de modelos de identificación producidos en otros tiempos: el empleado que apenas gana para vivir, el juez íntegro, el funcionario responsable, el obrero concienzudo, el padre comprometido, el maestro que, sin ninguna razón, sigue interesándose en su profesión. Sin embargo, parecería no haber nada en el sistema que justifique los "valores" que estos personajes encarnan. ¿Por qué el juez debería ser íntegro? ¿Por qué el maestro debería sudar la gota gorda con los niños en lugar de dejar pasar el tiempo de su clase salvo el día que tiene que venir el inspector? ... No hay nada en las significaciones sociales actuales, que pueda dar una respuesta a esta pregunta, lo cual plantea, finalmente, la cuestión de la condición de posibilidad de auto reproducción de un sistema semejante. (Ibídem: 167)

ABRIENDO SURCOS

En este punto de nuestro desarrollo resulta importante destacar que las ideas centrales que despliegan Morin y Castoriadis representan un quiebre en relación a los postulados epistemológicos analíticos clásicos, y también es justo decir que son de evidente provecho para las construcciones teórico – metodológicas en el campo específico del conocimiento social. Sin embargo, no es menos justo reconocer que otros pensadores fueron delineando surcos que, a modo de aproximaciones sucesivas, prefiguraron un camino que los mencionados autores han ido completando.

Tanto Morin como Castoriadis indican -en variadas ocasiones a lo largo de sus textos- haber transitado a lo largo de sus vidas procesos de cambio y puntos de inflexión, en los cuales su ideario se había ido transformando, en la medida en que los sistemas "clásicos" de pensamiento no les iban conformando. Es decir, no les satisfacían sus explicaciones en torno a la realidad. Por ello desarrollaron sus tesis de un modo que resultó contestatario en relación a la racionalidad instituida.

Parecería casi obvio recordar que la ciencia es un proceso constructivo cuyas elaboraciones se dan, de modo nada lineal, en el devenir temporal, al compás de las necesidades de las sociedades particulares. Pero tal recordatorio no resulta ocioso. Numerosos y diversos han sido los pensadores que, durante estas últimas décadas, han ido planteando ejes conceptuales

generadores, a su vez, de debates significativos en la construcción de nuevas miradas de la realidad y nuevos modos de pensamiento. En la línea de lo que se viene considerando aquí, si bien no es posible de ningún modo establecer una homologación conceptual, existe cierto sustrato común, que atraviesa el estudio de las formaciones sociales y de los sujetos.

Estas comprensiones se han ido expresando a partir de desarrollos conceptuales tales como campos, configuraciones simbólicas, el rol productivo del poder, arbitrario cultural, red de significados, autonomía, habitus, identidad.

Así por ejemplo, la propuesta de analizar las relaciones de fuerza como fundamento del **poder** para la instalación de un **arbitrario cultural** en Bourdieu, se correspondería con el marcado énfasis en lo relacional que promueven los estudios de Foucault, asentados en el concepto de lucha antes que en el de clase. O el parangón manifiesto entre la formación del **hábitus** (Bourdieu) y la cuestión de la **productividad del poder** (Foucault). Igualmente hay evidencia de recorridos paralelos en el análisis de la **cultura** en Williams y la **episteme** en Foucault, así como en la construcción histórica de la verdad y el uso instrumental de la lengua para la construcción-imposición de relaciones de significación como elementos constitutivos del sujeto. Al advertir la sutil pero potente presencia de componentes no racionales es cuando Foucault necesita a Lacan; lo recupera para aprehender los elementos del inconciente en el desarrollo de sus nuevas elaboraciones sobre el sentido. Respecto de éste dice: no es más que un efecto de superficie, una reverberación, una espuma, porque en realidad lo que nos atraviesa profundamente es la episteme (Terán 1995:11)

La episteme pasa a ser un presupuesto de ordenamiento. Es el campo en el que se definen los a priori históricos o las posibilidades de todo saber; dentro de la experiencia define el modo de ser de los objetos que aparecen en él, otorga poder teórico a la mirada cotidiana y define las condiciones en que puede sustentarse el discurso reconocido como verdadero sobre las cosas. Este fundamento impensado del saber permanece invisible y nunca objetivable, jamás presentable en plenitud. El propio código desde el que se construye lo real permanece invisible. No es posible –dice Foucault– ver el campo visual y visión al mismo tiempo. “La visión permanece como trasfondo discursivo,

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

impensado e impensable a la vez, y sobre el que no se puede preguntar, puesto que es la condición de posibilidad de toda pregunta". (Ibídem: 15)

Con esto queremos señalar que la cuestión de los significados, del sentido y de la complejidad no es nueva ni novedosa. Son muchas las aproximaciones que, aún desde lugares teóricos diversos, han creado senderos en la construcción de nuevas perspectivas sobre la realidad. Esta creación se relaciona, como expresáramos, con la insatisfacción de numerosos pensadores respecto de los sistemas de pensamientos universalistas y hegemónicos.

Por lo tanto, lo que desde nuestro punto de vista están representando estos teóricos, es la conjunción y la síntesis de aportes que nos otorgan la posibilidad de pensar lo social desde un paradigma diferente al instituido.

Las problemáticas del sentido y de las significaciones sociales aquí consideradas han sido ampliamente transitadas desde la lógica racionalista, anclada o bien en explicaciones que sólo apuntan a captar "la superficie de los fenómenos sociales", la punta emergida de un iceberg, o bien en planteos que consideran la realidad desde su faz oculta, pero francamente de manera macroanalítica, sin consideración del sujeto real en toda su multidimensionalidad. Este análisis es llevado a cabo desde los múltiples campos disciplinares, los cuales realizan "recortes" que se convierten en infinidad de fragmentados objetos de estudio.

La visualización de la complejidad como cualidad intrínseca de las sociedades humanas, provoca necesariamente una revisión profunda del modo de acercamiento al objeto. Así, por ejemplo, se produce un desdibujamiento de las fronteras tradicionales de las ciencias y, con ello, una migración fluida de conceptos que transitan entre unas y otras rompiendo la compartimentación disciplinar.

Por este motivo, y no en vano, tanto Morin como Castoriadis son autores que no admiten clasificación; su pensamiento resulta demasiado heterodoxo como para aprehenderlo desde el sistema clasificatorio clásico. Hacen falta otros modos que rescaten la dinámica, el carácter relacional, la trama. Los procesos sociales no pueden leerse en forma independiente, porque se hallan imbricados a la manera de esferas esencialmente interconectadas, donde encuentran su inteligibilidad.

En definitiva, con esto queremos indicar que estos autores afrontaron el desafío que otros ya habían advertido: pensar la indivisibilidad de los hechos sociales.

La crisis de las significaciones, crisis de proyectos identificatorios, crisis de identidad. Pero también crisis en la estructura del ejercicio del poder para inclinarse hacia el dominio. La pregunta es: ¿es posible repensar sobre esta idea los modos de ejercicio del poder?

EL SUJETO

Pero, ¿qué sujeto? Ser **sujeto**, o ser uno mismo y la vez ser con los otros, tiene hoy formas diferentes de manifestarse de las que fueron para generaciones precedentes. Parece importante entonces deconstruir lo obvio, lo naturalizado.

Coincidimos con Morin cuando sostiene "El término sujeto es uno de los términos más difíciles, peor entendidos que pueda haber, ya que es al mismo tiempo evidente y misterioso, de una evidencia trivial, en cuanto alguien dice "yo" y misterioso, porque en la visión tradicional de la ciencia, en la cual todo es determinista, el sujeto se desvanece y con él la conciencia y la autonomía" (1999:130).

En primer término, hay que considerar el concepto de individuo como previo al concepto de sujeto. El individuo ha sido considerado de dos maneras en la ciencia: la única realidad es el individuo, nunca la especie; la otra la única realidad es la especie y los individuos eslabones efímeros de la misma. Estas dos perspectivas aparentemente antagónicas, son complementarias para dar cuenta una misma realidad.

En cambio, ser sujeto no quiere decir ser consciente, no quiere decir tener afectividad. Ser sujeto es ponerse en el centro de su propio mundo, ocupar el lugar del "yo", es un acto de ocupación, de un sitio. El "mí" es la objetivación del ser que ocupa ese sitio. "Yo soy mí" es el principio que permite establecer la diferencia entre el "yo" (subjetivo) y el " mí" (sujeto objetivado) y al mismo tiempo indisoluble identidad. Dicho de otro modo la identidad de un sujeto conlleva un principio de distinción, de diferenciación y de reunificación, que entraña la capacidad de referirse a la vez a uno mismo (auto-referencia) y al mundo externo (exo-referencia).

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

El primer principio de la identidad de un sujeto permite la unidad objetiva-subjetiva del "yo soy mí" y la distinción entre lo interior y lo exterior.

Hay un segundo principio de identidad inseparable que es "yo" es el mismo a pesar de las modificaciones del "mí" y del "uno mismo".

Tercer y cuarto principio de la identidad el de exclusión y el de inclusión, que están indisolublemente unidos por complementariedad y antagonismo.

La conciencia del sujeto es la emergencia última de la cualidad del sujeto, es una emergencia reflexiva que permite el retorno en forma de bucle sobre sí mismo. Siendo al cualidad última, es la máspreciada y la más frágil, por ello puede con frecuencia equivocarse.

Ser sujeto es ser autónomo, al mismo tiempo dependiente. Es ser algo provisorio, parpadeante, incierto, es ser casi todo para sí mismo, y casi nada para el universo (1995: 97).

La noción de **autonomía**¹ humana es compleja porque depende de condiciones culturales y sociales. Para ser nosotros mismos necesitamos del lenguaje, una cultura, un saber, y hace falta que esa misma cultura sea suficientemente variada como para que podamos hacer, nosotros mismos, la elección dentro de

¹ Esta categoría es definida por Castoriadis (1990: 82 a 102) como la actividad lúcida de toda sociedad democrática que, por el hecho mismo de serlo, se halla en estado de deliberación y de reflexión permanente con relación a sí misma y a sus significaciones imaginarias sociales que la fundan y la sostienen. Como proceso, que es siempre social - individual, surge cuando la pregunta reflexiva llega a su máxima profundidad, cuando se ponen en cuestión y aparece la posibilidad de alteración de las leyes del ser social y de sus fundamentos, en una sociedad particular. Pero, aclara Castoriadis, la autonomía no consiste en quedar fascinado por la interrogación misma sino que es *hacer e instituir; es el actuar reflexivo de una razón que se crea en un movimiento sin fin, de una manera a la vez individual y social* (1990:84). Por lo tanto, esta autonomía es la fuerza efectiva de modificar el comportamiento del individuo. Se vincularía, desde este lugar, al concepto de praxis, porque la autonomía no es el comportamiento en sí sino la reflexión que se manifiesta en un actuar. Este sentido profundo de la categoría autonomía lleva a Castoriadis a sostener que la misma es siempre un proyecto y que lo que advertimos son manifestaciones *en germen* de la misma. Esto es así porque la dialéctica entre las fuerzas del cambio y las que representan lo instituido se enmarcan en complejas relaciones de poder, cuyas manifestaciones se observan en el plano estructural y en el plano de los vínculos cotidianos (los microprocesos planteados por Foucault). Las relaciones de poder se presentifican en todo vínculo, como juego permanente de fuerzas opuestas, lo cual sugiere que toda intención (de dominación o de autonomía, de conservación o de alteración) se ve siempre relativizada o contrarrestada en la práctica por la otra.

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

un surtido de ideas existentes y reflexionar de manera autónoma. Esta autonomía se nutre, por lo tanto, de dependencia; dependemos de una educación, de un lenguaje, de una cultura, de una sociedad, dependemos, por cierto de un cerebro, el mismo producto de un programa genético y dependemos también de nuestros genes. Somos una mezcla de autonomía, de libertad, de heteronomía e incluso, diría yo, de posesión por fuerzas ocultas que no son simplemente las de la inconsciente descubierta por el psicoanálisis. He aquí una de las complejidades propiamente humanas.

Resulta claro que el sujeto se constituye históricamente, constructo en devenir, inacabado. En esta dirección podemos conciliar con Heller (1977) que "El ser humano es un ser social. Esto es, que sólo puede existir en sociedad e incluso sólo puede apropiarse de la naturaleza con la mediación de la sociedad". (1977:27); la autora, diferencia los conceptos de particular e individuo. El primero corresponde al sujeto de la vida cotidiana, el particular es aquel que se reproduce a sí mismo (el "pequeño mundo") y a su vez al conjunto de la sociedad (el "gran mundo"). La estructura de la vida cotidiana del particular es caracterizada por la alienación, tanto es su interior, como en la relación entre el hombre particular y su mundo. Sin embargo, se deben distinguir aquellos momentos que aún surgiendo del proceso de alienación, forman también parte del proceso de desarrollo de la esencia humana. Esto es lo que caracteriza al individuo, en tanto es aquel que se eleva de la particularidad, a partir de los sistemas de valores, de la filosofía, de la ciencia, de la política y de la reflexión moral. A partir de la praxis, en cada época el particular se convierte en (se desarrolla en) individuo de un modo diverso. Pero sea cual sea el individuo o el ideal de individuo de una época determinada, siempre y en toda ocasión el individuo no está nunca acabado, está en continuo devenir. Este devenir constituye un proceso de elevación por encima de la particularidad, es el proceso de síntesis a través del cual se realiza el individuo (Heller 1977:27).

El hombre se objetiva siempre en el interior de su propio género y para el propio género; siempre tiene noticias (está consciente) de esta genericidad. Milenios antes del nacimiento de los conceptos de "género humano" o de "sociedad", las diferencias entre los hombres se le aparecen ya como diferencias entre

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

hombre y hombre. Marx escribe: "cada uno trasciende como hombre de su propia necesidad particular, se conducen entre sí como seres humanos..., son conscientes de pertenecer a una especie común. Por consiguiente, la producción que el hombre necesariamente lleva a cabo en común con otros y para otros, es la forma fenoménica elemental de la genericidad (Heller 1977:32).

Para Heller el desarrollo de la esencia humana es la base de todo valor. Entiende como valor, o como cargado de un contenido de valor, todo aquello y sólo todo aquello que promueve directa o indirectamente el desarrollo de la esencia humana. Las esferas de la realidad son heterogéneas y su desarrollo es contradictorio. Por esto, normalmente no se desarrollan todos los aspectos de la esencia humana, ni siquiera en todas sus esferas. A menudo sucede que una esfera desarrolla determinados valores los cuales, al mismo tiempo, se atrofian en otra; o bien puede suceder que cierto tipo de valores se enriquezca mientras que otro se empobrezca.

Al distinguir la particularidad de la individualidad es fundamental distinguir los conceptos de alternativa y de la autonomía. Para la mencionada autora los sujetos sociales particulares se desenvuelven en la esfera de la alternativa –y en la conciencia de la alternativa-, en tanto eligen –en el marco de la alienación- entre opciones posibles. Pero esta elección no es autónoma. La autonomía está presente cuando, en la elección, su contenido y su resolución, están marcados por la individualidad de la persona, por el juego de valores y sobre todo por la reflexión que caracterizan a la esencia humana. En la medida en que el individuo puede accionar y reflexionar sobre esa acción, así como sobre cuestiones morales, filosóficas, políticas y relativas al arte y la ciencia, está ejerciendo una **praxis**. Este proceso implica una elevación de la esencia humana y el desarrollo de prácticas autónomas, al menos en ciertas esferas de la vida de los sujetos sociales.

Adherir al concepto de sujeto, en definitiva es situarnos en la puja entre la sujeción y la autonomía en la que aquel se debate. En su misma complejidad el término sujeto alude a la trama que lo constituye y al universo de acciones e intenciones desplegado y replegado al que pertenece.

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

Protagonista situado, en relación con los otros, se reconoce en la otredad, se encuentra, se realiza, sueña y frustra; se construye en su propio devenir y en la lucha con sus propias contradicciones.

Pierre Bourdieu (1998) proponía concebir los tiempos actuales como un programa de "destrucción de estructuras colectivas" y de promoción de un orden nuevo fundado en el culto del "individuo solo, pero libre". Y se preguntaba esta cuestión central ¿se puede pensar que el neoliberalismo en su obra de destrucción puede dejar intacto al individuo-sujeto? A fin de cuentas, en nuestro tiempo todo descansa en el sujeto, en la autonomía económica, jurídica, política y simbólica del sujeto. Ser sujeto, es decir, ser uno mismo y a la vez ser con los otros, tiene, actualmente, formas diferentes de manifestarse de las que fueron para generaciones precedentes. Porque, al lado de las expresiones más pretenciosas de ser uno mismo -sujeto autónomo-, se encuentra la mayor dificultad de ser uno mismo.

La emergencia de este nuevo sujeto corresponde a una fractura en la modernidad, una fractura con lo que podría llamarse una afirmación del mecanismo de individuación puesto en marcha desde hace mucho tiempo en nuestras sociedades. Afirmación que junto a algunos aspectos positivos vinculados con el progreso de la autonomización del individuo, no deja de provocar sufrimiento.

Porque, y aunque la autonomía del sujeto se proclama bajo el ideal de proyecto emancipador, nada indica que estemos en condiciones de satisfacerla, especialmente entre las nuevas generaciones expuestas frontalmente a esa exigencia. La afamada "pérdida de referentes entre los jóvenes" no tiene pues nada de sorprendente: están experimentando una nueva condición subjetiva cuyas claves nadie posee, tampoco los responsables de su educación.

La ausencia de un referente colectivo creíble está caracterizando la situación del sujeto actual, conminado a hacerse a sí mismo sin contar con los recursos para ello, y sin ningún antecedente histórico o generacional valorado como legítimo para remitirse a él.

El ser, cualquiera que sea, no ha dejado de encarnarse en la historia humana. Y es esa construcción histórico-política, esa ontología, la que el tránsito hacia la posmodernidad conmociona y de la que constituye una nueva etapa.

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

Para designar esa realización del ser en la historia tomamos de Lacan el nombre del Otro, para resaltar que ser sujeto es también ser con el otro.

Leemos en Lacan que si el "sujeto" es el subjectus, el que está sujeto a, entonces a lo largo de la historia aparecen una serie de artilugios disciplinadores en torno a "grandes figuras" colocadas en el centro de las configuraciones simbólicas cuya lista puede establecerse con relativa facilidad: la Physis en el mundo griego; Dios en los monoteísmos; el Rey en la monarquía; el Pueblo en la República; la Raza en el nazismo; la Nación con el advenimiento de las soberanías; el Proletariado en el comunismo... Todos estos conjuntos no son equivalentes: según sea la figura del Otro escogida, todas las coacciones, las relaciones sociales y el ser con los otros cambian. Pero lo que permanece constante es la relación de sumisión, y por supuesto los esfuerzos concomitantes para escapar de ella."(Lacan: Significante y sutura en el psicoanálisis.1973. Citado por Dufour 2001:2) Sobre la cuestión de la sujeción, existen textos, gramáticas y todo un campo de saberes que se establecieron a fin de controlar al sujeto, con la pretensión de producirlo como tal, para regir sus maneras de trabajar, de hablar, de creer, de pensar, dentro de los parámetros de cada sociedad particular. En esta línea de análisis, lo que llamamos "educación" sería la pretensión de lo institucionalmente establecido con vistas al disciplinamiento que se quiere inducir para producir sujetos.

La figura del Otro posibilita la función simbólica en la medida que da un punto de apoyo al sujeto para que sus discursos reposen en un fundamento socialmente legitimado. Esta situación asegura al sujeto una permanencia, un origen, un fin, un orden. Este es el punto que hoy se encuentra en crisis.

Por su parte, Bourdieu señala que en tanto lo social es entendido como la relación entre estructura y subjetividad, está multideterminado. El sujeto se halla inmerso en esta trama de determinaciones múltiples. Bourdieu focaliza su análisis vinculando los aspectos culturales y simbólicos con los económicos, sosteniendo que el poder económico en realidad sólo puede reproducirse y perpetuarse en tanto también se ejerza simultáneamente el poder simbólico: esto es, el poder de

imposición de la verdad ², creando así lo que el autor denomina **arbitrario cultural**. En este sentido, la **lucha simbólica** representa la puja por la imposición de la verdad y por una determinada forma de categorizar el mundo. Para Bourdieu, el Estado es, por antonomasia, la sede de la concentración y del ejercicio del poder simbólico. Este se ejerce sobre cada sujeto particular (1997:70). El sujeto, frente a la violencia simbólica ejercida por el Estado y sus instituciones, desarrolla **habitus** desde los cuales logra **prácticas adaptativas** prefiguradas a partir de la internalización de las pautas sociales.

Este punto de vista desarrollado por Bourdieu sobre la reproducción social, el lugar del sujeto condicionado por el poder que viene desde "arriba", desde las estructuras, ha sido cuestionado como único modo de comprender las relaciones de poder que enmarcan la vida de los sujetos.

En la década de los 80, Foucault aportó una importante complejización a la cuestión de las relaciones de poder y de los procesos implicados en éstas.

Foucault nos señala, en contraposición con el pensamiento más extendido, que el poder no es sólo una instancia represiva sino fundamentalmente productiva.

Acaso por influencia de Gramsci y su dupla coerción-consenso, trasciende lo fenomenológico para suponer que, si el poder es fuerte, es porque produce efectos positivos a nivel del deseo y del saber. El poder -afirma- lejos de estorbar el saber, lo produce.

El poder, como valor negativo, excluye, en tanto que el positivo tiene como función la inclusión y la regularización. Por tanto, la violencia será su último recurso, cuando el ejercicio del poder "positivo" fracasa.

Así, el poder es menos una confrontación que una cuestión de gobierno, en el sentido de estructurar el posible campo de acción de otros. El ejercicio del poder incluye un elemento importante: la libertad. En un interjuego complejo, el poder se ejerce sobre sujetos libres con posibilidad de resistencia.

Paradójicamente, las relaciones de poder están profundamente arraigadas en el nexo social y no construidas por encima de la

² Bourdieu define como poder simbólico aquel que puede hacer cosas con palabras, y que permite imponer como legítimas ciertas categorías y principios de división social.

sociedad como una estructura suplementaria en cuya eliminación uno podría tal vez soñar.

Parte de su efectividad radica en el hecho de que el poder se ejerce sobre la vida cotidiana inmediata, de manera que categoriza al individuo, lo ata a su propia identidad e impone sobre él una verdad que debe reconocer y que los otros deben reconocer en él. Es una forma de poder que transforma al individuo en sujeto. Resulta obvio que los mecanismos de sujeción no pueden ser estudiados fuera de sus relaciones con los mecanismos de explotación y dominación.

Una de las cuestiones que Foucault expresa como preocupación central en sus estudios es el tema del sujeto: el sujeto disociado de sí y de los demás. Se pregunta cómo la persona se va transformando en sujeto; ¿qué sistema de pensamiento sobre el poder lo legitima? Foucault verifica la necesidad de estudiar las **relaciones de poder** entramadas con las **relaciones de producción** y las **relaciones de significación**, para aproximar respuestas en relación a sus preguntas sobre el sujeto.

SER UNO MISMO Y SER CON LOS OTROS

Decíamos anteriormente que el sujeto se expresa en dos dimensiones indivisibles: ser uno mismo y ser junto con. Entonces, sin ese Otro, el ser uno mismo apenas es, y el ser con los otros está igualmente en peligro, porque sólo una referencia común a un mismo Otro permite a los diferentes individuos pertenecer a la misma comunidad.

El Otro es la instancia por la que se establece, para el sujeto, una anterioridad fundadora a partir de la cual se ha hecho posible el orden temporal. Es también un "allí", una exterioridad gracias a la cual puede fundarse un "aquí", una interioridad. Para que yo esté aquí, es necesario en suma que el Otro esté allí.

Pero hoy es evidente que la distancia inmediata pero infranqueable con el otro, la que me funda como sujeto, no cesa de achicarse.

La modernidad puede pues caracterizarse como un espacio colectivo donde el sujeto se define por diferentes avatares del Otro; es un espacio donde se encuentran sujetos; como tales sometidos a su referente colectivo específico y en el que el referente último no deja de cambiar, todo el espacio simbólico se

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

vuelve movedizo. Hay un Otro en la modernidad, e incluso muchos Otros, o al menos muchas figuras del Otro.

Precisamente por eso la condición del sujeto puede definirse a través de dos elementos: la sujeción y la autonomía crítica en la medida en que el sujeto de la modernidad sólo puede ser un sujeto que juega con varias referencias que compiten, y que incluso entran en conflicto. Este último aspecto es evidentemente decisivo en cuanto a la educación: en tanto institución que interpela y produce sujetos modernos, sólo puede existir como espacio definido por el pensamiento crítico.

Sin embargo ese espacio aparece en la actualidad deslegitimado. El sujeto en su doble definición acaba de desintegrarse, el ser con el otro se desmorona y en cambio se enfatiza una definición autoreferencial.

Para ser claros, lo que se llama el "mercado" no vale en absoluto como nuevo "Otro", pues no puede hacerse cargo de la totalidad de los vínculos personales y sociales.

En el momento en que se conmina a un sujeto a ser sí mismo, es cuando se encuentra la mayor dificultad -o incluso la imposibilidad- de serlo.

Sin referencias sobre las que se pueda fundar una anterioridad y una exterioridad simbólicas, el sujeto no consigue desplegarse en una espacialidad y una temporalidad suficientemente amplias. Queda atrapado en un presente continuo donde se juega todo y se produce la destitución del sujeto. Es que la distancia respecto del otro, se ha convertido en distancia de sí mismo a sí mismo.

La relación con los otros se vuelve problemática en la medida en que su supervivencia personal se encuentra siempre en cuestión. Si todo se juega en el momento, entonces los proyectos, la anticipación, el retorno a uno mismo se convierten en operaciones muy problemáticas. De manera que todo el universo crítico se encuentra afectado.

¿Qué hacer si ya no hay Otro? ¿Construirse a solas?

Las formas de la destitución subjetiva que invaden a las sociedades, se revelan a través de diversos síntomas: la eclosión de un malestar en la cultura, fallas psíquicas, la multiplicación de actos de violencia y la emergencia de formas de explotación a gran escala. Todos esos elementos constituyen nuevas formas de sujeción y desigualdad.

Los tiempos actuales nos obligan a una reflexión profunda.

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

No nos impone solamente la crítica de un sistema económico inicuo, o la comprensión de mecanismos de destrucción de instancias colectivas y de "ser con los otros", sino también una reflexión renovada sobre el individuo, el "ser uno mismo". La condición subjetiva surgida de la modernidad está amenazada.

¿Podemos dejar volatilizarse en una o dos generaciones el espacio crítico, tan arduamente construido en el curso de los siglos precedentes?

Desde nuestro lugar de docentes, compartimos con algunos de los pensadores hasta aquí mencionados que, en el actual contexto dominante, ser 'autónomo' no se considera desde una intencionalidad emancipatoria pensada a partir de proyectos sociales colectivos; por el contrario, la autonomía se percibe desde una individualidad que funciona a costa del otro. Sostiene Castoriadis que "los individuos supuestamente libres de hacer lo que quieran no están sin hacer nada ni hacen cualquier cosa. (...) Es 'libre' de darle a su vida el sentido que quiera. En la aplastante mayoría de los casos no le da sino el sentido que impera, es decir, el sin sentido del aumento indefinido del consumo. Su autonomía vuelve a ser heteronomía, su autenticidad es el conformismo generalizado que reina a nuestro alrededor" (1997: 81).

Consideramos que la construcción de un auténtico proceso de construcción de sujetos autónomos no puede abordarse desde la categoría hegemónica de la autonomía individual. Sí creemos que el mismo debe constituir parte de un proyecto colectivo generando "creación de sentidos" para la vida de cada individuo, pero inscripto en el marco de una creación colectiva de significados (Ibídem: 80).

¿Y cuál será –se pregunta Castoriadis- la identidad colectiva, el 'nosotros' de una sociedad autónoma? Somos los que hacemos nuestras propias leyes, responde, somos una colectividad autónoma formada por individuos autónomos. Y podemos reconocernos e interrogarnos en y por nuestras obras.

Desde la práctica educativa es posible construir y apostar a un proyecto colectivo sustentado sobre la reflexión y sobre la transmisión de valores que potencien la construcción de la autonomía y de la convivencia democrática. Por lo tanto una sociedad democrática "debe apelar constantemente a la actividad lúcida y a la opinión ilustrada de todos los ciudadanos". (Ibídem: 92). Este es el sentido de la educación.

CAPITULO III

EN REFERENCIA AL CAMPO Y AL TRABAJO METODOLOGICO

La investigación que estamos recreando en este texto -como se plantea en la introducción- se refiere a la tarea de aproximarse a una mejor conceptualización y explicación de la práctica docente, en períodos de residencia e ingreso a la docencia en relación al sentido que se le asigna a la enseñanza en el campo de las Ciencias Sociales.

Se trabajó con la observación y el estudio de 16 alumnos pertenecientes a tres instituciones de Formación Docente: la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue y dos Institutos de Formación Docente de Neuquén, uno del centro de la ciudad y otro perteneciente a una población periférica.

Se investigó a través de la implementación de encuestas sobre datos personales, entrevistas semi-estructuradas y las observación de clases de ciencias sociales.

El objeto de estudio fue el **análisis del sentido que se le asigna a la enseñanza del conocimiento social**, por parte de residentes y maestros recién iniciados

A fin de cumplimentar este objetivo central, se trabajaron categorías de análisis referidas a:

- la identidad del docente en las prácticas de ciencias sociales
- las ciencias sociales como discurso escolar
- los contenidos y el espacio de la opinión en el área de ciencias sociales
- la autonomía del docente para definir contenidos

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

- la construcción de propuestas de enseñanza en ciencias sociales
- la relación entre finalidades éticas y ciencias sociales

Dichas categorías son reflexionadas en torno a las siguientes ideas.

- en el proceso de inserción institucional al trabajo educativo, se pone en cuestión la educación recibida, en este caso en el área de las ciencias sociales.
- la inserción laboral en el primer año de trabajo constituye una continuación necesaria del proceso de aprender a ser maestro.
- los procesos de institucionalización educativa potencian o bloquean las construcciones teóricas-metodológicas recibidas en el período de formación.
- los maestros y los directivos de las escuelas ejercen implícita o explícitamente el papel de modeladores del aprendizaje tanto en la Residencias docentes como en el puesto de trabajo de los maestros principiantes.

Siguiendo esta dirección, se consideró la posición de Edelstein G. (1997) cuando sostiene que la residencia suele vincularse a un período de profundización e integración del recorrido de la formación del maestro que genera una fuerte movilización en lo personal y en relación a la elección profesional.

Por otro lado con respecto a la relación práctica docente y ámbitos institucionales Perez Gomez (1996) expresa que a pesar de que se considera que la formación teórica práctica se desarrolla en la escuela, no se puede dejar de observar el influjo de la cultura escolar como proceso socializador.

Además señala como factores en la socialización del período de prácticas, la presión de la cultura escolar en el desarrollo de las prácticas, la permanente evaluación sobre contenidos adquiridos a la que están sometidos los próximos maestros, la inseguridad de éstos ante una situación nueva y compleja, la carencia de referentes teórico- práctico a fin desarrollar críticas.

Con respecto a la enseñanza de la Ciencias Sociales, las inquietudes pedagógicas han estado desde siempre interferidas por condicionamientos de carácter político-ideológico. Las mismas fueron censuradas, revalorizadas, readecuadas a las necesidades de la coyuntura político- social.

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

En relación a la Didáctica de las Ciencias Sociales, como disciplina, Camilioni A.(1994) traza un panorama referido a la complejidad epistemológica de la misma. Este carácter complejo se vincula con la propia multidimensionalidad que presenta la Didáctica: por un lado reúne un conjunto de ciencias que, como las sociales, se caracterizan por su gran diversidad constitutiva, hallándose cada una de ellas, en permanente discusión teórica en cuanto a sus bases filosóficas, su intencionalidad y sus fines con relación a la sociedad. En función de esto las comunidades científicas, van redefiniendo sus preocupaciones, concretadas en líneas de investigación, corpus teóricos y perspectivas de abordaje metodológico del objeto.

Por otro lado, la Didáctica afronta la discusión respecto de su autonomía como disciplina científica, y la didáctica de las Ciencias Sociales se encuentra redefiniendo sus fines educativos, enfoques, contenidos, metodologías, etc, en virtud de los avances epistemológicos.

Frente a la pluralidad de miradas, consideramos que la Didáctica de las Ciencias Sociales, es un objeto de investigación aún en construcción. Finocchio (1993-1997) menciona tres dimensiones básicas que la constituyen necesariamente: la socio-política; la epistemológica-disciplinar y la de la enseñanza. Cualquier reducción o ausencia de estas dimensiones, produce desequilibrios y en relación a ellos creemos indispensable recuperar el vínculo con el conocimiento, entendido como herramienta fundamental de análisis de la realidad, a través de categorías que aportan a su análisis y comprensión

UN ESTUDIO INSTRUMENTAL Y COLECTIVO DE CASOS

La investigación, como ya se planteó, se sustentó en un análisis predominantemente cualitativo de estudio de casos, con diversas escalas: residentes, maestros, aulas, instituciones receptoras y de formación docente- lo que produjo un tipo especial de formulaciones que, si bien no pretenden en grado alguno la generalización, no deben considerarse en sí mismas particulares, en tanto el cruzamiento de los datos y su triangulación nos permitieron detectar regularidades y diferencias específicas.

En la caracterización que realiza Stake (1998) señala que el caso se define como un sistema acotado que tiene límites y partes constituyentes, el mismo es algo específico, algo complejo en funcionamiento y es un sistema integrado (1998:16). Siguiendo al autor podemos sostener que hemos realizado un estudio instrumental de casos, porque existe una necesidad de comprensión general del sentido de la enseñanza de las mismas.

SELECCIÓN DE CASOS

En cuanto a la selección de casos, sostiene Stake, que el primer criterio de selección es el de máxima rentabilidad de aquello que es posible aprender del mismo. Con esta perspectiva se seleccionaron "dieciséis casos" que fueron practicantes y o residentes pertenecientes a tres Instituciones de Formación Docente de la región del Comahue.

Los criterios de selección de los mismos fueron:

1. Aceptación de los sujetos implicados.

El criterio sostenido por el equipo fue trabajar solamente con los practicantes y maestros que aceptaran gustosamente compartir esta tarea que concretamos en

- siete casos de la institución universitaria, practicando en dos instituciones periféricas de la ciudad de Cipolletti;
- cinco casos del PTFD, insertados en dos instituciones - una del centro y otra de un barrio antiguo- de la ciudad de Neuquén
- cuatro casos del IFD provincial, residiendo en una escuela tradicional céntrica de la ciudad de Plottier.

2. Equilibrio: entre los casos provenientes de las tres instituciones formadoras.

La pertenencia de algunos integrantes del equipo de investigación en las instituciones de formación docente en el área de las ciencias sociales, nos permitió, una "buena acogida" para la recolección de la información.

3. Diversidad, que nos permitió indagar contrastes y triangular la información.

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

La diversidad de las instituciones formadoras nos facilitó indagar contrastes y regularidades en las especificidades de las realidades provinciales y en las particularidades en las Instituciones de Formación Docente; ello posibilitó una mayor riqueza de la información y su posterior triangulación.

4. Operatividad, para el encuentro de estudiantes y maestros recién graduados.

Este criterio, estuvo presente al seleccionar instituciones de ciudades cercanas.

5. Recepción, de equipos de cátedras de didáctica de las ciencias sociales y de prácticas y o residencias docentes.

En este aspecto se contó con la colaboración de los equipos de cátedras de las asignaturas Didáctica de las Ciencias Sociales y Prácticas y o Residencias, de los Institutos de Formación Docente y de la Facultad de Ciencias de la Educación quienes receptaron positivamente esta tarea de investigación.

Por otro lado, la selección de sujetos en período de residencia, muestra su propia conflictividad. Sostienen Edelstein y Coria (1995) que el practicante es un alumno muy particular, al que se le demanda asumir un conjunto de acciones propias de la tarea docente, que ocupa un lugar de indeterminación en un período de transición, con la tensión y conflictividad que ello implica.

Los practicantes participan de un acto novedoso de inserción en un universo de práctica, extraño hasta esa instancia, que supone heterogeneidades de experiencias de vida, de formas de percepción y apreciación de la realidad. Esa experiencia, está signada por la exposición frente a los otros sujetos de las prácticas - alumnos, pares, maestros, profesores- construyendo una propuesta personal en el escenario de la enseñanza. El carácter evaluativo y valorativo de este momento de la formación, puede manifestarse y o sentirse como "acompañamiento" o como "control"; desde ambos lugares la presión de iniciarse en la docencia, articulada a la acreditación del último momento de la formación inicial, signa esta transición de conflictividad. En este complejo escenario realizamos la investigación, donde no fueron ajenas resistencias más o menos explícitas, algunas deserciones y dilaciones.

RECOLECCIÓN DE LOS DATOS

Por cierto que el investigador cualitativo trabaja “con una aproximación conceptual que le señala rubros conceptuales amplios en los que centrar su interés y un lugar, escenario o categoría de personas que le brindaran la información, a partir de los cuales desarrollará su estrategia de investigación”(Gallard, 1993:121).

En este sentido la recolección de los datos supone que el investigador se pregunte acerca de la fuente empírica que permite un mejor acceso a su problema (Sirvent, 1996) y que resulte coherente con la lógica de investigación en la que esta trabajando. Por ello en el presente estudio, la recolección se realizó a través de entrevistas en profundidad individuales como también colectivas, en tanto son fuentes adecuadas para conocer –comprender como otros ven el problema.

Toda entrevista encierra una ambición de entendimiento, de explicación y de difusión, generando circulación de pensamientos e ideas. Los entrevistadores deseamos entender a los entrevistados, nos esforzamos en atisbar en su interior, en comprender y saber. Los entrevistados manifestaron su predisposición a informarnos y compartir con nosotros ésta tarea, aunque algunos de ellos expresaron los mensajes que percibían como “los esperados” por sus entrevistadores, silenciando u obviando otros aspectos.

Las entrevistas, nos proporcionaron, por su riqueza heurística, la posibilidad de recoger y analizar saberes cristalizados en discursos que han sido contruidos por las prácticas de los sujetos.

La información que nos ofrecieron estas entrevistas posee una multiplicidad de análisis posibles, el carácter abierto de las mismas favoreció la emergencia de las primeras categorías analíticas que se sistematizaron y compararon en la estrategia espiralada entre teoría-empíria, dando lugar a segundas entrevistas más direccionadas.

Lo que a primera vista se manifiesta son las “contradicciones”, “vacilaciones”, “marchas y contramarchas” que, los entrevistados narran en este proceso complejo y conflictivo de las prácticas docentes y que se sienten con especial énfasis en la cotidianeidad de las primeras experiencias del oficio de enseñar.

Con estas consideraciones teóricas generales, realizamos las entrevistas y elaboramos el trabajo de campo. A propósito nos parece oportuno aclarar que los momentos de residencia y primer año laboral, intentaron ser vistos como dos instancias de un único proceso, postulando una visión totalizadora, y oponiéndose a visiones fragmentadas de los objetos sociales.

BOSQUEJO DE ACTIVIDADES REALIZADAS

Se hizo necesario en una primera etapa caracterizar el contexto actual global y nacional, para lo cual se realizó un análisis referido a éste; así mismo se llevó a cabo un análisis bibliográfico respecto a los procesos socio políticos y educativos de las provincias de Neuquén y Río Negro a fin de articular la trama del contexto nacional y provincial como "paño de fondo", contrastando y articulando especificidades y particularidades provinciales, en las que se insertan las instituciones educativas.

Con el propósito de indagar acerca de las categorías teóricas centrales de ésta investigación, complejidad y significaciones, se realizaron análisis teóricos de diversos autores (especificados en las consideraciones teóricas- epistemológicas). Así mismo se llevó a cabo una recopilación y análisis bibliográfico referidos, por un lado, a la formación docente y didáctica de lo social, y por el otro, a las teorizaciones respecto la problemática de los sujetos practicantes y a la que se vivencia en la socialización laboral, a fin de articular ambas cuestiones en sus contextos históricos.

Por otro lado, fue necesario realizar lecturas analíticas sobre la perspectiva cualitativa en la investigación educativa.

Abordar la perspectiva de los sujetos, en este caso practicantes y docentes recién recibidos, supuso abordar someramente y aún si se quiere indirectamente, las instituciones que los atraviesan y los constituyen (Garay, 1996); ya que intentar comprenderlos, en tanto se conciben y actúan como sujetos sociales que sostienen prácticas significativas y contextualizadas en la que se reconocen, fue nuestro desafío.

En éste sentido y sin pretender realizar un análisis institucional, adherimos a la idea que las instituciones educativas son "...lugar de un quehacer, principio de realidad que permite o prohíbe. Conjunto englobante y sistema cultural, simbólico e imaginario que

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

aspira a imprimir un sello distintivo en el cuerpo, el quehacer y la subjetividad de cada uno de sus miembros. Tal construcción gesta un mundo de normas interiorizadas, no siempre conscientes, que permiten a los sujetos encarar una obra que se advierte como colectiva" (Ibídem, 1996). La institución como un todo permite trabajar, vivir, amar. Evidentemente las instituciones se centran en relaciones humanas, en la trama simbólica e imaginaria donde ellas se inscriben, por lo tanto emprender la empresa de abordarlas, nos obligó a mantener una posición de apertura a situaciones, personas, ideas, sucesos, dejando en suspenso nuestros prejuicios y teorías.

Paralelamente desarrollamos el estudio de documentación institucional (Planes de estudio, caracterizaciones institucionales, propuestas de enseñanza) y en otro orden de cosas, el proceso investigativo reclamaba una constante vigilancia teórico epistemológica y también ética, vinculada a la relación de alteridad -de otredad, que se establece entre los sujetos de la investigación, que supuso en nosotros el compromiso de reserva de la información, el respeto por "el sentido del decir del otro", hacer conscientes los pre-juicios con los que se comienza la tarea, de manera de lograr suspenderlos y transformarlos a través del trabajo teórico analítico permanente.

Nos interesa para finalizar decir que, como sujetos implicados en las distintas instituciones de formación docente³, esta investigación significó además una nueva mediación ya que nos permitió analizar reflexivamente nuestra propia práctica, y nos develó, en un nivel diferente, la trama del oficio de enseñar conocimientos sociales en este contexto de reforma educativa.

De este modo: "Animarse a emprender una re-visión de la enseñanza implica 'ver' de otra manera la formación del enseñante, desde su emparentamiento con el conocimiento y su compromiso ético en consecuencia, hasta la descarnada, si bien

³ Cabe consignar que tres integrantes del equipo son profesores de las cátedras Ciencias Sociales y su didáctica I y II, en la UNCO y un integrante es docente de las cátedras de Didáctica de las Ciencias Sociales en el IFD provincial. En ambas instituciones, los profesores de las didácticas especiales son consultados por los alumnos residentes durante el proceso de prácticas. Así, estas reuniones de trabajo las realizamos con los residentes de la UNCO y del IFD.

respetuosa mirada sobre la representación de sí, del otro, de su tarea" (Saleme, 1997: 80).

LAS INSTITUCIONES DE FORMACIÓN DOCENTE

Caracterizar las instituciones formadoras, tiene la finalidad de situarnos y concretizar el escenario de nuestra investigación, por ello y de manera breve, explicitaremos algunas notas de las tres instituciones de formación docente en la que los alumnos realizan su formación inicial.

Focalizaremos el análisis atendiendo a dos cuestiones, en un primer momento, nos detendremos descriptivamente en los orígenes, los motivos fundacionales, el proceso de constitución; para luego abocarnos a analizar el lugar que en los planes de estudio vigentes tienen las asignaturas "Didáctica de las Ciencias Sociales" y "Prácticas de la Enseñanza", como así también las propuestas de cátedras que en ellas se desarrollan, en tanto son documentos significativos de los diferentes niveles de concreción curricular. Ellos nos ofrecieron pistas analíticas en los aspectos estructurales formales y procesuales prácticos de las propuestas formativas

Las instituciones que estamos analizando, son formaciones sociales y culturales complejas en multiplicidad de instancias y excede a este trabajo analizarlas, por ello sólo nos referiremos a algunas cuestiones que las asemejan y o las diferencian

Entre las primeras características, todas se dedican a la formación de maestros y hoy, se **encuentran interpeladas** por el proceso de recomposición del sistema capitalista **en una "trama del contexto de reformas"**. Desde lo pedagógico, nuevos modos de regulación en las pautas de las reformas educativas que en un proceso de recentralización profundiza el centramiento de lo educativo en el Estado. Este proceso se materializa en las pautas de acreditación y adecuación que las instituciones formadoras tienen que cumplir conforme a las nuevas normativas legales vigentes: Ley Federal de Educación (LFE) y Ley de Educación Superior (LES).

La adecuación a los nuevos modos de regulación, se transita de manera diferente en las tres instituciones.

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

En la institución dependiente de una Universidad Nacional ⁴ - que denominaremos **A**- posicionada de manera diferenciada frente a la Ley de Educación Superior, se resguarda en la "autonomía universitaria"; por ello las pautas de la reforma educativa son objeto de debates y de discusiones teórico políticas por sectores del cuerpo docente y estudiantil.

En la institución incorporada al Programa de Transformación de la Formación Docente (PTDF),- que denominaremos **B**- la situación es paradójica. Los documentos preeliminares de la concertación del Consejo Federal De Cultura y Educación de 1994-95 y 96, retoman algunas características⁵ del PTDT, así, esta institución puede ser visualizada como la "que mejor responde" a los requerimientos oficiales. Pero lo paradójico es, el posicionamiento político del sector docente y estudiantil que resiste sostenidamente a la acreditación y adecuación, rechazando sistemáticamente las solicitudes de los organismos provinciales y nacionales ⁶.

En la otra institución de formación docente provincial-que denominaremos **C**-, se crea una comisión de Plan Institucional para responder a los requerimientos de la reforma. En 1998 se presenta un diagnóstico institucional que no cuenta con el aval de la totalidad del cuerpo docente. Los diferentes posicionamientos políticos del sector docente frente a la reforma atraviesan el clima institucional y reflejan debates más amplios que no son prioridad de una institución particular, en tanto permiten reflexionar acerca del trabajo docente en tiempos de reformas y a la incertidumbre que generan las consecuencias de la resistencia.

Otra semejanza en las instituciones analizadas tiene referencia en el proceso de constitución. La institucionalización histórica de una institución tiene fronteras más o menos precisas y permeables entre el adentro y el afuera, recibe mandatos y demandas, genera

⁴La Universidad Nacional del Comahue, no adecuó sus estatutos a la LES y se pronunció rechazando la LFE en el año 1998.

⁵La definición de los campos problemático de los CBC de la Formación Docente coinciden en términos generales con los módulos de formación inicial (instituciones, curriculum), como así también la incorporación de los departamentos de extensión e investigación.

⁶En el año 1998 la cartera educativa provincial dictó una normativa de adecuación de los planes de formación docente a la LFE. Un movimiento estudiantil(terciarios, universitarios y secundarios) con el acompañamiento de docentes resistió; el gobierno provincial dejó sin efecto la normativa.

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

proyectos y planes, se sostiene en una estructura organizativa y se apuntala en un aparato jurídico normativo.

Estas instituciones de formación docente se constituyen en función de demandas regionales. Nuestra zona, desde las provincializaciones recibe un aporte de migraciones internas y externas generando la expansión del sistema educativo. Así, podemos caracterizarlas como instituciones jóvenes que inician su actividad en las décadas del 50, 70 y 80.

La institución universitaria (**A**) localizada en la ciudad de Cipolletti (Río Negro), comienza a funcionar en 1972. En el contexto de la dictadura se vio signada como el resto de las universidades nacionales, por intervenciones que ponían el acento en el control en los sujetos y en las acciones académicas.

El proceso de democratización de la sociedad argentina, adquiere en esta institución la particularidad de "regularizar" por primera vez en su corta historia, la planta docente permitiendo el juego democrático y la autonomía en sus niveles de conducción y en los proyectos académicos.

La más antigua, (**B**) es la localizada en la ciudad de Neuquén. Se constituye como Escuela Normal Nacional en la década del 50 y pertenece jurisdiccionalmente al ámbito del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. En la década del 80 se constituye como instituto de formación docente dentro del Programa Nacional de Maestros de Educación Básica (MEB), programa que queda trunco al finalizar la presidencia del Dr. Raúl Alfonsín. En los primeros años de gobierno del Dr. Carlos Menem, el Ministerio de Cultura Y Educación de la Nación elabora el PTFD.

En 1992, deja de pertenecer al ámbito nacional y se efectiviza la transferencia a la provincia. Esta se realiza en el marco de las políticas de descentralización financiera, "la promoción de la descentralización de los servicios educativos es entendida como el medio más adecuado para redefinir el poder y las relaciones educativas entre el gobierno federal, provincial y municipal" (Torres, 1996:44).

Pertenecer al PTFD, la signa como "distinta" frente a las otras instituciones provinciales, ya que el programa sostiene algunas particularidades y beneficios desde lo académico curricular⁷ y

⁷La estructura curricular con la propuesta de módulos, talleres, trabajo de campo, seminarios, favorece la inserción de los alumnos en diferentes instancias de

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

laboral⁸. No obstante esto, trae aparejado algunas dificultades: la doble pertenencia jurisdiccional provincial y nacional genera el cruce de reglamentaciones y los programas nacionales no son sostenidos con asesoramiento ni capacitación por los equipos técnicos nacionales.

La tercera institución (**C**), se encuentra localizada en la ciudad de Plottier (Neuquén), se institucionaliza en 1980 y pertenece jurisdiccionalmente a la provincia neuquina. Surge para "Formar recursos humanos en cantidad y calidad suficientes para satisfacer la demanda educativa de la zona" y "se considera como parte esencial de sus funciones la programación y ejecución de actividades de perfeccionamiento para docentes en ejercicio en su zona de influencia" (Doc. Interno IFD 1998).

En este sentido, las instituciones construyen una "cultura institucional" conformada con "un sistema de valores, ideales y normas legitimadas por algo sagrado (mítico, científico o técnico). Orden simbólico que atribuye un sentido preestablecido a las prácticas, ciertas maneras de pensar y sentir que orienta la conducta hacia los fines y metas institucionales" (Garay, 1996: 141)

En nuestro escenario de investigación, podemos decir que en el caso (**A**) la cultura universitaria permea la institución. En ella, los proyectos académicos de grado y postgrado, los de extensión y de investigación están regidos por las normativas emanadas del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y por las normas dictadas por la institución en el marco de la autonomía universitaria.

Los estudiantes participan en la vida política y generan proyectos y acciones comunitarias. Podemos afirmar, que en la constitución del Centro de Estudiantes y en la representación estudiantil al Consejo Directivo de la facultad de Ciencias de la educación de la UNCo, los alumnos del Profesorado en Enseñanza Primaria son mayoritarios.⁹

Por otro lado, el Profesorado de Enseñanza Primaria es una carrera corta, de pregrado y en algunas instancias políticas se

formación. Las acciones de extensión permiten una relación con el medio y se efectiviza en propuestas de capacitación para docentes primarios.

⁸El PTFD mejora sustantivamente las condiciones laborales y salariales de los profesores.

⁹ En la Facultad de Ciencias de la Educación se dictan los Profesorados en Nivel Inicial, en Enseñanza Primaria, en Ciencias de la Educación y las Licenciaturas en Ciencias de la Educación y en Enseñanza Primaria.

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

debió y debate la permanencia de estas carreras para la formación docente en la universidad.

La institución del PTFD (**B**) tiene un estilo intermedio entre la cultura universitaria y la secundarizada, ya que la estructura curricular modular, los cargos docentes con mayor carga horaria (para acciones de docencia, extensión y o investigación), las jefaturas de grado, extensión e investigación, las asemeja al mundo universitario, pero hay normativas y reglamentaciones similares al nivel medio.

En la institución provincial IFD (**C**), podemos decir que en cierta medida prevalece una cultura de "secundarización" probablemente por el origen normalista de la formación docente en primaria. En este caso se observa la organización curricular en materias mosaicos, la obligatoriedad de asistencia y cursado de las asignaturas, los profesores taxis que no pueden concentrar la totalidad horaria en una sola institución, que las hace en muchos casos similares en su organización a la escuela media

Los estudiantes de estas tres instituciones pertenecen a segmentos socioeconómicos medios y medios- bajo de la población, con una cultura restringida, en muchos casos, a lo massmediático. Eligen esta carrera porque la visualizan como salida laboral rápida y muchas veces es una opción realizada por descarte, o ante el fracaso en otras carreras universitarias. Sin embargo, muchos aspiran y concretizan estudios superiores más largos ¹⁰, entendiendo esta carrera como intermedia en su formación.

Nos interesa consignar finalmente que las relaciones interinstitucionales entre estas instituciones de formación docente, no están signadas por la ruptura entre los terciarios y las universidades como sucede en otras regiones del país; ya que los docentes de los IFD son mayoritariamente egresados de la universidad. Las tres instituciones son demandadas y tienen crecimientos de matrícula interesantes, es decir no compiten por el alumnado y en los últimos tiempos han realizado algunas acciones comunes en el ámbito académico.

¹⁰ La mayoría de los estudiantes que continúan con sus estudios lo hacen en las carreras Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación y en otros profesados de la Facultad de Humanidades. Un dato interesante es la numerosísima preinscripción para la carrera Lic. en Enseñanza Primaria, realizada en la Facultad en 1999.

PLANES DE ESTUDIO: CONSIDERACIONES GENERALES

Hemos caracterizado brevemente las instituciones de formación docente para abordar sus planes de estudio, describiendo someramente lo que Lundgren (1992) denomina contextos de producción, en tanto los documentos curriculares se constituyen en instancias de producción y reproducción de bienes materiales y culturales, articulados en cada contexto histórico.

“El estudio de los planes y programas ofrece una contribución *estratégica*, al posibilitar el análisis de las competencias específicas que se adscriben al magisterio, a través de la selección y jerarquización cultural que materializan para el proceso de formación de grado” (Davini, 1998:12). Es decir, los mismos operan como marcos regulatorios y anticipatorios de las prácticas, enmarcados en el contexto socio-histórico e institucional que los originan.

Podemos decir entonces que los planes de estudio de la formación docente se constituyen, en su aspecto material, como un listado de disciplinas o áreas de conocimientos que las instituciones deberán impartir a los alumnos para lograr el perfil de docente deseado; organizando y regulando el proceso de formación, definiendo los límites del conocimiento a transmitir. En términos de Bourdieu, representan el *capital cultural* que los estudiantes deberán internalizar para ser integrantes legítimos de la docencia.

Los planes de estudio vigentes en las instituciones de formación docente son documentos interesantes que nos ofrecen pistas analíticas en tanto son concreciones de la política curricular en diferentes momentos históricos. Desde este lugar intentaremos abordarlos centrándonos en el lugar asignado a las cátedras de *Didáctica del conocimiento social y las Prácticas y o Residencias*

En la institución (A) (universidad), los alumnos residentes pertenecen a planes de estudio diferentes. Uno de ellos, se elaboró en 1976 en el marco del autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional” que implantó en la sociedad un autoritarismo centrado en la “cultura del miedo” logrando erosionar las identidades colectivas. Esta dictadura es fundacional y constituyente en el sentido económico, político, social, ideológico. Se piensa a sí mismo como un régimen institucional

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

cuyos componentes son el monopolio del poder político, del poder cultural y de las comunicaciones.

Evidentemente la educación y más específicamente la formación de los maestros no podía quedar al margen de este proyecto, por lo que impulsa la reforma de los planes de estudio.

El Plan consta con una norma escrita, escueta con un listado de 18 asignaturas, distribuidas en cinco cuatrimestres¹¹.

Para la carrera que estamos analizando se establece el objetivo de formar recursos humanos de adecuada calificación humanística y técnica que estén en condiciones de ejercer la docencia primaria. Es importante mencionar que en la ordenanza no se especifican fundamentaciones, objetivos ni contenidos para las asignaturas.

En lo que respecta a la enseñanza del conocimiento social la asignatura se denomina Metodología de las Ciencias Sociales. Una reglamentación interna establece que los alumnos debían aprobar un examen de contenidos disciplinares como requisito para cursar regularmente la asignatura.

La denominación de metodología de las didácticas especiales enuncia claramente una concepción tecnicista de las mismas. Los alumnos "deben conocer" los contenidos, y durante la formación, apropiarse de técnicas y metodologías para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela.

Por otro lado, consideramos que la estructura de este plan sostiene una concepción residual de la práctica docente, ya que, en los dos primeros años los alumnos se forman teórica y técnicamente y en la instancia de la práctica deben aplicar los conocimientos allí aprendidos.

En lo que respecta al segundo Plan de Estudios de (A) (universidad), es propio para la carrera y data de 1996.

Se elabora en el marco de la democratización de las instituciones de la sociedad civil. La universidad en esta etapa, inicia el proceso de normalización con el objetivo de establecer reglas de juego democráticas que permitan el ejercicio pleno de la autonomía universitaria.

¹¹ La primera asignatura es Defensa Nacional. Es significativa la denominación de Conducción del Aprendizaje y de Metodologías de la..., para referirse a Didáctica General y a las específicas.

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

En el marco de la democratización institucional se impulsa la modificación del plan vigente. En 1997 comienza la elaboración del proyecto con el asesoramiento de la Prof. María Saleme. El proceso de aprobación demoró seis años, y en ese sentido coincidimos con A. Rodríguez, cuando afirma que "un currículum es una construcción social de los sujetos de un proceso educativo. En tanto construcción social e intersubjetiva se hace en la práctica cotidiana, en el interjuego de significaciones individuales y colectivas de los sujetos involucrados e implica procesos de 'negociación institucional'" (Rodríguez, 1992:2) La negociación institucional continuó en los primeros años de implementación curricular.

En la década del 90, en el marco de la reforma educativa, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación solicita algunos ajustes a la nueva normativa, que se realizan en 1996.

En la fundamentación del Plan se destacan posicionamientos teóricos centrados en la práctica docente, articulando la formación general, la específica y la inserción comunitaria.

Está organizado en tres ejes: escolarización, la clase y prácticas docentes y ámbitos de realización. Se desarrolla en seis cuatrimestres con la inclusión de talleres.

Desde nuestra perspectiva de análisis, se constituye en un plan integral en tanto los alumnos transitan por instancias teóricas, teórico-instrumentales y de talleres. Este diseño posibilita la articulación teoría práctica, en tanto se conjugan sincrónicamente espacios de prácticas, teorización y reflexión. Por el otro lado pareciera que presenta bastante ecuanimidad en cuanto al tiempo que le cabe a la formación tanto teórico y a la formación en contenido y estrategias de la enseñanza disciplinar.

En lo que respecta a la Didáctica de las Ciencias Sociales se incluyen: Ciencias Sociales y su Didáctica I y II. Desde el plan no se prevé curricularmente la articulación de dichas asignaturas con otras.

En la caracterización de la asignatura Ciencias Sociales y su Didáctica I, se expresa que "en la misma los alumnos realizarán una primera aproximación a las conceptualizaciones de la Teoría Social. Abordarán los contenidos que se enseñan en el primer ciclo y construirán una hipótesis de trabajo fundamentada para

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

enseñar Ciencias Sociales en dicho ciclo¹². Los objetivos mencionan aspectos que incluye comprender diferentes marcos teóricos acerca de las Ciencias Sociales y la elaboración de propuestas de enseñanza, para ello los contenidos consignados refieren a la realidad social local, provincial y regional.

En el caso de la Ciencias Sociales y su Didáctica II, se propone tanto en la fundamentación como en los objetivos la profundización de las construcciones teóricas realizadas en la primera asignatura.

En lo referente a los contenidos y estrategias de enseñanza se propone abordar la realidad social argentina y latinoamericana.

En el área de Prácticas y Residencia, se desarrollan los talleres de Lectura de la Práctica I, II y III con carácter anual los dos primeros y durante el tercer año se implementa el taller III y la Residencia¹³.

En la institución de la ciudad de Neuquén (**B**), el plan de estudio de la carrera tiene una duración de tres años, con un primer año en común para las dos carreras que se dictan, Profesorado en Enseñanza Primaria -PEB- y Profesorado en Nivel Inicial -PEI- y en segundo y tercer año se desarrolla la especialización en cada una de las carreras. El Plan está organizado en: Área de Formación General (AFG), Área de Formación Especializada (AFE)

El AFG abarca fundamentalmente módulos cuatrimestrales del primer año¹⁴ y paralelamente se desarrollan en el primer año los módulos disciplinares (matemática, ciencias sociales, lengua, ciencias naturales). En segundo año los alumnos cursan los respectivos módulos de "Enseñanza de..." (matemática, lengua, ciencias sociales y ciencias naturales) de carácter anual y a su vez módulos que corresponden a temáticas consideradas fundamentales para el nivel: Número y Sistema de Numeración en el primer cuatrimestre y Alfabetización en el segundo. También se agregan otras instancias formativas como seminarios y al finalizar cada instancia cuatrimestral un taller integrador.

Una de las características más destacable de este plan, es la fuerte presencia de la formación en las didácticas especiales desde

¹² Plan de estudios. FACE UNC 1993

¹³ Al respecto, analizaremos las propuestas de cátedra más adelante.

¹⁴ Módulos de Conocimiento, Aprendizaje, Sistema Educativa, Enseñanza, Instituciones Escolares, Diseño, desarrollo y evaluación del currículum.

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

el lugar de su enseñanza. El AFE, propone prioritariamente abordar saberes relacionados con la intervención didáctica. El tercer año comprende fundamentalmente el Taller de Residencia y el Taller de Diseño y Práctica en el aula.

De esta manera en el PEB queda prefigurada una estructura curricular muy compleja, difícil de articular que no resuelve la tan temida fragmentación.

Realizando una mirada del mapa curricular, y teniendo en cuenta el recorrido de los alumnos por dicho dibujo, advertimos que en general tienen más oportunidades de aprender saberes normativos-prescriptivos que explicativos-descriptivos y nos permite afirmar que se invierte más tiempo y se brindan más oportunidades de formación para la acción que para la comprensión de la realidad educativa.

Con respecto a la formación en el área de las Ciencias Sociales, ésta se desarrolla en el área de Formación especializada y abarca, entonces, los tres años: el primero con el módulo disciplinar Ciencias Sociales donde se trabajan fundamentalmente contenidos, el segundo con la "enseñanza de las Ciencias Sociales" donde se abordan los aspectos didácticos y el tercero con su inclusión en el taller de diseño de estrategias de enseñanza de propuestas áulicas. Es decir que la propuesta es abarcativa, y la formación continua y sistemática a lo largo de los tres años.

En la tercera institución (C), el Plan de Estudios es de tres años, se estructura en áreas y contiene un total de 23 materias. Las áreas de conocimiento, según se expresa en el texto del Plan intentan integrar "disciplinas afines alrededor de ejes conceptuales comunes"¹⁵. Estas áreas son: Área de Fundamentación Teórica, cuyo eje es: el Ser docente; Área Técnico Profesional, centrado en: el Quehacer docente; y Área de Práctica y Residencia teniendo como eje la inserción del alumno en la escuela primaria con el fin de aplicar los contenidos teóricos y prácticos en la realidad escolar.

Este diseño por áreas enfatiza la *integralidad*, produciendo un acercamiento entre las asignaturas que componen cada una de las áreas, rompiendo así con la falta de articulación e integración de materias.

El Área de Fundamentación Teórica "tiene como fin la comprensión de la esencia del hecho educativo; es decir, la

¹⁵ Plan de estudio Profesorado en Enseñanza Primaria. Provincia de Neuquén 1983

comprensión de la educación en la trama de todo lo que es y actúa"¹⁶. Las asignaturas que la componen resultan ser las encargadas de declamar los fines y objetivos de la educación, así como de proporcionar a los futuros docentes un conjunto de fundamentos filosóficos, pedagógicos, psicológicos, biológicos y socioculturales. Asimismo se plantea dentro de esta área la necesidad de "reconocer" los principios y normas que regulan el sistema educativo.

Las asignaturas que componen el Área Técnico Profesional son las Didácticas específicas que, en conjunto, abarcan los diferentes campos del conocimiento y se cursan en el 1er y 2do año.

Según se prescribe, estas didácticas deben encargarse del proceso de enseñanza y de aprendizaje y lograr que el alumno domine los "componentes estructurales, contenidos y disciplinas del curriculum de la escuela primaria" así como los "métodos y técnicas de planificación, conducción, orientación y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje". Por último, deben "organizar experiencias significativas" para llegar al conocimiento, es decir, plantear actividades y recursos.

En este plan, la estructura en áreas, tal como se plantea desde su concepción y desde sus objetivos, contribuye a reforzar una visión tecnicista de la enseñanza. Si bien se explicita el interés por romper con el curriculum-mosaico a partir de la existencia de las áreas, no se promueven las relaciones *entre las distintas áreas*, al no considerar tiempos institucionales u otras instancias formales que impliquen la posibilidad de realizar una tarea conjunta.

También en este plan se delimitan el cometido y el contenido de la Didáctica de los Estudios Sociales (I y II). Bajo esta denominación se pone énfasis en las disciplinas que tradicionalmente se enseñan en el nivel primario: historia y geografía, más la asignatura conocida como civismo.

Según se expresa en la fundamentación, la Didáctica de los Estudios Sociales debe proporcionar "el conocimiento del marco teórico y de los contenidos integrados de las disciplinas que conforman el área. Al mismo tiempo encarará el estudio y la aplicación de las metodologías específicas..."¹⁷ Los objetivos hacen

¹⁶ ibidem pág. 9

¹⁷ Plan de estudios op.cit. pág. 55

referencia a estos mismos aspectos: contenidos específicos y metodologías, los cuales se desglosan en los contenidos mínimos.

Desde otro punto de vista se evidencia una cierta desjerarquización epistemológica de las ciencias sociales como campo de conocimiento escolar. Esto se observa, por un lado, en la denominación "Estudios Sociales"¹⁸ en lugar de ciencias sociales, cuestión que no pasa en las Ciencias Elementales Básicas.

En cuanto al área de Prácticas y Residencia, se promueve la reflexión y acción sobre la práctica. Esta área tiene asignaturas en el primer y segundo año de la carrera centradas en la observación y puesta en práctica gradual de propuestas de enseñanza. En el tercer año se desarrolla la residencia docente.

LAS PROPUESTAS DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Abordaremos las propuestas de enseñanza de Didáctica de las Ciencias Sociales y de Prácticas de la Enseñanza que realizan las respectivas cátedras. "Los programas de enseñanza se asientan en una lógica clasificatoria. El programa es la evidencia escrita de una teoría y de una forma de entender y pensar la enseñanza indisolublemente pedagógica y social, que construyen una identidad simbólica (discursiva) y práctica (productos) del magisterio" (Davini, 1998; 18).

Los programas constituyen el discurso instruccional, en el que se incluye una matriz de clasificación lógica y social, en esquemas de pensamiento y de división social del trabajo cultural (Bernstein, 1993).

El discurso instruccional es quizá el que en mayor medida favorece una autonomía con respecto al discurso pedagógico oficial, es el que posibilita los mayores grados de libertad siempre condicionado por la propia institución y las características de los profesores que lo realizan.

Como afirmamos anteriormente, los planes de estudio representan un marco de organización, tanto pedagógico como

¹⁸ Es elocuente la siguiente fundamentación del "motivo de la denominación de Estudios Sociales : también se ha dicho, y es verdad que las Ciencias Sociales son 'productoras' de conocimientos, en tanto Estudios Sociales son 'consumidores' de conocimientos aportados por las primeras" Meroni, Andina, Mastropiero (1979)

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

social y como tal actúan como “enmarcamiento” (Davini, 1998) de las producciones de los docentes, por las formas en que clasifican, organizan, recortan y secuencian el saber.

Ahora bien, los programas que realizan los profesores, si bien están regulados o enmarcados por el plan de estudio, se constituyen de alguna manera en un dispositivo pedagógico con cierta autonomía de aquel discurso oficial. Podríamos decir entonces, que los programas si bien son regulados, también son reguladores de la acción en cuanto se explicitan las diferentes perspectivas de los profesores acerca de la enseñanza. Explicitan los contenidos que se enseñan y los que no se enseñan, denotan implícita o explícitamente modos o formas de enseñar, de evaluar, consigan la bibliografía a utilizar.

La lógica con la que analizaremos los programas responde a una breve presentación de la estructura y el contenido del mismo, para posteriormente analizar las semejanzas y diferencias entre los mismos. Esta opción refiere a que en su análisis hemos encontrado muchos aspectos coincidentes y solamente algunas diferencias, por lo tanto metodológicamente resulta más comprensible su análisis en conjunto para evitar reiteraciones. Además, si bien no es aspecto a ser tratado en este apartado, esta caracterización daría cuenta de cuánta incidencia tienen los programas en la formación y sus vinculaciones con la práctica concreta de los alumnos.

Los programas analizados presentan:

- introducción,
- fundamentación,
- propósitos,
- eje articulador o conceptual
- unidades con sus respectivas fundamentaciones y contenidos,
- metodología,
- evaluación y
- bibliografía.

En los programas podemos enunciar como similitud el compartir marcos teóricos, donde se destaca el objeto de estudio de la realidad social, las particularidades y complejidades del conocimiento social y de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Los programas se posicionan y comparten una perspectiva crítica en lo didáctico y en las ciencias sociales; también acuerdan con una concepción acerca de la formación docente, tendiente a

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

concebir la docencia como una práctica social. En este sentido podemos decir que en los cursos de Didáctica de las Ciencias Sociales basados en la teoría y la racionalidad crítica se busca que emerjan las perspectivas de los estudiantes sobre el conocimiento social y la enseñanza del mismo, asimismo se proponen analizar su origen y desarrollo para luego relacionarlas con la práctica del enseñar y con los contextos donde estas se realizan, intentando facilitar la posibilidad de cambiarlas y actuar como profesores reflexivos y comprometidos con la emancipación social. (Pagés; 1997)

Se explicita una preocupación por indagar en la construcción del conocimiento social. Al respecto en una investigación realizada por Banks y Parker (1992) sobre la educación de los profesores en ciencias sociales sostiene que en la formación se visualiza un estado de opinión bastante generalizado en relación con el escaso dominio del saber que los profesores han de enseñar. Al parecer esta situación es especialmente grave en el caso de los profesores de enseñanza primaria. Por otro lado, el problema se complejiza si nos referimos a las relaciones entre el conocimiento académico y la enseñanza de las Ciencias Sociales, señalan los autores.

En algunos casos, se presenta una caracterización histórica de la Didáctica de las Ciencias Sociales, destacando sus tendencias más relevantes y la incipiente construcción del campo disciplinar.

Los marcos teóricos-conceptuales de los profesores de las cátedras y complementariamente los propósitos de la enseñanza, dan información acerca de los sentidos, significados y significaciones que otorgan a la enseñanza. En este sentido, los programas coinciden en cuanto a:

- Proporcionar un espacio para el análisis de fundamentos teórico - metodológicos en el ámbito de las Ciencias Sociales, contribuyendo a la explicación/comprensión de las situaciones de la realidad social.
- Orientar a los sujetos alumnos hacia una actitud permanentemente interrogativa y abierta sobre el conocimiento de lo social.

Destacamos que los marcos teóricos de los programas tienen coincidencias fundamentalmente en lo referido a:

- Marcos teórico epistémicos de las ciencias sociales

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

- Categorías de tiempo social, espacio social, sujeto social, multicausalidad, procesos, cambios , permanencias.
- La realidad social
- Propuestas didácticas para los diferentes ciclos de la escuela primaria

Otro aspecto interesante es la explicitación metodológica para abordar y analizar los capitales culturales de los alumnos, materializados en estrategias que bucean en los orígenes de los aprendizajes del conocimiento social realizados en la vida escolar , ya que es una de las formas de entender/explicar los diversos vínculos con el conocimiento.

Otro ítem en común lo constituye la bibliografía,- no desconociendo las diferencias-, enfatizamos que se comparten muchos textos¹⁹.Una de las propuestas incorpora un listado bibliográfico de textos específicos para el abordaje de contenidos referidos a la Geografía e Historia barrial, municipal, regional, provincial, nacional y latinoamericana.

En la formación de maestros se aborda en forma paralela la actualización, apropiación de conocimientos disciplinares y las propuestas de enseñanza. La relación de los alumnos con el conocimiento a enseñar, ha sido y sigue siendo una relación conflictiva. Desde las propuestas de enseñanza se busca y se ha buscado diferentes formas de trabajarla, no siempre consiguiendo resultados satisfactorios. "Los maestros generalistas tienen que hacer frente simultáneamente a la enseñanza de contenidos de la mayor parte de las áreas de conocimientos del curriculum de educación primaria sin contar con una preparación suficiente ni en contenidos científicos ni en didácticas especiales".(Pagés; 1997:53)

A partir de la lectura y análisis de los planes y programas este aspecto intenta resolverse de diferentes maneras en cada una de las instituciones: en algunas con la incorporación del tratamiento de los contenidos en las mismas cursadas, en otras, con el cursado del módulo disciplinar de ciencias sociales.

De todos modos, estos espacios se resignifican o se enmarcan, a la luz de las diferentes propuestas de prácticas y o residencias.

¹⁹Los textos de reciente publicación en nuestro país como las compilaciones de Alderoqui y Aisembreg, las publicaciones de Finocchio, Batallán, Romero, Gotbeter, Iaies, Gurevich, Carretero entre otros.

De allí la importancia de caracterizar, en el siguiente apartado, cada una de ellas.

LAS PROPUESTAS DE PRÁCTICAS Y RESIDENCIAS

El lugar de las prácticas en la formación docente, constituye sin duda un punto nodal para los sujetos e instituciones involucrados. Intentaremos en este breve apartado, caracterizar las diferentes propuestas de residencia de las instituciones de formación docente.

Si bien es cierto que subyacen ciertos aspectos comunes en todas -como es el período de prácticas y residencia al finalizar la carrera- cada una realiza propuestas que le otorgan cierta particularidad que no queremos dejar de mencionar.

En la institución (**A**) (universidad), se desarrollan una serie de talleres previos a la Residencia docente, enunciaremos sus características brevemente. Así, el Taller de Lectura de la Práctica I intenta abordar las prácticas escolares dando cuenta de los procesos de confrontación, negociación y disputa de intereses sociales diversos articulados, obviamente, a procesos sociales y políticos más amplios. Este contexto posibilita la "lectura" de la práctica docente, considerando su historicidad, las condiciones materiales y objetivas del trabajo docente y los saberes de los maestros. También se considera de manera importante las representaciones sociales que los alumnos han construido en los ámbitos familiar, laboral y educativo, que sin lugar a dudas conllevan una manera particular de "ser maestro". La puesta en tensión de estas representaciones, junto con los aportes teóricos y las referencias empíricas, constituyen el contenido de este taller llevadas a cabo a través de procesos de análisis y reflexión permanente.

Continuando con la misma metodología, el eje del Taller de Lectura de la Práctica II es la relación Institución –Aula. Al respecto, la institución escuela "es resultante de una asignación de sentido desde lo social y lo político, que reactualiza y resignifica los Contrato Fundacional hasta llegar a concretizarse en el espacio del aula como *Contrato Pedagógico-Didáctico*, dando sentido y

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

significado a qué enseño, para qué enseño y cómo enseño”²⁰. De este modo, se considera a “la clase” como un dispositivo analizador privilegiado al ofrecer la posibilidad de comprender los sentidos y significados del “mundo escolar” a través de observaciones y análisis crítico de las mismas.

El tercer y último taller antes de la Residencia propone a los estudiantes continuar la aproximación a las prácticas docentes profundizando en el análisis y reflexión sobre las mismas. Se entiende a la reflexión como “reconstrucción crítica de la experiencia, lo que implica volver sobre las situaciones, la propia actuación y los supuestos asumidos acerca de la enseñanza”²¹. En este sentido, generar espacios que permitan un acercamiento a la cotidianeidad escolar, desde una postura crítica, para posibilitar una estrecha relación entre la teoría y la práctica, resulta muy importante.

También se pretende coordinar la tarea de observación, planificación y análisis con las distintas cátedras de las didácticas especiales a fin de resignificar “el nivel instrumental en la tarea de enseñanza, pensando lo técnico desde la práctica concreta”.²²

Finalmente con la Residencia culmina la línea curricular de los talleres de lectura de la práctica docente- tal como lo expresáramos anteriormente- contemplando la gradual inserción de los estudiantes en las instituciones escolares, como así también la profundización de los análisis y reflexiones que pretenden vincular las prácticas docentes cotidianas con los aportes teóricos de las diferentes asignaturas.

En la fundamentación de la propuesta se sostiene como necesario “focalizar la mirada en la práctica concreta de los docentes para centrar el estudio y la reflexión en cuáles son y cómo construir los saberes propios de la profesión docente” ya que se espera que el alumno practicante pueda resolver las distintas instancias que debe atender un maestro. Por lo anteriormente dicho, resulta necesario indagar acerca de la naturaleza, los determinantes, posibilidades y limitaciones de las prácticas de la enseñanza, para realizar una lectura desde una perspectiva crítica.

²⁰ Programa de cátedra.

²¹ Edelstein, G. Programa taller “Reflexión y análisis de las prácticas de la enseñanza” 1997. Maestría en Didáctica. Citado en programa de cátedra.

²² Programa de cátedra.

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

En cuanto al cronograma de actividades la instancia de Residencia prevee:

1.- Tres primeras semanas en las cuales se indaga, por parejas, la realidad institucional y del aula en la sección asignada. Cada alumno dará dos clases de cada área. En esta última instancia comienzan con el registro del "diario de las prácticas", recurso metodológico que permite reflexionar sobre la práctica, analizando, categorizando y sometiendo a revisión crítica lo que aparece como "natural".

2.- Cuarta semana: presentación del informe de la etapa anterior y de la propuesta para las prácticas integrales

3.- Quinta a décima semanas: se realizan las prácticas integrales, en la cual, cada uno de los integrantes de la dupla tendrá a su cargo el grado durante tres semanas, mientras el compañero realiza aportes y críticas.

En cada etapa se realizan evaluaciones parciales, tanto en forma grupal como también individual. En caso de ser necesario, los alumnos practicantes podrán realizar clases recuperatorias y/o cualquier otra actividad que se evalúen pertinentes, antes de comenzar con las prácticas integrales.

Al finalizar las prácticas los alumnos presentan un informe, que retoma tanto las evaluaciones parciales como el diario de prácticas, analizando el proceso de construcción de saber práctico en esa etapa.

Cabe aclarar, según esta propuesta, que desde el momento que comienzan las prácticas se inicia una etapa de trabajo entre profesores y practicantes en cuanto se "discuten los contenidos de enseñanza, propuestas didácticas, se evalúan las clases dadas, se acuerdan nuevas propuestas, se trabaja sobre la conceptualización a partir de estos trabajos concretos. Dada la importancia que se le signa a esta tarea se le dedicará un tiempo importante, prestando especial interés entre el hacer y el pensar"²³

En la institución (**B**), se propone como objetivo de la formación docente el "fortalecimiento de los esquemas de decisión de los docentes frente a las necesidades que plantea la práctica"²⁴ Entonces la construcción de los saberes propios de la práctica

²³ Programa de cátedra.

²⁴ Documento Curricular

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

profesional sólo es posible en la medida que se tome dicha práctica -real y efectiva- como objeto de estudio. De allí que el currículo que propone dicho programa de formación se define como *centrado en la práctica*.

En este sentido, cabe aclarar que en el contexto de este currículos, "práctica" tiene un doble significado: -por un lado, designa a la realidad educativa, en toda su complejidad, en sus múltiples dimensiones y determinaciones;- y por el otro, "práctica", designa la tarea docente, llevada a cabo con fines de enseñanza en los contextos complejos.

Continuando con esta lógica que atiende a los sentidos de la "práctica", se propone un área de formación general, centrada en la comprensión de la realidad educativa; y en el segundo sentido, se propone un área de formación especializada que tiene por finalidad la especialización para el desempeño de la tarea docente en un nivel específico del sistema.

Cabe aclarar que la intención de este apartado no tiene como propósito la descripción y análisis del mapa curricular, sino que se hace incapié en aquellos que sean atingentes a las caracterizaciones de las prácticas del nivel primario. De allí que centrar la mirada en el lugar del área de formación especializada y su acompañamiento en los primeros desempeños docentes es lo que distingue a este programa de formación.

Así, considerando la complejidad de la formación docente se puede diferenciar tres etapas secuenciadas. La primera etapa tiene por objeto lograr el manejo adecuado de los contenidos escolares, mediante el conocimiento de los saberes disciplinarios de referencia. La segunda procura constituir un espacio formativo en el que sea posible diseñar, poner en práctica, evaluar y ajustar estrategias de intervención a fin de posibilitar a los alumnos de nivel primario la apropiación de los contenidos escolares. Por último, la tercera etapa procura ofrecer las condiciones para desempeñar la función de enseñanza y las demás tareas que hacen al desempeño docente, en contextos institucionales reales.

Un espacio interesante es el planteo del Taller de Residencia. En el documento curricular se fundamenta que "los alcances otorgados al desempeño que el alumno realiza en la residencia en términos de participación institucional y responsabilidad laboral, permiten identificar esta etapa como una experiencia académica de integración de saberes previos y de planteo de nuevas

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

problemáticas". De allí que la inserción en las instituciones escolares debe complementarse con un trabajo en el Instituto Formador teniendo en cuenta dos aspectos: lo referente al diseño, puesta en práctica, evaluación y ajuste de la enseñanza que continúan con el apoyo y el acompañamiento de los profesores de las disciplinas; y por el otro lado, el Taller de Residencia, con momentos teóricos y prácticos integrando saberes y el planteamiento y reflexión de nuevas problemáticas. De allí que el mismo se tome como espacio para la contención de los alumnos y para la generación de estos saberes que den cuenta de las problemáticas específicas.

En cuanto a la reflexión sobre la práctica docente "se plantea como necesaria no sólo a los fines de adquirir una formación inicial pertinente al tipo de acción profesional que se va a desarrollar, sino también a los fines del permanente enriquecimiento de los esquemas de decisión una vez que el docente ha comenzado su desempeño laboral"²⁵ En este sentido, es interesante la intención de mantener una estrecha relación teoría-práctica desde el comienzo mismo de la formación docente.

La tercera institución (C)²⁶ realiza un proyecto de residencia "cuyo cometido apunta a concretar una modalidad organizativa que permita un nivel de articulación entre la escuela y el instituto en el que sea posible dar un tratamiento educativo a los problemas de interacción que supone la convivencia de estas dos instituciones"²⁷.

Este proyecto de Residencia se inscribe en una concepción formativa que difiere de los enfoques tradicionales de la práctica docente inicial ya que no se reduciría al reconocimiento de las normas y concepciones vigentes en el establecimiento en el cual se inserta (adaptación). Por el contrario, la hipótesis que se sostiene afirma que "la residencia constituye para el alumno un particular momento de potencialidad constructiva desde una perspectiva tanto personal como grupal inserto en un marco de transición institucional fuertemente connotada desde el punto de vista social

²⁵ Documento Curricular

²⁶ En esta Institución el equipo de Residencia tiene gran cantidad de material elaborado como fichas de cátedra y sistematizaciones de los diferentes años en los que viene llevando a cabo el proyecto.

²⁷ Proyecto de Residencia. Institución III

y afectivo. Tiene la posibilidad de definir el encuadre de su hacer práctico actual que condicionará su futuro integrándolo de alguna manera a su desarrollo intelectual global. Se caracteriza porque el desarrollo de eventuales rupturas moviliza la circulación de significados que pueden resultar el origen de importantes definiciones para fundamentar una racionalidad crítica de la escuela²⁸.

La instancia de Residencia se la toma como una circunstancia que tiene para el alumno, toda la potencialidad de un momento de aprendizaje irrepetible, como una oportunidad de instalar fuertes anclajes en su pensamiento pedagógico en la construcción de la profesionalidad, esto es, en su autonomía, apoyada en un fuerte compromiso social. En otras palabras se podría decir que se pone el énfasis en el sujeto en formación, con lo que tiene por aprender y resignificar pero también con lo que ha construido hasta el momento. Desde este encuadre, la convocatoria a cada docente está definida por la auténtica necesidad de que cada participante se sienta involucrado con un compromiso formativo. Esto supone una participación activa en el espacio del proyecto, horizontalizando las relaciones de poder. Así, convocados el residente y el maestro en la acción de enseñar, se integran en la concreción de la clase tanto como en la preparación previa y en el análisis posterior. De este modo, la observación -en la que se incluyen ambos -no se considera en su sentido tradicional sino que se la toma como una instancia -entre otras- que brinda información para la reformulación de la hipótesis planteada.

Por lo explicitado anteriormente, se considera que el maestro que recibe a los practicantes, encuentra en esta instancia, un espacio de auténtico perfeccionamiento al interrogar sus prácticas, al debatir junto con sujetos con distintas experiencias y formación, acerca de los problemas y las soluciones que aquejan al ámbito educativo.

De este modo, la función formativa es la de diseñar el escenario de los intercambios entre el residente y el Docente, de manera que el diálogo se constituya en el "cimiento de la construcción pedagógica sobre la que el egresado podrá dar sentido a su práctica"²⁹.

²⁸ Documento interno. Residencia Institución III

²⁹ Ibidem

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

Otro aspecto a destacar en esta propuesta, es la discusión acerca del sentido de los contenidos que aborda como docente.

Para ello se insiste en la enunciación de *nudos temáticos* que se constituyen en instrumentos para posibilitar la organización de la propuesta en lo que el docente considera válido. Es decir, con ello se quiere "significar una anticipación de la intención educativa con que se piensa cada contenido, pero desde una perspectiva que no reduzca los aprendizajes escolares a un mezquino sentido inmediato y práctico, sino que se defina en dirección a un horizonte pedagógico"³⁰. Abordar estos núcleos temáticos, desde un abordaje crítico del contenido, implica el trabajo con las interrelaciones sociales y económicas como constructoras de sentido y así mismo el intento por diferenciarse de las prácticas rutinarias y justificadoras de sí mismas.

En síntesis, el equipo de Residencia sostiene que el análisis de la realidad sociopolítica y su proyección futura, define las condiciones bajo las cuales se desempeñarán los diferentes sujetos sociales y en este sentido, la educación puede y debe -por su acción intencional- incidir sobre las posibilidades de que dichos sujetos se inserten socialmente y transformen la realidad a favor de una vida mejor. Es decir, que el histórico mandato de formar al ciudadano sigue hoy igual de vigente y ningún docente debería ser indiferente.

Para concretar el proceso de Residencia se tienen en cuenta dos elementos:

- I) un eje vertebrador que sitúe la residencia como experiencia que permita al egresado asumir el aula y la escuela en términos de la elaboración de una *estrategia*.
- II) Armar un espacio, para la tarea, construido en forma integrada y participada entre los docentes primarios, el instituto y otros actores sociales comprometidos con lo educativo.

En general las tareas a desarrolladas, teniendo en cuenta lo anterior tienen la siguiente secuencia:

1. Aproximación a la realidad de la escuela como un espacio para desarrollar, por un lado las propuestas pedagógicas, y por el otro, las relaciones institucionales y laborales.

³⁰ Documento Interno. Intenciones para una práctica significativa. Residencia. Institución III.

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

2. Diagnóstico de las Urgencias Educativas de la escuela, rastreando las características y condiciones del contexto socio-cultural de cada establecimiento, en su relación con la cultura escolar y con otras particularidades.
3. Elaboración de la Estrategia como síntesis colectiva del proceso de elaboración previo (en cada establecimiento) e hipótesis de trabajo individual para la práctica que cada residente realizará.
4. Elaboración de las conclusiones individuales y colectivas referidas a las síntesis realizadas por cada establecimiento.
5. Seminario de cierre.

Previo a cada una de estas etapas, se realiza un taller al que asisten docentes e invitados, estos últimos convocados por su potencialidad para brindar aportes significativos y posterior a cada una de ellas, cada residente realiza un trabajo en forma individual.

Diríamos entonces que si bien en una de las instituciones el profesor de Prácticas se denomina "orientador" del proceso, subyace la de idea de observación y las "prácticas" como evaluativas en vez de formativas. Otra característica que se podría poner en tensión en esta propuesta es el lugar del conocimiento; aparece con mayor preocupación la "teoría" intentando dar cuenta de lo que sucede cotidianamente; quizás es desde esta misma lógica que el lugar aparece más desdibujado con respecto a las otras propuestas analizadas.

A modo de cierre podemos decir que en esta primera aproximación analítica, hemos abordado las propuestas de enseñanza de Didáctica de las Ciencias Sociales y de Residencia Docente, en las tres instituciones formadoras, articuladas y caracterizadas en el marco de sus planes de estudio, sabiendo que "para conocer el curriculum es preciso ir bastante mas allá de las declaraciones, de la retórica, de los documentos o mejor dicho, quedarse mucho más cerca de la realidad. Lo que resulta evidente es que a través de las plasmaciones del curriculum, se expresan más los deseos y las intenciones que las realidades. Sin entender las interacciones entre ambos aspectos no podremos comprender lo que les ocurre realmente a los alumnos y lo que aprenden. Cualquier discurso educativo debe servir al develamiento de la realidad que hacerla progresar más que a su embellecimiento enmascarador". (Sacristán, G 1992: 158)

Reconocemos en esta aproximación la complejidad de las tensiones entre: el campo de la producción del discurso oficial

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

(planes de estudio), el campo de recontextualización de ese discurso (programas y propuestas), las particularidades y peculiaridades de cada institución formadora y los posicionamientos del cuerpo profesora.

CAPITULO IV

LAS SIGNIFICACIONES DE ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES

LA IDENTIDAD DEL DOCENTE Y LAS PRÁCTICAS DE CIENCIAS SOCIALES

La actividad docente puede identificarse en cualquier tiempo y lugar, en tanto se reconocen formas de acción y hacer que le son propias y que a la vez le otorgan determinada *identidad*, diferenciándola de otras actividades. De esta forma, las acciones que se despliegan cobran *sentido* específico, identificándolas como intrínsecas a dicha actividad. Más allá de los individuos concretos que la desarrollan se las puede reconocer por el significado que portan en la *repetitividad* y *recurrencia* de esas acciones. Son repetibles en tanto reproducen la misma acción y recurrentes en tanto reaparecen en los mismos sentidos, señalando el encuadre de un quehacer. (Remedi, 1988)

Entendemos al sujeto- nuestros entrevistados- como sujetos concretos, síntesis de múltiples determinaciones donde se conjugan: su pertenencia a un sector, o clase; a una familia; a una biografía escolar particular, a una formación cultural, en un contexto determinado.

El maestro es maestro en una biografía individual que lo determina; es maestro en tanto soporte y portador de deseos y aspiraciones de otros (familia, sociedad, escuela) y de él mismo "*siempre quise ser maestra*" (E:M. 1), "*yo, tenía mucha influencia*

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

de mi hermana, porque había empezado a estudiar Ciencias de la Educación, y me decía que viniera a estudiar acá" (E:P.2:4)

Esta identidad de la cual estamos hablando no implica una unidad sino más bien nos remite a una serie de incoherencias, contradicciones, a cierta diversidad, porque en esta construcción de su identidad lo hace en referencia a diferentes planos, con juegos de imágenes contradictorias y muchas veces superpuestas.

Nuestros sujetos se formaron para maestros y fueron construyendo y construyen su identidad en distintos planos: en relación a la institución o en relación al saber; en la confrontación que conlleva el lugar-no lugar de ser "maestro practicante" - "maestro recién recibido". La construyen cuando están como maestro de ciencias sociales y también cuando no lo están. Es decir, "cada una de las partes de la relación educativa se constituye en relación al otro, no solo a partir de las características inmediatas del encuentro en el aula, sino de la subjetivación de lo que socialmente significa ser maestro y ser alumno" (Remedi, 1988;24).

Para ello consideramos al discurso como vía privilegiada para acceder a esta construcción de ser docente; el discurso es práctica, en su doble dimensión de proceso social y de enunciación, que permite hablar del sujeto que produce el discurso, y de las condiciones dentro de las cuales trabaja, como así mismo del sujeto de la enunciación.

El discurso que el docente/practicante elabora y sostiene es complejo en tanto que en él se representa a sí mismo, no a través de un acto de autoreflexión individual o de una toma de conciencia personal, sino en tanto se reconoce en una imagen que le permite incluirse y desarrollar su actividad legítimamente.

Sostenemos entonces que el sujeto se constituye en prácticas discursivas. Es decir, a partir de los discursos que sobre él emiten las instituciones y en las cuales él se reconoce. En este sentido, el discurso, o las prácticas discursivas retomando la concepción de Foucault (1995), puede ser pensado como la práctica en sí de producción y clasificación de significados.

El discurso ejerce una función de control simbólico, ubicando, contextualizando y constituyendo sujetos. Por una parte, el discurso ubica a los sujetos situándolos en relaciones sociales, regulando, en el caso específico del discurso pedagógico, las relaciones entre transmisor y receptor. Por otro, mediante reglas

específicas regula no sólo las posiciones de los sujetos sino también las prácticas y voces. Nadie adquiere la voz de un discurso sin haber sido ubicado en el discurso por el principio clasificatorio. (Bernstein, 1996)

Es interesante destacar que "lo propio de la constitución de la identidad reside en un doble movimiento de reconocimiento-desconocimiento, en el cual por una parte, el sujeto se reconoce y se identifica en el discurso que sobre él emiten las instituciones y que le sirven de referencia identificatoria, y por otra, se imagina como productor de ese discurso, separado de la institución, desconociéndola como matriz de su orden simbólico significante y normativo"(Remedi, 1988:7).

Ni el contenido explícito del texto, ni su construcción particular por parte de cada docente, son autónomas. Ambos son fuentes de análisis de identidad docente, ambos son trabajados, significados en esta relación "orden simbólico-construcción imaginaria".

A partir de lo anterior nos detendremos a analizar cada uno de los planos en los cuales nuestros sujetos van construyendo su "identidad" como maestros y en este caso específico maestro de Ciencias Sociales: en relación a su formación; al contenido; a la autoridad en relación con la institución, con los padres y alumnos; a lo metodológico, entre otros.

EL LUGAR - NO LUGAR DEL PRACTICANTE Y MAESTRO DE CIENCIAS SOCIALES

A través del análisis del trabajo de campo, aparece fuertemente la necesidad de inscribirse y de inscribir a los sujetos en un lugar - simbólico- producto y productor de identidades.

"Un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico; un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definirá un no lugar". (Augè, 1993: 83).

Tal como lo explicitáramos en las consideraciones teóricas, el lugar se constituye entonces como principio de definición de la identidad del sujeto. Es decir, lo que identifica socialmente a un sujeto es su competencia para la acción, en cuanto "probabilidad de hacer" dentro de un sistema de relaciones. (Costa, 2001)
Ahora bien ¿cómo viven nuestros sujetos este proceso de identificación?

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

Por un lado, en sus propias representaciones aparece la tensión entre "el lugar y el no lugar" a lo largo del proceso que va desde la residencia hasta el primer año laboral.

En la residencia, esta tensión se agudiza debido a la complejidad del momento particular en que se encuentran. En este sentido, es una instancia de transición, que contiene al mismo tiempo el fin de la etapa de formación de grado y el comienzo de la socialización laboral. A esto se agrega la multiplicidad y simultaneidad de dimensiones que operan en la práctica, la superposición de diferentes demandas de las instituciones formadoras y la conflictividad propia de "poner en acto" las propuestas de enseñanza, teniendo que demostrar su competencia para dicha tarea.

La residencia, puede entenderse como un período de transición, fase intermedia entre ser estudiante y ser maestro, y en nuestro caso específico "maestro de sociales". Este proceso estaría signado por la transición que tiene que hacer el estudiante desde: la institución formadora a la escuela; de alumno a maestro y de la teoría a la práctica (Contreras Domingo, 1987).

Este "particular" período formativo estaría dando cuenta que se está frente a un cambio de *lugar*, un cambio de rol, y un cambio en el modo de utilizar el conocimiento y las destrezas que hay que manifestar, así como una postura asumida frente al conocimiento social a enseñar. Es decir, se estaría frente a un proceso de construcción social del ser docente, sobre la base de una compleja trama de lugares adjudicados, y no adjudicados, de creencias e incertidumbres, de deseos propios y de "otros", de rupturas y escisiones. Su identidad se estaría construyendo en la tensión entre lo que él quiere y cree ser, y lo que quieren los otros que sea y creen que debe ser.

Según Augé "estos lugares tienen por lo menos tres rasgos comunes. Se consideran (o los consideran) identificatorios, relacionales e históricos"(1993:58).

Michel de Certeau ve en el lugar, cualquiera que sea, el orden "según el cual los elementos son distribuidos en sus relaciones de coexistencia" y si bien descarta que dos cosas ocupen el mismo "lugar", sí admite que cada elemento del lugar esté al lado de los otros, en un "sitio" propio. Define el "lugar" como una "configuración instantánea de posiciones"(Ibidem:173), lo que equivale a decir que en un mismo lugar pueden coexistir

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

elementos distintos y singulares, ciertamente, pero de los cuales nada impide pensar ni las relaciones ni la identidad compartida que les confiere la ocupación del lugar común.

Sin duda, esta situación hace que el practicante ocupe en la escuela un lugar "ambiguo" quizás también "un no lugar": no es completamente maestro pues le falta culminar su rito de iniciación, pero tampoco es completamente alumno; ejerce todas las tareas docentes pero no tiene aún la autoridad y legitimidad del maestro de grado (Edelstein, 1995). Esto queda claramente planteado en las entrevistas:

"...nosotras, cuando fuimos a una reunión de padres preguntamos, le preguntamos en un papelito a la directora como para presentarnos, para ver si alguien me registraba, para decir: yo soy la practicante que está enseñándole a tu hijo...nadie, o sea, yo le pregunté a la directora y me dijo que no, que no importaba". (E.P.1 y E.P.2).

Ó bien esta otra apreciación:

"Yo el miedo que tenía era que no me atendieran, que no les interesara lo que yo diera en la clase, por eso, la diferencia sin querer que hace la maestra de que vos no sos realmente su maestra, entonces ellos no tienen la obligación..." "Ellos sabían que nosotras éramos alumnas. Graciela (la maestra) siempre nos dijo Señor. Lo que pasa es que en algunas cuestiones como que nosotros los dejábamos ir al baño y ella les preguntaba a dónde iban y eso te saca un poco de autoridad..." (E.P.3 y E.P.4: 12).

"El lugar y el no lugar son más bien polaridades falsas: el primero no queda nunca completamente borrado y el segundo no se cumple nunca totalmente: son palimpsestos donde se reinscribe sin cesar el juego intrincado de la identidad y de la relación"(Augè, 1993:84)

El lugar considerado como espacio antropológico puede concebirse como espacio existencial, "lugar de experiencias", de relaciones con el mundo de un ser esencialmente situado en relación con un medio. "El espacio sería al lugar lo que se vuelve la palabra cuando es hablada, es decir cuando está atrapada en la ambigüedad de una ejecución, mudada en un término que implica múltiples convenciones, presentada como el acto de un presente

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

(o de un tiempo) y modificada por las transformaciones debidas a vecindades sucesivas..."(Merleau Ponty: 173)

En este sentido "rara vez una institución o un docente decide compartir con quienes son extraños a su historia el ejercicio de la regulación escolar, el espacio en que se anudan el sentido de la identidad y la permanencia temporal que supone el trabajo cotidiano, la proyección de las decisiones que se toman y cierto sentido de la posesión, que se desprende de enunciados tales como "mis alumnos", "mi curso", propios de los docentes que se desempeñan en esa institución"(Edelstein,1995:36). Esta situación podría explicarse en parte por el temor del docente a perder el aula como espacio de autonomía, ya que "sólo desde la autonomía puede transmitir algo como verdad y situarse en el lugar del que ya es, del que está completo..." (Remedi, 1995:52).

"Si se llama "espacio" la práctica de los lugares que define específicamente el viaje, es necesario agregar también que hay espacios donde el individuo se siente como espectador sin que la naturaleza del espectáculo le importe verdaderamente" (Augè, 1993:91)

En el lugar antropológico se incluyen la posibilidad de los recorridos que en él se efectúan, los discursos que allí se sostienen y el lenguaje que lo caracteriza.

Se puede sentir la tentación de oponer el espacio simbolizado del lugar, al espacio no simbolizado del no lugar, pero eso sería atenernos a una definición negativa de los no-lugares.

El pasajero de los no lugares sólo encuentra su identidad en el control aduanero, en el peaje o en la caja registradora. El espacio del no lugar no crea ni identidad singular ni relación sino soledad y similitud."(Augè, 1993:107)

"No hay análisis social que pueda prescindir de los individuos, ni análisis de los individuos que pueda ignorar los espacios por donde ellos transitan"(Ibidem: 122)

Resulta importante destacar el proceso que van realizando los estudiantes; esta trayectoria genera capacidades de relación en los sujetos sociales quienes simultáneamente por su acción, van produciendo, construyendo la misma.

No solo se actúa desde la posición de residente que, dentro del sistema es un aspirante a acceder a nuevos conocimientos que otros controlan y administran, sino que también se vive la experiencia de la relación como estudiante. Esto genera

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

aprendizajes, experiencias que se acumulan y redefinen en el tiempo, acerca de lo posible, lo pensable, lo valioso, lo permitido según el lugar en el sistema de las relaciones. Estos aprendizajes incorporados definen orientaciones en el uso de la capacidad de relación, y de las posibilidades de éxito según lo que le inculcaron y /o de las propias experiencias y que serán volcadas en el momento de dar las clases de Ciencias Sociales.

A partir del trabajo de campo realizado, se vislumbra una superposición de *lugares*: por un lado, el de residente-alumno con las características anteriormente mencionadas, y por otro, el imaginario del docente "ideal" o real que se constituirá una vez que tenga a cargo el área de sociales y que irá conformando de manera no lineal pero continua a lo largo del tiempo.

IDENTIDAD Y AUTORIDAD DOCENTE

La constitución de identidad del maestro y sus prácticas en el área de Ciencias Sociales puede pensarse como hemos dicho, como un tránsito largo, complejo, sinuoso, que nunca acaba, y del mismo modo, donde tampoco es posible situar exactamente en qué momento se inició.

Sin embargo, el docente se representa a sí mismo, y socialmente se acepta la ubicación de tal inicio cuando comienza a ejercer la "función docente" para la cual fue formado, es decir, dar clases, asumir la "autoridad pedagógica" (Bourdieu, 1977) que le confiere la institución para el ejercicio de la tarea docente.

Así, lo expresa claramente una entrevistada:

"Cuando uno está a cargo del grado, tiene más autonomía en la elección de qué voy a dar, cómo lo voy a dar, qué contenidos de Sociales voy a dar. Hay más posibilidades... No hay alguien que te dice: vos tenes que dar esto, vos tenés que hacer esto. Uno se larga a trabajar más sola" (E.M.2:13)

Otra maestra recién recibida expresaba:

"El cambio de ser practicante a ser maestra es muchísimo. Ya te paras al frente como "verdadera docente". Los alumnos te miran con otros ojos, vos mirás con otros ojos porque ya son "tus" propios alumnos" (E.M.3:1) (el encomillado es nuestro)

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

También está presente la autoridad pedagógica frente a los padres:

"Con los padres, el respeto al docente está. Pero creo que está también puesto desde la institución, porque se trata de que si hay alguna dificultad con el chico, primero se hable con el maestro, o sea primero el chico hable con el maestro, después si tiene que recurrir al padre, los padres con el maestro y después, en última instancia, el padre, la maestra y la directora, o sea no se trata de pasar por encima de la autoridad del maestro. (E.M.1:18)

Esta autoridad pedagógica se asume como parte de aquello que tiene que afrontar:

"Al principio tenía un poco de miedo, por lo padres, porque tenés muchas y variadas problemáticas. Pero bueno, son alumnos y bueno, vos sos la maestra, en este caso de Sociales, y vos tenés que pararte como la maestra y así como podes mirar a un pibe de la 53, bueno, mira uno del Mapu³¹ y enseñarle exactamente lo mismo, capas más cosas y te las arreglas. Vos sos la maestra, te prepararon para dar, para ser, para dar contenidos y bueno, te sentís así y te paras y listo" (E.M.3:15)

El reconocimiento de este "nuevo" lugar, por parte del maestro recién iniciado es muy complejo. El ser maestro no se da solamente por el ejercicio del hacer, sino que pasa también por las formas que se representa este quehacer, la legitimidad que tiene y le confieren "otros" para hacerlo (la institución, otros maestros, alumnos)

Pero sin duda, la constitución de identidad tiene que darse en el salón de clases, en la relación cotidiana con los alumnos. En este sentido una docente reflexiona:

"No es lo mismo estar tres años estudiando las materias, rendir los parciales, finales que... uno se pone a estudiar y lo saca, pero estar enfrente de un grado es, es re distinto, no es lo mismo y bueno, yo creo que hay que aprender mucho" (E.M.4)

Es allí donde cobra vigor una de las fantasías que tienen nuestros entrevistados: la de ser maestros sin ejercer imposición. Cambiar el orden simbólico, y crear uno "propio" dentro del aula, que funcione a través del consenso, de la participación, para *igualar* las relaciones de poder. De esta manera, la autoridad ya no estaría

³¹ La maestra hace referencia a un barrio "marginal" muy conocido en la ciudad.

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

depositada en el maestro sino que sería sustituida por la internalización de cada sujeto de los fines, medios y criterios comunes. (Remedi, 1989). Se ilusionan con la posibilidad de relacionarse con los alumnos sin ejercer la autoridad, al menos de manera arbitraria.

De esta manera proponen estrategias "diferentes" en el vínculo que establecen con los alumnos:

"Me gustaría lograr un clima de trabajo, una relación que sepan que no hace falta pelearse para acordar algo, porque no hace falta imponer lo mío...que sepan que pueden charlar las cosas. (...) que sepan que es importante el respeto, como lograr un clima de trabajo o sea espero poder demostrárselo yo desde adelante".(E. P.1:16)

Sin embargo, la institución como también los padres, le reclaman esta autoridad, cuando le piden "más disciplina":

"Yo sentí, que los padres me reclamaban más disciplina; no es que estaban desconformes con lo que yo les daba pero...veían que a veces no trabajábamos en la carpeta y pensaban que no habíamos hecho nada en la hora de Sociales....(E.M.4:8)

"Los chicos no se pueden parar...Vos lo notas porque de repente ves que entra alguien al aula y esta idea de estar parado y del "desorden"(...)

Cuando estás trabajando una actividad y los chicos están parados o están conversando o están haciendo, por ahí se arma un poco de lío, cuando dos quieren hablar...el hecho de levantar la mano, de escucharse. Pero vos ves que están trabajando dentro de todo bien y querés que salgan cosas....pero está la idea de que es un desorden y no es una clase. Eso molesta un poco.

Vos ves en comparación con el resto y los míos parecen el lío de la escuela".

(E.M.1:9)

Esto sin duda hace que el nuevo maestro se auto-referencie como que "le falta el manejo de grupo" y en el contexto institucional sea el que comete la "falta":

"Por ahí veo la forma de trabajo de mis compañeras, inclusive , me gustaría presenciar sus clases. Ellas dijeron que no tenían problema...pero nunca llego con esta cuestión de los tiempos (E.M.1:9)

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

Este "manejo de grupo", no es otra cosa que poner al descubierto la autoridad que se detenta como maestro, y que aún no logra asumir o ejercer plenamente. Pero sin duda, ciertas situaciones les ayudan. Así:

"La directora se mete lo menos posible, ella trata que la autoridad sea la tuya. Que no tenga que ir ella por ejemplo para tranquilizarlos, o para decirles que no están trabajando" (E.M.1:12)

En otros casos parece no haberles causado tanto "trabajo encauzarlos" y lograron poner los límites desde un comienzo para luego flexibilizarlos:

"Con respecto al manejo de grupo, bien y ya llegando a fin de año. Y ahora es que ellos se acomodaron a mí o bien yo me acomodaba a ellos. Eran dos opciones, no quedaba otra. Así que y como ellos se han acomodado a mí y a mi forma de encarar las cosas y de ser un poco exigente conmigo misma y con ellos, se han acomodado bien en ese sentido". (E.M.3:20)

Se les pide cierta "naturalidad" -que sin duda se logra con la "experiencia"- para poner límites, para "controlar" a la clase. En otras palabras, como maestro *debe* lograr que se interioricen las normas sociales, que los alumnos controlen los impulsos, ubicándose en el lugar de mediación entre el individuo y la sociedad. Para este "control" a veces solo basta una mirada; una mirada que no tiene solamente como función ver y recibir las evidencias del éxito o fracaso pedagógico sino que esta mirada es parte e *instrumento* del encauzamiento de los comportamientos, del control de las inclinaciones. Estas miradas "disciplinan" el cuerpo como "esta coerción ininterrumpida, constante que vela sobre los procesos de la actividad, más que sobre sus resultados y que se ejerce según una codificación que retícula con la mayor aproximación del tiempo, el espacio y los movimientos" (Foucault, 1987: 141)

En otras palabras, lo que se le demanda, tanto al practicante como al nuevo maestro, es el ejercicio del poder a través de esta vigilancia sobre los cuerpos, sobre las miradas, sobre los impulsos, sobre lo que se dice o se hace:

"Al principio cuesta porque desde que te paras en el aula los chicos te miden todo, todo, hasta qué punto puedes llegar, si puedes llegar a levantar la vos tanto como ellos o no, y te prueban a cada momento y constantemente te están probando" (E.M.3: 1)

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

El maestro entonces para organizar el proceso de enseñanza debe fijar los límites, construir el cauce, "establecer las reglas de juego", a fin de apropiarse también él "sentido del juego" (Bourdieu, 1996). El habitus, como sentido del juego, es un juego social incorporado. Permite, al estar corporizado, inscripto en el cuerpo, producir infinidad de actos de juego que están presentes en el estado de posibilidades y de exigencias objetivas. Las coerciones y las exigencias del juego, como son estas demandas al nuevo docente, se imponen justamente sobre aquellos que tienen el sentido del juego, que están y han sido preparados - mediante su formación - para percibirlos y cumplirlas. Nuestros sujetos poseen entonces el código, los esquemas clasificatorios necesarios para comprender su sentido social. (Bourdieu, 1996)

Por otra parte, es notable que los elementos que tienen más fuerza para que el maestro se reconozca como tal- frente a los alumnos- son aquellos percibidos como atributos personales como la edad, el carácter, el saber, la experiencia. Sin embargo, aquellos que son otorgados por la institución como el poder, el status, no son aceptados como tales y se prestan a reelaboraciones de manera tal que no contradigan o violen otros modelos y/ o representaciones en las que al menos dicen sostener. En este sentido, " los maestros construyen su identidad negando su papel de censor y anteponiendo la imagen de libertario" (Remedi, 1988:52). Los maestros desean para sus alumnos lo que quieren para sí. Al mismo tiempo, la otra cara de la moneda es aquella que se ejerce y no se puede reconocer porque hiere la "imagen buena" del maestro: la autoridad que el maestro es, *representa y ejerce*.

"Extraña profesión ésta que para ejercerla es preciso negar lo que se hace e inventar una leyenda acerca de lo que se quiere ser. Pero la leyenda no es pura falsedad; es parte del motor del maestro, es lo que hace que también sea lo que es" (Remedi, 1988:30)

CAPITULO V

LAS CIENCIAS SOCIALES COMO DISCURSO ESCOLAR.

Entre la subordinación y la hegemonía

El poder en la escuela se traduce en relaciones de poder y de control que se distinguen analíticamente y operan en diferentes niveles, aunque en el plano empírico están imbricados entre sí. Desde la perspectiva de Bernstein acerca del discurso pedagógico³², se puede visualizar a la escuela como un espacio de clasificación y enmarcamiento social. Cuando nos referimos a clasificación³³ sólo atenderemos a la relación entre los diferentes discursos escolares, expresados en áreas de conocimiento (matemática, lengua, sociales, naturales, etc.). Cuando hablamos de enmarcamiento³⁴ nos referimos a la lógica interna de las diferentes categorías, que en nuestro caso particular son los discursos, específicamente el de ciencias sociales.

A partir del análisis del campo y desde esta perspectiva teórica nos surgen algunos interrogantes: ¿Por qué el espacio de la enseñanza de las ciencias sociales aparece fuertemente acotado en

³² El autor conceptualiza al discurso pedagógico como una regla que engloba y combina dos discursos: un discurso técnico o instruccional que vehicula destrezas de distintos tipos y las relaciones que las unen y un discurso de orden social o regulador. El discurso regulador domina sobre el instruccional, crea las reglas del orden social en la escuela y produce el orden en el discurso de instrucción en el marco de la regulación escolar. (Bernstein,1996: 62)

³³ la misma se refiere a límites y relaciones entre categorías de grupos, género, clase social, raza, diferentes categorías de discurso y diversas categorías de agentes.

³⁴ El enmarcamiento hace referencia al *control* que transmite las relaciones de poder dentro de los límites de cada categoría. (Bernstein,1996: 37)

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

la escuela primaria?, ¿por qué se recurre a formas tradicionales de enseñanza (cuestionarios, exposiciones, copias) y se limitan propuestas metodológicas diferentes? ¿Por qué aparece en el discurso de los maestros- as que enseñan sociales la diferenciación entre clases "comunes" y "no comunes"?

En el discurso de las nuevas maestras, encontramos expresiones que plantean la posición subordinada que ocupa el área de ciencias sociales en la escuela.

"...en la escuela a las ciencias sociales se les ha otorgado un segundo lugar en comparación con lengua y matemática; se ha dudado de su carácter de ciencia, incidiendo esto en la importancia otorgada a los contenidos del área" (E.M.4:5)

Esta situación se manifiesta tanto en lo curricular, como en lo institucional y comunitario.

Desde lo curricular se observa una situación paradójica ya que por un lado la cantidad de horas asignada al área, es inferior a matemática y lengua e igual a la de naturales; sin embargo por el otro lado, aparece tanto en la currícula anterior como en la actual (adecuación curricular a los CBC, Versión 1.1,) como área central/eje e iniciando ambos documentos curriculares. Así mismo es destacable el hecho de que en general, tanto docentes como directivos sostienen y fundamentan con seguridad la necesidad de que lengua y matemática cuenten con una mayor carga horaria con el objetivo de brindarles a las mismas una dedicación prioritaria. Resulta significativa la escasez de proyectos de sociales frente a la abundancia de los de lengua, situación que se fundamenta en las crecientes dificultades de los alumnos para acceder a la lecto -escritura. Entre otras cuestiones se obtura de esta manera la posibilidad de trabajar proyectos integrados o interáreas.

Al respecto una de las docentes dice *"proyecto de sociales que yo sepa no hay...para lengua sí tengo el proyecto de ortografía"* (E.M.2: 17).

Desde la perspectiva institucional la asignación del área parece no requerir solvencia en el manejo de sus contenidos específicos, ni interés particular por la misma. Se destaca el hecho de que aparentemente resultaría común que éste área sea asignada a docentes recién iniciados, quienes por otro lado, en la mayoría de los casos analizados, no han optado por ella, lo que se observa en las diferentes afirmaciones:

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

" En realidad me dijeron te toca sociales y tuve que ponerme a buscar estrategias para ver cómo trabajar, porque yo no sabía como manejarlo, ese era mi miedo, que me tocara sociales y no saber como encararlo... " (E.M.2: 1)

Así mismo otra maestra entrevistada plantea:

"...digamos que no fue elección, directamente me tocó trabajar las cuatro áreas,...me gustan más las exactas, matemáticas y naturales ..." (E.M.3: 2)

Al lugar "externo" de sociales *después de las otras áreas* en la escuela, le corresponde a la vez un lugar "interno" en la significación de los docentes. En este sentido una de las entrevistadas afirma:

"A mi sociales no me gusta, entonces les quito entusiasmo a los chicos. Quizás con el tiempo cambie y me guste más, pero por ahora no...además mis conocimientos de sociales son muy parcializados y me resulta dificultosa la comprensión de los procesos históricos ya que desde la escuela primaria mis aprendizajes en el área fueron poco significativos y predominantemente memorísticos." (E.M. 2 :18,19)

Desde la perspectiva de Bernstein, y en relación a la clasificación escolar de los discursos podemos Inferir que ésta opera en dos niveles: uno externo al individuo que regula las relaciones entre los sujetos, y otro interno al individuo. En el plano externo, el principio clasificatorio y las contradicciones, divisiones y dilemas inherentes al mismo quedan suprimidas por la separación. En el interior del individuo, ésta se convierte en un sistema de defensas síquicas contra la posibilidad de debilitación de la clasificación, que pondría de manifiesto las contradicciones, divisiones y dilemas suprimidos.

Desde el punto de vista del resto de la comunidad educativa – los padres- y según el decir de los docentes, se demanda prioritariamente y en un contexto que se visualiza "desordenado" el disciplinamiento y el control de los estudiantes (aspecto regulativo). Desde estas demandas existe la posibilidad de que la

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

cuestión epistemológica³⁵, no exclusivamente en el área de sociales, sea desplazada a un segundo plano.

Del análisis de las entrevistas se destaca la clasificación escolar de los discursos o campos del conocimiento, donde el espacio ocupado por Lengua y Matemática³⁶ siguen siendo hegemónicos, constituyendo un lugar central, tanto material (evidenciado en la cantidad de horas asignadas a cada área) como simbólico (“debo enseñar lecto- escritura y cálculo prioritariamente”). Las “sociales” quedan relegadas junto a las “naturales”, o aún detrás de estas en el orden discursivo escolar. Esta situación podría visualizarse en la siguiente cita:

“En el primer bimestre, ya sé que me faltaron bastantes contenidos para dar,...en el tercer y cuarto bimestre sí, ahora me propuse dar semanalmente sociales, inclusive me pasa lo mismo con naturales, ahora empezaré a trabajarlas, aunque sea semanalmente.... es lo que me propuse ya que los chicos están ahora un poco más avanzados.” (E. M.1: 1)

Podemos inferir la existencia por un lado de una división entre “áreas fuertes” y “áreas débiles” y por el otro la prioridad de orden de unas sobre otras. Pareciera que sin conocimientos “previos” de la lengua fuese más difícil trabajar sociales.

En este sentido una maestra dice: *“Entonces principalmente terminé haciendo algo que criticamos en la Universidad, pero yo evalué la situación con respecto a la del año pasado y consideré que el primer tiempo era más importante darles lengua y matemática, más lengua ...* (E. M.1: 1)

³⁵ Instruccional en la perspectiva de Bernstein

³⁶ La primera clasificación de órdenes del conocimiento se produce en la universidad medieval, en la relación entre el trivium y el quadrivium. Mientras el trivium se ocupaba de la lógica, la gramática y la retórica, el quadrivium, no siempre presente “explícitamente” en todas las universidades, tenía que ver con la astronomía, la música, la aritmética y la geometría. Esta primera división o ruptura entre dos lenguajes fundamentales, la lingüística (trivium) y la matemática (quadrivium) ha operado y sigue operando con fuerza en la realidad social y escolar y constituye un principio generador de identidades y significaciones para los diferentes sujetos sociales. A pesar de esta fuerte clasificación, la palabra, (trivium) y el mundo, (quadrivium) se integran en Dios, principio fundamental de integración. El trivium está primero, y constituye en gran medida el discurso regulador, forma legítima de concienciación, que después puede plasmarse en otras exploraciones (quadrivium).

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

En la escuela subyace una clasificación fuerte del conocimiento, traducida en una rígida separación de las áreas, sustentada en una concepción de cada campo del conocimiento como entidad separada y autoreferenciada. Esta perspectiva se materializa en cierta fragmentación y aislamiento del conocimiento escolar, en el que prevalecen enfoques disciplinares por sobre un trabajo integrado.

Además se observan procesos de obturación de lo regulador sobre lo instruccional como muestra la siguiente cita:

"A los chicos les cuesta muchísimo la distinción entre el recreo y el aula, "el espacio del aula para trabajar", "el espacio del recreo para jugar", en sociales esto resulta más dificultoso debido a que los niños tienen que participar, justificar lo que piensan y respetar al otro cuando habla, cuando se desordenan mucho les hago copiar del pizarrón algún cuestionario y vuelve la calma. ... generalmente caigo en el pregunta - respuesta, texto acompañado de cuestionario, también trabajo con la elaboración de cuadros y síntesis, pero menos, lo que más trabajo es lectura y respuesta de preguntas."(E. M.2:7)

En contraposición los niños, sobre todo del primer ciclo, quienes no son portadores de la clasificación de los campos del conocimiento tienen otra actitud frente al saber:

" Los miedos que yo tengo con respecto a sociales no son los de los nenes, ellos no hacen la distinción en sociales, lengua y matemática, saben que es una vez semanal pero aún así tienen una actitud creativa y preocupada respecto a las actividades y propuestas más que en oportunidades logran sorprenderme". (E. M.1:2)

El discurso regulador se imbrica en el discurso instruccional, generando modelos de docente, de alumno, así como de las relaciones que se dan entre ellos.

En el caso de los nuevos maestros éstos se encuentran en el momento de la construcción de sus propios modelos y recorren caminos diferentes:

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

"Ver qué clase de docente vamos a ser, definir de qué manera vos vas a entrar todos los días a saludar a los chicos, cómo te vas a parar en el salón de clases, si vas a ser la maestra buena; la mala; la gritona; la loca; la chistosa, cómo vas a ser con tus alumnos ..."(E. M.1:13)

La construcción de identidad docente, en relación al área de sociales, estaría supeditada –en algunos casos- al análisis y elección entre los modelos existentes sin plantear una construcción diferente. Dicha construcción, aunque parezca buscar alternativas, sólo requiere modelos o referentes que aporten los saberes "necesarios". Los modelos identificatorios parecen ser portados por algunos docentes que pueden ser tanto un docente con experiencia " maestra vieja" o una docente joven, con muchos conocimientos:

"Quería aprender más, con una maestra vieja o joven no sé, pero que tenga cancha que se maneje bien, de la que pueda aprender mucho, recibida acá o no, hay que ver qué cosas quiero aprender, no quiero que me enseñe como dar clase, me gustaría algunas estrategias que te dan los años me imagino y la experiencia con muchos grados, me gustaría aprender eso." (E. A. 1:13)

Encontramos en las expresiones de algunos docentes un quiebre o escisión entre la formación inicial y la formación permanente. La primera parece quedar diluida y se revaloriza la "experiencia" que a su vez aparece concebida como neutra, abstracta o desnaturalizada.

En este proceso de construcción del ser docente, el maestro recién recibido, se manifiesta como despojado de todo conocimiento y a la espera de hacerse del mismo en la práctica, "guiado" por otros "expertos", de los que no parecen importar sus concepciones y o perspectivas respecto de la enseñanza del conocimiento social, a quienes se percibe portadores de "experiencia" y "conocimientos necesarios para la práctica".

Otros docentes, en cambio, manifiestan posturas diferentes. Los sujetos, lejos de encontrarse despojados de conocimientos y perspectivas propias, quizás recuperadas de la formación inicial, analizan los modelos docentes que se les presentan, no sólo

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

cuestionándolos en su fuerte marco regulativo, sino también planteando alternativas a los mismos:

"Con respecto a las maestras nos molestaba que siempre se dirigían al mismo grupo de chicos, los de atrás quedaban colgados, el tema de esos roles que imponían, esas diferencias que marcaban dentro del grupo, esas cosas que cuando yo estaba en la clase trataba de no ... esas formaciones para salir o entrar del aula, creo que darles pautas a los chicos de como se tienen que desplazar no es necesario ..."(E. M. 3: 8)

La práctica instituida, mirada por los nuevos docentes, aparece como centrada casi absurdamente en lo regulativo, relegando los aspectos epistemológicos o instruccionales. Ante ello se plantea la construcción de propuestas diferentes, en las que lo regulatorio no sea más que una condición para poder profundizar en el conocimiento social.

Si situamos la mirada en el enmarcamiento del conocimiento social, en el espacio propio del área, y nos preguntamos qué pasa con su discurso regulador/ instruccional debemos analizar sus relaciones y cómo éstas inciden en la práctica.

Partiendo de la base de que no hay discurso instruccional posible si no es en el marco de la regulación escolar y frente a la dificultades que ofrece a los nuevos maestros, ésta irrumpe en las propuestas metodológicas constructivas, desnaturanlizándolas hasta el punto de producir un desplazamiento del campo instruccional al campo regulativo.

Al respecto las maestras dicen: *"...nos cuesta muchas veces lograr que nos atiendan, que escuchen, incluso que se escuchen entre ellos, también en momentos de plenario, de trabajos en grupo, tienen muchas dificultades para trabajar,...yo los puse en grupo a todos, vos decís va a funcionar esto y cuando quieres hacer el plenario no se escuchan."* (E. A.1:3)

"Las primeras dos semanas fueron terribles, era una depresión haber estudiado a Vigotsky y el trabajo en grupo y ponerlos en grupos y que se peguen; y querer hacer un plenario y que no se escuchen; y dar un contenido y que no se entienda; dar una consigna y que no sepan que hacer y que nadie haga nada..." (E. A. 1; 2: 7,8)

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

Hay que tener en cuenta al respecto que los nuevos docentes se enfrentan a la práctica luego de un período de formación de alrededor de tres años, durante el cual el acento ha estado puesto en lo epistemológico - instruccional, quizás relegando la necesaria imbricación con lo regulativo. Mientras los maestros visualizan lo instruccional en relación a las ciencias sociales como resuelto, lo regulador obtura, en algunos casos, el trabajo con los contenidos hasta el punto de imposibilitarlo.

En este sentido se destaca la diferenciación, emergente del análisis del campo, entre clases "comunes" y "no comunes"³⁷. En las primeras se observa la predominancia de lo regulativo, situación que pareciera generar cierto grado de "tranquilidad" en los docentes respecto al manejo del grupo, mientras que las clases "no comunes" permiten ir más allá de la regulación construyendo otro tipo de propuestas didácticas:

"... las clases comunes son las que vos trabajas con pregunta y respuesta y ellos pueden ver más allá de las preguntas, son estructuradas o cerradas. Y las no comunes son en las que interviene el juego o en las que ellos ven lo más próximo, la cotidianeidad de la provincia o del barrio, estas son más difíciles de armar y de poner en práctica". (E. M. 9;10)

Desde la perspectiva del discurso pedagógico como un principio contenedor de las relaciones entre lo regulador y lo instruccional en la escuela, hemos intentado analizar, situando la mirada en las ciencias sociales, cómo se imbrican estos discursos y cómo provocan que el área se transforme en un espacio de clasificación y disciplinamiento.

Pudimos observar que en los espacios de enseñanza del conocimiento social frecuentemente se produce una obturación de lo regulador sobre lo instruccional. Este proceso lo vimos manifiesto en al menos dos situaciones paradójales:

- una es la de la práctica instituida en el ámbito de la escuela analizada desde el discurso de los nuevos maestros, que aparece

³⁷ Es válido aclarar que más allá de la distinción realizada por los maestros entre clases comunes y no comunes, en todas las clases existen diferentes momentos que responden en mayor o menor medida a las lógicas reguladora o instruccional.

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

centrada casi absurdamente en lo regulativo, relegando los aspectos epistemológicos.

- otra es la práctica misma de los nuevos maestros que, partiendo de la base de que no hay discurso instruccional posible si no es en el marco de la regulación escolar, y frente a las dificultades que esta situación les presenta, la regulación irrumpe, a veces, con urgencia en las propuestas de trabajo en el aula, desplazando nuevamente el lugar central del conocimiento a enseñar.

Esta perspectiva de análisis también nos permitió advertir el desplazamiento que sufre el área de Ciencias Sociales (situación que pareciera similar a la de las ciencias naturales) a un segundo lugar respecto del lugar hegemónico que ocupan lengua y matemática. Cabe aclarar que al mismo tiempo es situada en un lugar primordial desde lo regulador - simbólico en la escuela, especialmente manifiesto en las efemérides y en los actos escolares. Esta situación, también paradójica, nos condujo a contextualizar a las ciencias sociales en la escuela como en un lugar - no lugar que permite su oscilación entre espacios hegemónicos desde lo institucional a espacios periféricos en el aula.

CAPITULO VI

LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA: de la doxa a la episteme

"La verdad cotidiana es siempre doxa, aunque se muestre constantemente verdadera, mientras que la verdad científica es episteme, aunque a la mañana siguiente sea sustituida por una verdad de nivel más elevado". Agnes Heller

Esta investigación didáctica busco desentrañar cuáles son los procesos de construcción de la enseñanza del conocimiento social, qué mecanismos se ponen en juego, qué variables se entrecruzan; nuestra principal preocupación fue indagar en los decires y haceres de los residentes - maestros, cuáles son los presupuestos teóricos, epistemológicos, pedagógicos que orientan la práctica y cuáles son los sentidos de la misma, para realizar algún aporte a esta enmarañada discusión.

En el proceso analítico buceamos en las relaciones entre la opinión y el conocimiento, la complejidad de la construcción de los contenidos escolares y el lugar del "presente" en la enseñanza del conocimiento social.

LA PRESENCIA DEL PRESENTE: LO COTIDIANO

Los tiempos actuales son de cambios profundos en todos los aspectos societales, así el binomio enseñanza - sociedad no puede estar ajeno a ellos. Los cambios de fines de milenio impactan de manera diversa en las vidas cotidianas de los sujetos y de hecho tiene traducción y repercusiones - implícitas o explícitas - en la cotidianeidad del aula. Se ha repetido sin cesar y casi con consenso que la sociedad es la fuente de inspiración básica de un currículo de lo social, por ello entre los objetivos prioritarios del sistema educativo se busca el desarrollo integral de los niños y

jóvenes estimulando las capacidades cognitivo intelectuales, el potencial crítico, responsable y solidario hacia la sociedad en que vive. Desde siempre a las Ciencias Sociales se les ha atribuido la misión de preparar a los ciudadanos para su inserción social en un sistema de valores que permitan la comprensión de los mecanismos que articulan el funcionamiento de la sociedad en que viven. (Herrero Suárez, 1.999). Entonces frente a la transición societal de fin de milenio es significativo preguntarnos por los sentidos de la enseñanza de lo social.

En la literatura didáctica es común desde hace tiempo intentar salvar la fractura entre la sociedad y la escuela ; para ello se propicia el ingreso de los conflictos a fin de no actuar a la zaga de los cambios sociales, culturales y científicos , y erigirse en al punta de lanza "del porvenir". Enseñar para el futuro, ingresar al aula las notas distintivas de los tiempos que vivimos, traducir los postulados de las ciencias en conocimiento escolar, reconocer y partir de las capacidades cognitivo intelectuales de niños y jóvenes, nos remite a la relación teoría - práctica en la formación docente. La relación y conjunción entre la teoría y la práctica es mucho más difusa e indirecta de lo que deseáramos y no se reduce a la tecnificación de la acción, ni a la tecnologización de la explicación teórica y tampoco consiste en abordar lo retos de la práctica ateóricamente, ya que el conocimiento de la práctica precisa conocimientos teóricos elaborados³⁸

Ocuparse del binomio sociedad - escuela, es común al conjunto de disciplinas escolares, pero la historia, la geografía , la educación cívica son cuestionadas de manera específica por las dimensiones sociales del problema ; en efecto ellas tienen como objeto de estudio la realidad social presente y pasada, y la finalidad de preparar a los alumnos para enfrentar los problemas de hoy y de mañana. Esta situación particular se visualiza cuando se definen los contenidos y las formas de abordarlos en la enseñanza y en la formación. Así en las disciplinas que nos ocupan, los cuestionamientos se presentan en una dimensión política, social, ética y científica, dimensiones plurales y abiertas. La dimensión didáctica no otorga un marco cerrado y definitivo, ofrece puntos de apoyo para analizar la situación presente y legitimar nuevas

³⁸ Ver Angulo; Ruiz; Gómez (1.999).

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

orientaciones para la formación docente y para la enseñanza del mundo social.

El ingreso a las aulas de problemas de la realidad social de la vida cotidiana, está presente en las voces de los residentes - maestros, en sus intencionalidades, sus fundamentaciones y en las perspectivas ético, políticas, pedagógicas con las que piensan el oficio de enseñar ciencias sociales. Ahora bien en sus propuestas didácticas concretas y en sus acciones en las aulas los problemas sociales de la realidad y los conflictos sociales se vislumbran, valga la redundancia, como conflictivos y de difícil resolución.

"... ella (la maestra del grado) quería que trabajáramos noticias y regiones a la vez para que el chico tuviera un panorama de lo que estaba pasando en el país, por ejemplo si Neuquén tenía los mismos problemas que Mendoza, que Córdoba,..., y para eso utilizábamos el diario ... pero vos entras a buscar en los diarios y hay regiones que ni aparecen, a no ser que sea un accidente automovilístico o un acontecimiento que no era el que a nosotros nos interesaba, había que ver aspectos culturales, en cuanto a política, economía, salud, que es todo un paquete muy grande, no puedes trabajar todo a la vez... entonces ahí es cuando chocas ... a mi la idea me pareció bárbara ... les llevé diarios a los chicos, los distribuí en grupos y que ellos eligieran y se pusieran a buscar... Fue un lindo trabajo el que hicieron, tenía que recortar, leer el titular para ver más o menos de qué se trataba , las pegaban en un afiche en donde ponían la región que tenía cada uno, y después comentarlas al resto del grupo para que se enteraran qué noticias habían encontrado de esa región, para ver si coincidían ; más o menos se veía algún panorama, por ejemplo desocupación encontraron en casi todas.. ellos podían descubrir que no se está mal acá sino que es general, y se logró bastante..." (EA. 7:7).

Para elaborar un proyecto de sociales es preciso en el decir de los maestros *"indagar qué es lo que más les preocupa a los chicos. Yo calculo, por lo que escuchaba en el aula, la falta de trabajo del papá, por ejemplo. Y empezaría por ahí, no sé ahora no se me ocurre qué podría hacer, pero creo que les preguntaría a ellos primero, porque si no es un proyecto donde interviene ellos ... no puedes engancharlos."* (EA.7 :12)

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

En el caso del análisis de la enseñanza del tema urbano, es decir el estudio de la ciudad en la que los niños viven (Neuquén), predominan actividades que se refieren a lo concreto, lo vivido, la percepción, la descripción. Los registros de observación y las entrevistas a las residentes - maestras muestran que son escasos los elementos abstractos y la conceptualización que apuntan a la pretendida comprensión. Se comienza trabajando a partir de vivencias de los alumnos, siendo este un momento interesante de intercambio, pero no es pensado como la ocasión de nuevos aprendizajes; la complejidad de la ciudad no tiene presencia y tampoco se trabajan los conflictos ciudadanos más allá de un somero listado de problemas muy cercanos en el tiempo. Así el relato, la pregunta o el comentario de los niños nos es "escuchada" por el docente como un momento de aprendizaje.

"...Nosotros cuando trabajamos el barrio, que entrevistamos a un integrante de la comisión vecinal, los chicos también trajeron preguntas, porque nosotros fuimos primero a la comisión a hablar con este señor, le explicamos el proyecto, que queríamos hacer una entrevista y que ellos nos contaran porque necesitábamos algún tipo de información que por ahí los chicos no tenían... más allá de que tuviera que ver con lo que nosotras estábamos trabajando, porque estábamos con Municipalidad él iba a hablar de cosas que ya habíamos hablado, que hay problemas en el barrio y de quién se encarga de solucionarlos..." (EM.9 :3)

Otro caso paradigmático es la forma de abordaje de los contenidos relacionados con las efemérides o los actos escolares. Se intenta vincular a los alumnos desde un interés presente con las circunstancias del pasado sólo desde una lógica comparativa en muchos casos forzada, sin intentar que las preguntas de los chicos acerca del "hoy" permitan relacionar lo complejo y lo conflictivo de ambas realidades, desde el accionar de los sujetos históricos.

"Estaba hablando del 25 de mayo, bueno, ella hace esto de hacer investigar a los chicos y después alguno lee lo que investigó o les explica con mapas, sea la fecha que sea ... y después hizo toda una especie de explicación, para que los chicos elaboren una conclusión les puso '¿por qué el 25 de mayo no hay clases?', y nosotras la mirábamos y no entendíamos nada, por qué no

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

veníamos a la escuela era la pregunta, ¿qué les quiso decir, qué les habrá quedado a los chicos?... a los chicos no les entra nada, un día estaba dando una clase y nombraba provincias argentinas, entonces dijo 'Corrientes, la provincias del Libertador : Sarmiento ! - gritaron los chicos - empieza con Saa... Saavedra, cualquier cosa contestaban los chicos, a los chicos no les queda nada acerca de los próceres. No se planifica ni se trabaja a diario, se viene el acto y les dice a los chicos que investiguen tal cosa, busquen revistas y lean, más o menos para que vayan con algo al acto ... los actos como contenido escolar, no...' (EA.6: 24, 25)

El lugar de las efemérides en el aula de sociales complejiza aún más la enseñanza del tiempo y del espacio : "*las fechas patrias esas siempre te cortan, estábamos en una cosa y nos exigían de la dirección que diéramos efemérides, así que teníamos sí o sí para el 25 de mayo que tocar el tema, el 9 de julio, San Martín, todo eso, bueno, hacíamos una reseña oral, por lo menos y traté de hacerles ver lo que pasó antes, que eran todos conflictos, que la mayoría surgen de conflictos sociales y económicos como ahora. Y eso a ellos les llegaba mucho... cuando decía en la revolución de mayo era gente que como la de ahora corta el puente, se reunían para saber qué pasaba...' (EM.9: 12,13)*

EL ESPACIO DE LA OPINIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Del análisis del campo surgió con fuerza la categoría teórica de "la opinión en la enseñanza de las ciencias sociales". Categoría teórica, que en la palabra de los maestros, remite y refiere a diferentes sentidos: el sentido político, el sentido ético, ente otros. Un alerta epistemológico interesante que surge de esta investigación y que amerita seguir indagando en otros universos empíricos: es *el lugar asignado a la opinión en esta área* como problema epistemológico y didáctico.

De las entrevistas y de las observaciones de clase surge que la enseñanza de las ciencias sociales es también *un* lugar para opinar, esta representación de los jóvenes maestros es muy interesante ya que buscan la participación y argumentación de los niños. Ahora bien en algunos relatos la clase de sociales es un lugar *solo* para opinar. Entonces nos preguntarnos: ¿por qué se

esfuman y/o desaparecen las categorías teóricas a la hora de enseñar Ciencias Sociales? ¿qué aprenden los niños y jóvenes en esta área?

OPINIÓN Y CONOCIMIENTO EN EL MUNDO SOCIAL

La pregunta acerca de qué es el conocimiento y qué relación se establece entre el conocimiento y la opinión, es difícil de responder y en la actualidad, se dificulta más, porque estamos inmersos en una sociedad del conocimiento. No tendría nada de extraño que los historiadores futuros se refieran al período en torno al 2000 como la "edad de la información"; entonces necesitamos distinguir entre conocimiento e información, entre saber instrumental y saber objetivo. Peter Burke (2002)³⁹ sostiene que el término información se refiere a todo aquello que se presenta relativamente "crudo", específico y práctico; en cambio el término conocimiento sirve para designar aquello que ha sido "cocido", procesado o sistematizado por el pensamiento. Es una distinción relativa ya que nuestros cerebros procesan todo lo que percibimos, pero es una clasificación que nos es útil para el análisis sobre que lugar ocupa hoy la información en la opinión.

La opinión, la doxa, no puede ser separada de la acción práctica particular, por ello los fragmentos particulares del saber doxa no se relacionan entre ellos, sólo hay contactos eventuales y efímeros. La episteme por el contrario es siempre un saber en relación, su actitud es teórica y surge donde puede ser puesto en discusión el contenido del saber recibido; refutar y probar en la doxa remite a una situación, esas acciones en la episteme tienen sentido en un contexto completo (Heller; 1987)

En la episteme de las Ciencias Sociales hay una situación ambigua por el hecho de que tienen como objeto al mundo social y pretenden producir de él una representación científica donde cada uno de los especialistas está en concurrencia no solamente con los otros científicos, sino también con los otros profesionales de la producción simbólica (políticos, periodistas, escritores) y más ampliamente con todos los agentes sociales, que con fuerza

³⁹ Levi-Strauss (1962,1964) en los estudios sobre el totemismo y sobre lo que el denominó el pensamiento salvaje, definido como concreto, estudio los mitos amerindios que están contruidos en torno a la oposición entre lo "crudo" y lo "cocido".

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

simbólicas y éxitos muy desiguales trabajan para imponer su visión del mundo (Bourdieu, 2000). Así desde el exterior o desde el interior del campo científico de las Ciencias Sociales, se apela al *sentido común* y a la validación de *opiniones* que dificultan el reconocimiento del discurso científico; la cercanía con el universo social conforma un obstáculo epistemológico por excelencia (Bourdieu, 1986) y se impone la vigilancia epistemológica ya que la separación entre la opinión común y el discurso científico es más imprecisa que en otros campos científicos.

La autonomía de la ciencia social respecto a los poderes externos públicos o privados, está a mitad de camino entre dos polos: por un lado los campos científicos "más puros" – como el caso de las matemáticas- y por el otro los campos políticos, religiosos o periodísticos donde el juicio de los especialistas está sometido al poder de los profanos, quienes no están en condiciones de evaluar y menos de producir en el campo. Así en el campo de las ciencias sociales, se enfrentan "lo puro" y "lo comercial". (Bourdieu, 1999).

Si volvemos entonces a la relación entre la opinión y el conocimiento hay que destacar que estamos frente a lógicas completamente opuestas. La opinión, en los tiempos presentes, muchas veces está construida por los mass medias⁴⁰ y la fuerza de las ideas que propugnan depende de la fuerza de los grupos que las aceptan como verdaderas, entonces queda claro que las "ideas fuerzas" de la opinión no buscan ser verdaderas o probables, sino adecuadas para recibir aprobación.

En cambio en el campo científico la fuerza de la argumentación depende de las proposiciones y procedimientos a las reglas de coherencia lógica y compatibilidad con los hechos.

Una de las entrevistadas nos dice:

"Lo que yo quiero con mi perspectiva política, es que puedan opinar, que digan lo que piensan, que desde chiquitos puedan tener un lugar en el aula de opinión y saber que pueden disentir siempre que lo puedan explicar, porque eso fue algo que yo no

⁴⁰ El lugar de los mass media en una sociedad de comunicación de masas o como suele denominársela *sociedad red*, es importante en la conformación de la agenda pública y en la construcción de fuentes de la historia del presente, ahora bien que lugar ocupa la información que nos brindan en la construcción metodológica, es un problema eminentemente didáctico que hay que analizar.

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

tuve en mi niñez. Me gustaría que sepan que su opinión vale, que va a ser escuchada y que no vale más lo que dice la seño que lo que dicen ellos. Para mí esas son cosas importantes que yo no tuve, por que tuve mucha norma, mucho "es así, callate y no discutas" y si lo aprendiste bueno y sino ¡qué lástima! En la escuela que hice la práctica eso me parece que también faltaba." (E.A.1:16)

Es interesante analizar que en este caso la "idea fuerza" de la opinión en el aula, tiene un sentido político democratizador "*que sepan que su opinión vale*", "*que se puede disentir siempre que lo puedan explicar*". Ahora bien, es interesante pensar que lógica subyace tras el "*que lo pueda explicar*": ¿la de la aprobación?, o bien ¿la argumentación lógica y compatible con los hechos?.

Es sabido, que ninguna ciencia se limita a reflejar pasivamente el mundo exterior y la *neutralidad valorativa* es imposible, no podemos imaginar ningún conocimiento social "desinteresado". Al respecto según Camilloni: "La ciencia es un saber público, no es individual y, si bien los valores no pueden estar sujetos a verificación, el desarrollo teórico que los sustenta sí puede, y debe, ser validado. Porque los que están en juego no son los valores individuales sino que se trata de valores socialmente relevantes. Y esta relevancia puede, y en efecto debe ser demostrada. Conocimiento y valor, lejos de oponerse o de reducirse el uno al otro, se constituyen conjuntamente. El juicio de valor y la decisión son también el fruto de procesos cognoscitivos y no sólo nuevas respuestas emocionales e irracionales." (1995:30).

Esta perspectiva implica que el trabajo con la opinión en el área de Sociales es pertinente e implica un avance respecto de las propuestas tradicionales ya que el conocimiento incluye opiniones y creencias; no tenerlas implica una carencia básica, que lleva a la indiferencia frente a la realidad natural y social. El espacio de la enseñanza de sociales, es planteado como lugar privilegiado para la opinión, intentando diferenciarlo de las otras áreas. En este sentido la opinión aparece valorada *positivamente*, desde el punto vista de la participación de los alumnos:

"Hay chicos que en otras áreas son muy callados hacen sólo lo que vos les pedís y no salen de eso. Sorprende bastante en esta área, cuando vos les preguntas a cerca de su opinión; tienen que

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

hablar ellos y decir ellos, no es como en matemática que el problema está mal si está mal el resultado, así hayan llegado de distintas maneras bien planteadas. Pero en esta área, que es lo que ellos piensan y si vos lo querés corregir, no podés poner que está mal, porque es lo que piensan, sobre todo los nenes que nunca participan. Una vez preguntando a cerca de qué querían cambiar de la ciudad,-" que no exista la muerte" - me dijo un nene, ese callado que nunca participa, entonces le empecé a preguntar y hacerlo participar; me impactó mucho ese nene, que parecía ser uno más del montón y me di cuenta que tenía mucho para decir. En éste área pueden escribir lo que piensan, de eso se trata, de la visión que tienen ellos de las cosas, cómo es la ciudad más allá de las instituciones y qué lugares tiene, por ejemplo hablaron de los ladrones y los "boras"⁴¹, algo que yo nunca hubiera mencionado."(E.M.1:3)

En este testimonio se puede analizar la impronta de la lógica del campo religioso⁴², o bien es factible analizarla en las "inseguridades cotidianas" y las ideas fuerzas que de ellas emanan, ambas cuestiones características de la doxa impactan en la joven maestra, impacto que no le permite visualizar la relación doxa, creencia y episteme, entonces la valoración de la opinión se sustenta solamente en la participación de los alumnos⁴³.

Si en esta área de conocimientos se convierte solo en el lugar de la opinión y quedan vedadas las conceptualizaciones e informaciones del mundo social, ¿entonces que aprenden los niños?. Las ciencias sociales en esas ocasiones son solo un lugar para el sentido común.

"Es importantísimo ubicarlos en el tiempo y en el espacio, para que puedan ver como fue el barrio hace 10 años atrás y comparar con la actualidad, para ver los conflictos que tienen, y allá tienen muchísimos. Cuando empezamos a ver barrio surgieron un montón de temas. Lo de la vida cotidiana lo manejan "re bien", entonces cuando vimos el tema de la policía en el barrio, donde hay tantos delincuentes y tantos problemas, ellos decían: -"bueno la policía

⁴¹ Se refiere a un grupo de policías especiales en la Provincia de Río Negro

⁴² *"..preguntando a cerca de qué querían cambiar de la ciudad,-" que no exista la muerte" - me dijo un nene, ese callado que nunca participa"*

⁴³ *"escribir lo que piensan...la visión que tienen ellos de las cosas"*

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

no sirve"- y cosas así que por ahí yo jamás me hubiera imaginado que un pibe de esa edad diga. Al ver que uno se interesaba por la problemática, trabajaban con mucho más interés."(E.M.3:4)

Argumentaciones tales como "la vida cotidiana, la maneja re bien", "la policía no sirve", son ideas para recibir aprobación. No hay indagación de los: ¿porqué sucedió o sucede?, ¿cómo se constituye?, preguntas sin duda que se relacionan con la episteme.

En los discursos de los practicantes/ nuevos maestros se marca con nitidez el "impacto de la práctica" y a la vez expresan interés en intervenir para producir aprendizajes sociales significativos. También al sentirse desvalidos en algunos aspectos (desconocimiento del alumnado, primer año laboral, escasa profundización en los contenidos de la enseñanza), optan por trabajar fuertemente el área desde el lugar de la opinión, esto parece permitirles el acceso a mejores aprendizajes. Por otro lado es bueno aclarar que el trabajo con la opinión y la cotidianeidad es un buen punto de partida, pero en algunos casos pareciera ser "todo lo que se hace" y en este sentido transformado en un punto de llegada que obtura la construcción de las conceptualizaciones y complejizaciones, que los objetos sociales ofrecen, instalando una "didáctica de la clausura".

En la enseñanza de las Ciencias Sociales la construcción de opiniones y creencias respecto de cómo, dónde, cuándo, con quiénes, por qué y para qué han ocurrido u ocurren los procesos sociales, desempeñan un papel fundamental. Entre los propósitos de la enseñanza se destaca la importancia de que el alumno construya opiniones, las sostenga y, cuando corresponda, las modifique. No obstante esto no implica tarea sencilla y como afirma Camilloni el docente debe plantear estrategias para que los alumnos construyan "sobre la base de *la deliberación*, esto es, pensando diferentes alternativas y perspectivas, adoptando una actitud abierta, escuchando otras opiniones, tratando de ponerlas a prueba y de no apresurarse en validarlas." (1998:217).

"No sólo lo que yo pienso del tema es importante, si no también lo que ellos creen. Quisiera que se den cuenta que no hay una única visión, ya que aunque ellos o yo no hayamos estado para saber qué fue lo que pasó, determinadas cosas pasaron y el que escribió al respecto quizás tampoco estuvo, pero lo hizo desde un punto

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

de vista, ya que hay diversos puntos de vista sobre una misma situación, depende de quién lo vea, con qué visión, va a ser bueno o malo." (E.M.2:9)

Pensar, creer, visiones, estar, son palabras polisémicas cuando nos referimos al conocimiento social dentro del campo científico y en relación con el sentido común, situación no siempre reflexionada por los maestros.

"Tengo varios alumnos que son de hablar bastante, entonces siempre trato de trabajar las ideas previas, salen muchos temas interesantes, con lo que yo me entusiasmo más. Con el tema de las instituciones en la ciudad, pensé que no iban a entender nada de lo que hablábamos y sin embargo, empezaron a salir un montón de ideas inclusive cuando hablé del municipio, de qué tareas se encargaba la municipalidad, el padre de uno de los chicos trabajaba en el camión regador y a raíz de eso surgieron otros temas al respecto. Entonces el mismo entusiasmo de ellos, te va contagiando...y te traen recortes y sacan una fotocopia de un libro, entonces te va dando pie para buscar más información, para hacer más cosas, y más entusiasmo para trabajar. Además de que no me gusta, que no lo pueda trabajar..., menos mal que los chicos se interesan y logran entusiasarme."(E.M.1:3)

En este relato se percibe el desdibujamiento de la enseñanza, circula información que aportan los alumnos, estamos frente a lo "crudo" en términos de Burke (2002), y no se vislumbra una preocupación por las conceptualizaciones, no hay "cocción".

Otros discursos explicitan preocupaciones, entre las que se destacan la dificultad para seleccionar y recortar el contenido, en tanto se privilegia la cantidad sobre la calidad y la información sobre la conceptualización. Ahora bien, esta preocupación no alcanza para la modificación de las propuestas áulicas, lo que puede observarse en la cita siguiente:

" Una de las dificultades para enseñar sociales es la metodología, elegir una metodología, que permita dar toda "esa cantidad" de contenidos, porque es mucho, darles tanto y que los chicos puedan incorporarlo, ya que no es darles nomás. Si no que habría

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

que buscar una estrategia que les sirva a ellos para entenderlos."(E.M.2:2 - 3)

En la enseñanza de las ciencias sociales es necesario resguardar el equilibrio entre el respeto a la actividad propia y personal del alumno, por una parte, y la influencia que recibe a través de su diálogo con otros, en particular sus docentes, sus compañeros y amigos, su familia y las fuentes de estudio y consulta, por la otra. Aquí también encontramos que las creencias y las opiniones son producto de la articulación de un interés público y un interés privado que se construyen en los procesos sociales. (Camilloni, 1998). En otras palabras partir de la doxa, pero no quedarnos en ella sino buscar afanosamente la episteme.

CAPITULO VII

LA COMPLEJA CONSTRUCCIÓN DE LOS CONTENIDOS ESCOLARES

Es sabido que la construcción de contenidos escolares en el área de ciencias sociales es problemática y compleja, enfrenta a un cúmulo de interrogantes y pone en tensión:

- Lo pensado, actuado y reflexionado por los practicantes y maestros
- La formación en ciencias sociales y la construcción del oficio de enseñar ciencias sociales.
- La formación "generalista" del maestro y la relación que se establece con la especificidad del conocimiento social.
- Las marchas y contramarchas; retornos y reformas de los últimos tiempos centradas en "qué y cómo enseñar ciencias sociales" y que han recorrido las etapas de "desvalorización de los contenidos", los "contenidos validados socialmente", la "centralidad del contenido", entre otras.

Intentaremos aquí esbozar algunas señales que se mueven en torno a estas tensiones ya que, la complejidad de la tarea de construir conocimientos sociales escolares conlleva ocupaciones y pre-ocupaciones, momentos de incertidumbre y también de impotencia y desesperanza.

"Uno nunca se termina de completar en nada, en realidad uno siempre va tratando de ordenar cosas y hay espacio para todo... yo valoro mucho la forma en que me enseñaron a mí para que yo llegue al chico... mi formación en sociales... pero es muy difícil trabajar sociales, y es difícil porque estamos muy alejados del

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

aula, no profundizamos entonces es difícil acercar cosas nuevas... yo valoro muchísimo lo que la formación me dieron, aprendí muchísimas cosas y mi miedo es ese, perderlas porque no las puedo llevar a la práctica..." (EM.6: 9)

Esta maestra novel remarca con fuerza que es muy difícil trabajar sociales y entonces los criterios universales para la selección y organización de los contenidos del área, se hacen trizas en la práctica concreta de pensar qué enseñar cotidianamente. Los mandatos de la didáctica tecnocrática impregnaron con la idea de que la elaboración de contenidos puede realizarse a partir de sencillos pasos delimitados previamente. Sabemos, por el contrario con los interrogantes que devienen de la práctica, que los procesos reales de construcción del contenido escolar ponen de manifiesto una diversidad de formas de elaboración, todas complejas que no pueden ajustarse a tipologías de pasos prefijados ya que, por el contrario, las desbordan por completo. (Aisemberg, Alderoqui, 1.998)

"En sociales nos ayuda la profesora...Cuando nosotras íbamos a dar provincia del Neuquén, la ciudad de Neuquén, bueno, primero a estudiar, en una semana leímos y leímos...hicimos un fichaje más o menos porque nos distribuíamos los libros, no podíamos todo. De ahí nos dijeron que teníamos que seleccionar, que buscáramos contenidos que fueran significativos para los chicos. Y bueno,cuando encontramos esos contenidos que fueron instituciones, empezamos con la gobernación, la municipalidad y legislatura porque las maestras nos dijeron toda institución; pero después ellas nos mostraron que era muy amplio, las instituciones gubernamentales recién en cuarto grado, ahora acotemos. Y de ahí dejamos el concepto de institución y después organización, deberes y derechos y de ahí qué íbamos a dar. Porque lo que hacemos nosotras es organizar en redes o ejes problemáticos, en este caso fue redes. Después sacamos los objetivos y los contenidos, las actividades iban a salir solas, eso es lo que nos dice, que cuando tengamos todo apropiado, ya tengamos las red hecha y los objetivos bien claros, las actividades salen solas... Leíamos y leíamos y está bien, para nuestro conocimiento era válida esa lectura, pero nosotras necesitábamos apurarnos en cuanto a qué íbamos a darle al chico, ahí fue cuando empezamos a

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

ir a las instituciones. Nos costó, pero las cosas empezaron a salir cuando fuimos a las instituciones porque de los libros... cuando visitamos las instituciones y buscamos material más relacionado, nos dieron libros, fotografías del Neuquén de antes y de ahora, sacamos fotos para trabajar espacio social..." (EA.6 : 15,16).

A la pregunta ¿cómo se conforman los contenidos escolares ? suele responderse apelando a las fuentes (psicología, pedagogía, sociología y las disciplinas que se enseñan)⁴⁴ que los conforman, entendiendo a los contenidos como "derivación" de las fuentes. Entenderlo como un problema de derivación hizo necesario jerarquizar las fuentes, así encontramos a lo largo del tiempo la preeminencia de lo psicológico, adecuando lo que se enseña a la lógica del que aprende. En otros momentos la jerarquía se centra en lo sociológico, enseñando contenidos validados socialmente ⁴⁵. En la historia reciente, la de las reformas educativas de los años '90 son las disciplinas que se enseñan - historia y geografía - las que fundamentan tal derivación, solapando la mirada pedagógica (Funes, 2000) y suponiendo que hay isomorfismo entre la naturaleza de los conocimientos eruditos y los contenidos a enseñar, cuestión negada en el campo didáctico (Chevallard, 1.997) y en las epistemes particulares "... no hay una única manera de construir y organizar los contenidos de una disciplina, ni existe una única explicación de su validez ... Efectivamente el mundo de la disciplina es un mundo de ideas y de personas..." (Camilioni, 1.994:36).

Si miramos esta derivación desde el punto de vista del funcionalismo, los procesos de enseñanza y aprendizaje se centran en la búsqueda de la eficiencia; así los tipos de aprendizaje, sus condiciones y sus características también vuelven a la psicología como fuente primigenia a fin de hacer más científica la enseñanza. En esta mirada psicológica se solapan las funciones sociales de la escuela, de la enseñanza y de las disciplinas que conforman lo social. Habilita a los expertos disciplinarios en el papel de actuar en el sistema de enseñanza y al profesorado le corresponde

⁴⁴ Un interesante análisis sobre las "fuentes" que conforman los contenidos en las ciencias sociales se encuentra en Rozada Martínez (1997)

⁴⁵ Perspectiva muy difundida en la década del 80 en nuestro país que buscaba la articulación entre lo que enseña la escuela y la realidad social. En épocas de restauración democrática se apostaba a la democratización de la enseñanza.

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

entonces estar atento a sus dictámenes y a lo que la administración "experta" prescribe. (Rozada Martínez, 1.997). Las voces desde las escuelas se alzan generalmente para rechazar cualquier tipo de práctica que se emparente con la tradición eficientista y no puede en muchos casos visualizar las racionalidades técnicas que permean algunas prácticas cotidianas.

"... tiene que haber un cambio en la escuela y nosotras podemos ser partícipes de ese cambio... un cambio en todos los contenidos, porque lo que está pasando en las escuela es que al chico le cuesta razonar, que seguimos con ese enfoque tradicionalista, en el que fuimos partícipes, que nosotros tuvimos en nuestra escuela primaria o secundaria... el instituto (de formación docente) me brindó una gran ayuda en cuanto a ver estas teorías de aprendizajes, estas corrientes tradicionalistas, o las constructivistas, que yo no las tenía apropiadas,... por ejemplo en sociales es todo muy tradicional, es todo un popurrí, las maestras quieren hacer algo pero es como que se agarran con pinzas, un poco de acá y otro poco de allá, no es lo que a nosotros nos dijeron que era el constructivismo,..." (EA.5 :2).

"Por ahí veo que las docentes agarran el manual y te dan lo que hay en el manual, es como yo aprendí, y por eso no me gustaba la historia, por ejemplo. Pero cuando vos al chico lo sacás de eso, lo ponés a buscar diarios, que averigüe con los padres, es como que ya les estás dando una faceta a la que no están acostumbrados y eso los engancha." (EA.7:9)

Otras perspectivas de análisis cuestionan que los contenidos escolares derivan o surgen de una fuente o conjunto de fuentes determinadas y que son construcciones que suponen una ardua y compleja tarea específicamente didáctica.

Los análisis que se centran en la práctica más que propugnar fuentes determinadas, tienden a investigar las que utilizan los practicantes - maestros dirigiendo la atención a experiencias y al mundo de significaciones sobre las que se asienta el oficio de enseñar ⁴⁶. En las perspectivas críticas el interés se centra en la praxis y en la complejidad de la enseñanza de lo social donde

⁴⁶ Ver Porlán; Rivero; Pozo (1997)

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

intervienen un número indeterminado de disciplinas; en los últimos tiempos y a partir de las crisis de los paradigmas científicos, se trabaja en las intersecciones de las disciplinas y en las rupturas de fronteras disciplinarias.

La vida social y sus instituciones, entre ellas la escuela, se recrean y transforman en virtud de la acción cotidiana de los sujetos, que a su vez encuentran constreñidas sus prácticas por duraderas y poderosas estructuras sociales. Una comprensión histórica y dialéctica de lo social, permite pensar las instituciones y valores como resultados de un proceso de construcción, "como auténticas invenciones sociales", evitando la naturalización de lo social y la tendencia a descubrir detrás de los fenómenos históricos, sociales, universales, antropológicos o culturales. La escuela siempre ha sido un terreno de enfrentamientos donde las fuerzas de diversos grupos han luchado por conseguir sus propósitos; el examen del conflicto por el currículo lleva a analizar las batallas sociopolíticas por las prioridades dentro de la escuela. Desde esta perspectiva, las disciplinas escolares lejos de ser un producto técnicamente racional y desapasionado sintetizador del conocimiento más valioso, son portadoras y distribuidoras de prioridades sociales (Goodson, 1995). Estas "batallas" se vuelven cotidianas en las palabras de los residentes - maestros cuando hablan de su práctica, destacando los lugares prioritarios y los residuales en las aulas.

"... me tocaba Ciencias Sociales y no pude dar clase, les mostré fotos, y ellos estaban en otra... Bueno, está bien les dije, y empecé a sacar hojas y les di cálculo mental y cuentas, porque parece que los chicos tienen que estar ahí, escribiendo, haciendo algo, porque si no les damos algo para hacer, se nos van..." (EA.5 :15). *"... yo supongo que ponen mucho énfasis en lengua y matemática y con sociales y naturales pasa lo mismo, las dos áreas son..., no hay contenidos planificados, no se seleccionan contenidos desde principio de año, entonces no hay nada preparado, nada. Yo he tenido carpetas de docentes que me han dejado y de sociales es tan poco lo que ven!, lo que pude ver que se daba es Neuquén, todo lo que tenga que ver con geografía y algo de historia por ahí; algo de Argentina, también las tribus indígenas, por ahí me tocó alguna vez algún acto del 12 de octubre. O sea me tocó justo la fecha que se conmemora y ahí yo*

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

pude dar algo de sociales, que fue desde mi no, nada planificado, solamente la maestra me dejó, que si quería dar algunas palabras...” (EM.8:1,2)

La alumna practicante da cuenta que no pudo dar clases de sociales y la novel maestra, realizando una suplencia, dice *de sociales es tan poco lo que ven...no hay contenidos planificados, no hay nada preparado...* dando cuenta de la dificultad de abordar la enseñanza. Una faceta importante de la dificultad se centra en los presupuestos epistemológicos de los objetos de enseñanza ya que las Ciencias Sociales, como todas las ciencias, son algo más que un cuerpo de conocimientos sociohistórico y culturalmente elaborados, son también métodos de investigación sobre el espacio, el tiempo, la sociedad ; proceso y producto, método y resultado no son fácilmente superables y en los últimos tiempos viven una desmesura por: la multiplicidad de temas y problemas tratados, la diversificación de los enfoques y métodos, la fragmentación en múltiples y variadas especialidades y subdisciplinas; proceso depurador y vigorizante que quiebra las certezas de la tradición y da paso a la novedad y a la renovación (González Casanova; 1999)

Ahora bien, complejizando esta situación epistémica de las ciencias sociales, la sociología del conocimiento impulsó investigaciones sobre las disciplinas dentro de la escuela dando cuenta que las disciplinas escolares son parte de una tradición selectiva, son la selección y visión que un grupo tiene del saber oficial y legítimo, en tanto dicen acerca de quién detenta el poder en la sociedad. “Por lo tanto, nos guste o no, las diferencias de poder se introducen en el mismo núcleo central del currículo, la enseñanza y la evaluación” (Apple, 1.995 154) La relación entre los contenidos de la enseñanza, los temas de poder y control ha sido elucidada en la obra de R. Williams, quien sostiene que “lo que se concibe como una educación es en realidad un conjunto particular de énfasis y omisiones” (1.961).

Frente a esta situación, el discurso pedagógico oficial ofrece una versión acabada, única, modélica de lo que debe ser el conocimiento social a enseñar⁴⁷. Construye una verdad acerca de

⁴⁷ Ver “Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica” Ministerio de Educación de la Nación.

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

las disciplinas escolares y estipula qué y cómo enseñarlas. Ahora bien, las Ciencias Sociales son epistemológicamente un campo en construcción, en la medida que los debates y las disputas permanentes en los ámbitos académicos las transforman en un conjunto de objetos inacabados.

Esta situación paradójica entre el cerrado discurso pedagógico oficial y los debates alrededor de la epistemología de las ciencias sociales que muestran la disputa de poder en la academia, tiene su correlato en la formación docente y en escuela. Parafraseando a Williams, podemos advertir en los dichos de nuestros entrevistados una serie de "énfasis" depositados en los problemas de la práctica general, y un sin fin de "omisiones" alrededor de la enseñanza del conocimiento social y también del discurso que elaboran acerca de la misma. En reiteradas oportunidades el sólo hecho de "hablar" de las "sociales" representa una dificultad y una sensación de vacío, del "*no tengo nada para decir, no me es significativo, no lo enseñé*". Ello puede ser un indicador del lugar que estas ciencias ocupan en la escuela, cuestión que nos habla de una importante y no saldada disputa de poder.

Las prácticas docentes de nuestros sujetos entrevistados aparecen, por lo tanto permeadas por situaciones en las que se ponen en juego relaciones de poder y de control. Visto desde esta perspectiva, el debate acerca de las ciencias sociales y de los contenidos escolares en su producción y circulación, tiene una génesis escolar: los maestros dicen y omiten acerca de estos nudos problemáticos, disputan espacios, debaten acerca de cómo, qué y para qué enseñar, tal como sucede en la academia pero con otros anclajes más apegados a los saberes cotidianos y a fundamentaciones didácticas.

Otra disputa emerge también de nuestras entrevistas: un enfrentamiento entre los maestros "viejos y nuevos". Decidiendo qué es un contenido válido, y qué es significativo enseñar a los alumnos, las maestras recién recibidas puján por imponer nuevos criterios de selección, nuevos enfoques teóricos desde lo disciplinar y desde lo didáctico, oponiéndose al aparente "tradicionalismo" instalado en las aulas, pero esta puja se enuncia para luego traducirse en numerosas oportunidades en modificaciones sólo en lo instrumental.

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

"... los chicos estaban trabajando en sociales los mapuches. Yo no sé como lo pensó ella, pero estaba trabajando una guía de preguntas sobre mapuches, tehuelches y... yo vi el libro y cada pregunta se correspondía con un párrafo. No me animé a trabajarlo de otra manera porque empecé por cinco días, y no me animé a cambiarlo... pero los chicos justo en plástica estaban haciendo un cultrún, entonces charlamos sobre los instrumentos, sobre cómo lo hicieron ellos y cómo lo hicieron los chicos, cómo lo estaban haciendo en plástica y cómo lo fabricaban los mapuches. Hablamos de las palabras, que hay palabras que nosotros por ahí las utilizamos, cuando yo les preguntaba si conocían alguna palabra mapuche no se daban cuenta, es como que lo tiene naturalizado..." (EM.7: 5,6) Los actores del campo de la enseñanza traducen en su práctica el juego de poder que se realiza también en las esferas académicas lo que remite otra vez a la microfísica del poder.

Así los saberes escolares reagrupan lo que enseñan los maestros, lo que aprenden los alumnos en infinidad de clases de historia, geografía, educación cívica y no se reducen a los programas, ni a los manuales, sino que constituyen una cultura particular que se produce en las escuelas para responder a los requerimientos que le son propios y a los que la sociedad les atribuye. Esta cultura escolar transita básicamente por las disciplinas escolares y por los saberes científicos, entre unas y otros se establece una relación que debe ser comprendida como no lineal.

Sostiene Nieves Blanco, que el conocimiento escolar como construcción específica y por lo tanto distinta de otros tipos de conocimientos presentes en el mundo social no es todavía suficientemente conocido ya que no se reconoce como problema, "no hay una clara visión del sentido, funciones y procesos que conduce a esta construcción social peculiar" (1.995 :184), por lo tanto uno de los lugares interesantes para indagar esta construcción específica es el sentido del conocimiento escolar. Éste como construcción específica es una creación cultural cuya función esencial es la de re-presentar el mundo para las generaciones de niños y jóvenes.

La voz de un formador de formadores nos describe las preocupaciones centrales de los residentes - maestros y su relación con los contenidos escolares :

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

"El residente pone en tensión lo que fue en teoría y entonces te muestra, te dice cómo piensa trabajar determinados contenidos, entonces uno lo va orientando. Este contacto tan directo con las áreas tiene de bueno que les podés decir dónde pueden buscar los contenidos disciplinarios sin dárselos uno. Yo lo que les digo es que como están haciendo una residencia y son cuatro áreas las que tiene que trabajar, tampoco mucho tiempo... no pueden saber todo, entonces lo primero que les digo es 'andá a los libros de secundaria, andá a las instituciones'... y después si vienen y te dicen 'mirá, esto no me resultó' o 'la maestra quiere hacer otra cosa', ... entonces uno trata, yo no quiero emplear la palabra negociar, pero si equilibrar, trabajar estos contenidos, los aciertos y desaciertos, que se sientan contenidos, que hay una respuesta en el sentido de conducta institucional...

El problema no es la intencionalidad de las sociales..., cuando están frente al aula les angustia no saber los contenidos. ...la escuela les está pidiendo esos contenidos, entonces les entra la angustia, 'no sabemos' bueno, 'vamos a ver qué es lo que tienen que saber', a pesar que yo empiezo desde el primer paso ¿qué se yo de eso' ... la preocupación sigue siendo el contenido.

Refiriéndose a la extensión este formador dice ... la maestra viene ávida de saber, pero saber no en el qué va a enseñar, sino en el saber cómo lo voy a enseñar,... nosotras empezamos a dar algún lineamiento de actualización de contenidos y ahí empieza a interesarles,... ellas se sienten protegidas cuando se les están dando cosas en cuanto a contenidos disciplinarios..." (EP.2 :1,5).

Una maestra describe el proceso de armado y el desarrollo de su clase: "Bueno, por empezar yo al ser tan nueva en esto..., para dar un contenido hay que estudiarlo, entonces yo es lo que hacía. ... buscaba material en la biblioteca del docente, retiraba algo de ahí, otras cosas que yo tenía y bueno trataba de preparar alguna cosa cortita pero que a los chicos les quedara algo de lo que habíamos hecho en el aula.

...lo que preparé para ellos fue un relato. Tenían muchos problemas para escribir,les costaba muchísimo copiar del pizarrón, más hacer alguna producción escrita, así que la única posibilidad era hacer un relato. ¿Qué pasaba en España? Hicimos grupos, yo les dije que íbamos a hacer una especie de ¿qué había pasado en ese tiempo?, ¿por qué las carabelas llegaron a América?, ¿por qué

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

se dice que llegaron sin querer?, ellos algo sabían. Entonces bueno, preparamos a un grupo que representaba a España y sus reyes, a África del otro lado y las Indias más lejos, entonces yo les hice un circuito entre las mesas... y todos los personajes. Los indios, América, los reyes, África, después las carabelas, Colón. Entonces les hice un circuito medio preparado cosa que cuando ellos quisieran llegar a la India atravesaran por África y el camino estaba cortado por unos problemas que nos los dejaban pasar, entonces tenían que buscar nuevas rutas y les hice que ellos buscaran un ruta entre los bancos y llegaron a América, no llegaron a la India y no pasaron por África. Entonces a ellos les encantó saber porqué habían llegado a otro lugar que no era el que ellos buscaban y en ese lugar estaban las Indias. O sea en América habían indios, también tenían algunos productos como los que habían en África, hicimos algunos productos chiquitos y otros son los que llevó Colón. Bueno a ellos les encantó... después tuvimos el acto y me preguntaron al otro día porqué ellos no habían actuado si ellos podían explicar porqué Colón llegó a América... Así que bueno, me quedé bien en el haber hecho algo, si bien no lo hicimos escrito, no dibujamos, no leímos poesía nada de eso, pero bueno hicimos un relato... y a ellos les encantó , así que digo bueno, por ahí armar algo así, no tan estructurado, no dictarles, contarles, sino hacerlos protagonistas, que ellos se movilizan, que ellos puedan ver desde ellos lo que está sucediendo o lo que sucedió, yo creo que a ellos les llegó más que haber escrito en el cuaderno muchas cosas.” (EM.8 :2)

En los testimonios vertidos se da cuenta de los ingredientes que conforman los contenidos sociales escolares y que al decir de Audigier son una mezcla sutil de cuatro ingredientes :procesos de motivación, conocimientos admitidos por todos, ejercicios pertinentes referidos a la construcción, representación y ubicación en el espacio - tiempo, la utilización de fuentes históricas, las salidas de campo, entre otros y los procedimientos de evaluación (2.001 :129,131) Ingredientes que se combinan de manera diversa, según los ciclos de la escolaridad y los objetos de estudio, y que denotan un marco problemático para pensar los contenidos escolares.

Al preguntarnos por los sentidos , significados y significaciones de la enseñanza del conocimiento social se nos presentan, frente a

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

esta situación reiterada antes descrita, algunas hipótesis analíticas referidas a la práctica docente y a la construcción de contenidos escolares desde las ciencias sociales :

- Se parte de los problemas sociales en un proceso de motivación y de involucramiento de los alumnos, se intenta indagar en los saberes y representaciones. Los alumnos locuaces "participan" y relatan sus vivencias ciudadanas. Este se presenta como un momento gratificante para el maestro que parece satisfacer la premisa de realizar clases "activas y participativas".

"Un buen maestro es el que sabe escuchar, sobre todo a los chicos ; y si bien uno el que tiene que dar las clases y tiene que prepararlas es importante pensar a quién se las vamos a dar..." (EA 7 :8)

- Frente a la demanda e indagación del alumno, los residentes - maestros no siempre pueden adentrarse en la complejidad de la pregunta ni las posibilidades que la misma genera, entonces las respuestas aparecen acabadas y episódicas.

"... a ella le tocó las escuelas de antes y de ahora (en qué se parecían, tiempo histórico, espacio) y a los chicos les costó mucho, yo me acuerdo que en una clase estaba dando : 'porque las escuelas de antes...' y por ahí un chico le dice 'seño :¿cuando existían los dinosaurios ?' Y ahí se le fue la clase al c., no supimos qué hacer, después le pedimos que nos hablara de los dinosaurios, pero bien, los chicos saben mucho, se aprende mucho de ellos, se aprende mucho con ellos..." (EA.7: 2)

- Opera fuertemente en los residentes - maestros el temor de no saber contestar y ser evaluado negativamente, por observadores de la práctica, directivos, alumnos, padres, que funcionan como poderosos depositarios del control. En la instancias de las prácticas en parejas que pudimos observar, los interrogantes de los alumnos circulaban de un practicante a otro y de éste a la maestra del grado sin encontrar respuesta.

"Si tenía algunas dudas me sentaba en las horas especiales y abrir la carpeta para ver que me tocaba después... Consultaba a alguna

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

maestra que estuviera en la sala, le consultaba por algo que no entendía o que no sabía... no voy a ir a decirles a los chicos algo que no sabía..." (EM 7: 5)

- A pesar que en los discursos reconocen, con mucha fuerza, la construcción de conocimientos y la enseñanza a partir de esta premisa, los itinerarios didácticos construidos dejan un margen escaso para la conceptualización y predominan el carácter informativo y la descripción simple.
- Estrategias didácticas creativas y que parten de los problemas de la realidad se clausuran rápidamente con la actividad misma en la que las descripciones simples juegan un papel preponderante y no habilitan a la conceptualización ni a la comprensión explicativa del problema que se intenta analizar, empobreciendo los temas y los modos de enseñarlos. Así, los niños resuelven actividades por las actividades mismas sin generarse nuevos aprendizajes, acercándose los maestros a una perspectiva de enseñanza con tintes "tecnicistas", a la que no desean adscribir cuando argumentan las intencionalidades de enseñar lo social.

"La maestra que nos tocó era bastante tradicional, o sea que ella iba a dar las fechas y listo y no se explayaba mucho más allá, y por ahí lo que nosotras dábamos como contenidos a ella no le parecían contenidos. Cuando vimos escuela, me acuerdo,... para ella el sujeto no era un contenido ¿viste? diversidad, escuela, esas cosas no las veían como contenido o como las habíamos visto nosotros..." (EA 7: 1).

- Esta perspectiva se visualiza claramente en el proyecto y en la acción de ejercicios pertinentes - la mayoría de las veces pensados para ubicarse en el espacio y en el tiempo -, de esta manera las actividades de ubicación témporo - espacial barriales o urbanas finalizan con la actividad misma simple y autoreferente, cercenándose la posibilidad de la complejización de la representación de la realidad social. Las actividades de los niños y las de los residentes - maestros se circunscriben a las "nociones" espacio - tiempo, desgajadas y desarticuladas de lo social, colectivo y cultural.

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

- En los discursos profesoriales, como así también en alguna bibliografía didáctica de circulación masiva se vislumbra claramente en los ejercicios pertinentes la derivación de investigaciones psicológicas sobre el aprendizaje a los itinerarios didácticos. En este caso la derivación se asienta en la perspectiva de los niños marcadas por la cercanía, lo concreto, lo vivido y a partir de estas premisas o "lemas pedagógicos" se proyecta la enseñanza.

Las prácticas docentes de los residentes - maestros, sus procesos de formación inicial y de inserción laboral, la construcción de su identidad docente y fundamentalmente la definición de los sentidos de la enseñanza de lo social se construyen- por un lado- en tiempos donde las grandes certezas teóricas de la tradición han entrado en crisis dando lugar a la multiplicidad de temas, problemas, enfoques, metodologías que se fragmentan en múltiples y variadas especialidades.

Por el otro, las escuelas inmersas en contextos de pobreza y exclusión social, son la caja de resonancia de situaciones propias de espacios violentos.

La formación inicial estudia e indaga afanosamente en ambas direcciones, pero son búsquedas que recién comienzan y los resultados son incipientes. Entonces desde estos lugares entendemos las acciones cotidianas y la reflexión que realizan los maestros noveles preocupados por la potencialidad de la enseñanza del conocimiento social, por ello se constituyen en guardianes generacionales de las "reservas de sentido" que apuestan a la construcción de una sociedad mejor y saben del compromiso *en y con* la escuela pública.

Lo nodal y articulador de la problemática analizada: los contenidos de la enseñanza del conocimiento social, quizás se centre en dos puntos :

- Reconocer que los conocimientos sociales enseñados tiene una especificidad que les es propia y que se construyen en un proceso intrincado, de marchas y contramarchas donde se ponen en juego lo epistémico objetivo (las disciplinas de referencia), lo epistémico subjetivo (el sujeto que aprende), las intencionalidades (docentes), lo axiológico y las diferentes capas y texturas de lo contextual. El proceso de "construcción metodológico" (Edelstein, 1.998) no puede pensarse por

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

pasos, ni con una lógica analítica de desagregación, sino como avances y retrocesos entre los complejos componentes.

- Preguntarse por los sentidos, significados y significaciones del conocimiento social, que como capital cultural constituyen un plus, a la vez que otorgan centralidad a la tarea , es un desafío para repensar la formación en tiempos de reformas.

CAPITULO VIII

CONTENIDO Y CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

La identidad de ser docente es un proceso no siempre lineal, con contradicciones, con deseos propios pero también de otros, con certezas, pero también con opacidades. En este sentido, la construcción metodológica que se va construyendo también va dejando huellas y signos de identidad, que recorren desde la "fiel reproducción" de situaciones vividas en sus años de escolaridad, hasta la posibilidad de construir propuestas diferentes e innovadoras.

Esto último opera sin duda como un supuesto fuerte, en los sujetos entrevistados:

"Me gustaría que a los chicos les interese lo que vos les vas a dar, o sea que vos logres que -ya que hay que estudiarlo - lo hagan de la mejor manera, les interese. Pero vos tenés que hacer que les interese. Me parece que es el desafío de uno, que uno con los contenidos que tiene que dar o con lo que uno va a seleccionar para dar, seas capaz de buscar la mejor manera de ...hacérselos más fácil a ellos también. Por ahí lo contrario de lo que uno venían aprendiendo... No me acuerdo de una clase que yo diga: ¡uh! Qué clase copada! Mira qué bien cómo me hicieron pensar...¡no!. Yo me copiaba todo del manual. No sería así como me gustaría que ellos se acuerden de las cosas, por la memoria, o porque realmente lo aprendieron y les gustó. (E:P:1:15)

O bien esta otra opinión:

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

"La enseñanza de la Historia y la Geografía se dan en la escuela de manera fragmentada, y se pierde uno de sus objetivos centrales, que es la comprensión y explicación de la totalidad social...A veces pienso que los docentes no tienen los suficientes conocimientos acerca de todas las disciplinas que conforman el área y eso dificulta la enseñanza; a esto se suman algunos planteos reduccionistas que fragmentan los análisis de la realidad social...Yo espero poder hacer algo diferente..." (E.A.3:9)

Con esta entrevistada se visualiza el fuerte peso que tiene su fundamentación teórica en el área de las Ciencias Sociales y una convicción de *querer* y *poder* cambiar las cosas a partir de la formación recibida.

Hacerse cargo de la innovación opera como mandato, pero sin embargo, la innovación parecería remitir más a una propuesta metodológica que a los contenidos. (Edelstein, 1995)

Coincidiendo con Remedi, Furlán y Edelstein (1995) la separación con que se percibe el método del contenido crea la "ilusión" de la existencia a priori de una metodología basada en principios didácticos generales propios y autónomos, que posibilitan y resuelven el problema de la transmisión al margen de la diversidad y complejidad del contenido- como son propiamente los contenidos de Sociales.

En muchas oportunidades el docente se aboca al método como un intento de dominio "mágico" que le permita salvar el conjunto de contradicciones que vive y se viven en la acción docente cotidiana.

Quizás desde este lugar, resuenen, las demandas que los maestros recién recibidos le hacen a la institución formadora. Éstas se refieren fundamentalmente a lo metodológico, al "cómo hacer" para trabajar con tantos contenidos en el área de Ciencias Sociales.

Así se planteaba lo siguiente:

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

"Fundamentos no te faltan, ni en política, ni en historia, ni en ninguna de las didácticas te van a faltar fundamentos pero...te faltan elementos, te falta el cómo, la estrategia, de cómo lo hago. Pero si le sacaran tiempo a lo teórico para explicarte esto, no tendría fundamentos ..."(E:P:1:5)

" ... veo la falta de miles de elementos para encarar situaciones puntuales, pero bueno, me tranquilizo yo, a mí misma , diciendo que fue mi primer año, el año que viene ya voy a tener otras cosas en cuenta"(E. M.:5: 2)

El reconocimiento de las particularidades y complejidades del conocimiento social, conlleva la necesidad de asumir una postura frente a lo que denominamos la construcción metodológica.

Díaz Barriga sostiene que el método implica "una articulación entre el conocimiento como producción objetiva (lo epistemológico objetivo) y el conocimiento como problema de aprendizaje (lo epistemológico subjetivo) (Edelstein,1996:81).

Es decir, lo metodológico es una construcción que se conforma por un lado a partir de la compleja estructura conceptual de las Ciencias Sociales, y por el otro, con la estructura cognitiva de los sujetos que están en condiciones de apropiarse de ella, en el marco de un contexto áulico, institucional, socio-cultural y político particular. En este sentido, como afirmamos anteriormente, esta apropiación también va conformando su propia identidad de ser docente de Ciencias Sociales.

Esta apropiación no resulta una tarea sencilla y muchos de los maestros así lo expresan:

"Me costó mucho planificar lo social, lo histórico, no tanto la parte de Geografía, pero no pude unir eso. O planificaba lo geográfico por un lado y lo histórico o social por otro. Esa diferencia yo sé que estaba y Ester (mi compañera) también la vio porque ella me decía que a mí me gustaba mucho la Geografía por eso está todo enfocado hacia eso " (E.M.5:3)

"Me sentí insegura y no estuve conforme para nada, o sea, desde el deber ser, no me gustó... Me hubiese gustado qué se yo, a ver qué tienen que conceptualizar, y poder decir que construyeron este concepto desde lo social, pudieron ser críticos desde esto. Por ahí sí, no creo que no haya hecho nada, pero no es una cosa que me deje conforme"(E. M. 7: 3)

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

Otra entrevistada nos dice:

"Yo en realidad no quería que me "toque" Sociales pero como me tocó, tuve que ponerme a buscar, o sea buscar estrategias, algo para ver cómo trabajar eso porque yo no sabía cómo manejarlo. Ese era mi miedo, que me tocara Sociales y no saber cómo encararlo, cómo manejar el tiempo que les cuesta tanto (y a mí también, cómo hacer el recorte de contenidos... Ahora, ya me he dado cuenta de muchas cosas, pero igual todavía falta..." (E.M.5: 2)

Por otro lado, a pesar del mandato de innovar y transformar, en oportunidades, muchos de los practicantes y nuevos maestros recurren a formas tradicionales que ellos mismos han criticado, tales como cuestionarios, oraciones con opciones múltiples, verdadero y falso, etc. ya que encuentran ciertas "seguridades" y una cierta familiaridad por un lado, y por el otro, clausurando construcciones diferentes frente a la enseñanza y aprendizaje del conocimiento social.

En este sentido, en el campo se visualizan diferentes prácticas o construcciones metodológicas; algunas donde los practicantes o maestros noveles "reproducen" prácticas escolares y otras donde se consideran *sujetos* que asumen la tarea de elaborar/construir una propuesta de enseñanza.

De este modo surgen dos maneras de nombrarlas: *clases comunes* y *clases no comunes* o *diferentes*:

"Hay clases comunes donde vos trabajas preguntas y respuestas, esas que son estructuradas o cerradas. Y las "no comunes" son aquellas en las que interviene el juego, en las que se parte de la cotidianeidad de lo que es la provincia o lo que es su barrio y las que incluyen salidas.

Con más frecuencia en el área de sociales trabajamos muchos cuestionarios y ahora en el último bimestre hemos estado trabajando con diarios y revistas que los chicos trajeron, de los que trabajaron cantidad y variedad de textos referidos a problemáticas locales y actuales como son la crisis de la fruticultura, la crisis de la economía de exportación etc.." (E.M.3:7)

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

"Recurso siempre a cuestionarios tal vez porque está más direccionada la respuesta que uno espera de los chicos. Se hace una pregunta y ya se sabe cual es la respuesta, en cambio cuando se les pide que hagan un cuadro, quedan siempre cosas afuera, uno ya no maneja lo que los chicos tienen que saber. Yo se que eso no es lo ideal, trato de buscar alternativas, a veces lo hago y funciona, otras no. Generalmente funciona más en geografía, cuando se trabajan los conceptos, cuando se trabajan los procesos cuesta más; ya que los procesos implican variados aspectos, muchos acontecimientos que dan lugar a algo, poco a poco se va gestando algo. En cambio el concepto es por ejemplo, qué son las actividades económicas, el concepto es el "qué es" (E.M.2:7)

Sin embargo, la construcción de los procesos y los conceptos no se da de una manera rápida y lineal sino mediante un proceso progresivo. Este tiempo provoca en los sujetos entrevistados, ansiedad y temor a no poder "cumplir" con lo que curricularmente se espera para ese grado.

Esta urgencia de dar la mayor cantidad posible de contenidos, con la menor desviación hacia otros temas en el tiempo pre-establecido pareciera alentar una "racionalidad técnica", donde prima el carácter meramente instrumental de los medios a utilizar independientemente del contenido :

"Para preparar una clase de sociales común, leo toda la información que trae el libro y si no me gusta busco otro libro y trato de comparar las informaciones, a veces yo les armo los textos a los chicos y las consignas, después trato de hacer muchos cuadros, tipo esquema, después volvemos al texto y así es como trabajamos".(E:M.3:5)

"Pero como no siempre se logran clases diferentes, comúnmente primero busco el contenido que tengo que dar y busco manuales, libros de texto, termino leyendo un montón, o sea yo el contenido lo sé pero no se cómo dárselos a los chicos. Generalmente les armo yo el texto y les hago preguntas, a veces trabajamos después de las preguntas alguna síntesis, verdadero-falso o unir con flechas, como para que ellos fijen el contenido. Pero todo tiene que ver con el contenido que tengo que dar. Hay contenidos que son difíciles de bajárselos a los chicos, para que lo entiendan". (E.M.2:4)

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

En las clases "diferentes" o "no comunes" la estructura de la clase se construye a partir del contenido a trabajar, entramándose forma y contenido como una unidad:

"Otro aspecto que aparece como diferente en el trabajo del área, es cuando se trabaja la realidad social de los chicos, lo más próximo a ellos. Y si es algo lejano como en el caso de los mapuches, les impacta el trabajo con fotos y con puntas de flechas u otros objetos históricos; respecto a este tema di una clase bárbara en la que les conté la historia de las flechas y de como y donde las obtuve." (E.M.3: 6)

Además de la centralidad que cobra el contenido, en las clases "diferentes", es decir, en aquellas donde nuestros sujetos han realizado una construcción metodológica, aparecen distintas estrategias que superan las preguntas direccionadas, entre las que se destacan las salidas al medio, el trabajo con la realidad social y sus conflictos, los procesos sociales, la manipulación y análisis de objetos históricos, entre otros, y los posiciona de manera diferente frente a la clase:

"Cuando los chicos entienden que hubo un proceso, quedo satisfecha de que ellos entiendan que fue un proceso y que ese proceso desencadena el presente. Que la clase sea buena tiene que ver con la elección del material y la forma de trabajarlo, a veces también con el tema y el contenido con el que se trabaje, porque hay contenidos que son difíciles de enseñar. (E.M.2:4)

"Otra buena clase de sociales la di a principio de año, trabajamos las provincias porque ellos no conocían ni su propia provincia entonces lo que hice fue, recortar cada cartoncito de capital y provincia. Bueno una de las cosas era ubicarse espacialmente, entonces puse cartoncitos de cartulina de diferentes colores con las provincias y las capitales. Primero trabajamos con el mapa de Argentina ubicando cada provincia y cada capital. Las escribimos, eso costó muchísimo porque los chicos se paraban, iban, venían al mapa, se fijaban qué provincia era, se equivocaban, volvían al mapa, otra vez, y así estuvieron como dos clases más o menos, para poder armar toda la secuencia de provincias con su respectiva capital. Después traje el mapa mudo con los cartoncitos para que

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

los ubicara cada grupo, entonces lo hice tipo juego. Cada grupo debía colocar cada provincia con su capital, entonces entre el juego y la competencia pudieron armar todo el mapa. Los chicos se engancharon muchísimo." (E.M.3:6)

También nos decían:

"Yo tenía pensado trabajar los circuitos productivos de la Argentina y en líneas generales trabajamos bien: trabajamos dos solamente: el circuito de la lana y el de la fruticultura. El de la fruticultura fue bastante interesante porque se dio la casualidad de que en el momento en que estábamos trabajando eso estaba instalado el conflicto de los chacareros, las mujeres en lucha, etc. Si bien lo hacíamos desde la cuestión histórica también lo traíamos al presente, a la situación actual. Lo que también trabajamos fue lo de los conflictos sociales, el conflicto social relacionado con el tema de la fruticultura. (...)Fuimos diagramando una entrevista para que los chicos le hicieran una entrevista a algún empleado de la fruta, ya que había varios que tenían padres que estaban trabajando en la fruta y cómo estaban viviendo esta situación de cierre de galpones, despidos..."

El conflicto social me sirvió para darle como otro marco a esta cuestión. Yo dije que cambié radicalmente porque en un momento me di cuenta que sólo era historiográfico, seguía siendo lo que uno en algún momento criticaba y no le podía encontrar la vuelta, no podía interrelacionar geografía con historia y costó bastante. Una de las cosas que me planteé -eso en función de ir laburando con ellos e ir anotando cómo iban saliendo las actividades - esta situación de no poder relacionar significó que hiciera un parate en la planificación, la readecuara" (E.M.4.1)

En estas propuestas metodológicas se visualiza la importancia que se le da al contenido a enseñar con una propuesta atractiva e innovadora para los chicos; también se relaciona con la posibilidad de conceptualizar y con el aprendizaje genuino por parte de los alumnos, donde se evidencia el deseo de conocer. Así:

"Esta cuestión de querer conocer e indagar, de decirte: "Profe, ¿cuándo vamos a la biblioteca? o ¿cuándo la entrevista? ¿Qué

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

podemos hacer?" se dieron estas cosas durante el año... que los pibes se pregunten y tengan intenciones de saber más" (E.M.4:2)

Este deseo de aprender no estaría dado solamente en los alumnos sino en los propios docentes. En este sentido, ellos perciben que el "éxito" en las clases de ciencias sociales estaría dado por el conocimiento que han podido construir e internalizar. Les otorgaría un "movimiento de cintura" importante, posibilitándoles remitirse no sólo a lo prescriptivo del curriculum, sino que les daría ciertas seguridades para "imaginar" otras formas posibles para dar Ciencias Sociales:

"Tenes que saber, como maestra, muchas cosas, conocer la provincia, la realidad de lo que está pasando, conocer la Historia para poder ubicarte en el tiempo y espacio, para "ir y volver" continuamente, y que los chicos puedan comprender lo que está pasando . Yo siento que muchas cosas me salieron bien porque tenía mucha información, había estudiado mucho o bien, porque había tenido una experiencia personal interesante que la podía vincular con lo que estábamos trabajando. Entonces, me animaba a pensar desde otros lugares, o ver qué les resultaría significativo a los chicos. Y eso se nota mucho y creo que los chicos lo "notan" mucho..."(E.M.4: 12)

"Con los chicos coincidíamos en que hay que profundizar y poder demostrar en nuestros grados, a nuestros changos que había otra forma de aprender ciencias sociales, y no esta manera de datos, de hechos, y de hombres donde se lo mostraba como un super héroe".(E.M.4:3)

"Tengo nociones generales y básicas como para saber qué es lo que tengo que trabajar pero eso, sinceramente, cómo lo tengo que planificar para que no se transforme en que le das un texto y sea nada más que preguntas y respuestas. O qué implementás vos para que los chicos lean sobre un tema y no se queden con que tienen que responder preguntas textuales. Pero al mismo tiempo tienen que leer" (E.M.5: 5)

En síntesis, podríamos sostener que lo metodológico le otorga al docente la posibilidad de reconocerse como *sujeto* en tanto constructor de la propuesta de enseñanza, reconociéndose así mismo en su propio hacer y fundamentando su práctica a partir

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

de un acto creativo de articulación de la lógica de la disciplina, de los sujetos que aprenden y del contexto, en una constante reflexión de su quehacer:

"A los chicos les gustó haber trabajado sobre ciertos temas ellos solos. Por ejemplo, yo les decía, vamos a hacer informes, ustedes van a investigar y van a preparar informes que vamos a compartir entre los chicos y que ellos se hayan enganchado en eso, que para ellos era nuevo" (E. M. 5: 6)

"El hecho de ir recreándose uno como maestro todos los días significa que en la práctica desde el accionar y desde lo metodológico también tiene que recrear. (...)Tiene que ver con la predisposición a autoevaluarse y a autocriticarse en muchas cosas.. me parece que eso tiene que ser una línea que nos permita seguir transitando eso"(E.M.4:11)

Estas experiencias significaron un tiempo de ruptura con lo que veían pensando y de la manera en que lo venían haciendo a lo largo de su historia escolar. Significó pensar lo cotidiano de una manera no cotidiana y posibilitar la construcción propuestas de enseñanza del conocimiento social que resulten enriquecedoras y generando sentidos diferentes en la propuesta pedagógica global.

CAPITULO IX

LA CONSTRUCCIÓN DE PRÁCTICAS AUTÓNOMAS

"mi gran desafío, en esto de ser maestro, es poder construir mi autonomía, y enseñar en ciencias sociales para que también mis alumnos puedan ser autónomos" (E.A.7:5)

El proceso de construcción de sentidos en torno al ser docente, a la práctica en general y a las ciencias sociales en particular, puede ser abordado a partir del análisis de los materiales recogidos en campo, de los mismo surgen expresiones que revelan las principales cuestiones que ocupan a las docentes. En la investigación que realizamos, se evidencian nuevas preocupaciones, percepciones y urgencias aparecidas en el marco de la práctica: *"la escuela y su realidad se nos impuso"* (E.M.11: 3). Los textos de las entrevistas revelan y develan parte de este proceso, obviamente no su totalidad, y en el análisis del mismo podemos ir construyendo alguna parcialidad de las concepciones, teorías y supuestos que de manera reticular van estructurando la praxis de nuestros entrevistados.

Desde el estudio de los datos obtenidos en el campo -ya sean las entrevistas realizadas a los maestros y residentes y a los profesores de práctica, los proyectos de residencia y los documentos escritos-, surge con fuerza, como categoría teórica explícita, la referencia a la **autonomía**.

¿QUÉ DICEN CUANDO DICEN AUTONOMÍA?

En el discurso de las docentes entrevistadas encontramos alusiones más o menos explícitas a la categoría autonomía, que además funciona también como un supuesto subyacente de sus decires y haceres. Esto podría ser explicado a partir de las concepciones que orientan los postulados de la formación básica y,

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

en particular, de los equipos de profesores a cargo de la residencia, ya que en sus proyectos sostienen que la construcción de la profesionalidad es un proceso vinculado al desarrollo de la *autonomía y la praxis, apoyados en la elaboración y defensa de un fuerte compromiso social*⁴⁸.

En este marco, el momento de la residencia se constituye en un espacio intencional de construcción de la subjetividad docente, con una fuerte resistencia a reducir la práctica de los residentes (y la práctica docente en general) a los modos institucionales consagrados, a la rutinización y a la inculcación de prácticas repetitivas. *“Lo que la residencia trata de resguardar –expresan los fundamentos del proyecto de trabajo– es que cualquiera de las prácticas escolares rutinarias sean reconocidas por el alumno como prácticas construidas históricamente y que en muchos casos nadie puede recordar a qué propósito responde. Ocurre a veces que...la noción de adaptación a la escuela aparece tan fuerte que los alumnos priorizan la imagen de pertenencia a la institución en vez de profundizar su propia lectura de la educación como un fenómeno más abarcativo que la escuela. En todo caso, la cuestión central...se halla en que justamente la función de la escuela se define por su necesaria transformación en función de los nuevos sujetos sociales, nuevos conocimientos y diferentes tiempos históricos, no por su inmutabilidad...A nosotros nos preocupa más dejar instalada en los futuros docentes la capacidad de reconocer esas circunstancias y de imaginar nuevas formas, fundamentadas en un saber pedagógico*⁴⁹.

Desde el discurso de las entrevistadas, la categoría autonomía en algunos casos aparece linealmente interpretada, o sea, más que como reflexión sobre significaciones sociales fundantes (Castoriadis, op. cit.), como una actitud de rechazo global hacia las prácticas escolares instituidas y de resistencia con relación a los controles institucionales tradicionalmente ejercidos sobre la acción docente. (Remedi, 1988) sostiene que entre los aspectos que caracterizan a la autonomía se encuentra la relación que guardan los docentes hacia sus superiores, donde opera el lugar de la mirada del otro, del control. Es así como ciertas veces se apela a

⁴⁸ Instituto de Formación Docente No 5. Elementos para el análisis de la residencia 1999. Fundamentos. Plottier, 1999.

⁴⁹ *Ibidem*, página 2.

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

la idea de aislamiento con que se ejecuta la tarea y la posible invasión que desde el control pudiera hacerse, como una forma de protección o resguardo. De este modo, según Remedi, las prácticas autónomas se gestarían en un contexto de preservación del quehacer y de los espacios de acción de la tarea docente.

"...no tenemos mucho que aprender. Pero a pesar de los problemas que tuvimos el hecho de defender y hacer nuestras propuestas en el área de las ciencias sociales, esto es bastante...el poder hacer esto es fundamental. Contra la maestra, contra la directora." (E. A.8: 8)

Desde este lugar, la actitud de crítica y resistencia que denotan las entrevistas hacia los puntos de vista de directivos y docentes en ejercicio, daría lugar a lo que Edelstein denomina ilusión de praxis autónoma.

Es en este sentido que aparece en las docentes algunas representaciones "*ilusas*" (Edelstein, 1995) sobre las posibilidades del aula y de las propias capacidades, entre ellas la ilusión de autonomía. Ésta puede definirse como "una de las ilusiones más potentes (el hecho de) considerar que el docente, por efecto del compromiso moral que asume y por valorización positiva de su tarea, puede quedar al margen de las múltiples redes en que se juega el poder, que sólo se ejercería desde esta lectura en espacios ligados a la autoridad formal, en la institución, desde el estado" (Edelstein 1995: 19)

Aún cuando la actitud reflexiva se encuentra presente, las prácticas discursivas de los entrevistados sugieren que alguna vez quedan los aspectos más profundos que subyacen a las acciones de los sujetos. Esto es, que las prácticas sociales de los maestros, y las suyas propias, se encuentran definidas en gran medida, como siempre lo han estado, desde las condiciones objetivas creadas en la sociedad y sus instituciones, y desde el consentimiento (en el sentido que Bourdieu utiliza para introducir el concepto de violencia simbólica) que los propios docentes le han otorgado al Estado para determinar dichas definiciones.

Sin embargo, la autonomía no es sólo discurso; está asociada a la idea de llevar a cabo prácticas a partir de la toma de decisiones personales. Para algunas de las docentes del área de Ciencias Sociales la autonomía se vincula con acciones y decisiones que

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

deben asumir. En su propio lenguaje esta evidenciado en expresiones tales como "estaba la posibilidad de trabajar todo en tercer grado,... nosotras queríamos decidir y nosotras quisimos darle el eje a través de sociales... nos parecía que de todas las materias era la que podía articular mejor con las otras... Hicimos eje en sociales. Pero no nos costó definir eso." (E.A.9: 2)

Son los términos "decidir", "elegir" los que emergen en los docentes: "nosotras sabíamos a qué íbamos..qué queríamos trabajar en estos dos meses y cuáles eran las intenciones. De qué forma y qué actividades no estaban definidas" (E.M.10: 8). Prima también en los discursos que la práctica autónoma se vincula a la idea de "hacerlo solas": "el armado de la propuesta fue de nosotras dos. Y la mayoría de las actividades, o sea el 99% de las actividades, fueron creadas por nosotras" (E.A.8:12). Las decisiones y elecciones pasan a ser sustento y deseo en la puesta en cuestión al orden establecido, se constituyen retomando palabras de Castoriadis, en germen de proyectos, en un devenir constante entre lo instituido y lo instituyente.⁵⁰

LAS TRADICIONES EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE PROFESIONAL AUTÓNOMO

Las construcciones y las concepciones abordadas a continuación acerca del profesional autónomo., constituyen parte de los fundamentos teóricos de las propuestas de formación; en especial, del cuerpo de profesores de la residencia, de notoria incidencia en el discurso de las entrevistas.

El concepto de profesional autónomo ha sido rastreado exhaustivamente por Contreras, quien aborda las particularidades de dicho concepto, en tanto "refiere a una forma de ser y estar en el profesorado con relación al mundo en el que vive y actúa como profesional, nos remite necesariamente a problemas políticos tanto

⁵⁰ El concepto instituido es entendido como aquello que al sistema le está permitido, en este sentido se funciona dentro de un orden institucional. Opera como modo de regulación social.

Lo instituyente tiene que ver con los intereses acciones y valores que se oponen a las reglas instituidas, son fuerzas antagónicas que provienen de enfrentamientos, y/o conflictos y que se contraponen a los mecanismos de regulación y control social. Pueden generar modificaciones en el orden social mas amplio de las instituciones. Se lo vincula al concepto de crisis, ver Etkin, J y Schvarstein, L. (1994: 113) Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio Bs. As. Paidós

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

como educativos. Por consiguiente, la clarificación de la autonomía es a la vez la comprensión de las formas o de los efectos políticos que tienen las diferentes maneras de concebir al docente, así como las atribuciones que se reconocen a la sociedad en la que estos profesionales actúan" (Contreras 1997: 12)

El autor aborda tradiciones diferentes respecto a la profesionalidad autónoma del docente:

La primera tradición entiende al enseñante como profesional autónomo técnico, basa su modelo en la racionalidad técnica, por lo que la práctica profesional consiste en la "solución instrumental de problemas mediante la aplicación de un conocimiento teórico y técnico, previamente disponible, que procede de la investigación científica. Es instrumental porque supone la aplicación de técnicas y procedimientos que se justifican por su capacidad de conseguir los efectos o resultados deseados. Se aborda la solución de problemas, y los medios que se dispone para ello son medios técnicos basados en el conocimiento científico especializado" (Schön 1983:20). En este sentido la práctica supone la aplicación inteligente de este conocimiento a los problemas a los que se enfrenta un profesional, con el objeto de encontrar una solución satisfactoria.

Los postulados de esta tradición de manera sutil y poco explícita tienen presencia en algunas de las prácticas discursivas de nuestros entrevistados, la preocupación por conocer acabadamente algunos contenidos, el reclamo a la instancia de formación de brindar instrumentos cabales de cómo llevar a cabo la práctica, nos podría estar indicando algún sustento no consciente desde esta tradición. Debemos reconocer que estas tradiciones tienen cierta incorporación desde el sentido común de la sociedad en general que le reclama al docente eficiencia en su enseñanza, resultado que se obtendría a partir de los aprendizajes de los alumnos. Es decir que apela a una relación mecánica entre formación sistemática en el contenido y la forma de transmisión del mismo, el aprendizaje de los alumnos y los resultados obtenidos convalidados por la sociedad. Expresan las residentes:

"...yo entiendo eso de ser autónomo, pero a mí me costó eso de hacer las propuestas, no sabía como armarlo y buscaba en manuales o libros si podía orientarme en qué enseñar de sociales en el tema que me toco y después que actividades proponer. Yo

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

hubiese, a veces, preferido tener algo mas concreto de donde sacar, tener alguna receta para copiar” (E.A.10:5)

Cómo se entrelaza esta racionalidad con las concepciones apropiadas durante la formación y entretrejidas con la biografía escolar? Es posible que entremos en un campo de contradicciones y terrenos “pantanosos” en los que se debaten los docentes. En el proceso de formación y en las primeras experiencias laborales aparecen textualizados los sentidos que debe construir la enseñanza de las Ciencias Sociales, esto es, entre otras cosas vincularla a la realidad social. Pero ciertas veces, la enseñanza de la realidad social queda atrapada en las formas tradicionales (recursos, actividades) que seleccionan. Es posiblemente en estos espacios donde se plasma la contradicción. Con relación a esto expresa Edelstein que “cuando las inseguridades y temores superan a los aprendizajes construidos en el proceso de formación los residentes terminan por hacer aquello que no eligieron” (Edelstein 2000). Es decir que, en la trama construida en el aula, aparece cierta escisión entre las intencionalidades (lo deseado) y lo efectivamente actuado. Cuestión ésta que, por otro lado, nos recorre a todos los docentes.

Sin embargo, la perspectiva de carácter técnico tampoco le resuelve a los docentes la práctica; porque precisamente dicha perspectiva no da la respuesta puntual que esperan a los conflictos y dilemas valorativos sobre para qué y qué es más conveniente enseñar en diferentes contextos (barrio, ciudad, provincia, país) ¿cómo atender a los procesos socio –históricos de cada uno de ellos, a las realidades complejas y contradictorias que los caracterizan?

En palabras de las docentes: yo al principio pensé que iba a encontrar algo que me diera todo organizado y procesado, pero me fui dando cuenta que lo que yo quería hacer, no estaba en ningún lugar que debía ser una elaboración mía. Para enseñar sociales entonces tuve que armar todo en función del contexto y de la realidad social. Lo primero que hice fue una averiguación previa: qué es lo que quiero enseñar, lo definimos, las distintas clases de trabajo, la diferencia entre trabajo manual y trabajo intelectual. Qué es un trabajador independiente, la seguridad laboral, seguro de vida, salario familiar, cobertura social, por qué existe la ley 2128 y leyes nacionales que .. Ah! Lo que me motivó

mucho fue los cortes de ruta, los problemas de los trabajadores, la reforma laboral también. Buscamos en el diario noticias de todo lo que pasaba en torno al trabajo: qué le pasaba a la gente, por qué estaba disconforme. Después hicimos una encuesta... aquí la tengo... Cuando la hicimos vimos que había gente que estaba trabajando y otra desocupada, entonces nos dimos cuenta que no les podíamos hacer a todos las mismas preguntas. (E.M.11: 2)

A su vez, los maestros, se encuentran inmersos en una realidad caracterizada por otros aspectos bastantes alejados de la posibilidad de previsión y control de sus acciones y propuestas. Paradojalmente, en sus primeras experiencias van encontrando situaciones que los hacen enfrentar a lo imprevisible, lo incierto o lo ambiguo, ya que las respuestas y su justificación deben ser elaboradas sobre la marcha, normalmente de forma implícita en la propia actuación desarrollada.

Estas características podrían ser explicadas desde la idea del **profesional reflexivo** que ha desarrollado Schön (1983; 1992); éste trata justamente de dar cuenta de la forma en que los profesionales se enfrentan a aquellas situaciones que son inciertas, inestables, singulares. Para ello, aborda la forma en que habitualmente se realizan las actividades espontáneas de la vida diaria, distinguiendo entre "conocimiento en la acción" y "reflexión en la acción". El primero es el que caracteriza la práctica cotidiana asentada en un conocimiento tácito, implícito, sobre el que no se ejerce un control específico. En ellas incluye una serie de acciones que se realizan espontáneamente sin reflexión sobre las mismas, sin pensar cómo se ha interiorizado tal acción, por lo que sería difícil describir el conocimiento que implícitamente revelan estas acciones. El conocimiento estaría en la acción, está encarnado en la misma, no es previo a él. A su vez identifica que en algunas situaciones, reflexionamos en el mismo momento de la acción: es pensar sobre lo que se hace o pensar mientras se está haciendo. Schön llama a esta segunda idea "reflexión - en- la -acción". Analizado desde el campo, las docentes recuerdan que: "*Le buscamos la vuelta para ver cómo entrarle al problema de enseñar ciencias sociales: nos propusimos probar una y otra vez, no renunciar, esa era la tarea. Pensar y analizar lo que nos fue pasando es lo que fuimos haciendo*". (E.M.11: 9)

La idea de transformación desde uno mismo a partir de la interrogación de la realidad, del cuestionamiento de lo instituido y

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

de la reflexión sobre la práctica, resultan pilares que estructuran la tarea propuesta a los estudiantes que concurren a la residencia. Es parte de su preocupación, estar atentos a las respuestas que les dan los alumnos y cómo revisar sus propuestas de enseñanza en las ciencias sociales, aunque muchas veces las mismas tienen una mirada reflexiva más vinculada a lo ingenuo que a una perspectiva de autonomía profesional transformadora:

"además en la propuesta nosotras no queríamos caer en la descripción sola... con este sentido de interpretar, interrogarse, cuestionarse sobre otros aspectos sociales. O sea: de todas las materias que los chicos ven, lo más relacionado con lo extraescolar es sociales.

...Entonces queríamos tomar la propuesta nuestra desde ahí. No desde las ciencias sociales escolares, y que tienen que memorizar un montón de contenidos. Queríamos darle un sentido a los contenidos del área,...."(E.A.9: 3)

Pero esta construcción de la mirada ingenua, es parte de la transición entre la teorización y la acción; es en el devenir de las prácticas donde empieza a ponerse en acto cuán reflexivas son éstas y cuán autónomas resultan, y las propias contradicciones que ellas poseen:

"Si nos poníamos a hacer todo en función de las exigencias escolares..., íbamos a estar, una: divididas y repartidas, y dos: como eran contradictorias con el sentido con que queríamos enseñar ciencias sociales, íbamos a ser unas incoherentes en la propuesta... Así que frente a esto optamos por fundamentar y hacer lo que nosotras creíamos correcto y estábamos seguras que queríamos enseñar..." (E.A.8: 11)

y expresado de otro modo:

"...yo siento que esto es un proceso, pero que no hay que ser ingenuo y que rápidamente vamos a ser las docentes ideales, porque yo siento que no estoy trabajando de la manera que a mí me gustaría trabajar, y uno de los obstáculos que tengo es que los chicos estaban acostumbrados a trabajar de otra manera en sociales, distinta de la que yo les propongo, les costó engancharse. Es difícil cambiar a los alumnos y nosotras de un día para otro" (E.M.13: 2)

Resulta oportuno en este momento tener una mirada acerca de otras tradiciones que refieren a la práctica autónoma profesional. Retomaremos así los postulados de Stenhouse (1987): una de las

ideas básicas en el pensamiento de este autor ha sido la de la **singularidad de las situaciones educativas**, relacionado con la idea de singularidad y unicidad de cada situación de enseñanza. "La enseñanza no queda bien caracterizada como un conjunto de actividades que se justifican por su capacidad de conseguir determinados resultados; antes bien, ésta sólo se puede entender por la relación compleja y conflictiva que guarda con las aspiraciones educativas. Esto significa situar el contexto de valoración de la enseñanza, no en logros delimitados de manera unívoca, sino precisamente en una definición que es "problemática, pública y controvertida" (Stenhouse, 1977: 1). Expresan esto las docentes cuando manifiestan que:

"Yo creo que nosotros como docentes tenemos responsabilidades sociales, tenemos que pensar qué sujetos queremos formar, cuál es el sentido de que aprendan sociales. Pero cada situación tiene su particularidad. Entonces tenés que conocer a cada grupo. A mí me pasó, cuando querés imponer modalidades distintas y estilos distintos, no saben para qué lado agarrar, porque no saben cuál es la respuesta. Cuando uno cambia de códigos y estilos, lo que hacés es desestructurar el lugar del otro, entonces muchas veces no nos entendemos. Lo que no quiere decir que lo tengas que hacer igual, porque yo creo que no viene mal a lo largo de diecisiete años de escuela, alguna experiencia distinta en el conocimiento de las ciencias sociales " (E.M.14: 6)

Encontramos en las preocupaciones de los docentes entrevistados otra concepción que tiene fuerza en la enseñanza de las ciencias sociales y en el sentido de la misma; la posibilidad de comprender la docencia como ámbito de transformación y develamiento de la sociedad donde vivimos. La profundización en el conocimiento social daría herramientas y teoría a una perspectiva no reproductivista de la sociedad; muy por el contrario, la transmisión y construcción del conocimiento permitiría aproximarse a propuestas transformadoras y emancipatorias de la sociedad.

Ha sido Giroux quien más ha desarrollado esta idea de los **profesores como intelectuales**. Basándose en las ideas de Gramsci sobre el papel de los intelectuales en la producción y reproducción de la vida social, para Giroux el sentido de los profesores entendidos como intelectuales refleja todo un programa

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

de comprensión y análisis de lo que, para él, deben ser las enseñanzas.

Este autor plantea que la función de los enseñantes está enmarcada en una práctica intelectual crítica relacionada con los problemas y las experiencias de la vida diaria (Giroux 1991:89). A su vez la enseñanza que los mismos imparten desarrolla también las bases para la crítica y la transformación de las prácticas sociales que se constituyen alrededor de la escuela (Giroux 1990^a: 382).

La concepción que maneja Giroux sobre los enseñantes está ligada a la idea de "autoridad emancipadora" (Giroux 1991 y McLaren, 1986). Con ello entiende que los docentes tienen por obligación hacer problemáticos los presupuestos en los que se sustentan los discursos y valores que legitiman las prácticas sociales y escolares, valiéndose del conocimiento crítico del que son portadores, con objeto de construir una enseñanza dirigida a la formación de ciudadanos críticos y activos.

Es a partir de los marcos teóricos conceptuales de la formación inicial desde donde los maestros resignifican estos postulados: *"yo estudié que los docentes no somos meros técnicos, y que debemos enseñar ciencias sociales para la transformación. Pero recién cuando estuve en la escuela pude darme cuenta de esto. Me di cuenta que no era lo mismo en sociales enseñar a repetir el preámbulo de la constitución que conocerlo y estudiarlo, y qué implica vivir en sociedades democráticas y ser ciudadanos que no queremos ser manipulados, ese es el sentido político de la enseñanza de lo social."*. (E.M.10: 8)

La figura del intelectual crítico es así la de un profesional que participa activamente en el esfuerzo por develar lo oculto, por desentrañar el origen histórico y social de lo que se nos presenta como "natural", por conseguir captar y mostrar los procesos por los que la práctica de la enseñanza queda atrapada en pretensiones, relaciones y experiencias de dudoso valor educativo. Todo esto supone, normalmente, un proceso de oposición o de resistencia a gran parte de los discursos, las relaciones y las formas de organización del sistema escolar. Posicionarse en prácticas que propicien valores emancipatorios, desafiar los contenidos instituidos, reconocer el sentido político de la enseñanza de las ciencias sociales es parte de la construcción de estos docentes. Lo expresan de diferentes maneras: entre ellas

intentando transgredir el modelo instituido en la selección o enfoques de contenidos:

"...yo a la enseñanza de lo social la vinculo mucho con lo político, yo creo que abre la cabeza, a los chicos no les habían hablado nunca de la situación actual de las comunidades mapuches y la discriminación ...yo creo que si les abrí las puertas, se interesan y comienzan a preguntar.." (E.M.14:5)

AUTONOMÍA Y CONTRAHEGEMONÍA

La posibilidad de generar prácticas autónomas es así mismo una forma de romper con los modelos hegemónicos.

En referencia a esto encontramos otra aproximación al análisis del proceso de construcción del sentido de la enseñanza de las ciencias sociales. En los docentes se produce un transitar desde opciones y elecciones poco reflexionadas hacia otras gestadas a partir de una mayor reflexión.

Nos informan sobre este transitar las siguientes expresiones: "*Yo a veces hice las cosas entre lo que podía optar en el momento, sin relaciones ni reflexiones. No fue algo que pude programar ni pensar. Y tuve que darlo así rápidamente*" (E.M.12:4)

"Al comienzo fui dando las clases como pude, a los ponchazos, pero después fui pensando y decidiendo qué hacer, fui pensando en los fundamentos de por qué hacer tal o cual cosa, o enseñar tal o cual contenido del área, finalmente me gustó trabajar en el área, y construir lo que pretendía" (E.M.11: 5)

"Cuando empecé no me salía algo distinto. Ya voy a programar más tranquila, manejando mejor los tiempos. Pensando mejor cada cosa.. en realidad fue muy grosso, cada tema tendría que haber sido tratado más profundamente. Es la primera vez que hacia este tipo de trabajo en ciencias sociales" (E.M.10: 10)

Asimismo, se percibe un recorrido hacia la articulación de la reflexión acerca del sentido de dicha enseñanza con los valores que se sustentan desde la misma.

Al retomar estos decires, no es nuestro propósito adherir a una concepción de progreso lineal; es decir no consideramos que con el paso del tiempo necesariamente se irá dando un proceso de instancias menos reflexivas a más reflexivas o que la experiencia irá favoreciendo una construcción más autónoma de las prácticas docentes. Por el contrario este proceso es mucho más complejo y

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

multidimensional: la convivencia de alternativas y autonomía, al decir de Heller, se entrelazan y conviven en los sujetos docentes en todos los momentos de su práctica profesional.

En el proceso de los docentes que transitan su primer año laboral, irrumpen con fuerza otras ideas que dan cuenta de la intencionalidad de construcción de prácticas contrahegemónicas. Se destaca la necesidad de definir el sentido de la práctica y, en particular, el sentido del enseñar ciencias sociales desde una lógica distinta a la del modelo dominante. Al decir de las entrevistadas: *"Bueno, en general, cualquiera fuera el contenido, a mí me quedó mucho lo de construir el sentido. Construirlo desde uno mismo, no que nos impongan sentidos por más arraigados que estén ...Y en el grupo de reflexión, los profesores nos decían siempre que había que volver sobre el sentido pedagógico y el sentido de enseñar. Por eso lo tuve muy presente a eso, cuando enseñé el tema de la conquista de América, trabajando el concepto de dominación"* (E.M.12: 5)

De este modo el propósito de desarrollar prácticas autónomas y contrahegemónicas estaría presente en el interés de los docentes por plantear su propuesta didáctica reconociendo que existe una intencionalidad en los saberes y un sentido pedagógico en las disciplinas⁵¹. Se cuestionan acerca de qué contenidos enseñar, cómo organizarlos, cómo estos contenidos permiten hallar algunas explicaciones respecto de la realidad social, de la historia o de las construcciones espaciales. Esto se vincula con dos cuestiones: por un lado, encuentran que en la escuela siguen predominando los enfoques tradicionales de ciertos contenidos como el barrio, la familia, la historia argentina, las regiones geográficas, la ciudad, etc. Por ello, cuando se exponen acerca de los contenidos de lo social manifiestan la preocupación por resignificar el sentido de su enseñanza. El otro aspecto que aparece es la necesidad explícita de vincular lo que se enseña con la 'realidad social'. Con esta frase hacen referencia a la vida real y al presente. A partir de los ejemplos que describen, sugieren una intención de rescatar la complejidad de la trama social: las contradicciones sociales, los intereses divergentes, los conflictos, etc.

⁵¹ Edelstein G. y Coria A (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia* Buenos Aires, Kapelusz nos referimos a los problemas que se plantean en torno al problema del conocimiento tales como el orden epistemológico, el orden psicológico, profundización sobre la cuestión disciplinar, la diversidad de enfoques, entre otros.

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

Ser autónomo desde esta intencionalidad contrahegemónica significa también no dar respuesta a todo lo que se demanda, ya sea desde la institución formadora o desde la escuela, y es parte de la coherencia desde la cual los maestros noveles desean construirse a partir de la toma de microdecisiones y desde los micropoderes (Foucault, 1995).

En el proceso de constitución de prácticas autónomas también se observa que en varias oportunidades se alude a sensaciones vinculadas a la soledad, a los miedos. Estas preocupaciones son intrínsecas a la iniciación de toda práctica, pero, en los casos considerados, las mismas se refieren también al interés por desarrollar prácticas contrahegemónicas en ámbitos que no siempre resultan receptivos. Reconociendo que autonomía no es sinónimo de individualismo, las docentes revalorizan lo colectivo sobre lo individual, en términos de espacios de compartir y construir en forma conjunta: " *Con las chicas a las que nos había tocado el área de sociales (éramos cinco o seis) nos juntamos varias veces(ríe). A pesar de que son cosas que no se hacen habitualmente a nosotras nos vino muy bien juntarnos y discutir, charlar y debatir colectivamente acerca de nuestras propuestas de enseñanza en el área. En las escuelas, no existen espacios para pensar colectivamente*" (E.M.13: 1)

"*con la que fue mi compañera de práctica nos juntamos a planificar para ciencias sociales, estudiamos el contenido, preparamos materiales y actividades. Nos tocó enseñar la Provincia de Neuquén y sus recursos, y nosotras intentamos discutir el sentido profundizando en el tema de la distribución de la riqueza y quiénes se benefician en el reparto*" (E.M.14:1)

CAPITULO X

LA CONSTRUCCIÓN DE UNA FINALIDAD ÉTICA

"Entonces yo pensé que lo más importante para ese grupo, el problema más importante, era la falta de construcción del sentido de muchos valores..." (E.M.13:5)

Quizás sea preciso aclarar que no estamos considerando que desde las entrevistas y otros documentos de trabajo sea posible 'iluminar' esta dimensión de lo ético recortada de la práctica docente, ni tampoco que lo que surge de dicha práctica permita una explicación e interpretación totalizante de lo que ocurre. Probablemente, lo que nos han brindado las entrevistas sí permite conocerlos a ellos mismos desde su sentir y su pensar. Ellos se revelan como inmersos en una cultura y en un conjunto de problemáticas específicamente situadas en tiempo y espacio, que condicionan sus acciones intelectuales y su sentir. Es desde allí que develan angustias, preocupaciones, ilusiones, expectativas.

Ubican sus decisiones intelectuales y las corporizan desde la conciencia de una intencionalidad pedagógica y social que a su vez se enlaza con las vivencias de su propia existencia constituida en las relaciones sociales.

Pesan sobre ellos preocupaciones y problemas, se interrogan, se cuestionan, reflexionan no sólo por y para el aula o la escuela; piensan acerca de la sociedad en la que viven y en el futuro de ésta.

LAS FINALIDADES FORMATIVAS DE LA ENSEÑANZA

Las maestras tienen conciencia del lugar social que ocupan. Un lugar que perciben como importante a pesar del fenómeno creciente de la desvalorización social de la docencia y de la desjerarquización profesional del maestro, hechos de los que también son conscientes. Están convencidas que tienen cosas para

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

decir y hacer, aunque adviertan en sí mismas carencias de elementos disciplinares o metodológicos, o sientan grandes temores e inseguridades.

"La realidad social fue el objeto de estudio. Fue necesario bucear en esa realidad y realizar un recorrido histórico. ...se apuntaba a eso. En función de la realidad de los chicos, de lo que ellos pueden ver hoy, de lo que pueden saber, de lo que ven en los medios, tratar de darles las herramientas para que ellos puedan mínimamente interrogarse sobre esa realidad. No sé si lo logramos..." (E.A.10:1)

"Pero ¿cómo hacer para que los chicos puedan llegar a cuestionarse estas cosas que a mí me parecen importantes; porque decimos sí, un chico crítico, un chico transformador del mundo, sí, pero cómo les das esa idea, esa actitud al chico de que cambie el mundo, que transforme el mundo? Eso es todo un discurso pero, cómo lo haces? Ahí está el trabajo de hormiga. Lo que pasa es que ahí es donde adquieren importancia no sólo los conceptos sino las actitudes. Tenés que tener una coherencia total entre lo que decís y lo que hacés". (E.A.10:4)

Dentro de esta intención general, le cabe a las ciencias sociales un lugar relevante. Uno de los modos de rastrear esta cuestión es a través de las **finalidades formativas**, entendiendo por tales a una estructura de significados expresada en términos de metas o propósitos, pero también como deseos y proyecciones de su labor docente. Hay evidentemente un imaginario al cual están implícitamente haciendo referencia. ¿Se vincula este imaginario con proyectos sociales más inclusores o bien sólo manifiestan fuertes preocupaciones coyunturales sobre la enseñanza frente a la complejidad de los contextos que advierten desde su lugar de educadoras?

Desde las expresiones textuales y desde los hechos concretos de los docentes consultados, surge la siguiente idea: parecería constituir parte de su imaginario, la idea de que la trascendencia de la enseñanza de las ciencias sociales radica en la transmisión, difusión y apropiación social de valores éticos desde los cuales se pueda convivir y operar en sociedad a partir de vínculos ligados a otro modelo de sociedad. Este propósito formativo resalta en el

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

discurso más que ningún otro; más aún que el mandato de impartir conocimiento científico.

Una maestra que ha transitado su primer año laboral, expresa la siguiente conclusión respecto de la relevancia de la formación en valores: *“Entonces yo pensé que lo más importante para ese grupo, el problema más importante, era la falta de construcción del sentido de muchos valores en los chicos...Entonces fuimos construyendo el compartir, el escucharse, el cuidarse. Aparecieron otras cosas y creo que pude, al menos un poco, trabajar algunos valores”.* (E.M.12:3)

Diversas investigaciones aseguran que la **formación en valores** que ocurre en las instituciones educativas, es un proceso que se desarrolla de modo espontáneo, no es dirigido ni explícito; más bien, se da dentro de las relaciones cotidianas: se cuele en los vínculos asimétricos y de pares, en la forma legitimada de apropiación del conocimiento, en las normas consuetudinarias que pautan todo tipo de conductas, en las metodologías de enseñanza. Sin embargo, si nos detenemos a pensar en forma global sobre los textos de las entrevistas realizadas a los maestros, se advierte que sus preocupaciones centrales se aproximan en forma explícita a la formación de valores. Sus planteos en torno a los procesos vinculados a la enseñanza y al aprendizaje no hacen referencia al conocimiento científico en particular. Si bien de ningún modo el conocimiento, como materia prima de trabajo, se encuentra ausente en sus reflexiones, pareciera que los desvelos rondan otras cuestiones de las que toman conciencia y que vivencian como más urgentes y que son las que las llevan a enfatizar la necesidad de **educar en valores**.

¿De qué se trata concretamente? Son cuestiones cuyo origen debe buscarse en las consecuencias de problemáticas sociales actuales, las que vive la Argentina de los inicios de este conflictivo tercer milenio. Hacia dichas problemáticas hay que apuntar, para contribuir a suprimirlas, a resolverlas o a modificarlas. Las maestras las definen en términos de violencia física y verbal, de agresión, discriminación, injusticia, intolerancia, autoritarismo. Y han descubiertos que estas cuestiones configuran, en los hechos, una forma de relación dramática entre sujetos y una convivencia cotidiana naturalizada.

Reconstruyendo el texto de algunas de las entrevistas, aparece esta visión que mencionáramos, elaborada desde la propia

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

vivencia cotidiana. Es en el marco de ésta que los valores se reinterpretan; es decir, asumen un contenido de significación concreto y un lugar determinado dentro de una escala de valores que es a la vez particular y social. Así se confirma el carácter permanentemente histórico de las construcciones morales.

En las maestras aparece la descripción de una sociedad, esta sociedad, la de la Argentina de hoy, vaciada de contenido existencial sustantivo, carente de fundamentos desde los cuales regenerar un proyecto material y simbólico, atrapada en el interjuego paradójico del consumismo banal y la lucha por la subsistencia cotidiana; una sociedad que, a fuerza de mirarse desde el espejo del poder, naturaliza su propia exclusión y pierde el pudor ante el actual espectáculo de la extrema pobreza y la corrupción. El éxito alude a la posesión de bienes materiales y al poder; para llegar a él no cabe reflexionar acerca de la legitimidad de los medios y, por sobre todo, implica aguzar la inteligencia para competir contra los otros. Las maestras observan lo que Lipovetsky (1994) describe –en un texto cuyo sugestivo subtítulo es “La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos”– como una clara tergiversación de los pilares tradicionales de la sociedad; la economía de mercado (a la que define como el único totalitarismo sobreviviente) es quien controla ahora a la ética.

Volviendo a las observaciones de las maestras, esta situación de desamparo del individuo -en relación a la falta de sistemas de pensamiento y de creencias que actúen como sostén- es percibida y vivenciada dentro y fuera de los muros escolares, en una íntima dialéctica constitutiva: la 'casa', la 'calle' y la escuela, son los escenarios donde se conforman y se refuerzan aquellos hechos que serían parte de un mismo proceso de decadencia social.

Expresa Castoriadis (1997) que “el sistema educativo clásico estaba alimentado, “desde arriba”, por la cultura viva de su época. Es también el caso del sistema educativo contemporáneo, para su desgracia. La cultura contemporánea se transforma, cada vez más, en una mezcla de impostura ‘modernista’ y de museísmo. ... La cultura pasada ya no está viva en una tradición, sino que es objeto de saber museístico o de curiosidades mundanas y turísticas reguladas por las modas.”(Castoriadis 1997:105)

Sin embargo, mientras las maestras conciben los dos primeros escenarios (la casa y la calle) como generadores de aquellas

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

situaciones lamentables, se apela a la escuela como el lugar posible de la transformación:

Estoy impactada por la falta de ética, la falta de moral en los chicos. Yo creo que es sobre estos temas –la solidaridad, la buena convivencia, el respeto, la no discriminación– es lo que los chicos necesitan, lo que hay que darles acá. Esto tiene que ser un punto fuerte. Hay una falta de valores! (E.M.11:8)

Esta lectura de la función docente y de las instituciones educativas se acerca a lo que Castoriadis explica como la pervivencia de significaciones sociales de la modernidad, que permiten aún el sostenimiento de esta sociedad vaciada de contenido ético y de parámetros válidos desde los cuales mirarse. La mirada que las maestras hacen de la realidad es escéptica, el horizonte del futuro les genera honda incertidumbre. Y esto les ocurre porque claramente advierten dos procesos profundamente complementarios pero diferentes: el primero se trata de un **vaciamiento**; es decir, es la visión de una 'pérdida' o 'desaparición' de valores considerados positivos y deseables, como por ejemplo, los de solidaridad, cooperación u honestidad, entre otros.

El segundo puede ser definido como un **trastrocamiento ético**: este proceso tiene que ver con la resignificación conceptual generada por la hegemonía de la ideología neoliberal en el campo de la cultura (el denominado posmodernismo). En esta instancia histórica, los conceptos, y por lo tanto la práctica cotidiana de los mismos, nuevamente toman su significado alejándose de los sentidos proporcionados por la modernidad.

Con relación a los valores existe una dicotomía entre la realidad (la sociedad promueve el materialismo, la educación para la demanda laboral, la desigualdad de oportunidades, la competencia) y lo que la escuela se propone. "*Lo deseable sería la convivencia democrática, en un sentido real de la democracia*". (E.M.10: 9)

VALORES, IDEOLOGÍA Y PODER

De este modo, la producción de significados axiológicos se presenta como un importante **campo de lucha ideológica**. Es desde este lugar que las maestras construyen un ideario y un imaginario de sentidos, conceptos y acciones, y apelan para ello a

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

las oportunidades que ofrecen las ciencias sociales escolares. Así, nuevamente son los espacios de las ciencias sociales los que se erigen como ámbitos o campos de tensión en la lucha por la construcción de significados sociales.

Los nuevos maestros asumen sentidos y acciones que, simultánea y contradictoriamente, apuntan a construir o reconstruir un orden axiológico pero dentro de un marco de adaptación global a lo que es y lo que está. Si bien, en gran medida por fuerte impregnación de la formación básica, estos docentes conciben las instituciones educativas como una parte sustantiva del aparato de dominación del estado (dentro del marco de la teoría de la reproducción cultural y social) y, consecuentemente con esto, su discurso tiende a criticar el carácter reproductor de las mismas, sus palabras permiten develar otra trama.

La contradicción se revela en la puesta en acto de diverso tipo de prácticas que conviven dentro de la institución escolar: están las que se orientan a la **transmisión adaptativa** de todo lo que se considera rescatable respecto del orden existente; pero también encontramos **prácticas productivas**, a través de las cuales se pretende desestructurar ese mismo orden; las docentes imaginan su lugar, su función y su posicionamiento, desde una visión "en blanco y negro", y creen sinceramente en su propia coherencia, como lo creemos e intentamos todos los sujetos. Pero este dilema de cooperación-resistencia es más que nada aparente. La complejidad es mayor y los matices más sutiles o más difíciles de observar. Lo que podríamos denominar como **prácticas de negociación** son las que evidencian que no todo cabe dentro de esta racionalidad de opuestos; que las lógicas aparentemente contradictorias (lo instituido y lo instituyente, la adaptación y la resistencia) se mueven juntas, se articulan, se funden y se constituyen en prácticas de transición.

Dichas prácticas de negociación se manifiestan en los contenidos de las ciencias sociales cuando, por ejemplo, intentan dotar de valores y sentido axiológico al sistema sociopolítico instituido, a pesar de no compartir, al menos desde la conciencia de sus postulados fundantes, ni la ideología ni los proyectos del Estado. Uno de ellos lo expresa de este modo: *"Para mí lo más importante es la solidaridad. Que el alumno sea un ciudadano; esto implica derechos y obligaciones. Un ciudadano responsable.*

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

Cumplir cada uno con lo que le corresponde hacer aunque haya muchas cosas que nos disgusten, es la única manera de sacar este país adelante. Que tenga ideales y proyectos. Un sentido de pertenencia a su lugar, a su país. El país es de todos o no es de nadie". (E.M.11:6)

Existe una dicotomía entre la realidad y lo que la escuela se propone (E.M.11: 6). "Yo veo una dicotomía entre la sociedad y los objetivos generales de la escuela. La utopía estaría en lograr vínculos entre la sociedad y la escuela, ya que de ambas se forman los sujetos. De este modo, aparece como un objetivo deseable que los alumnos sean comprometidos con la realidad social, como entrando a un ámbito al cual no pertenecían, para que promuevan cambios en relación a lo que está socialmente instituido". (E.M.13:13)

Consideran que la construcción de la ciudadanía es la función trascendente de la escuela. En realidad, esto ha sido así históricamente, cualquiera haya sido el signo ideológico del poder; pero en este caso intentan construirlos desde parámetros que no son necesariamente los del Estado o de la cultura dominante. Aparecen nuevamente prácticas de negociación que operan en el campo de los significados. Esto se centra en una idea fuerza: 'Está claro, para mí, que formar sujetos es formar ciudadanos' (E.M.14:4).

Es evidente que estos noveles maestros se encuentran elaborando cuestiones centrales alrededor de su práctica. Por eso sienten que pueden "despegarse" del discurso y de las formas dominantes, a las cuales no llegan a descubrir en su propia subjetividad. Quedaría por advertir que no es sólo la escuela (o sólo un conjunto de instituciones objetivables) la que transmite ideología sino que, como expresa Williams, dichas formas hegemónicas "son más reconocibles como tendencias y movimientos concientes (literarios, artísticos, filosóficos o científicos) que normalmente pueden ser distinguidos de sus producciones formativas y que de ningún modo pueden ser plenamente identificadas con las instituciones formales" (Williams 1981:142).

Como todo discurso, el de los maestros opera desde una tradición. Esto constituye una "posición heredada de la que no podemos escapar: todos somos hijos de una época que nos constituye más allá de nuestras propias vivencias concretas, y la

mirada estará siempre en relación con lo que seamos capaces de ver" (Guelerman 2001:41-42).

No obstante, siguiendo la teoría foucaultiana del micropoder, la propia complejidad de las prácticas sociales de los sujetos abre y dinamiza el análisis: dentro de la escuela, la praxis de los maestros no siempre obedecerá a los fines explícitos prescriptos desde el sistema estatal sino también a la construcción de fines y acciones desde sí mismos y desde la cooperación entre pares.

LA FORMACIÓN DE CIUDADANOS: SENTIDO ÉTICO - POLÍTICO.

En este marco formativo, y desde la conciencia de la tarea docente como praxis intencional, el desarrollo de prácticas productivas de las nuevas maestras pareciera dirigirse a intervenir activamente en la construcción simbólica de tres dimensiones fundamentales del sujeto: en la dimensión de la conciencia personal y de la convivencia social (principalmente familiar); en la dimensión del sujeto como ciudadano (esfera de las relaciones políticas e institucionales); y en la dimensión del sujeto trabajador (ámbito de las relaciones de producción y económicas). En cualquiera de estos aspectos, lo que se produce a través de la tarea docente es una actuación que "se da en el ámbito del ejercicio de las mediaciones culturales, de la práctica de la subjetividad, simultáneamente cuando se prepara para el trabajo o cuando se prepara para la vida política-social" (Severino, 1995).

Estos sentidos, contruidos principalmente durante la formación inicial, parecen haber logrado fuerte impacto. Implícitos en el discurso de las maestras, aparecen el deseo y la necesidad de aportar sentidos para la vida en el trabajo, la vida político-social y la cultura, desde construcciones simbólicas cargadas de contenido axiológico.

Cuando los nuevos maestros llegan a la escuela aparecen en su escenario otros sujetos, con los que habían tenido muy poco contacto real: los alumnos, los niños, portadores asimismo de significados familiares y sociales, develadores de las situaciones cotidianamente vividas, que invaden la institución escolar alterando el orden simbólico e imprimiendo nuevos tonos a la saga cotidiana. Es también desde los niños y lo que ellos viven que las maestras intentan develar y, en algunos casos, poner en cuestión

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

el conjunto de condiciones materiales y simbólicas en las que se produce la cotidianidad escolar.

La interpretación sobre las acciones que denotan los niños, así como las situaciones que connotan, y por lo tanto las conclusiones respecto a para qué se los debe formar, resultan diferentes de acuerdo a la comprensión que se haga de la vida escolar. Así, por ejemplo, el desinterés y la apatía generalizados que observan en los escolares en relación a las propuestas de enseñanza en ciencias sociales, pueden ser analizados como parte del mismo fenómeno social que genera agresión y maltrato o como un efecto de las carencias de la escuela para reformular sus propuestas de enseñanza. De ahí el cariz que adquieren las propuestas de contenidos para el área de ciencias sociales.

Ahora bien, aquí resulta necesario establecer una diferenciación: los contextos socioeconómicos de las instituciones donde les ha tocado en suerte a las maestras iniciar su práctica laboral, parece influir notablemente en la percepción subjetiva de las situaciones sociales. De acuerdo a dichos contextos se advierten diferencias en sus intervenciones docentes. Esta diferenciación se advierte en dos cuestiones: por un lado, en el análisis de los nudos problemáticos de cada institución particular; por el otro, en la definición de las finalidades educativas que adjudican a la enseñanza de las ciencias sociales. Y entonces, enfrentadas a la consulta sobre el sentido de enseñar ciencias sociales, responden según los casos (es decir, según la realidad de cada escuela y de su entorno): o enfatizan principalmente la necesidad de enfrentar cuestiones éticas, o bien advierten la necesidad de atender una situación socioeconómica -de la cual se responsabiliza al Estado- y en la que no queda demasiado en claro la función de los contenidos sociales.

De esta manera vemos que en las escuelas localizadas en el radio céntrico, a las que las docentes definen como "*de clase media*" (E.M.11:1 y E.D.4:1), donde las necesidades básicas de los alumnos se encuentran mínimamente cubiertas, los problemas principales se manifiestan en las familias representadas como "*frustración*" y "*pérdida de proyectos*" (E..D .7:3). Es en estos casos donde las docentes, frente a las conductas violentas de los niños, indican como conflicto principal de fondo el desdibujamiento de los valores tradicionales o el trastrocamiento de su sentido.

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

Evidentemente, estos conflictos son motivados por la crisis de la economía y de las instituciones políticas.

En este sentido, ellas creen advertir que están construyendo su rol desde este deber ser ético

"Me preocupa esto porque los chicos son parte de esta sociedad, hay que formarlos para vivir en ella, pero tratando de revisar la democracia en que vivimos y sus pilares"(E M.14:7).

En el análisis relativo a la formación en valores se apunta a lo que denominan *falencias familiares* y se intenta validar el trabajo colectivo entre pares. La maestra hace referencia a que ella y sus compañeros han *"trabajado lo actitudinal* y que han *logrado mucho*. (...) *Te cuento: en esta escuela, como en muchas otras, hay mucha indisciplina, mucha agresión entre los chicos. Le planteé el problema a los chicos, a mis compañeras, a la institución. Encontré el problema: la agresión se daba porque existen entre ellos diferencias sociales muy marcadas. Esto generaba una violencia física y verbal.* (E.M.11:6). (...) *Traté de hacer reflexiones éticas y morales a partir de esto. Hubo muchísimo enganche en los chicos. Es decir, los resultados fueron positivos: se toleraron más, se aceptaron. Y para mí misma fue un trabajo muy constructivo, desde la reflexión a la práctica y viceversa. Esto fue realmente una necesidad"* (E.M.11:7).

Estas situaciones, reiteramos, son vivenciadas en las escuelas de áreas céntricas, a las que las maestras vinculan con población escolar de sectores medios.

Pero en otros casos, donde realizan sus primeras experiencias en el ámbito rural, surge un sentimiento evidentemente más amargo que el de las colegas que consiguieron suplencias en 'el centro'. La realidad de la pobreza las lleva a elaborar un análisis causal de carácter ya no ético sino más bien económico y político. Se denuncia la exclusión social, y, frente a ésta, la responsabilidad del Estado quien, por acción directa o por ausencia, resulta el principal promotor de aquella. Desde su inacción, profundiza la brecha social: los niños de la zona rural se hallan año tras año en peores condiciones socioeconómicas y, por lo tanto, de escolarización. Este es un reclamo que se reitera a lo largo de gran parte de las entrevistas. Una de las docentes describe la escuela como muy pequeña y pobre. Los grados están integrados y no cuenta con maestros especiales.

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

"...yo cuando llegué a esa escuela y la vi así, sin nada, sin recursos, pensé: 'acá no voy a poder hacer nada'. Me preocupó la situación material de la escuela.(E.M.10:6)

Otra docente expresa:

*"Es una escuela que no tiene recursos, no existe la cooperadora, y el Consejo de educación no le da bolilla, apenas si la conocen."
"...tiene comedor escolar; asiste una población más bien carenciada: son chicos de padres que trabajan como peones de chacra en su gran mayoría. Sólo uno es hijo de un portero de escuela, los demás todos trabajan en la agricultura. Van muchos chicos con sobreedad: 15 o 16 años." Pero, aclara, "no, no son repitentes. O sea, no es que fracasen, Son chicos que trabajan desde chiquitos, entonces faltan mucho o dejan y recomienzan al año siguiente. Por lo que sé, los varones ayudan a sus padres en las tareas de las chacras, hay momentos críticos en el año, viste?: el riego, la cosecha. Cuando los padres necesitan más ayuda, dejan de asistir. Y las nenas quedan al cuidado de sus hermanitos. Generalmente son familias numerosas Hay muchas familias muy numerosas y los papás y las mamás todos trabajan"... Por ejemplo, me encontré que muchos no tenían luz en las casas. No ven televisión, no escuchan radio ni leen diarios en sus casas.*

Más adelante, señala que " Yo planteé la situación de la escuela en una reunión en la que estuvo también la directora de nivel primario del Consejo (Provincial de Educación)... yo me quedé muy preocupada por lo que pasa en esa escuela: son chicos que necesitan más conocimientos pero son los que reciben menos... por las carencias de la escuela (...) Se remarcan más las diferencias sociales. Las escuelas del centro tienen todo resuelto: tienen secretaria, tienen maestra de plástica, de educación física. Aquí no hay nada. Me preocupó mucho las diferencias sociales. Pero no existe preocupación del Estado de esta escuela tan precaria, tan aislada, no tienen nada garantizado, ni la seguridad: recién ahora, después de pelear dos meses, les pusieron un celular". (E .M.10:4 a 7).

La relectura de esta entrevista nos deja la sensación de que para esta maestra dejan de contar las posturas teóricas como tales, los lugares comunes y los clichés respecto de lo que se debe enseñar y cómo se debe enseñar en ciencias sociales. Aquí hay

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

una realidad que urge afrontar y que tiene que ver con una mirada preocupada e interrogativa que la maestra hace sobre la realidad social de su grupo de alumnos.

"...Sí, el sentido, el para qué de las ciencias sociales. Una se propone dar algo, pero esto es teórico, en la práctica tenés que modificarlo si lo que ves es otra realidad en los chicos".(E.M.10:8)

Así relata esta maestra de escuela periférica por qué decide el abordaje de ciertos temas de ciencias sociales:

"Hice un diagnóstico, más que nada para conocer al grupo: cómo estudiaban, qué les interesaba. Porque por ahí vengo con un tema y lo sacamos de su realidad. Por eso quise saber qué hacían en la casa, qué leían, qué escuchaban, cómo vivían, para tomar su realidad. Por ejemplo, me encontré que muchos no tenían luz en las casas. No ven televisión, no escuchan radio ni leen diarios en sus casas.

Porque por ahí vengo con un tema y lo sacamos de su realidad. Por eso quise saber qué hacían en la casa, qué leían, qué escuchaban, cómo vivían, para tomar su realidad...

Fue pensando su propuesta en función de ese diagnóstico y de los significados que encontró en la vida real de sus alumnos: *Entonces busqué un eje temático para abordar, ... que fue el concepto trabajo ...porque... principalmente porque ellos..., sus vidas, están muy conectadas con el mundo del trabajo, que recién te comentaba. Me pareció que podía ser significativo. (...)...y por las mismas razones: ellos, sus padres, son esencialmente trabajadores. (...) Trabajé cómo nace el derecho al trabajo, qué significa trabajar. Qué cosas le pasan al hombre trabajando. Cuál fue el origen del trabajo en las sociedades. La realidad de la marginalidad social le impacta: Yo no me imaginaba esto, fue sorprendente... lo que iban a decir: que trabajar era "el sudor de la frente", "la pala", "ganarse el pan"... (...) Otros padres no consiguen trabajo; han perdido el de peón de chacra y ya no consiguen otro. Algunos están en la Ley (planes 2128 -jefas y jefes de hogar) (...) Volviendo al tratamiento del tema en el aula expresa: También les pregunté: Qué se necesita para trabajar? Y esto lo abordé. ..pensé... pero me resultó muy difícil..., muy conflictivo abordar esto ... frente a la falta de condiciones materiales.... yo pensaba cómo llegar con ese conocimiento frente a tanta carencia material. Para terminar interrogándose, sin hallar*

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

la respuesta: *¿Qué les puede ayudar, qué es lo que les va a servir? ... No podía resolverlo..” (E.M.14).*

De algún modo, a través de la propuesta que describe, la docente ha intentado demostrar a sus alumnos el **valor del trabajo** humano como actividad digna y socialmente provechosa, sin conseguirlo totalmente. Es decir, sus propios presupuestos sobre la ética del trabajo quedan diluidos bajo la espesa niebla de las problemáticas laborales reales.

Este caso descubre a las claras que esta maestra, enfrentada de golpe al fenómeno de la exclusión, no está tan segura del mito de la educación transformadora. Observa con angustia la realidad y pone en duda lo que la enseñanza de las ciencias sociales pueda aportar para modificarla. No se le oculta la complejidad de una trama perversa que genera la marginalidad, y las enormes dificultades para revertirla.

¿Cómo demostrarles –se interroga la maestra- que la tarea agrícola de sus padres es valiosa, si no alcanza más que para una indigna sobrevivencia? ¿Cómo decirles sin sentir vergüenza que “todos los trabajos son igualmente importantes”, frente a la realidad de la injusticia social y al trastocamiento de la relación trabajo/valor del trabajo? Se vuelve a constatar este proceso, ya ampliamente comentado, que Castoriadis (1983:157) denomina ‘crisis de las significaciones sociales imaginarias fundamentales de una sociedad”:

Un sentido más positivo logra encontrarle a esta tarea de construcción ético-política otra maestra que inició su práctica profesional en una escuela también periférica de la ciudad de Cipolletti. Ella vincula dicha tarea a hechos recientes de la historia nacional y regional, y considera que tales hechos deben ser recuperados a fin de extraer de ellos una enseñanza ética y política.

“Yo, a lo mejor,[al sentido de las ciencias sociales] lo vinculo mucho con lo político, si bien todo es político, yo creo que abre ...depende de cómo trabajas. Ahí es donde se me presentan los conflictos, pero como que da lugar a que los chicos conozcan la otra historia, la que no se conoce, la que está negada... Del 24 de marzo, por ejemplo; a los chicos jamás les habían hablado, pero para mí esto tendría que estar en las efemérides (...). Cuando vos empezás a charlar con los chicos, hacen unas relaciones relindas; por ejemplo, cuando trabajamos el 24 de marzo, ellos encararon

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

una relación inmediata con lo que les pasó a las chicas acá en Cipolletti, para mí eso tiene un valor...! Otro ejemplo es abordar el tema de los pueblos originarios, que también da puntas para trabajar lo de hoy, qué nos pasa hoy". (E.M.13:11)

Asimismo esta maestra retoma las propias vivencias de sus alumnos, surgidas del propio entorno social, e intenta de un modo comprensivo modificar ciertas conductas, sin dejar de advertir –y de advertirles a los mismos niños- que tales situaciones se enmarcan en la continua agudización de la crisis socioeconómica y en los efectos que sobre los ciudadanos tiene el modelo de exclusión vigente.

"Porque ellos tienen... esto de que "Bueno, sí, somos pobres, mi barrio es el de los chorros, el de los faloperos", y ellos mismos están recreídos que es así. Pero por ahí yo lo pienso como que abriéndoles las puertas, eso da pie para que ellos puedan mirarse desde otro lugar, que ellos no son la 'lacra' como les han hecho creer,...porque hasta ellos mismos dicen: "nosotros somos los pesados". (E.M.13:11).

La docente intenta desnaturalizar estos dichos, a partir de un trabajo que comienza a esbozar en el aula. Porque, el tratamiento de estos temas éticos, no parece contar con un espacio legitimado en su escuela. *"...Yo, el tema de los chorros, más de una vez les he dicho: '¿Qué es ser chorro, a ver?'. "Robar". 'Bueno, y esto qué les parece?' Y en el aula está el tema de los robos. Vos no sabés, con las charlas, con las pequeñas charlas, porque siempre andas corriendo atrás de los tiempos, yo he logrado algunos avances...Le robaron a la profe de música unos anteojos y un cassette, con la charla y pensando si es bueno, si nos sentimos bien haciendo eso. ¿Por qué no pedirlo prestado si la profe no te lo va a negar?, ¿o por qué en vez de robarme el lápiz de mi compañero no armamos una caja y tenemos las cosas acá?, y decís: me lo llevo porque no tengo un lápiz, pero lo uso y es nuestro. Socializar más las cosas. Los pibes han devuelto cosas. "*

Se robaron dos manuales que salen como cincuenta pesos, que los tenemos que pagar nosotras, y gracias a las charlas devolvieron los dos manuales". (E.M.13: 12)

Más adelante continúa explicando esta intención de desnaturalizar la situación social de este grupo de niños, a fin de que puedan comenzar a mirarse a sí mismos desde un espejo diferente al de una sociedad prejuiciosa e injusta:

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

"Y yo lo encuentro relacionado con esto, todo el tiempo, porque es la posibilidad de poder mirarse: '¿Por qué estamos como estamos?, ¿por qué somos pobres?, ¿porque nos tocó el destino? No, hay otras explicaciones. A mí me gusta [ciencias sociales] por eso, porque esta área te permite analizar todo eso, te permite profundizar sobre el por qué y el sentido de las cosas que vivimos cotidianamente". (E.M.13: 12)

A modo de cierre y retomando los planteos realizados desde el inicio de este apartado, volvemos a sostener que abordar el análisis de prácticas autónomas, así como la construcción de finalidades éticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales, implica profundizar en el entramado de cómo esas prácticas se conforman y configuran. Construir la autonomía es crear el sentido de para qué enseñar ciencias sociales, en tanto esto da sustento y es constitutivo de la concepción de sociedad, hombre, finalidades que de modo reticular va conformando la estructura de las concepciones y prácticas de los maestros.

Las significaciones acerca de la enseñanza de las ciencias sociales se construyen en el abordar el mundo que tenemos y que queremos. Encontramos en palabras de Castoriadis, nuevamente iluminación en nuestros pensamientos "Una sociedad autónoma, una sociedad verdaderamente democrática, es una sociedad que cuestiona todo sentido dado de antemano, y donde, por ese mismo hecho, se libera la *creación de significaciones nuevas*. Y en una sociedad semejante, cada individuo es libre de crear para su vida el sentido que quiera (o pueda). Pero es absurdo pensar que pueda hacer eso fuera de todo contexto y de todo condicionamiento histórico-social. El individuo *individuado* crea un sentido para su vida al participar en las significaciones que crea su sociedad, al participar de su *creación*, sea como 'autor', sea como 'receptor' público de esas significaciones. Y siempre he insistido en el hecho de que la verdadera 'recepción' de una obra nueva es tan creadora como su creación. ..." (Castoriadis 1997: 90)

Esto equivale a decir que no puede haber 'autonomía' individual si no hay autonomía colectiva, ni creación de sentido ético para su vida por parte de cada individuo, que no se inscriba en el marco de una creación colectiva de significados.

Para este autor hoy es un privilegio que se encuentren sujetos que puedan inspeccionar y seleccionar una extraordinaria multitud de "posibles", y que en función de su fuerza podrán "elegir",

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

“decidir”, “ ser así en lugar de otra manera”, cuestión difícil para el ciudadano, pero no imposible.

La sociedad actual es sufrida por sus ciudadanos, no es una sociedad querida, pero sí demandada de asistencia y de solución de problemas e imputada en todos sus males.

La sociedad está en crisis y sus ciudadanos con ella. “Ser algo distinto” era en otros tiempos un proyecto colectivo; ahora es confuso y se desconoce, ¿qué pretende ser el hombre contemporáneo?. En la actualidad es difícil sostener y forjar un proyecto de transformación social al que se pueda adherir y por el cual se quiera luchar.

Pero es la educación el ámbito donde podemos seguir encontrando algunas esperanzas: “La importancia de la educación en una sociedad democrática es indiscutible. En un sentido, se puede decir que una sociedad democrática es una inmensa institución de educación y de autoeducación permanente de sus ciudadanos, y que no podría vivir sin eso. Porque una sociedad democrática, en tanto sociedad *reflexiva*, debe apelar constantemente a la actividad lúcida y a la opinión ilustrada de todos los ciudadanos. O sea, exactamente lo contrario de lo que sucede hoy, con el reinado de los políticos profesionales, de los ‘expertos’ de los sondeos televisivos. Y no se trata, no esencialmente en todo caso, de la educación que se pretende dar desde el Ministerio de Educación. Ni tampoco de la idea de que con un enésima “reforma de la educación” nos acercaríamos a la democracia. La educación comienza con el nacimiento del individuo y acaba con su muerte. Tiene lugar en todas partes y siempre. Los muros de las ciudades, los libros, los espectáculos, los acontecimientos, educan a los ciudadanos.” (Castoriadis 1997:92)

BIBLIOGRAFÍA:

- AAVV (1996): *Corrientes didácticas contemporáneas* Paidós, Bs As.
- AAVV (1999): *Un currículo de Ciencias Sociales para el S XXI*. Diada, Universidad de la Rioja. España
- ACHILLI, E. (2000): "Los usos de las etnografías escolares", en *Investigación y Formación Docente*. Laborde Editor. Rosario
- AGUERRONDO, I. (1998): "Para construir una propuesta de formación docente" en Birgin; Dussel; Duschatzky; Tiramonti : *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias*. Troquel, Buenos Aires.
- AISEMBERG, B. y ALDEROQUI, S.(comp.) (1998) *Didáctica de las ciencias sociales II*. Paidós, Buenos Aires.
- ALONSO, L. E.: (1995) "Sujeto y Discurso: El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa" en Delgado, J. y Gutiérrez, J. (cord.): *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Síntesis. Madrid, Buenos Aires.
- ANDINA; S. M. (1986): *Aprendizaje de las Ciencias Sociales*. El Ateneo. Buenos Aires.
- ANDREOZZI, M. (1998): "Sobre residencias, pasantías y prácticas de ensayo: una aproximación a la idiosincrasia clínica de su encuadre de formación" en *Rev. IICE Año VII N 13*. F. F. y L. UBA-Miño y Dávila editores, Buenos Aires.
- AUGÉ, M. (1993): *Los "no lugares". Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Gedisa, Barcelona, España.
- AUGÉ, M. (1996): *El sentido de los otros*. Paidós. Barcelona.
- BANKS, J. y PARKER, W. (1992): *Social studies teacher education* MacMillan, New York.
- BARCO, S. (1996): "Introducción a la problemática curricular en los 90." En *Rev. Pedagógica de los Trabajadores de la Educación Rionegrinos Quimán, Quiero saber en lengua mapuche*.
- BARCO, S. MANGO, M. (1999): "Bases constitucionales y legales de la educación en la provincia de Río Negro. En VIOR, S. (directora) *Estado y educación en las provincias*. Miño y Dávila editores. Colección Educación, crítica y debate.
- BARCO, S. (1994): "Nuevos enfoques, viejos problemas en la formación docente". Mimeo. Universidad Nacional del Comahue.
- BARCO, S. (1996): "Contrareforma y Transformación Nacional. Correr al docente al lugar de ejecutor." En *Rev. Pedagógica de los Trabajadores de la Educación Rionegrinos Quimán, Quiero saber en lengua mapuche*.
- BERNSTEIN, B. (1993): *La estructura del discurso pedagógico* Morata, Madrid.

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

- (1996): *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata, Madrid.
- BERTONI, M y CANO, D. (1990): "La educación superior argentina en los últimos veinte años: tendencias y políticas". En *Rev. Propuestas Educativas* año 2 N.º2, Buenos Aires.
- BIRGIN, A. (1999): *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado. Las nuevas reglas del juego*. Troquel, Buenos Aires.
- , DUSSEL, Y. DUSCHASKY, S. , TIRAMONTI, G. (1988): *Formación Docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias*. Troquel. Buenos Aires.
- BLANCO GARCIA, N. (1995): "El sentido del conocimiento escolar" en *AAVV Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad*. Morata, Madrid.
- BOURDIEU, P. (1977): *Razones prácticas*. Anagrama, Barcelona.
- y PASSERON, J.C. (1977). *La reproducción*. Grijalbo, México.
- (1985): *Qué significa hablar*. Akal Universitaria. Madrid.
- (1988): *Cosas dichas*. Anagrama, Barcelona.
- (1997): *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI, Madrid.
- (1997): *Los usos sociales de la ciencia*. Nueva Visión, Bs. As.
- (1999) *Intelectuales, política y poder*. Eudeba, Buenos Aires.
- BURBULES, N Y DENSMORE, K.(1.992) "Los límites de la profesionalización de la enseñanza" *En Revista Educación y Sociedad* N.º11. Madrid.
- BURKE, P. (2002): *Historia social del conocimiento*. Paidós, Barcelona.
- CAMILLONI, A (1.995): "Epistemología de la Didáctica de las Ciencias Sociales" en AISEMBERG, B. Y ALDEROQUI, S. (comp.) *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Paidós, Buenos Aires.
- (1.998) "Sobre la programación de la enseñanza de las Ciencias Sociales" en AISEMBERG, B. Y ALDEROQUI, S.(comps.) *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. Paidós, Buenos Aires.
- CARRETERO, M. (1998): "El espejo de Clío" en *Rev. Aula hoy*, Año 4. N 12.
- CASTORIADIS, C.(1990): *El mundo fragmentado*. Altamira, Buenos Aires.
- (1993): *La institución imaginaria de la sociedad*. Volumen 2: *El imaginario social y la institución*. Tusquets Editores, Buenos Aires.
- (1997): *El avance de la insignificancia*. Eudeba, Buenos Aires.

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

- CONTRERAS D. J. (1987): "De estudiante a profesor: socialización y aprendizaje en las prácticas de la enseñanza" en *Revista Educación*, MCE, Madrid.
- (1997): **La autonomía del profesorado** Morata, Madrid.
- (1999): "Curriculum democrático y autonomía del profesorado" Mimeo.
- CORIA. A. (1997): "Algunas marcas del conocimiento didáctico como proyecto intelectual" Ponencia XIII encuentro de Facultades, Departamentos, Carreras, Escuelas e Institutos de Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales, Córdoba.
- COULON, A. (1995): *Etnometodología y educación*. Paidós, Barcelona-Buenos Aires.
- DAVINI, M. C. (1995): "La formación docente. Un programa de investigaciones" en *Rev. IICE. FFYL-UBA* Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- (1995): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós, Buenos Aires.
- (1996) "Conflictos en la demarcación de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales" en *AAVV Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós, Buenos Aires.
- (1998): *El curriculum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- (1998): "La Reforma educativa y la significación del trabajo docente hacia el fin del milenio. Un estudio interdisciplinario en el contexto provincial de Neuquén". Informe Final. FACE UNCo.
- (2000): "De estudiantes a maestros. Aprendiendo a enseñar Ciencias Sociales en contextos de reforma educativa". Informe Final. F.A.C.E. U.N.CO.
- DEBBESSE ARVISET (1974): *El entorno de la escuela, una revolución pedagógica*. Fontanella, Barcelona.
- DIKER, G. y TERIGI, F. (1997): *La Formación de maestros y profesores: Hoja de ruta*. Paidós. Buenos Aires.
- DISEÑO CURRICULAR DEL AREA DE FORMACIÓN ESPECIALIZADA. (1994), Documento Curricular. PTFD
- DOCUMENTOS CURRICULARES. (1991). MINISTERIO CULTURA Y EDUCACION DE RIO NEGRO.
- DOCUMENTOS INTERNOS DE LA CÁTEDRA RESIDENCIA. IFD
- DUFOUR, D. (1998): *Los desconciertos del individuo-sujeto*. Gallimard, Madrid.
- DUSSEL; GOJMAN; FINOCHIO (1997): *Haciendo memoria en el País del Nunca Más*. Eudeba, Buenos Aires.
- EDELSTEIN, G. y CORIA, A. (1995): *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz, Buenos Aires.

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

- (1996): *"Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo"* en AAVV *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Paidós, Buenos Aires.
- y otros: (1997): "La problemática de la residencia en la formación inicial de docentes". Informe Final. Centro de Investigaciones- CIFYH Área Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- (2000): Apuntes de clase MOPE. Universidad Nacional de Córdoba.
- ELLIOT, J. (1990): *La investigación – acción en educación*. Morata, Madrid.
- ESCOHOTADO, A (2000). *Caos y orden*. Espasa, Madrid.
- FAVARO, O. y otros (1999): *Neuquén: la construcción de un orden estatal*. F.H.UNCo Neuquén.
- FERRAROTTI, F. (1990): *La historia y lo cotidiano*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- FERREYRA, J. (1901): *El libro de los niños*. Ivaldi y Checci, Buenos Aires.
- FINOCCHIO, S. (1993): *Enseñar Ciencias Sociales*. Troquel, Buenos Aires.
- FOLLARI, R. (1994): *Práctica educativa y rol docente*. Aique Buenos Aires.
- FOSTER, C (1979): *Enseñanza y aprendizaje en la escuela primaria*. Kapelusz, Buenos Aires.
- FOSTER, H. (1985): *La posmodernidad*. Kairos, Barcelona.
- FOUCAULT, M. (1976): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. La Piqueta, Madrid
- (1980): *Microfísica del poder*. La Piqueta, Madrid.
- (1995): *Discurso, poder y subjetividad*. En: Terán, O. (Compilador). *El cielo por asalto*, No 14. Buenos Aires.
- FRANQUEIRO, A (1972): *La enseñanza de las ciencias sociales*. El Ateneo, Buenos Aires.
- FUNES, A. (comp.)(2001): *Ciencias Sociales. Entre debates y propuestas*. Manuscritos Face Unco. Neuquén.
- (2002) " Las significaciones de la enseñanza de Ciencias Sociales" en ESTEPA, J; CARRACEDO ,M; AGUSTI, M. "Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales AUPDCCSS. Palencia España
- , MORENO, T.; GINGINS, M. "Ilusiones y mitos: el lugar del maestro de sociales" en_ ESTEPA, J; CARRACEDO, M; AGUSTI, M. "Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales AUPDCCSS. Palencia España
- FURLAN, A. (1993) "Conferencias sobre curriculum" en Cuadernos pedagógicos universitarios" Universidad de Colima. Méjico.

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

- GARAY, L. (1996): "La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones" en Butelman, Ida (comp.) *Pensando las instituciones. Sobre sus teorías y prácticas en educación* Paidós. Bs. As.
- GARGIULO, R.(1990): *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Braga, Bs. As.
- GIDDENS, A (1994): *Consecuencias de la modernidad* Alianza, Madrid.
- GIROUX, H (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* Paidós, Barcelona.
- GONZALEZ CASANOVA, P. (Cord.) (1999): *Ciencias sociales: algunos conceptos básicos* Siglo XXI. México
- GONZALEZ HERNANDEZ (1980): *Didáctica de las ciencias sociales*. CEAC., Barcelona.
- GUREVICH, R. (1995): *Notas para la enseñanza de una geografía renovada*. Aique, Buenos Aires.
- HARGREAVES A.(1998): *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Morata, Barcelona.
- HELLER, A. (1977): *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Península, Barcelona.
- (1985): *Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista*. Enlace, Grijalbo, México.
- IAIES, G. (comp.) (1996): *Los C B C y la enseñanza de las Ciencias Sociales*. AZ editora, Buenos Aires.
- JAROLIMEK, J.(1964): *Las ciencias sociales en la educación elemental*. Pax, Méjico.
- LEIF, J; RUSTIN, G (1969): *Didáctica de la Historia y la Geografía*. Kapelusz, Buenos Aires.
- LIPOVETSKY G. (1994): *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Anagrama, Madrid.
- (1995): *El imperio de lo efímero*. Anagrama, Madrid.
- LUC, N.(1981): *La enseñanza de la historia a través del medio*. Cincel Kapelusz, Buenos Aires.
- MAESTRO GONZALEZ, P.(1997): "Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia" en *Rev. Clio y Asociados*. Santa Fe.
- MC LAREN, P. (1984): " Hacia una pedagogía crítica en la formación de la identidad posmoderna" *Cuadernos UNER*. Facultad de Ciencias de la Educación.
- MERONI ; ANDINA ; MASTROPIERO (1979): *Ciencias Sociales y su Didáctica* Humanitas. Buenos Aires.
- MINISTERIO de CULTURA y EDUCACIÓN de la NACIÓN (1995) Plan Social Educativo. Programa Mejor Educación para Todos.
- MINISTERIO de GOBIERNO EDUCACIÓN y JUSTICIA (1997) Plan Educativo Neuquino.

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

- MORGADE, G.(1998): "Género, autoridad y poder en la cotidianeidad escolar". Miño y Dávila/ IICE Año VII N° 13, Buenos Aires.
- MORIN, E. (1990): *Pensar Europa*. Gedisa, Madrid.
- (1995): *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa, Madrid.
- (1998): *Articular los saberes*. Ediciones Universidad de Salvador. Buenos Aires.
- OLIVERA; M. (1989): *Una apertura para estudios Sociales*. Buenos Aires.
- PAGES, J. (1997): "La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales" en A.A.V.V *La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales*. AUPDCCSS, Diada Editora. España
- PEREZ GOMEZ, A.; BARQUIN RUIZ, J. y ANGULO RASCO, J. (1999): *Desarrollo profesional del docente. Política, Investigación y Práctica*. Akal, Madrid.
- PICKENHAYN, J(1985): *Didáctica de la geografía*. Plus Ultra.Bs. As.
- PLANES DE ESTUDIO de los IFD y FACE UNC.
- POPKEWITZ, T. (1994): *Sociología política de las reformas educativas*. Morata, Madrid.
- PRÁCTICAS DOCENTES (1994): Documento Curricular. PTFD.
- PRATS, J.(1999): "La investigación didáctica de las Ciencias Sociales" en AAVV *La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales*. APDCCSS Diada Editora. España
- PROGRAMAS DE CÁTEDRA: Taller de lectura de la Práctica I, II, III. FACE. UNC.
- PROGRAMAS DE CÁTEDRAS: de Didáctica de las Ciencias Sociales de los IFD y de la FACE UNC.
- PUIGROS, A.(1999): *Educar entre el acuerdo y la libertad* edit. Ariel, Bs. As.
- QUIROGA, H. (1997):"El ciudadano y la pregunta por el estado democrático" en *Rev. Estudios Sociales*. No 14. Buenos Aires.
- REMEDÍ, E. y otros (1988): *La identidad de una actividad: ser maestro*. Temas Universitarios. Universidad Autónoma Metropolitana, México
- (1989): *Maestros, entrevistas e identidad*. DIE-CINVESTAV-IPN, México.
- (1997): "Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas, 1959-1977" Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- ROCKWELL, E. (1986): "Etnografía y Teoría en la Investigación Educativa" en *ENFOQUES*, Cuadernos del Tercer Seminario

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*

Nacional de Investigación en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia.

— (1987): "Reflexiones sobre el proceso etnográfico". Departamento de Investigaciones Educativas CINVESTAV, México.

RODRIGUEZ; GINNOBILI (1986): *El área de los estudios sociales en la escuela primaria*. Magisterio Río de la Plata, Buenos Aires.

ROMERO, L. A. (1991): "La identidad de los sectores populares: una aproximación histórico- cultural" en Hidalgo, C, y Tamagno, L. (compiladores) *Etnicidad e identidad*. C.E.A.L., Buenos Aires.

— (1996): *Volver a la historia*. Aique, Buenos Aires.

ROZADA MARTINEZ, J. (1997): *Formarse como profesor*. Akal, Madrid.

SACRISTAN, G. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Barcelona.

SALEME, M.(1997): *Decires*. Navaja Editor, Córdoba.

SANTOS, M. (1997): *Técnica, espacio, tempo. Globalizacáo e meio técnico, científico e informacional*. Huicitec, Sao Pablo.

SARLO, B. (1998): *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas* Ariel, Buenos Aires.

SCHÖN, D. (1983): *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós, Barcelona.

SEVERINO, A. (1995): "La escuela en la construcción de la ciudadanía: nuevas concepciones y nuevas alternativas." Ponencia presentada en el *Congreso sobre Construcción de la Ciudadanía*, Sao Paulo.

SIDICARO, R., TENTI FANFANI, E. comp. (1998): *La Argentina de los jóvenes Entre la indiferencia y la indignación*. UNICEF, Losada, Buenos Aires.

SOUTO, M. (1998): "La clase escolar. Tipologías de clases en la enseñanza media" en *Rev. IICE* Año VII N 13. Facultad de Filosofía y Letras UBA- Miño y Dávila editores, Buenos Aires.

STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza* Morata, Madrid.

STRAUSS, A.; CORBIN, J.(1991): *Elementos Básicos de la Investigación Cualitativa. Generando Teoría a partir de los Datos Procedimientos y Técnicas*. Sage Publicationss, The International Publishers, Newbury Park London. New Delhi.

SUAREZ, D. (1.993): "Formación docente y prácticas escolares. Notas para el estudio de una compleja relación". *Revista IICE*. Año II, N°2. Miño y Dávila Buenos Aires.

WITTROCK, M. (1989): *La investigación de la enseñanza, II Métodos cualitativos y de observación*. Paidós Educador. Ibérica S.A. Barcelona. España.

CIENCIAS SOCIALES. *El gran desafío*