



SERIE FORMACIÓN - 1º EDICIÓN 2016

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PERSPECTIVAS Y ENFOQUES ACTUALES

MIGUEL A. JARA Y GRACIELA FUNES (COMP.)

SUSANA BARCO - ANTONI SANTISTEBAN - JOAN PAGES - ALICIA GARINO - NORA SILVA
GABRIELA TAGLIAVINI - GRACIELA MONZON - DIEGO ARANGUE - GABRIELA ANDREOZZI
SILVINA GARCIA SOLER - MARIA ESTHER MUÑOZ

***Didáctica de las Ciencias Sociales
en la Formación del Profesorado
Perspectivas y enfoques actuales***

Miguel Ángel Jara y Alicia Graciela Funes (comp.)

*Susana BARCO - Antoni SANTISTEBAN - Joan PAGES - Alicia
GARINO - Nora SILVA - Gabriela TAGLIAVINI - Graciela
MONZON - Diego ARANGUE - Gabriela ANDREOZZI - Silvina
GARCIA SOLER - María Esther MUÑOZ*



Jara, Miguel Angel

Didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado: perspectivas y enfoques actuales / Miguel Angel Jara; compilado por Miguel Angel Jara; Graciela Funes. - 1a edición para el profesor - Cipolletti: Miguel Angel Jara, 2016.

254 p.; 23 x 17 cm.

ISBN 978-987-42-1945-9

I. Didáctica. 2. Ciencias Sociales y Humanidades. 3. Historia. I. Jara, Miguel Angel, comp. II. Funes, Graciela, comp. III. Título.

CDD 301.007

Para comunicarse con los/as autores/as:

Área Didáctica de las Ciencias Sociales e Historia

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad Nacional del Comahue

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

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

Email. especializaciondcs@gmail.com

Diagramación, corrección y estilo:

Miguel A. Jara – Fabiana Értola

1º edición, 2016

© 2016: Jara, Miguel Ángel y Funes, Alicia Graciela

Impreso en Argentina

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/as autores/a

Presentación.....	6
Los/as Autores/as y los textos.....	8
CAPITULO 1: Documentos curriculares: los programas como herramientas compartidas. <i>Susana BARCO</i>	13
CAPITULO 2: Didáctica de las Ciencias Sociales desde una perspectiva y enfoque de la Educación Ciudadana. <i>Miguel A. JARA y Graciela FUNES</i>	31
CAPITULO 3: La historia y la enseñanza de la historia. Un punto de vista desde la didáctica de la historia y de las ciencias sociales. <i>Antoni SANTSTEBAN y Joan PAGES</i>	63
CAPITULO 4: Formar para enseñar ciencias sociales desde la perspectiva de la educación ciudadana en la escuela primaria. <i>Alicia GARINO</i>	87
CAPITULO 5: La interculturalidad en la formación inicial del profesorado. Experiencias en contextos. <i>Nora SILVA</i>	119
CAPITULO 6: La movilidad territorial de las poblaciones: reflexiones para su abordaje en la escuela primaria. <i>Gabriela TAGLIAVINI</i>	145
CAPITULO 7: Enseñar ciencias sociales desde los problemas socioambientales. <i>Graciela Beatriz MONZÓN</i>	173
CAPITULO 8: La historia reciente/presente desde la perspectiva de género en la formación del profesorado. <i>Diego ARANGUE</i>	195
CAPITULO 9: ¿Es posible problematizar nuestra forma de mirar un mapa? Las representaciones acerca del discurso cartográfico. Propuesta para su abordaje ... <i>Gabriela ANDREOZZI</i>	227
CAPITULO 10: Educación Ambiental: El abordaje de un problema ambiental local. Un dispositivo para la formación permanente <i>Silvina GARCIA SOLER</i>	255
CAPITULO 11: La ciudad: un enfoque para la formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales. <i>María Esther MUÑOZ</i>	275

PRESENTACIÓN

Nuevamente en este 2016 convocamos desde el equipo de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Comahue a un festejo y un balance. Festejamos la presentación del volumen que los lectores tienen en sus manos y que da cuenta de la consolidación del proyecto de producir más y mejores enseñanzas de las ciencias sociales en los diversos niveles de la enseñanza y reafirmar como sostiene Susana Barco (2001)¹ que la interpretación que profesoras y profesores hacen de las políticas educativas y curriculares es un espacio de creación, recreación y resistencia contrapuesta que se puede rescatar para eludir una “domesticación”, un “disciplinamiento” que coloca al docente en un lugar de agente ejecutor de propuestas ajenas. El “indisciplinamiento” permite muchas veces recuperar parte de la dignidad de la tarea.

Autoras/es de los textos se han indisciplinado para hacer una tarea digna, todos son parte de la propuesta de posgrado de la Carrera EDCS (Especialización Didáctica de las Ciencias Sociales) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.

Ocho artículos son versiones reducidas de los primeros TIF (Trabajos Finales Integradores) de la Carrera de EDCS y se han construido a partir de trayectorias de formación y actuación profesional y al mismo tiempo han respondido a la necesidad y posibilidad de capacitación y actualización permanente. Proporcionar un espacio de profundización académica y formación profesional para plantear y discutir problemas en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales para avanzar hacia una teoría comprensiva de la enseñanza en el área y construir propuestas teórico-metodológicas que revitalicen la enseñanza del área en los distintos niveles del sistema educativo provincial y regional, es uno de los objetivos del posgrado.

Egresadas/os de la EDCS han generado propuestas de enseñanza reflexivas, innovadoras y críticas sobre la formación docente en ciencias sociales abordando diversas problemáticas y desde diferentes perspectivas y enfoques.

¹Barco, Susana (2001) Prólogo En Funes (comp.) *Ciencias Sociales Entre debates y propuestas*. Neuquén. Manuscritos

Sabemos que la formación docente inicial y continua está siempre sobre el tapete, hay quienes sostienen que es una formación de bajo impacto, premisa que no compartimos, sostenemos que esta formación enfrenta un escenario de ruptura de certezas, estamos frente a un proceso de *transición*, se están gestando nuevas formas escolares y nuevas ciencias sociales enseñadas entre los muros, que buscan ampliar perspectivas, confrontar ideas, recuperar saberes y tradiciones, habilitar otras voces para dar paso a otras enseñanzas en el espacio público. En la deliberación sobre el sentido de la escuela, sobre las formas pertinentes de la educación escolar y sobre el lugar de la enseñanza del conocimiento social hay rasgos de desacople con la época. En un escenario fragmentado, en el que se despliegan discursos y prácticas de competitividad y eficiencia que producen rupturas en el imaginario docente, en la valoración de una enseñanza para la formación ético política, en el desconocimiento del proyecto y el futuro, muchos enseñantes dan cuenta de su adscripción a los *proyectos colectivos* pieza angular de la significación imaginaria de la autonomía.

Las mutaciones y transversalidades de la contemporaneidad nos interpela a realizar la tarea de la teoría crítica: hacer visibles los mecanismos de producción de las diferencias en tiempos de globalización y para hacerlo hay que conceptualizar las nuevas configuraciones con otro instrumental teórico, es ese el camino de esta producción, donde las propuestas de formación docente en ciencias sociales que presentamos, todas y cada una de ellas se alimentan de las experiencias y trayectorias de sus autoras y autores, están íntimamente ligadas a sus prácticas de enseñanza sean estas en la escuela secundaria, en el instituto de formación docente o en el ámbito de la universidad y como las prácticas docentes nunca son “inaugurales” del momento presente sino que están constituidas históricamente y se generan al interior del sector profesoral, tampoco son inmóviles, muy por el contrario son siempre una construcción que operan en el tiempo y demandan tiempo para ser analizadas, reflexionadas, proyectadas.

Cada uno de los textos ofrece lecturas diferentes, cada uno de ellos vuelve y se conecta por diferentes vías y diversas formas, en este caso hemos decidido sistematizarlos alrededor de la formación docente en ciencias sociales.

Tres de los capítulos son escritos por autores/as que han acompañado el proceso de formación de posgrado en la EDCS, en distintos espacios y colaboran con perspectivas actualizadas, revisadas y orientadoras para la formación inicial del profesorado en didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía.

LOS/AS AUTORES/AS, LOS TEXTOS

Susana Barco: Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Fue profesora Titular del Área de Didáctica General y directora de la Maestría en Educación Superior de la Universidad Nacional del Comahue. Elaboró diversos diseños curriculares y lo hizo siempre con la modalidad de participación activa de docentes. Ha participado en diversas acciones ligadas a los derechos humanos a los que siempre artículo con la enseñanza.

Susana inicia el libro con un capítulo nodal en la formación del profesorado. Ofrece pistas para pensar en los documentos curriculares. La autora ofrece una manera de redactar un programa, entre otras formas posibles, que cada docente podrá modificar. De lo que se trata es de elaborar un programa como herramienta de trabajo de docentes y estudiantes. Para lograrlo, es necesario el manejo permanente del programa: no alcanza con su lectura y presentación al comienzo del curso. Proponiéndose como una herramienta, es en el trabajo cotidiano que el programa se volverá herramienta para docentes y estudiantes.

Alicia Graciela Funes: Profesora en Historia, especialista y magister en Didáctica y doctora en Ciencias de la Educación. En la Universidad Nacional del Comahue, fue profesora Titular Regular del Área Didáctica de las Ciencias Sociales y es directora de la Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales. Dirige el proyecto de investigación “la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y la historia en la cultura digital. Integrante del comité de RESEÑAS de la Enseñanza de la Historia.

Miguel Ángel Jara: Profesor en Historia, Especialista en Investigación Educativa, Magister en Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales. Profesor Regular Adjunto en el área de la didáctica de las ciencias sociales. Orientación: Ciencias Sociales e Historia, desarrolla actividades de docencia en el Profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades y en el Profesorado en Educación Inicial en la Facultad de Ciencias de la Educación. Es co-director del proyecto de investigación: “Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y de la historia en la cultura digital” y de la carrera de posgrado: “Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales”.

Graciela y Miguel, en el *capítulo 2*, abordan la educación ciudadana desde la perspectiva de la formación docente en didáctica de las ciencias sociales entendiendo que es una problemática muy sensible en los tiempos presentes.

El eje de su propuesta es formar ciudadanos participativos y lo fundamentan desde la articulación de cuatro constructos teóricos: ciudadanía, democracia, derechos humanos y multiculturas y ofrecen algunas propuestas de trabajo.

Antoni Santisteban y Joan Pagès: Profesores de la Universidad Autónoma de Barcelona, se dedican a la investigación, docencia y formación de posgrado en Didáctica de las Ciencias Sociales. Integrantes del Grupo Gredics. Poseen en su haber una vasta producción y trayectoria en el campo.

Antoni y Joan, en el *capítulo 3*, presentan un conjunto de reflexiones basadas en sus experiencias como didactas de la historia, en sus investigaciones y en sus conocimientos de lo que ocurre en las aulas de la enseñanza no universitaria cuando se enseña y se aprende historia pero también en las aulas universitarias cuando se enseña a enseñar historia.

Alicia Garino: Profesora en historia, especialista en Investigación Educativa y Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales, con mención en Educación ciudadana. Es formadora en el Instituto de Formación Docente de SAO, en didáctica de las ciencias sociales. Tiene una vasta experiencia en docencia e investigación en el campo.

En esta oportunidad, en el *capítulo 4*, se propone repensar la formación inicial del profesorado, en el área de ciencias sociales, para luego centrarse en la problemática específica del área. ¿Cómo pensar la formación docente frente a los desafíos de la enseñanza de la ciudadanía? La intención es tensionar las prácticas formativas, ya que el DCNS y el DCNP, presentan marcadas diferencias en cuanto a la enseñanza de la formación ciudadana. Es una propuesta que recupera los debates actuales y organiza una propuesta orientadora para incorporar en la formación del profesorado.

Nora Antonia Silva: Profesora en Enseñanza Primaria, Profesora en Ciencias de la Educación y Especialista en la Didáctica de las ciencias Sociales con mención en Educación Ciudadana. Se ha dedicado por décadas a la formación de profesores/as en la Facultad de Ciencias de la Educación e Institutos de Formación Docentes de la Provincia de Neuquén. Integrante externa de un Proyecto de Investigación de Historia de la Educación en la Facultad de Ciencias de la Educación.

En el *capítulo 5* se aboca a señalar algunas características de la perspectiva intercultural en la formación docente de enseñanza primaria, centrandó la mirada en estudio de casos. Una propuesta que recupera los debates actuales

en torno a las problemáticas de la interculturalidad y las posibilidades de incorporarla en el currículo de la formación inicial del profesorado.

Gabriela Laura Tagliavini: Profesora en Geografía y Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales, con mención en geografía. Desarrolla actividades de docencia en la Didáctica de las Ciencias Sociales en la Carrera del Profesorado para la Educación Inicial y Primaria en el IFD N° 12 de Neuquén. Se ha desempeñado durante treinta años como docente de los Niveles Medio y Terciario, en las ciudades de Gral. Roca, Cipolletti y Neuquén. Ha realizado investigaciones en el campo de la didáctica y acciones de capacitación y extensión para docentes de los Niveles Inicial y Primario.

En el *capítulo 6*, con la idea de contribuir a la formación de ciudadanías democráticas, reflexivas, que puedan comprender y transformar la realidad social en la que viven, ofrece una propuesta de enseñanza para estudiantes de la Carrera de Profesorado en Enseñanza Primaria, con una doble intencionalidad: por un lado, que puedan acercarse al análisis de la movilidad territorial de las poblaciones desde una perspectiva crítica. Por otro, para que puedan desnaturalizar argumentos que señalan al “otro/a” migrante como disruptor de una identidad común y como sujeto que disputa derechos, poniendo énfasis en el reconocimiento de las diferencias socioculturales y la reflexión sobre los prejuicios, las actitudes discriminatorias y el valor de la diversidad.

Graciela Beatriz Monzón: Profesora en Ciencias Jurídicas; Políticas y Sociales. Especialista en didáctica de las ciencias sociales, con mención en educación ciudadana. Enseña Educación para la Ciudadanía en el Centro de Educación Media N°38 en la ciudad de San Antonio Oeste.

Graciela, en el *capítulo 7*, se aboca a la enseñanza de las ciencias sociales desde los problemas socioambientales. Se plantea el desafío ¿para qué enseñar ciudadanía en la escuela secundaria, hoy? Afirma que el pensar y repensar la práctica, orienta el trabajo ético-político docente hacia una coherente selección de contenidos y de recursos didácticos que motiven al adolescente. Aspira a que en la escuela los/as jóvenes se constituyan en ciudadano empoderados, que practiquen sus derechos o luchen por recuperarlos cuando se los arrebatan, que sus acciones sumen día a día a la madurez del sistema democrático.

Diego Alfredo Arangue: Profesor en historia y Especialista en Didáctica de las ciencias Sociales, con mención en historia. Desarrolla su trabajo en

escuelas secundarias de las ciudades de Neuquén y Cipolletti, en las que enseña Historia y Educación Cívica. En los Institutos de Formación Docentes, es profesor en didáctica de las ciencias sociales. Investigador externo en la Facultad de Ciencias de la Educación.

En el *capítulo 8* Diego aborda la enseñanza de la historia de la década del '60 y '70 en la Argentina, desde la perspectiva de género y, la construcción de un dispositivo didáctico utilizando nuevos lenguajes “no textuales” para la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales en los marcos de lo que se da en llamar la Cultura Digital.

Gabriela Andreozzi: Profesora de Geografía y de Ciencias Sociales en el nivel medio y universitario, en las Escuelas Medias de la Universidad Nacional del Sur en la ciudad de Bahía Blanca. Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales, con mención en geografía.

En el *capítulo 9*, Gabriela reflexiona sobre el discurso cartográfico escolar con la intención de ofrecer perspectivas y enfoques didácticos que promuevan prácticas pedagógicas que desnaturalicen y posibiliten otros aprendizajes visuales de lo espacial, fundamentalmente, en la formación inicial del profesorado.

Silvina García Soler: Profesora y Licenciada en geografía (UNRC), Especialista en Educación en Ambiente para el Desarrollo Sustentable (UNCo) y Especialista en Didáctica de las Ciencia Sociales, mención Geografía (UNCo). Por más de dos décadas se desempeña como docente en el I.F.D.C de San Antonio Oeste, en el Área de Ciencias Sociales, orientación Geografía. Ha realizado investigaciones referidas a la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Formación Docente y también ha elaborado y dictado capacitaciones referidas a Geografía, Ciencias Sociales, Didáctica de las Ciencias Sociales y Educación Ambiental, destinadas a docentes de Nivel Inicial, Nivel Primario y Nivel Secundario. Actualmente es integrante del Equipo Directivo del I.F.D.C de San Antonio Oeste a cargo de la Coordinación del Departamento de Formación Permanente.

En el *capítulo 10*, presenta una propuesta que consiste en el diseño de un Curso de Formación Permanente, denominado “*Educación Ambiental. El abordaje de un problema ambiental local*”. El tema que guió su desarrollo, es un problema ambiental local: la contaminación por metales pesados en San Antonio Oeste (SAO) en la Provincia de Río Negro, norpatagonia de la República Argentina.

María Esther Muñoz: Profesora en Historia y Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales, con mención en historia. Profesora a cargo de las cátedras de Ciencias Sociales y su Didáctica I y II del Profesorado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación. Investigadora en el proyecto “Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y de la historia en la cultura digital”.

En el *capítulo 11*, presenta una propuesta, centrada en la ciudad, como dispositivo didáctico para incorporar en la formación inicial del profesorado. Recupera experiencias contextualizadas, en la organización territorial y urbanísticas de la ciudades altovalletanas.

Miguel A. Jara y Graciela Funes
Septiembre, 2016

Capítulo 1

Documentos curriculares: los programas como herramientas compartidas

Susana BARCO

Actualmente suelen usarse como sinónimos los términos: currículum; plan de estudios; programa. El primero de ellos es el más abarcativo y plan y programa son *documentos curriculares* que expresan por escrito aspectos y no la totalidad del currículum. Inicialmente es necesario distinguir entre currículum¹ y documentos curriculares. Apelando a la muy conocida definición -comprensiva y descriptiva- de currículum de Alicia de Alba se considera a éste como:

“La síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículos en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación” (de Alba, 1995, pp. 62-63).

Se entiende por *documentos curriculares* -diseños curriculares, planes, programas- aquellos que constituyen el *aspecto documental de un currículum* y establecen un punto de referencia común a partir del cual las prácticas curriculares los “reescriben”. El currículum considerado en devenir permanente, permite eludir la cosificación del documento curricular y reivindica su carácter de proceso y no exclusivamente de producto. Esto genera la necesidad de una evaluación permanente del proceso y de los actores involucrados, así como de los modos que reviste la enseñanza.

¹El término “currículum” ha sido aceptado por la Real Academia, su plural es currículos y preferimos esta versión ya que *curriculum* es un término latino cuyo plural es *curricula*: las concordancias de género y número son diferentes al castellano. Al efectuar citas de autores que manejan la nomenclatura latina, las mismas serán respetadas -tal como ocurre en la definición siguiente-.

Para Stenhouse, *un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladada efectivamente a la práctica.* (Stenhouse, 1984, p. 29)

Si bien el autor no diferencia entre currículo y documentos curriculares, considera a estos últimos en su carácter de hipotéticos. En la experiencia docente, esta característica se muestra con claridad: previo al dictado de un curso o de una asignatura, el profesor, conociendo la ubicación topológica de la materia en el diseño o en el plan, puede conjeturar cuáles son los conocimientos, saberes y habilidades previos de los que dispone el estudiantado y de los que requiere para comprender la nueva materia; conoce las características generales de los/as estudiantes de una franja etaria y las propias del estudiantado del establecimiento en el que trabaja; maneja una importante cantidad de conocimientos y saberes relacionados con la asignatura; conoce las características y finalidades de la institución escolar en la que se enmarca. Si tiene experiencia previa, sabe de las dificultades del estudiantado en relación con esa materia y sabe también de los propios alcances de sus conocimientos, así como de sus limitaciones. Con éstos y otros elementos experienciales, confecciona un programa, seleccionando contenidos que deben considerar -como referencia necesaria- la propuesta de contenidos mínimos indicada en el plan de estudios.² En paralelo a la selección de contenidos, se piensan las formas metódicas apropiadas para su desarrollo, los medios materiales de que se dispone (libros; medios digitales; proyectores y reproductores de música; laboratorios con su equipamiento en el caso que la materia lo demande etc.) y qué formas de evaluación y acreditación se emplearán. Finalizada su redacción el docente es consciente que su planificación es hipotética, ya que en la dinámica cotidiana va sufriendo modificaciones, alteraciones y hasta sustituciones. Esta descripción no resulta novedosa para ningún docente, pero resulta interesante preguntarse: ¿para quién y para qué se confecciona este documento curricular, el programa? ¿Tiene alguna otra función que la de cumplir con un requisito burocrático administrativo?

² **PLAN DE ESTUDIOS** “Documento curricular en el que se seleccionan y organizan, con unidad y coherencia, las materias (o asignaturas o disciplinas) con sus contenidos mínimos y los formatos que le son propios (seminarios, talleres, asignaturas etc.), experiencias (pasantías, trabajos de campo tesis, etc.) que garantizan una formación académica y/o profesional necesaria para alcanzar la titulación en un área de conocimientos. Incluye, además, requisitos de ingreso para el cursado de la carrera, tipo de título a otorgar, incumbencias del mismo, regímenes de cursado y correlatividades entre asignaturas. En la últimas dos décadas se incluye una fundamentación de la carrera y los objetivos que la presiden en su organización y alcances, como así también el perfil de egresado que se espera plasmar”. (Barco, 2005, p. 49)

Durante mucho tiempo, el estudiantado hizo uso del programa para consultar datos bibliográficos o lo empleó al momento de rendir examen. No obstante, actualmente el uso del programa en el momento del examen, se sostiene en pocos casos. Al docente, en el momento del examen, se le proporciona el acta de examen para consignar las notas, pero ya no se le entrega el programa aprobado a comienzos de año por la institución, como fuera costumbre otrora. ¿A qué se debe la caída en desuso de este documento?, ¿Es atrevido conjeturar que no se lo usa porque no es útil ni para el docente ni para el estudiantado?

En las conclusiones publicadas por Seminario Interamericano de Educación Secundaria, Santiago de Chile, diciembre 29, 1954 - Enero 29, 1955, organizado por la UP³, ya se definía al programa como un elemento útil tanto para orientar el accionar de los/as docentes como para guiar al estudiantado en sus aprendizajes. Para restituir al programa el lugar tanto tiempo atrás asignado; para convertirlo nuevamente en una herramienta de trabajo para docentes y estudiantes, es necesario *repensarlo*.

El profesor, como fue dicho, en el “preactivo” (Jackson, 1991) planifica su accionar hipotetizando cómo llevará adelante su trabajo de mediador entre los contenidos y los/as estudiantes. Si su trabajo es enseñar y el del estudiantado aprender, ¿por qué ha de tener el o la profesor/a una guía para la tarea y el estudiante desconocer en qué consistirá ella? Como sucede a todo sujeto, las acciones de quien aprende son motivadas y finalistas. Puede que no sepa dar razón de los motivos que impulsan sus conductas, ya que algunas se ubican en el inconsciente, pero siempre existen. Proporcionarle un documento curricular que explicita por qué y para qué ha de aprender algo -y esto no implica que coincida con lo que se enuncia- supone el respeto de esta condición de la conducta humana que se manifiesta a lo largo de la vida y no es privativa de la edad adulta. Por otro lado, tomar contacto con la propuesta del docente le permite establecer relaciones o anclajes en conocimientos y experiencias previas, trazar puentes entre lo adquirido con aquello a apropiar.

Para que el programa pueda convertirse en una herramienta en manos de estudiantes y docentes, es necesario pensarlo y diseñarlo de otro modo. Pero antes de pasar al rediseño, es necesario abordar una cuestión compleja relacionada con los programas: los contenidos de los mismos.

Teniendo en cuenta que el currículo es en síntesis un *proyecto de distribución cultural*, se comprende que el Estado -para satisfacer el derecho

3 Unión Panamericana, organismo antecesor de la OEA, al que concurren prestigiosas figuras de Latinoamérica, Norteamérica y Europa.

a la educación como un derecho humano- desarrolle políticas de distribución cultural para lograr una cierta homogeneidad en los conocimientos que maneje la población en un tiempo dado. Qué enseñar y a quiénes, qué finalidad se atribuye a la educación, en qué instituciones se la impartirá y con qué modalidades son algunas de las cuestiones que quedan comprendidas en las políticas culturales, generando políticas educativas. Con ellas como referencia se sancionarán leyes educativas y se organizará el sistema educativo en su conjunto. Dentro de esa organización se determina el currículo de cada nivel de enseñanza incluyendo, como es obvio, los contenidos a impartir. Este proceso no es simple y mucho menos mecánico. Atendiendo a la definición de Alicia de Alba citada al comienzo, se comprenden mejor las complejas relaciones de poder que se juegan en ese espacio.

Los currículos adoptan formas diversas que dependen, entre otros factores, de decisiones epistemológicas respecto de la índole de los contenidos que se seleccionen, de decisiones de política curricular enmarcadas en políticas educativas que determinan qué conocimientos y saberes se enseñarán en un tramo de escolaridad determinada, teniendo en cuenta qué egresado se busca formar; de decisiones didácticas que, contemplando las anteriores, busquen la forma más apropiada para su presentación, atendiendo a la tarea del docente y las condiciones que permitan la apropiación del contenido por parte del estudiante, así como de formas de trabajo -con las herramientas y dispositivos pertinentes- que reduzcan la clásica separación entre teoría y práctica. Recién entonces y de acuerdo con su índole, se busca el formato apropiado. Y esto se vuelca en diversos documentos curriculares siendo los programas los confeccionados por los docentes, que tienen un cierto margen de libertad para la selección de los mismos, así como de los medios y recursos de que se valdrán para mediar en la relación estudiante-contenido.

El documento curricular que nos ocupa -el programa- está sometido a una doble tensión: por un lado, la que ejerce la perspectiva determinista que concibe al programa como algo acabado al que tienen que ajustarse los/as docentes, cuestión que puede sugerir una paulatina distorsión y degradación del mismo en las prácticas curriculares; por el otro, aquella perspectiva que lo ve como un punto de partida para una construcción en proceso, como fuente de maleabilidad adaptativa de la propuesta inicial a las condiciones complejas y cambiantes de la realidad. La primera opción determina la cosificación del documento, en tanto que en la segunda, acorde con lo que plantea Stenhouse (1984), el programa se convierte en una hipótesis de trabajo. Es desde esta perspectiva que se lo puede entender como herramienta de trabajo para estudiantes y docentes. Los programas, que se

registran por escrito, orientan los aspectos procesuales pero **no son** el currículo en su totalidad, sino un aspecto del mismo. Por otro lado, los documentos curriculares tienen una impronta prescriptiva- que comparten con tradiciones establecidas- pero que no son determinantes totales y absolutos del accionar de la escuela: la institución, los docentes, las prácticas en su interjuego, adaptan lo prescripto a la acción cotidiana. Podría decirse que esos documentos son un referente fuerte para la acción, que la limitan o abren, pero no que subordinan al docente a una situación de mero “aplicador”⁴ del contenido documentado.

De las disciplinas escolares y otras cuestiones conexas

Los contenidos a incluir en un programa, provienen de un campo *sui generis* como lo es el de las “disciplinas escolares”, aquellas que emergieron alrededor de los años ‘20 del siglo pasado como un objeto de estudio propio del campo pedagógico (Chervel, 1991). Las mismas están constituidas por los conocimientos y saberes cuya selección se ha descrito, así como de una secuencia de estos adaptados a las posibilidades de apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes. De ello derivan perspectivas generales para su enseñanza. Este conjunto de conocimientos y procederes es el que se denomina como disciplinas escolares, en las cuales opera el proceso de transposición didáctica estudiado por Chevallard (1991) en el campo de los conocimientos matemáticos. En síntesis, lo que se enseña no es “la” Didáctica, “la” Historia, por ejemplo, sino un recorte particular que de estos campos disciplinares se realiza y que no se plantea como un segmento aislado sino como una secuencia entramada de saberes y conocimientos organizados, presentados de acuerdo con las posibilidades estimadas del sujeto de aprendizaje. Estas disciplinas escolares no se constituyen de una vez para siempre: son constructos situados (Goodson, 1995).

El docente selecciona y recontextualiza (Bernstein, 1998) contenidos dentro del universo posible del “conocimiento oficial” estipulado en los contenidos mínimos de cada asignatura, aquellos que determinan lo pensable y legítimo dentro de la asignatura de que se trate. Este proceso está constituido por un principio recontextualizador que se apropia, recoloca, recentra y relaciona selectivamente discursos para establecer su propio orden, creando campos recontextualizadores, tal como lo considera el citado autor.

⁴ Para ampliar el concepto puede leerse a Díaz Barriga, A. & Inclán Espinosa, C. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *OEI- Publicaciones. Revista Iberoamericana de Educación. N° 25. Enero-Abril*

Estos contenidos representan el saber oficial al que queda sujeto el docente y son producto –tal como lo indica de Alba (1995)- de juegos de poder, tensiones, negociaciones, etc. No obstante la sujeción, el profesor puede encontrar modos de dar a conocer otros puntos de vista respecto de un contenido, indicando otras posturas (a condición de que no eluda manifestar el contenido oficial) con recursos metodológicos como las comparaciones, las puestas en contextos, la consulta bibliografía diversa, la problematización, la indagación crítica, etc.

De acuerdo con lo anteriormente expresado, el programa elaborado no sólo presentará los contenidos a ser enseñados, sino también las relaciones y atravesamientos que se establecen entre los mismos. La lógica que lo preside no es lineal sino relacional, lo que genera una dinámica que permite captar el proceso. Pero estas relaciones no son casuales ni azarosas: es a partir del eje del programa que se plantean las relaciones y sus reciprocidades (Barco, 2005).

Hasta aquí, pareciera que los contenidos de las materias, derivados de las disciplinas escolares, fueran los componentes exclusivos a considerar en la elaboración del programa. Sin embargo, volviendo sobre el concepto de disciplina escolar, se advierte que la selección de contenidos se efectúa de acuerdo con las posibilidades del estudiantado de una edad determinada y en una situación real y concreta. El o la docente, interviniendo entre el contenido y los sujetos, ha de buscar los medios apropiados para efectuar la mediación que permite que la tríada *docente- contenido-estudiante*, es decir, los tres componentes, operen con igual peso.

Los contenidos seleccionados de acuerdo con lo precedente, no pueden presentarse de una manera fragmentada, como mera enunciación de tópicos (del modo que lo han sido, históricamente, las bolillas de un programa). Tampoco el programa puede constituirse en una totalidad pormenorizada, prevista hasta en sus menores detalles sino que, por el contrario, debe presentar una estructura general, con sus componentes básicos y con una plasticidad suficiente como para permitir variaciones o adaptaciones que permitan recoger características del estudiantado, de los docentes y del medio en el cual se inserta la escuela, sin perder por ello una base común necesaria que dote de cierta homogeneidad la formación pensada dentro del nivel de enseñanza del que se trate.

Hasta aquí se han desarrollado algunos soportes conceptuales referidos a los programas, para pasar ahora a una descripción de sus elementos constitutivos

y algunas sugerencias para su elaboración; opciones que no constituyen ni un modelo, ni una receta. *No tienen carácter prescriptivo* sino que pretenden actuar como un disparador para estimular la creatividad del docente a la hora de armar el programa de la asignatura a su cargo. Repensar este documento curricular para volverlo una herramienta útil al trabajo de docentes y estudiantes y para entenderlo como una hipótesis de trabajo significa asumir que es el punto de partida de una dinámica en la que las prácticas reescribirán el propio programa. Elaborar un programa de un modo diferente no basta para cambiar las prácticas curriculares, es un punto de partida para proponer modos distintos de enseñar: sin esta condición la mera redacción del documento curricular no cambia el estado de cosas.

El programa en la enseñanza y el aprendizaje

Si consideramos que un plan de estudios es un *documento curricular en el que se seleccionan y organizan, con unidad y coherencia, las materias (o asignaturas o disciplinas) con sus contenidos mínimos y los formatos que le son propios (seminarios, talleres, asignaturas etc.), experiencias (pasantías, trabajos de campo tesis, etc.) que garantizan una formación académica y/o profesional necesaria para alcanzar la titulación en un área de conocimientos*⁵ (Barco, 2005) se advierte que el mismo constituye el marco de referencia necesario para el planteo de ese otro documento curricular⁶ que es el *programa*. Documento curricular que organiza, secuencia y distribuye los contenidos⁷ dispuestos para cada asignatura por el plan de estudios, proporcionando los fundamentos adecuados a la selección propuesta, planteando propósitos a la adquisición de los mismos; estipulando las formas de evaluación y acreditación dispuestas para el cursado de la asignatura y la bibliografía apropiada al desarrollo temático. También suele acompañarse con un cronograma de actividades, fechas de exámenes y/o pruebas.

Desde mediados del siglo pasado, el programa es visto como un instrumento en manos del docente tanto como del estudiante. Para el/la docente se convierte en la guía que lo orienta en su actividad de enseñanza, en tanto que para el/la estudiante debería ser un instrumento para ayudarlo a organizar su

⁵Incluye, además, requisitos de ingreso para el cursado de la carrera, tipo de título a otorgar, incumbencias del mismo, regímenes de cursado y correlatividades entre asignaturas. En la últimas dos décadas se incluye una fundamentación de la carrera y los objetivos que la presiden en su organización y alcances, como así también el perfil de egresado que se espera plasmar (Barco, 2005).

⁶Nótese que se trata de un **documento curricular**, no de la totalidad del currículo. Este involucra las prácticas curriculares que tienen lugar en referencia u omisión de lo planteado en el aspecto documental.

⁷Actualmente se diferencian en los programas los contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales, distinción en la que la autora de este trabajo no concuerda, básicamente atendiendo a la molaridad de la conducta.

aprendizaje. Para que el programa pueda ser empleado tal como se plantea, su organización no puede responder, exclusivamente, a la lógica del campo disciplinar al que pertenecen sus contenidos, sino que debe contemplar las características del estudiante, sus modos de aprender.

En muchos establecimientos correspondientes a distintos niveles de enseñanza -incluyendo universidades- las autoridades proporcionan un modelo de programa al que el docente debe ajustarse, y aunque la intención fuera buena, el resultado es la cosificación del documento, la condena del mismo a ser un trámite burocrático de cumplimiento formal.

A continuación se propone un modo de organizar un programa, sujeto a las modificaciones que cada docente pueda introducir al mismo. Luego se procederá a explicar en qué consisten cada una de las secciones que lo componen.

1. Introducción o presentación
 - 1.1 Eje del programa
2. Propósitos (pueden reemplazarse por objetivos generales)
3. Unidades didácticas
 - 3.1 Propósitos u objetivos de la unidad
 - 3.2 Presentación, conteniendo la idea básica de la unidad
4. Formas metódicas a emplear
5. Evaluación y acreditación
6. Bibliografía general

Diseñar un programa como una herramienta de trabajo para docentes y estudiantes supone su *uso permanente*. De nada sirve que conste en la carpeta, cuaderno o notebook desde el primer día de clase y permanezca allí hasta el momento del examen final, o en el caso del docente, que sea entregado en tiempo y forma a las autoridades del establecimiento. Como herramienta que es, tiene que estar presente en el trabajo cotidiano en el aula. Con el programa en mano, mientras se dan los aprendizajes, éstos pueden ser seguidos en sus avances, pueden ser vistos en cómo se inscriben en la direccionalidad de los propósitos; se pueden despejar dudas, plantearse cuestiones, aprovechar para repasar lo visto como síntesis provisionarias que operan a modo de aperturas y buscar relaciones con conocimientos previos o con otras asignaturas. El programa se vuelve herramienta en tanto es usado como tal.

Los programas elaborados al modo tradicional en “bolillas”, enuncian una secuencia fragmentada de temas, un listado de los mismos, consecuencia de una clasificación fuerte, en la que los contenidos están aislados unos de

otros, sin relación alguna. Estos temas, que aparecen articulados y relacionados en la percepción del docente (que los conoce y maneja), suelen constituir un motivo de confusión para el estudiantado. Hay que centrarse en el estudiante para plantearlo de modo tal que pueda utilizarlo.

1. PROGRAMA. Introducción o presentación.

Por empezar, un programa necesita de una presentación que ayude al lector a ubicar la asignatura en el plan de estudios, lo introduzca de manera breve y clara en la índole de la materia y puede incluir en su redacción el eje del programa (que también puede figurar al pie de la introducción, bajo el título de “Eje del Programa”). Pero hay que atender a su redacción: la introducción está dirigida al estudiantado y no a las autoridades de la institución.

1.1 Para mejorar la organización de los programas, se propone estructurarlo, tal como a los planes, en torno a un eje. Se entiende por *eje del programa*, el/los concepto/s centrales de la asignatura, que se constituyen en una matriz generativa distribucional al interior del diseño. Es a partir del eje, de lo central de la asignatura, que se seleccionan las problemáticas, los conceptos que formarán el cuerpo del programa. Los mismos se secuenciarán y distribuirán en las unidades.

2. PROPÓSITOS

Desde los años '70 los objetivos se incluyen en los programas. Bajo distintas denominaciones y características peculiares, que van desde la distinción entre generales y específicos a la redacción de objetivos operacionales o los que diferencian entre conceptuales, actitudinales y procedimentales, se ha desplegado una amplia gama de formas de redacción. Pero el sustento básico se lo ha buscado-la mayoría de las veces- en el conductismo y el paradigma proceso-producto y han expresado conductas observables. Para muchos cumplen la función de anticipar las comprobaciones a efectuar, ya que las pruebas incluirán las conductas anticipadas en los objetivos, sobre todo en el caso de los operacionales. El hecho de no compartir estas concepciones, no invalida la función que, desde otra perspectiva, se asigna a los objetivos en sí y al papel importante que juegan. Al considerar que la conducta humana es siempre motivada y finalista -sean los motivos conscientes o no- y si no se quiere que el estudiantado sea un simple repetidor obediente de lo que el docente enseña, es necesario informarlo a cerca del “para qué” aprende algo. Por eso se propone sustituir los objetivos generales del programa por *propósitos* que indican la direccionalidad de los aprendizajes y para qué se realizan. Ej: -Analizar diseños de carreras universitarias a fin de determinar los códigos curriculares subyacentes y su relación con el tipo de egresado esperado.

3. UNIDADES DIDÁCTICAS

Como se ha dicho, tradicionalmente los programas se dividieron en “bolillas”, constituidas por meros títulos de temas sin enlaces entre ellos, que estaban sujetas a una secuencia lineal progresiva. A las “bolillas”, fragmentadoras de los contenidos, se propone sustituirlas por *unidades didácticas*. Las mismas no son una creación reciente: desde Herbart, F. quien se opuso a la parcelación de los contenidos de enseñanza a las múltiples formas propuestas en el siglo XX por Decroly, O.; Dewey, J., Kilpatrick, W. H; Morrison, H.C. a Bruner, J., la tradición pedagógica recoge los aportes de múltiples autores que han propuesto modalidades de globalización de los contenidos de la enseñanza. Una *unidad didáctica* es una forma de estructurar los contenidos de un programa en torno a un tópico o concepto central, (*eje o idea básica*) que organiza los distintos temas que abarca la unidad, vinculándolos entre sí, de modo que puedan advertirse las relaciones entre ellos. Esta forma de organización permite al estudiante captar de un modo global la problemática que abarca la unidad, hacerse una idea de la temática, posibilitando la relación con conocimientos y saberes que ya posee. La idea básica cumple también funciones similares a los organizadores previos planteados por Ausubel (1976) que vinculan la información nueva con los aprendizajes anteriores. De forma sintética, estimulando la transferencia de lo conocido, son un puente, un vínculo entre la nueva información con la que ya se conoce o se sabe. Al mismo tiempo, presentan la nueva problemática, destacando los nuevos conceptos permitiendo una visión global. Como se verá, su presentación puede afectar distintas formas.

Como puede advertirse, no se trata de sustituir el término “bolilla” por el de “unidad”, ya que las primeras sólo enuncian temas o tópicos. Las unidades organizan y relacionan contenidos entre sí, facilitando la captación del sentido de los mismos, tanto como estimulando el establecimiento de anclajes en conocimientos anteriores.

3.1 Para dar comienzo a las unidades, se plantean los propósitos u objetivos específicos de las mismas que orientan al estudiantado y le permiten encuadrar su tarea.

3.2 La *idea básica de una unidad* es la expresión del eje de la misma. A su vez, es el principio organizador de la unidad, que no alude sólo a su temática, sino al sentido que se le otorga al conjunto organizado por él, y establece, de modo sintético, cuál es o son los conceptos centrales que el docente espera pueda dominar el estudiantado al finalizar el trayecto de la

unidad. No resulta negociable -es decir, no puede ser sustituida-, es el mínimo que deben manejar todos los/as estudiantes del curso.

Desde el punto de vista del docente, el planteo de la unidad le ayuda a delinear el enfoque y las formas metódicas a emplear en su tarea de enseñar. Pero todo esto, y desde el marco de Stenhouse (1984), se plantea como una hipótesis de trabajo y no como una prescriptiva de su organización. Por lo tanto, no necesariamente debe ir acompañado de una explicitación detallada de las tareas a realizar y de los medios o formas para lograrlo. Considerando lo expuesto, queda claro que es necesario buscar formas de redacción y presentación de los contenidos que no son las propias de las bolillas.

Las unidades que componen un programa no son partes aisladas del mismo: se articulan entre sí, a veces se secuencian linealmente, otras espiraladamente, y se organizan a partir del eje del programa, permitiendo su despliegue. En esta propuesta se inician con una redacción similar a la de los **organizadores previos** (Ausubel, 1976) que son materiales en prosa o representaciones gráficas que se presentan antes de la clase, unidad, curso o material de lectura, con el propósito de crear en los estudiantes una estructura de conocimiento que permita la asimilación de información nueva, es una ayuda para que el estudiante cree un vínculo entre su conocimiento previo y la información que recibe. El organizador previo se caracteriza por:

- ✓ Estar escrito en prosa, ser breve y abstracto.
- ✓ Ser un puente, un vínculo entre la nueva información y la que ya se conoce o se sabe.
- ✓ Ser un material introductorio de una nueva unidad o curso.
- ✓ Ofrecer a los estudiantes una estructura de la nueva información.
- ✓ Estimular a los estudiantes a transferir y/o aplicar lo que ya conocen.
- ✓ Organizar la información que se va a presentar posteriormente, resumiendo, organizando y secuenciando los puntos, ideas o aspectos principales, de una manera lógica.

Las formas de redacción de los organizadores previos que se presentan a continuación, no son las únicas, admiten combinaciones y son sólo sugerencias entre muchas posibilidades.

- a) PREGUNTAS E INTERROGANTES
- b) PROBLEMAS
- c) CUADROS O GRAFICOS
- d) PROPOSICIONES
- e) HIPOTESIS
- f) MIXTAS

a) PREGUNTAS E INTERROGANTES:

En realidad, es preferible la presentación de interrogantes, ya que las preguntas convocan a una respuesta supuestamente ya determinada, que en la mayoría de los casos no es sino una afirmación encerrada entre signos de pregunta. Los interrogantes son más amplios y complejos, no tienen una sola respuesta posible (la misma depende del enfoque elegido), puede combinar para sus respuestas distintos conocimientos. Ej.: *¿Cómo podría resolverse el problema de la contaminación de las aguas en localidades con industrias que generan residuos contaminantes?*

CONDICIONES PARA SU REDACCIÓN

- Responder a los intereses reales de los/as estudiantes, más que cuestiones planteadas en la bibliografía.
- Que las preguntas no sean cerradas.
- Que no se puedan responder con la mera lectura del texto, sino que impliquen relaciones a estructurar.
- Que no impliquen, simplemente, convertir una afirmación en interrogación.

DESVENTAJAS	VENTAJAS
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pueden llegar a convertirse en un sistema catequístico. ✓ Restringe la creatividad del estudiante, ya que encasilla para la búsqueda de lo planteado únicamente. ✓ El estudiantado se puede mecanizar, si todo el programa está constituido en preguntas, tendiendo a pensar que el docente es el único que hace preguntas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Son de fácil construcción. ✓ Permiten ir resolviendo cuestión por cuestión, e ir evaluando paulatinamente.

b) PROBLEMAS:

Es una enunciación que entraña una/s duda/s, cuya respuesta es desconocida, pero que habitualmente puede ser hallada. Ej. *La niñez constituye, para algunos autores actuales, una etapa del desarrollo humano. Para otros es una invención cultural y para un tercer grupo, un constructo histórico. ¿Qué relevancia tiene para la escolarización y sus políticas, el discriminar o combinar estas concepciones? ¿En qué afecta o no al niño el ser concebido de una u otra manera? ¿Se refleja esto en las formas organizativas de la escuela? ¿De qué manera?*

CONDICIONES PARA SU CONSTRUCCIÓN

- Presentar una buena descripción de la situación indicando los límites en que hay que moverse.
- Tener en cuenta, al redactar el problema, cuáles son los conocimientos previos que él o la estudiante posee, a partir de los cuales podrá comprender lo planteado e iniciar la búsqueda de conocimientos necesarios para su resolución.
- Cerrar el problema con una pregunta, o si fuera necesario, con varias.
- Si bien el problema debe entrañar pistas o direcciones a seguir para su resolución, de modo alguno puede el enunciado contener la respuesta, porque en este caso sería un acertijo. La redacción debe ser clara, precisa y contener elementos fundamentales y necesarios.

DESVENTAJAS	VENTAJAS
<p>✓ La redacción de problemas no es fácil, y en algunos casos, si no responde a necesidades realmente sentidas por el estudiante, puede convertirse en un mero formulismo (recordar que un problema surge cuando el sujeto percibe una necesidad que debe satisfacer).</p> <p>✓ Otra desventaja es que si la supervisión del nivel de enseñanza en que se trabaja, no se maneja con criterio amplio, podrá objetar que no aparecen puntualizados los temas a tratar. (En el caso universitario, puede obstaculizar el otorgamiento de equivalencias) Para zanjar esta cuestión, al pie de la unidad se puede agregar un subtítulo Temas Propuestos en el que se consignen los temas o tópicos a desarrollar. Esto es válido para cualquiera de las formas de redacción aquí propuestas.</p>	<p>✓ Es una forma globalizadora de presentar los aprendizajes, que permite a su vez que el sujeto ensaye “sus propias vías”, sin ajustarse a un modelo uniforme, con lo cual promueve el pensamiento divergente y estimula la capacidad creadora.</p> <p>✓ Empleando el lenguaje adecuado y ateniéndose al grado de maduración del grupo escolar puede ser empleado desde el Jardín Infantes hasta los curso de posgrado.</p> <p>✓ Si se conduce la resolución de problemas con una metodología adecuada, se pueden ir introduciendo al estudiante, desde la escuela primaria, en los modos de la indagación, desarrollando actitudes favorables a la investigación.</p>

c) CUADROS O GRÁFICOS:

Los cuadros sinópticos, los gráficos sectoriales o de otro tipo, son otra de las formas de presentación de una unidad, que generalmente no se dan en forma pura para su desarrollo e interpretación. Pueden acompañarse de preguntas o de una proposición Son formas particularmente aptas para algunas unidades en matemática o estadística como así también para Castellano y Ciencias Biológicas.

CONDICIONES PARA SU CONSTRUCCIÓN

Depende del tipo de gráfico o cuadro o elemento que se emplea y el único elemento común a todos es el presentar las cuestiones esenciales de forma relacionada entre sí. En este tipo de presentación se deben obviar los detalles secundarios y es muy importante la representación gráfica: es evidente que para elaborar una unidad de esta manera hay que poseer una buena capacidad de síntesis. Como ya se indicará en el caso de los gráficos debe aparecer al pie del mismo las indicaciones de su manejo y los datos complementarios que sean necesarios.

DESVENTAJAS	VENTAJAS
<ul style="list-style-type: none"> ✓ No es una fórmula apta para cualquier tipo de contenido y también demanda la habilidad necesaria, por parte del docente, para su construcción. ✓ No siempre el estudiante comprende con claridad la propuesta en el gráfico dado: debe poseer un desarrollo avanzado de los procedimientos analíticos – sintéticos y haber logrado la reversibilidad del pensamiento, para poder manejarse con ellos. De ahí que sean indicados para la escuela secundaria y nivel terciario y en algunos casos en la escuela primaria. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Por su característica sintética permiten en forma breve y clara presentar una cantidad de elementos relacionados entre sí. ✓ Si se tienen en cuenta los requisitos de presentación de las formas gráficas para su correcta visualización, permiten a simple vista, captar una totalidad integrada. ✓ En los gráficos en donde se destacan las relaciones recíprocas, es posible advertirlas con mayor prontitud, claridad y eficiencia que en una redacción de cualquier tipo. (Por ej. Las redes semánticas)

d) EN FORMA DE PROPOSICIÓN:

La proposición es una afirmación que debe ser desarrollada argumentativamente para comprender si lo que ella está afirmando, puede ser sostenido. Esta forma puede ser empleada desde los grados altos de la escuela primaria, siendo particularmente útil para estudios sociales. Puede considerársela también como una forma preparatoria para el empleo de hipótesis cuyo manejo se dará a partir del ingreso del estudiante en la etapa del pensamiento hipotético–deductivo. *Ej.: El currículo abarca aspectos procesuales y prácticos, responde a líneas de política de distribución de la cultura y está sujeto a múltiples determinaciones. Estas operan desde su planteamiento hasta su puesta en práctica.*

CONDICIONES PARA SU CONSTRUCCIÓN

El eje a desarrollar debe ser dividido en varias proposiciones que conformarán una unidad, teniendo en cuenta que cada proposición debe abarcar rasgos generales y esenciales del tema en cuestión, desdeñando los elementos accesorios que sólo obran como distractivos. Al leer las proposiciones, éstas no deben resultar inconexas entre sí, de modo que la lectura de las mismas resulte orgánica y conforme una unidad.

DESVENTAJAS	VENTAJAS
<p>✓ Su construcción es bastante dificultosa y aunque puede ser utilizada prácticamente en todas las materias, muchas veces resulta difícil proporcionar una relación evidente entre una proposición y otra sin describir si la misma puede ser confirmada o negada.</p>	<p>✓ Permite una sistematización de los procedimientos y operaciones que realiza el estudiante, ya que el desarrollo de los conceptos implicados en la proposición suponen en búsqueda, selección y organización de materiales diversos para confirmar o negar el aserto. Acostumbra al estudiante a verificar los conceptos y a no aceptarlos pasivamente.</p>

e) HIPÓTESIS:

Las hipótesis implican una relación entre dos variables, a consecuencia de cuya relación se efectúa una afirmación que debe ser probada o disprobada siguiendo para ello procedimientos científicos.

CONDICIONES PARA SU CONSTRUCCIÓN

- Para elaborar hipótesis y para definir las, es menester emplear variables perfectamente identificadas, de allí que su empleo está restringido a aquellos terrenos donde las mismas pueden ser aislados.
- Aunque pueden ser de carácter aseverativo o interrogativo, las hipótesis deben ser taxativas, breves y concisas y suponen la descripción previa del hecho o fenómeno, como así también, ciertos conocimientos acerca del ámbito en el que el hecho o fenómeno se da. Al elaborar un programa en hipótesis, el docente puede incluir algunas que sepa que van a ser disprobadas, pero no es conveniente que sea más del 30% de las hipótesis contenida en el programa, ya que el estudiante puede fijar (a partir de la lectura del programa) conceptos erróneos. *Ej: Si las escuelas poseyeran el instrumental técnico necesario y los estudiantes trabajarán en doble escolaridad, la inserción en la estructura productiva no ofrecería inconvenientes.*

DESVENTAJAS	VENTAJAS
<p>✓ Como la mayoría de las formas citadas, su construcción resulta dificultosa si no se tiene establecidas con claridad las variables en que se descompone los hechos -Su empleo no</p>	<p>✓ Es sumamente útil para aquellas materias en las cuales se producen investigación constante, porque en este caso el estudiante se acostumbrará a probar y disprobar, mediante la</p>

<p>se puede generalizar a todas las materias, sino que sólo es apta para aquellas en las cuales se pueden producir o reproducir investigaciones</p> <p>✓ Otra limitación para su empleo, está relacionada con el nivel de desarrollo del pensamiento de los estudiantes a los que va dirigido el programa, ya que los mismos sólo podrán manejar estas formulaciones a partir de su entrada en el pensamiento formal.</p>	<p>investigación, lo que se afirme en el programa.</p>
---	--

f) MIXTAS

No es una forma en sí, sino que en función del grupo de los contenidos y la metodología a emplear. Se eligen en una unidad dos formas que se combinen para su redacción. Se pueden plantear: cuadros seguidos de preguntas, problemas seguidos de hipótesis, etc.

Si bien es cierto que no se pueden establecer reglas, se puede en cambio afirmar que no es conveniente que a lo largo de un programa se utilicen más de tres formas distintas. Para efectuar la combinación de distintas formas, habrá que tener en cuenta las condiciones de construcción de cada una de ellas.

4. FORMAS METÓDICAS A EMPLEAR

En este apartado se procura dar una idea general de cómo se enfocará la enseñanza. No se trata de establecer todos y cada uno de los recursos, técnicas, formas metódicas particulares que se emplearán durante el desarrollo del programa ya que éstas son dispuestas por el/la docente en la medida que aparece la necesidad de su empleo en la dinámica del desarrollo de la enseñanza. Se seleccionan de la “caja de herramientas” de la que dispone el profesorado para salvar algún obstáculo que se presenta al estudiantado o por la emergencia de necesidades del mismo. Si el programa funciona como hipótesis (Stenhouse, 1984) mal pueden preverse todos los recursos a emplear en la enseñanza. Tampoco resulta útil un listado o larga enumeración de recursos disponibles.

5. EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN.

En primer lugar, es necesario demarcar con claridad ambas instancias. Buena parte del estudiantado considera que pruebas y exámenes constituyen exclusivamente la evaluación, por lo que es necesario aclarar las diferencias. Sucintamente habrá que explicar qué se entiende por evaluación e indicar cómo y en qué instancias se desarrollará este proceso así como las modalidades que adoptará.

Es conveniente recordar que este tipo de documento curricular -el programa- constituye una especie de contrato. Si por ejemplo se incluye entre las modalidades la autoevaluación la coevaluación y la heteroevaluación, no es posible concluir en que sea sólo el docente quien la realice. La evaluación en general, debe estar en línea con los propósitos u objetivos y con las formas metódicas a emplear, así como con las actividades a realizar.

Resulta de suma utilidad-tanto para el docente como para el estudiantado- estipular en cada instancia cuáles serán los criterios a los que se ajustará cada instancia. En este apartado bastará con indicar que los criterios a seguir serán dados a conocer en cada instancia evaluativa.

En acreditación se indicarán los modos que ésta asumirá y los tiempos en que tendrá lugar.

6. BIBLIOGRAFÍA

Queda a criterio de cada docente el incluir bibliografía al pie de cada unidad, así como el indicar qué textos resultan de lectura obligatoria. Lo que sí constituye un requisito es la inclusión de la bibliografía general.

Por último, y para concluir, se insiste en recordar que la manera propuesta de redactar un programa es una de las formas posibles y que, cada docente, podrá modificar. De lo que se trata es de elaborar un programa que se constituya en una verdadera herramienta de trabajo para los/as docentes y los/as estudiantes. Para lograrlo, es necesario reconocerlo abierto y en dinámica permanente: no alcanza con su lectura y su presentación al comienzo del curso. Proponiéndose como una herramienta es, en el trabajo cotidiano, que el programa se vuelve útil, orientador y una necesidad en el aula.

Referencias Bibliográficas

- **Achilli E.** (1988). Práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Antropología Social*. Año VI, N°2, 5-19. Bs. As: ICA-UBA
- **Ausubel, D. P.** (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed. Trillas.
- **Barco, S.** (Coord.) (2005). *Universidad, docentes y prácticas. El caso de la UNCo*. Argentina: EDUCO
- **Barcos, S. y Broquen, P.** (2002). Proceso de producción curricular: el caso del Plan de Estudios de la carrera de Técnico Universitario Forestal, AUSMA, UNCo. En: Miranda, F.; Bici, G.; Zanolli, M. *Formación docente I* Colección ZARPE, Montevideo: UDELAR
- **Bernstein, B. (1998)**. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid-La Coruña: Morata- Fundación Paideia.
- **Chervel, A.** (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295, 59 - 112.
- **Chevallard, Y.** (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Bs As: Aique.
- **Díaz Barriga, A. & Inclán Espinosa, C.** (2001) El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. En: *OEI-Ediciones. Revista Iberoamericana de Educación*. 25. Enero-Abril
- **Goodson, I.** (1995). *Historia del currículo. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- **Negrín, M.** (2004). *El alumno residente entre el saber disciplinario y el saber escolar*. Iras Jornadas Nacionales de Práctica y Residencia en la Formación Docente. Córdoba: CD
- **Stenhouse, L.** (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid: Morata.
- **Vygotsky, L. S.** (1973). *Pensamiento y Lenguaje*. Bs As: La Pléyade.

Capítulo 2

Didáctica de las Ciencias Sociales desde una perspectiva y enfoque de la Educación Ciudadana

Miguel A.JARA y Graciela FUNES

Introducción

La ciudadanía, como perspectiva teórica, se ha incorporado con renovados conceptos y problemas a la formación del profesorado y a la enseñanza de las ciencias sociales como una posibilidad para abordar los temas y problemas actuales. Los programas de formación, los currículum, los textos escolares, comienzan a considerar algunas de las preocupaciones que, desde la didáctica de las ciencias sociales, se vienen anunciando hace un par de décadas. En nuestra región (Alto Valle de Río Negro y Neuquén) estas prácticas, enhorabuena, son cada vez más generalizadas, sin embargo, falta mucho por producir, organizar y orientar, sobre un campo que se constituye no solo atractivo para la enseñanza sino, fundamentalmente, necesario para el siglo que transitamos.

La educación ciudadana se presenta como un enfoque innovador si consideramos que desde esta perspectiva teórica se puede aportar para comprender, analizar e interpretar los procesos sociales, políticos y económicos o culturales actuales y los modos en el que la ciudadanía participa y resuelve los conflictos -producto de los cambios vertiginosos- que devienen de las nuevas relaciones entre las personas, en contextos y escenarios particulares.

Intentaremos, en este escrito, dar cuenta de perspectivas y enfoques que contribuyan al debate y reflexión sobre qué ciudadanía crítica formar, con qué contenidos y para qué enseñarlos en las aulas de ciencias sociales, desde una formación inicial cuestionadora de la tradición educativa de una ciudadanía decimonónica ligada a la nación y al estado.

Nuestra propuesta formativa se nutre, entre otros, de metaconceptos tales como ciudadanías, democracia, multiculturalidad y derechos humanos en tanto perspectivas de campos específicos de las ciencias sociales que nos

permitirán organizar un programa de educación ciudadana. Es una propuesta que si se la aborda como un enfoque didáctico, habilita a tomar decisiones sobre las dimensiones que se consideren oportunas para el tratamiento de problemas sociales en la formación inicial del profesorado (Funes y Jara, 2015)

1. La educación ciudadana en la escuela y en la formación del profesorado

Es importante revalorizar a la escuela como un ámbito público democrático, pluralista y multicultural, cuya finalidad sea la de promover prácticas educativas para la formación de ciudadanos y ciudadanas que desempeñen un papel central en el mantenimiento de una sociedad democrática y de una ciudadanía crítica, activa e incluyente. Pensar entonces en su enseñanza, nos interpela en los sentidos y representaciones, como así también en las perspectivas y finalidades que orientan prácticas de su enseñanza. Un aspecto, no menor, este sentido, debería permitirnos indagar con mayor profundidad para reconocer presencias/ausencias en las propuestas curriculares y editoriales, en la zona, articuladas con las experiencias áulicas y los límites y posibilidades que de ella devienen si no se constituyen en objeto de formación el profesorado.

Las ciencias sociales en la formación didáctica del profesorado es un espacio curricular que se ha ido consolidando en este último tiempo. A los tradicionales contenidos históricos y geográficos se les han ido incorporando otros relacionados al campo de la sociología, la antropología y la política. Sin embargo no lograron superar la visión tradicional de organizar contenidos para la enseñanza del conocimiento social en la escuela.

¿Por qué sucede esto? No hay respuestas únicas a un problema que es tan complejo. Podríamos enumerar diversidad de situaciones que nos ayudarían a encontrar posibles soluciones. A nuestro criterio una fundamental, sin dudas, se relaciona con la formación inicial del profesorado y los currículos escolares y esta dificultad, entre otras razones, se debe al poco -y casi escaso- dialogo entre las instituciones formadoras de los diferentes niveles del sistema educativos que nos permita saber con más claridad lo que sucede en aulas/instituciones concretas (Jara y Boixader, 2014).

La escuela ha tenido la misión histórica de formar ciudadanías, por tanto las universidades o institutos de formación docentes debían formar a los/as futuros/as maestros/as con los contenidos que posibilitarán tal misión. La dinámica social, económica, cultural y política de una época convulsionada

por cambios acelerados nos ha advertido de un déficit en la formación que nos interpela como formadores/as. ¿Para qué sociedad, cultura o mundo, estamos formando a los futuros/as maestros/as? ¿Qué debería saber un futuro/a maestro/a para tomar las mejores decisiones didácticas? y ¿Cómo construir vínculos colaborativos de larga duración entre las instituciones formativas?, entre otros.

Sobre estas cuestiones esbozadas existen importantes estudios e investigaciones que nos ofrecen orientaciones para profundizar en ellos y, fundamentalmente, para incorporarlas como prácticas que ayuden a innovar en la enseñanza. En el ámbito nacional los trabajos de Siede (2007, 2010, 2013), Braslavsky, Cosse y Dussel (1995), Moreno (2005) y Torres Castaño (2013) y los de Pagès (2003, 2008, 2009, 2016), Gimeno Sacristán (2003), Cortina (2005), Santisteban y Pagès (2007), Santisteban (2008) y Severino (1992) en el ámbito internacional, por nombrar solo algunos.

¿Por qué la ciudadanía permitiría abordar los problemas sociales en el marco de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela primaria? Principalmente porque consideramos que los niños/as son ciudadanos/as, no sólo de derechos, sino también, y fundamentalmente, personas que pueden y deben tomar decisiones en el marco de la participación activa para la resolución de los problemas de su comunidad. Si la educación es entendida como una práctica productora, reproductora y transformadora de sujetos, entonces cabe preguntarse ¿qué sujeto es el niño/a? Históricamente se ha considerado al niño/a a partir de sus carencias, con "aquello que le falta para", o bien aquella persona que necesita de la tutela de un "mayor". Según Giberti (1997), las políticas de la niñez a las que la escuela ha adherido, infantilizan al niño, ya que su mirada no está puesta en el hoy sino en el mañana y en ese transcurrir se pierde la visión de sujeto con posibilidades de intervención, interpretación y aprendizaje real de la sociedad en la que hoy vive. En general, no se lo considera al niño/a como un sujeto social y político, pues se reduce lo político a la política, es decir, al derecho al voto y no como instancia de participación y toma de decisiones en la cotidianidad de las experiencias sociales vivenciadas. (Jara y Moreno, 2011)

Desde esta perspectiva sostenemos una conceptualización de ciudadanía que no se circunscribe sólo a la tradición liberal que distingue, en el marco jurídico, las nociones de habitantes y ciudadanos o remarca en la incorporación de éstos al ejercicio de los derechos desde un punto de vista etario (como veremos en el cuadro que sigue), sino más bien a aquella perspectiva que considera la participación como uno de los pilares fundamentales para intervenir en los problemas sociales con criterio y

fundamentos. Como concepto histórico y actual, las ciudadanías implican el reconocimiento de derechos y de deberes, pero también implica una resignificación de los principios de igualdad, libertad, justicia, solidaridad e identidad entre otros. En definitiva, promovemos una idea de ciudadanía que atiende más a la diversidad que la homogeneidad.

La escuela como primer espacio público, puede y debe generar las condiciones donde los niños/as y los/as jóvenes logren construir con autonomía sus ideas, su imagen de lo público y su compromiso y responsabilidad frente a ello, como ciudadanos y ciudadanas. En definitiva, esto es promover una cultura de la participación, es decir, la generación de una cultura política, en tanto que presupone una construcción de identidad, responsabilidad y participación en la vida democrática.

“La educación política es educación para la democracia. Es un conocimiento social basado en la racionalidad, la comunicación y la acción social. La educación política no puede quedar limitada a la enseñanza de las instituciones políticas, de su historia y de su funcionamiento. Aunque estos aspectos son muy importantes, no podemos ignorar la trascendencia del aprendizaje de la participación democrática en todos los ámbitos y experiencias de nuestras vidas” (Santisteban, 2004, p. 377).

Pensar a la escuela, entonces, como un espacio de formación de las futuras generaciones, significaría dotarla de sentidos en función de que brinde, conceptual y metodológicamente, herramientas que les posibiliten a los y las estudiantes interpretar y negociar los significados para una comprensión crítica de la dinámica social. Ello en tanto, la constitución del sujeto es simultánea con la construcción de la realidad que ese sujeto ejercita, por lo que la enseñanza de las ciudadanías, no puede quedar escindida de esas prácticas que se llevan a cabo. Respetar y promover el derecho de los/as estudiantes a participar en la toma de decisiones que afectan su propia vida cotidiana, es favorecer los procesos de constitución de la subjetividad porque es allí, como sostiene Heller (1985), donde las personas tienen la posibilidad de ser sujetos activos, constructores de un espacio de vida marcado por la impronta particular de ese sujeto. Así entendida, la escuela, es un lugar privilegiado de socialización y de subjetivación en la medida en que los/as niños/as van construyendo su propia subjetividad, su conciencia de sí, su identidad diferencial y lo hacen mientras reconocen, al mismo tiempo a la otredad, con sus semejanzas pero también con aquellas diferencias que los/as constituyen. De este modo, si no se los reconoce sujetos no hay posibilidad para construir el espacio de lo público (Moreno, 2005, p.151).

Educación en la socialización política entendida como “el proceso por el cual los chicos/as y jóvenes construyen su cultura social y política, adquieren

información, incorporan valores y desarrollan habilidades que les permitan funcionar, afectar y mejorar la vida pública de su comunidad, participar en sus decisiones, proponer alternativas y soluciones ante situaciones sociales nuevas como miembros efectivos de la sociedad” (Morduchowicz, 1995, p. 15), es sin duda el desafío que demandan las nuevas configuraciones socio culturales y que la escuela deberá atender. Para ello se requiere de un profesorado formado en esta perspectiva y enfoque.

2. La educación ciudadana desde las ciencias sociales

La ciudadanía en este último tiempo se ha constituido en un problema que ha ocupado a especialistas en diversas áreas del conocimiento de lo social y de las prácticas educativas. El mundo actual ha configurado escenarios complejos, con tramas muchas veces difíciles de desandar en los procesos de comprensión e interpretación de lo nuevo, pero también de las continuidades. Antes como ahora, la ciudadanía, está presente en los desafíos de la sociedad y de la cultura. La realidad social dinámica se presenta como un campo de problemáticas oportunas para abordar los aspectos, fenómenos y configuraciones que caracterizan esta época y las generaciones que la conforman.

Queda claro que la ciudadanía, como luego veremos, está relacionado estrechamente con la democracia. Ambos son conceptos que se ligan desde un comienzo y se entienden básicamente desde su constitución. Si lo miramos retrospectivamente como en perspectiva, democracia y ciudadanía, son centrales para la comprensión, análisis e interpretación de las formas en que las sociedades se han organizado (Jara, 2008).

Interesa desandar esta complejidad y ofrecer algunas pistas para pensar didácticamente su abordaje en la clase de ciencias sociales. Nos detendremos, en este sentido -desde una perspectiva crítica en la formación de profesores y profesoras-, en aquellos metaconceptos que potencialmente se constituyen en clave para tomar las mejores decisiones epistemológicas y didácticas.

Una distinción importante que orientará este escrito se inscribe en pensar a las ciencias sociales desde una perspectiva o enfoque epistemológico y didáctico. Y a modo de síntesis diremos que pensar la ciudadanía en educación es una perspectiva teórica que posibilita construir enfoques didácticos en las clases de ciencias sociales. Disponemos en el campo de la producción del conocimiento social diversidad de conceptos que nos

permitirían abordar la enseñanza y la educación de los/as ciudadanos/as en los actuales contextos.

El enfoque didáctico¹ crítico habilita al profesorado a “focalizar” y/o “recortar”, en un campo de problemáticas, una diversidad de problemas. La identificación o percepción de un problema siempre está orientado por las finalidades que se plantea para la enseñanza; consecuente con ello se plantean una serie de interrogantes que permitirán problematizar el objeto de enseñanza o de estudio. Esta práctica educativa siempre está orientada a partir de las preocupaciones de quien enseña y procura visibilizar o desnaturalizar aquello que es observable en la realidad (prácticas o fenómenos sociales, datos, hechos, etc.). Se trata de objetivar lo subjetivado, para analizar, comprender e interpretar, desde una perspectiva del conocimiento, ese aspecto o dimensión de la realidad. En este sentido, si las prácticas ciudadanas son el foco de la enseñanza, el profesorado identificará el problema recortando en alguna de sus dimensiones y ofrecerá conceptos potentes que le permita, al estudiantado, aprender significativamente. La problematización, en este caso, es la estrategia didáctica más oportuna para interpelar a la dinámica social, en la medida que apunta y promueve a la formulación de nuevas preguntas más que respuestas cerradas.

La perspectiva epistemología² por la que se opte será la que permita andamiar conceptualmente el problema. Producciones, sociales, políticas, históricas, geográficas, filosófica o antropológicas sobre la ciudadanía abundan. El “punto de vista” desde el cual abordar el problema siempre es una decisión del profesorado por lo que remite, indefectiblemente, a un aspecto político y ético. Es un punto de vista posible, no el único desde el cual, los/as estudiantes podrán mirar y leer la realidad social y su dinámica.

Entonces si la perspectiva teórica que orienta la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela parte desde la ciudadanía, el enfoque didáctico -como síntesis de opciones- se centrará en este campo de conocimiento como una posibilidad y como concepto clave que invita a pensarlo desde las fronteras disciplinares. Esta síntesis de opciones implica tomar decisiones

¹ En didáctica existe una abundante bibliografía que presenta debates y perspectivas sobre los diversos enfoques que han caracterizado las prácticas y los modos de entender la enseñanza y que van desde los más tradicionales, a los más críticos y constructivistas, pasando por los promovidos por la tecnología educativa. Un texto clásico es el de Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1998). “Enfoques de la enseñanza”.

² Nos parece oportuno la perspectiva de la complejidad para analizar la dinámica de la sociedad. En ella hay lugar para repensar y redefinir conceptos y/o categorías producidas por las grandes corrientes de pensamiento posempiristas como lo son la hermenéutica, la fenomenológica, el neomarxismo o el estructuralismo. Edgar Morín (1990, 1999) o Immanuel Wallerstein (2004) son lecturas posibles.

epistemológicas para dar posibles respuestas a *qué, para qué y cómo* enseñar aspectos de las ciudadanías en contextos particulares.

3. La educación ciudadana como perspectiva en las ciencias sociales.

La ciudadanía se ha constituido, en el debate contemporáneo, en unos de los conceptos que ha generado una importante construcción y revisión teórica desde diversas perspectivas (política, filosófica, antropológica, sociológica e historiográfica, por nombrar solo algunas). Will Kymlicka (1997) sostiene que la explosión que ha generado la revisión teórica de la ciudadanía, en los años noventa, se debe a una serie de razones: a una “evolución natural” del concepto en el discurso político centrada en los derechos individuales y el vínculo con una comunidad particular; a un conjunto de fenómenos ocurridos a nivel mundial (desinterés del electorado, crisis del estado de bienestar, resurgimientos de los nacionalismos, la multiculturalidad, nuevas identidades, entre otras) que pusieron en tensión los supuestos de justicia en la democracia moderna; y a la búsqueda y elaboración de una *“teoría de la ciudadanía” que se ocupe de la identidad y de la conducta de los ciudadanos individuales, incluyendo sus responsabilidades, roles y lealtades*, con los riesgos que esto puede traer aparejado dado su carácter ilimitado en la teoría y a la *frecuente confusión entre dos conceptos la ciudadanía-como-condición-legal y la ciudadanía-como-actividad-deseable* (p. 5-7) Estas razones son las que, para el autor, se pusieron en la agenda del debate entre liberales y comunitaristas durante las décadas de los setenta y ochenta del siglo pasado.

Chantal Mouffe (1999) sostiene que este debate se debe a una crisis política de clase; a una cuestión de identidad política y al intento de construir identidades de “ciudadanos” como unas de las tareas importantes de la política democrática, atendiendo al tipo de sociedad y comunidad a la que se aspira.

La crítica que los comunitarios hacen a los liberales, plantea la autora, se centra en la idea de cómo seguir sosteniendo el principio de justicia que se expresa -en la tradición liberal- en la igualdad de derechos en una situación estructural de desigualdad. El liberalismo ha edificado sobre la base de la libertad y la igualdad el discurso y la práctica de un modelo democrático constitucional que no se condice con las prácticas económicas del mercado; paradójicamente promueve una igualdad en el acceso y ejercicio de los derechos confinando a la ciudadanía a un mero status legal. “De acuerdo a esta visión liberal, la ciudadanía es la capacidad de cada persona para formar, revisar y perseguir racionalmente su definición del bien. Los

comunitarios objetan que se trata de una concepción empobrecida que hace imposible concebir al ciudadano como alguien para quien es natural unirse a otros para perseguir una acción común con vistas a un bien común”. Por ello plantean “la resurrección de la visión que el republicanismo cívico tiene de la política, que pone fuertemente el acento en la noción de un bien público, previo a los deseos y los intereses individuales e independientes de ello”.

Frente a este debate, Mouffe sostiene que es imposible organizar una comunidad política democrática moderna exclusivamente en torno a la idea sustancial de bien común. La recuperación de una vigorosa idea participativa de ciudadanía no debiera tener como precio el sacrificio de la libertad individual. Debemos superar tanto la concepción de ciudadanía de la tradición liberal como la de la tradición del republicanismo cívico -que enfatiza el valor de la participación política y atribuye un papel central a nuestra inserción en una comunidad política- aunque construyendo sobre sus respectivas fuerzas. La tarea no consiste en reemplazar una tradición por otra, sino más bien inspirarse en ambas y en tratar de combinar sus instituciones en una nueva concepción de ciudadanía, adecuada a un proyecto de democracia radical y plural, retomaremos esta idea en el punto cuatro. (Mouffe, 1999, p. 89-105)

Por otra parte, Quiroga (1998) plantea que la “cuestión social” en el marco de las políticas neoliberales ortodoxas aplicadas en América Latina durante los ochenta y noventa, puso en evidencia la fragilidad del “orden justo” de las jóvenes democracias en el continente y se pregunta: *¿cómo pensar hoy la categoría de ciudadanía en el marco de las desigualdades de las nuevas democracias?, ¿qué separa hoy, a un ciudadano del que aparece sólo siéndolo a medias?, ¿Qué tipos de ciudadanos han forjado nuestras democracias?, ¿estamos obligados a hablar de ciudadanos reales y de ciudadanos ideales así como hablamos de democracia real y de democracia ideal?* Desde nuestro punto de vista son preguntas claves para repensar y actualizar la ciudadanía hoy, en un marco de una permanente discontinuidad en el reconocimiento de nuevos derechos y de nuevas formas de participación política que se instituyen por fuera de las estructuras tradicionales del régimen político argentino.

Isidoro Cheresky plantea que el concepto de ciudadanía puede ser un buen ángulo de entrada para mirar las transformaciones políticas y de los sistemas de partido. Intuye que la noción de ciudadanía ha reemplazado a la de pueblo y a los modos que este participaba en las organizaciones comunitarias, gremiales y partidarias. El autor sostiene que hubo un contexto -de inestabilidad política- que favoreció que la expresión ciudadana (política

ligada a los derechos) se replegara sobre la condición social (de tradición populista). Reconoce que esta “mutación” implica un tratamiento que es “más complejo que el de la contraposición simple de una categoría de familiaridad populista con una más afin a la democracia” en la experiencia argentina (1998, p. 158).

Entendemos que deberíamos pensar que una tradición política, filosófica e histórica -de concebir a la ciudadanía ligada a una concepción de la democracia como posibilidad de participación política anclada en las esferas del estado (un ciudadano/a = un voto)- por mucho tiempo configuró un sentido restringido de la democracia como forma de vida sociopolítica. En este sentido el pueblo (no el populismo como práctica política) se vincula más a la noción de una ciudadanía plena e inclusiva. Anudamos a pueblo una idea renovada de ciudadanía que se configura no solo en el marco de referencias jurídicas, sino de la construcción de pertenencias múltiples, movilidad y decisiones libres de ser y estar en una comunidad que incluye.

El pasado reciente inaugurado con profundos cambios en los modos de participación y, fundamentalmente, de concebir a la ciudadanía han puesto en el escenario público los supuestos básicos de un proceso de ciudadanía impensado a mediados del pasado siglo. Los cambios culturales, políticos, ideológicos, sociales y económicos ocurridos en la década del 60', en argentina, podrían pensarse como hitos de una nueva generación que aspira a la construcción de una sociedad desconcertante para la tradición política.

Este movimiento de cambios, interrumpido en su devenir, recobra nuevos sentidos recuperada la democratización de la sociedad y la política. Sin embargo otros son los problemas que configuran una participación ciudadana por un nunca más, distante de la estructuras partidarias tradicionales o al menos en las formas de intervención política corporativas.

La década de los 90' “aplacaron” una efervescencia de participación social y política. El individualismo, pilar ideológico del neoliberalismo, cala fuertemente en la sociedad mediada por el discurso de “sálvense quien pueda” y el de “todo lo público es deficitario”. A ello se suma, entre otros aspectos de la época, una dimensión constitutiva: la “corrupción”, como práctica de conquistar voluntades. La apatía y el desinterés dejan al descubierto el bien común y habilita a una década de ilusiones individualistas. El 2001 es una bisagra de un campo que se abre, una configuración híbrida que desdibuja el proceso de ciudadanía, al margen de la estructura, poco clara, de la tradición bipartidista de la segunda

centuria. Ya andada la segunda década del nuevo siglo, contamos con un caudal importante de esos nuevos modos de “recuperar” o “promover” participación ciudadana y que resultan oportunos para problematizar los sentidos y significados de las prácticas que impiden, aun, ensanchar la democracia.

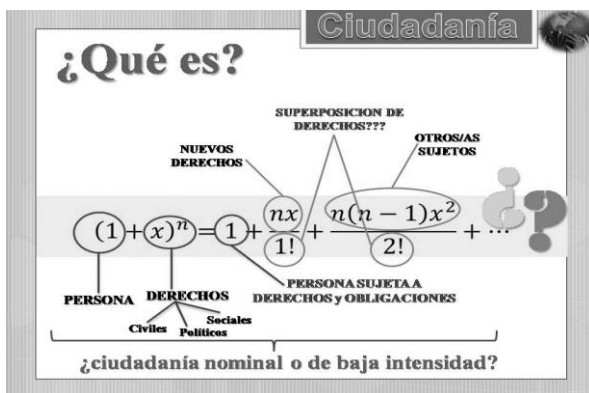
El debate, evidentemente, está poniendo en tensión los límites de una única idea de concebir a la ciudadanía: la liberal clásica, perspectiva que liga a la ciudadanía al estado y por ende a la nacionalidad. Pensar en la ciudadanía hoy implica ampliar la mirada encorsetada de una visión jurídica-política a una más inclusora, como puede ser una cultural, económica, social o de género. Este ejercicio presupone complejizar “la formula” de la ciudadanía que se presentó como un modo cuasi matemático de obtener tales resultados (derechos). Lo que sigue es un modo de graficar esta idea.

Donde I es una persona con x derechos n : (civiles, políticos y sociales) que podrá ejercer dada su condición etaria y por la condición de nacionalidad reconocida formalmente en el marco de un estado-nación. Fue Marshall (1949) quien al analizar el desarrollo de la sociedad inglesa estableció un modo gradual de ejercicio “pleno” de los derechos y que daría como resultado a una persona sujeta a derechos y obligaciones. El sociólogo Británico reconoce un proceso de largas luchas y conflictos sociales por el reconocimiento de estas generaciones de derecho: el S. XVIII marcado por las luchas contra el Antiguo Régimen y el triunfo de la Burguesía en la Revolución Francesa; los S. XIX y XX con la lenta ampliación y reconocimiento político de diversas organizaciones sociales o la ampliación del voto con la ley N° 8.871 de 1912, conocida como la Ley Sáenz Peña -por ejemplo en nuestro país-. Ya entrado el S. XX con las luchas, fundamentalmente del movimiento obrero, y la conquista de condiciones de trabajo, se institucionalizan los derechos sociales.

Esta ha sido -y es- una de las perspectivas que organizó una forma de pensar a la ciudadanía y poco se cuestionó hasta la década de los noventa, del pasado reciente siglo XX. Ahora, qué pasa con esta fórmula cuando se complejizan aun más las sociedades o, mejor dicho, se visibilizan a otros/as.

$$(1 + x)^n = 1 + \frac{nx}{1!} + \frac{n(n-1)x^2}{2!} + \dots$$

¿Qué pasa cuando aparecen/reconocen otros nuevos derechos, cuando se reconocen otros/as personas o cuando se les reconocen a otros/as derechos a los cuales, por mucho tiempo, se los/as excluyó? Puede que ocurran al menos dos posibilidades, una que se los entienda como superposición (discurso de los límites de las libertades individuales) o bien que se los reconozca como “otros/as” que aparecen en la escena social y política en búsqueda de igualdad. Cualquiera de las dos no superarían la visión clásica de una ciudadanía “nominal o de baja intensidad”.



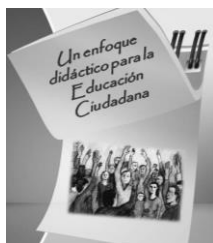
Entonces la explicación a la pregunta ciudadanía ¿qué es?, la expresamos como síntesis en el siguiente cuadro y, como se podrá observar, ¿qué ciudadanía para el siglo XXI?, es una práctica [“resultado”] a construir, atentos a la diversidad y por sobre todo al principio de dignidad de las personas y de las comunidades. Se trata, en definitiva, de un proceso inacabado y de permanente construcción. En lo que sigue nos detendremos, recuperando estas perspectivas, para pensar en un enfoque de la educación ciudadanía en las ciencias sociales. No es excluyente de otras, pero si puede constituirse como en un contenido para organizar otras dimensiones sociales en los contenidos de las ciencias sociales en la escuela y en la formación del profesorado.

¿Por qué la ciudadanía como concepto clave en la enseñanza de las ciencias sociales? Varias son las razones que justifican la postura, enunciaremos solo algunas.

- Porque la ciudadanía es, básicamente, una condición humana que remite a una posesión de derechos,
- Porque alude a determinados valores inherentes a esa condición,
- Porque remite a una territorialidad de la que se siente y forma parte, participa y toma decisiones en el marco de los “usos y las costumbres” de esa comunidad,
- Porque no se limita a las fronteras nacionales,
- Porque es un principio de igualdad y dignidad de las personas y,
- Porque, también, es una categoría dinámica, indeterminada y que se construye en la medida que se ejerce plenamente.

El/la lector/a, como podrá advertir, en cada una de estas razones posibles, encontramos una condensación de interpretaciones que solo podrán desandarse a partir de los conceptos que contribuyan a explicar cada una de las múltiples dimensiones enunciadas en ellas.

4. La enseñanza de las ciencias sociales desde un enfoque de la educación ciudadana



Como venimos sosteniendo, la enseñanza de la ciudadanía se ha constituido, en este último tiempo, en un espacio de discusión política y epistemológica, sobre los temas/problemas que se constituyen en objeto de enseñanza. Planteos que van desde los enfoques tradicionales del civismo hasta la pertinencia de un espacio curricular en la educación ética y política de las

nuevas y futuras generaciones.

En el campo de la enseñanza varios/as de los/as autores/as citados/as han realizado importantes aportes para pensar en el desafío de constituir en el campo de la didáctica de las ciencias sociales, un enfoque centrado en la educación ciudadana. Nuestro aporte se centra en una propuesta que procura organizar un espacio de formación y de enseñanza atendiendo a cuatro ejes temáticos (no excluyente de otros posibles) orientado por unas claras finalidades formativas.

Finalidades	Ejes temáticos
1.- Recuperar las prácticas de la enseñanza de la educación ciudadana de manera que nos permita identificar las diversas perspectivas y enfoques, teóricos y curriculares que orientan la enseñanza.	Las prácticas de la educación ciudadana en el aula, en la institución escolar y la vida cotidiana. Las tradiciones educativas y su función política. Perspectivas prácticas.
2.- Reflexionar sobre los enfoques y las estrategias didácticas de la educación ciudadana en el marco de las políticas y los contextos socio-históricos actuales.	La educación ciudadana: cambios, continuidades y desafíos de la enseñanza de la ciudadanía en mundo actual.
3.- Identificar las finalidades de la educación ciudadana en los actuales contextos socio histórico y cultural, de manera que contribuyan a la construcción de propuestas de enseñanza contextualizadas.	Las finalidades de la educación ciudadana: diversas perspectivas.
4.- Conocer diversas perspectivas y propuestas de contenidos específicos del área y de materiales de enseñanza, con la intención de realizar un abordaje crítico de los mismos y promover creativamente, propuestas superadoras.	Los enfoques didácticos centrados en la cultura política, los derechos humanos, la multiculturalidad, las ciudadanías y la formación democrática. Tensiones teóricas.

En este marco, consideramos oportuno recuperar las tradiciones de la formación ciudadana en los proyectos educativos. Acordamos con Davini (1995) quien sostiene que una tradición refiere a las "*configuraciones de pensamiento y acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos*" (p. 20), en tanto que, como también plantea la autora, éstas, más allá de los contextos en las que se han originado, sobreviven en muchas prácticas docentes y en los currículum. Sólo a modo de ejemplificar agrupamos a las diversas tradiciones³ en dos grupos, en tanto nos permiten identificar los supuestos subyacentes en cada una de ella con relación a la formación ciudadana:

a). Tradiciones consolidadas: normalizadora-disciplinadoras; académica y eficientista. La primera, y que evidentemente podríamos identificar como "exitosa" para la "formación del ciudadano", se centró con una misión de neto corte civilizador. El carácter civilizador reforzó la dimensión ideológica de un universo cultural, con sus pautas, normas y valores. Para ello puso énfasis en aspectos simbólicos, rituales y autoridad para garantizar la cohesión social, la aceptación de la disciplina social. En este sentido, la escuela, se consolidó como un lugar legítimo de transmisión de "una" cultura, negando otros espacios y otras prácticas culturales.

La tradición academicista centró sus esfuerzos en promover una fuerte formación disciplinar. En muchas ocasiones esta idea justificó un discurso descalificador de la formación pedagógica al punto de considerar que basta con saber -conocimiento disciplinar- para enseñar. La relación teoría-práctica, es más, los problemas de la prácticas pusieron en evidencia los límites de este "dogma" que tuvo/tiene fuerte influencia en la formación de profesores y profesoras.

Finalmente, la tradición eficientista, centrada en una estrecha relación educación/economía, promovió un sentido de la educación como formadora de recursos humanos para la industria y el mundo de los negocios. Se sustentó en una ideología "desarrollista" que pretendía llegar a constituirse en una sociedad moderna. El progreso técnico, como paradigma, planteó la

³ En: *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, la autora desarrolla las tradiciones que han marcado la formación docente. En el capítulo 1, aborda con claridad las tradiciones consolidadas y las no consolidadas como prácticas educativas y las huellas que ellas han dejado en la formación. Este capítulo es interesante como punto de partida para abordar las finalidades educativas en contextos, pero además para "observar" aquellas que perduran en las prácticas educativas.

división técnica del trabajo escolar, el control social y la eficiencia. En definitiva, planteo los fundamentos para la formación del "*buen ciudadano*".

b). Tradiciones no consolidadas: Muchas son las tendencias que han marcado caminos posibles -aunque no terminaron de constituirse como tradiciones- y podríamos asegurar que algunas de ellas -en estas últimas décadas de reformas educativas y de formación inicial y continuada- se han constituido en puntos de referencia para introducir cambios e innovaciones en las prácticas, en los currículos y en la formación del profesorado. No desconocemos las tensiones políticas que estas tendencias generan en pos de un lugar en la formación y el currículo. Sin embargo mucha de la producción, desde perspectivas críticas, abunda en propuestas formativas en diversos niveles del sistema formador. Sabemos que queda mucho por andar, pero se avizora la consolidación de espacios significativos y potentes en esta dirección. En este sentido podemos encontrar multiplicidad de abordajes y miradas sobre la ciudadanía (política, sociológica, antropológica, pedagógica, filosófica, entre otras). Dentro de estas tendencias, diversos pedagogos/as y especialistas, se han constituido en referentes para pensar otras prácticas y otras formaciones ciudadanas desde la escuela.

En el campo de la educación ciudadana, que nos interesa a los efectos de esta propuesta, encontramos perspectivas que promueven la "educación para la convivencia" desde un diálogo argumentativo en oposición a las prácticas autoritarias, porque "es la relación crítica con el conocimiento la que permite construir al sujeto social capaz de respetar al otro" (Cullen, 1997). Desde otros aportes, se entiende a la ciudadanía como producción cultural (Giroux, 1993). En este marco el autor entiende que la democracia y la ciudadanía se deben problematizar en cada contexto que origina la preocupación y la reflexión, en tanto producción cultural, "implica algo más que el simple análisis de los intereses que subyacen a formas particulares de conocimiento", se trata, según el autor, de develar los intereses ideológicos y políticos en las relaciones configuradas entre los sujetos.

Otras producciones ponen el acento en la construcción de una cultura social y política que permita la socialización y la participación de los y las ciudadanos/as para mejorar la vida pública de su comunidad (Morduchowicz; Sverdlik, 1995) y los Derechos Humanos (López y Piera; Braslavky, 1995), en definitiva, se eduque para una ciudadanía democrática desde la escuela (Pérez Gómez, 1992) y "*la educación ciudadana tiene que estar vinculada con formas de adquisición de facultades críticas, tanto de las personas como de la sociedad. De esta manera la capacidad de razonamiento crítico y de autonomía individual, posibilita la transformación*

de las estructuras sociales y políticas más amplias” (Dewey, 1927 citado en: Giroux, 1993, p. 137)

La escuela del S. XXI, ya no puede negar el papel protagónico que tiene en la educación ciudadana, por tanto no hay posibilidad de pesar en una práctica neutral. La escuela debería actualizar los sentidos atendiendo, entre otros, a los planteos que se formula Siede (2007), *¿Por qué las escuelas se ocupan de formar ciudadanos?, ¿Puede haber una educación política neutral?, ¿Qué formación política brinda una escolaridad que se pretende neutral?* En este sentido el autor identifica cinco rasgos que caracterizan las prácticas políticas actuales en la escuela:

- a) La escuela y la sociedad merecen pasar de la crítica al autoritarismo, a la reconstrucción de autoridades y autorización.
- b) Escuela y sociedad están invitadas a pasar de la impugnación de normas arbitrarias, a la fidelidad hacia normas construidas democráticamente.
- c) La formación ética escolar requiere habilitar instancias de pensamiento contingente, de aproximaciones reflexivas y provisionarias ante los interrogantes de un mundo que, en buena medida, nos resulta cada vez menos conocido y, por eso mismo, menos susceptible de ser controlado.
- d) Desafío de la educación política escolar es el pasaje del reconocimiento de conflictos a la construcción de proyectos comunes.
- e) Reflexión político-pedagógica sobre el ejercicio del poder. La función de la educación escolar es tematizar el poder, analizar sus modalidades y efectos, develar su historicidad y sus estabildades relativas, interrogar sobre sus condiciones de cambio. (págs. 22-28)



Como plantea Siede, los desafíos del presente imprimen la necesidad de tomar los problemas y convertirlos en objeto de reflexión y enseñanza y para ello la configuración de un espacio específico en el curriculum ya no sólo es una búsqueda, sino un campo de disputas. En este sentido, desde la didáctica de las ciencias sociales, hay mucho para aportar.

Nuestra perspectiva, como anticipáramos, se nutre de algunos conceptos claves. Sólo a modo de orientación ofreceremos algunas conceptualizaciones presentada en la figura de un triángulo que se articula en sus cuatro partes

para pensar en el desarrollo de una cultura política y cívica en educación ciudadana.

5. Conceptos para promover un enfoque en la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva de la cultura política

Entendemos que la ciudadanía se constituye y construye en torno a los/as otros/as, que en el marco de una forma de vida democrática significan los derechos humanos como dignidad de las personas, como desafío del reconocimiento de la existencia de una diversidad cultural, negada por mucho tiempo. Se trata no solo de conceptos, sino de construcciones socio-culturales y políticas inacabadas y en permanente significación⁴.

Como podrá observarse, esta noción de ciudadanía se articula con los otros conceptos y se nutren así mismo en el marco de una cultura política y cívica que la formación deberá procurar para que los/as futuros/as docentes la consideren como una opción viable. No es pensable, en el actual contexto, entenderlas por separado, sin embargo, y solo a modo de aportar algunas pistas para profundizar en estas conceptualizaciones, abordaremos algunas nociones sobre estos conceptos claves recuperando las voces de diversos autores/as.

Ciudadanía y democracia se ligan desde el momento de su constitución. El proyecto de democracia radical y plural del que habla Mouffe (1999) -del que hicimos referencia en el punto anterior- refiere a la idea de la construcción de nuevas identidades políticas, se trata de una nueva forma de identificación y no solo a un status legal, en la que, como vimos más arriba, el sujeto es concebido como un mero receptor de derechos y que goza de la protección de las leyes (ciudadanía nominal o de baja intensidad). A diferencia del liberalismo, dice la autora, se trata de una *“identidad política común de personas que podrían comprometerse en muchas empresas diferentes de finalidad y que mantengan distintas concepciones del bien, pero que en la búsqueda de sus satisfacciones y en la promoción de sus*

⁴ Los cuatro conceptos seleccionados registran en los últimos años verdaderas explosiones discursivas tanto en el plano de la indagación conceptual como en el análisis de casos particulares. Debido a la imbricación que sostienen los cuatro términos entre sí, suelen entretrejerse uno en el análisis del otro convirtiéndose en verdadera argamasa conceptual. La reconstrucción de estos conceptos se realiza en el interior de varias disciplinas, todas ellas críticas de miradas integrales, originarias, unificadas y no circunscriptas solamente al discurso académico, tienen presencia en los medios, en la publicidad y hasta en la conversación cotidiana, puestos que en tiempos de cambios y en un mundo cada vez mas deslocalizado resultan necesarias las referencias cívico política, de los derechos humanos y de las multiculturas. Advertimos que debido a la diversidad de abordaje de los mismos, resulta imposible profundizar en cada uno de ellos, intentando sostener fundamentos para una enseñanza de y en la participación ciudadana.

acciones aceptan el sometimiento a las reglas que prescribe la república” (p. 101).

Siguiendo con el planteo de Chantal Mouffe, el concepto de ciudadanía política remite a una identidad colectiva *“que se encuentra en una variedad de movimientos de: mujeres, trabajadores, negros, gays, ecologistas, así como en otros “nuevos movimientos sociales”. Es una concepción de ciudadanía que apunta a la construcción de un “nosotros”. En este sentido, dice la autora, entiendo por esto una identificación colectiva con una interpretación democrática radical de los principios del régimen democrático liberal. Semejante interpretación presupone que esos principios se entienden de manera tal que se tome en cuenta las diferentes relaciones sociales y las distintas posiciones subjetivas en que son pertinentes: género, clase, raza, etnicidad, orientación sexual, etc. (...) La nueva ciudadanía que propongo rechaza la idea de una definición universalista abstracta de particularidad y de diferencia. Como han argumentado las pensadoras teóricas feministas, el dominio público de la ciudadanía moderna se baso en la negación de la participación de las mujeres. (p. 102-103)*

Una concepción de esta naturaleza desplaza la visión individualista y, hasta cierto punto privado, de las ciudadanías a una más pública, colectiva, que se instala en la esfera política y ocupa un lugar de visibilidad ante unas estructuras (estatales) que antes las negaba. Podríamos sostener que es hacia finales del siglo pasado donde este debate se constituye en el basamento de discusiones y producciones de nuevos significados sobre la ciudadanía.

Elizabeth Jelín, sostiene que este debate puede identificarse en tres ejes claves: *“el ideológico que intenta definir la naturaleza de los “sujetos” que se van a considerar ciudadanos”, “el debate teórico que examina el contenido de los derechos del ciudadano” y “el debate político determina las responsabilidades y compromisos inherentes a la relación ciudadanía-Estado, es decir, las obligaciones o deberes ligados a la ciudadanía” (1997, p. 189 - citado en entrevista a Jelín).*

En una entrevista⁵, realizada a la autora, sostiene que *“ser ciudadano o ciudadana significa dos cosas: una, poseer un sentimiento de pertenencia a una comunidad política; otra, obtener un reconocimiento de esa comunidad política a la que se pertenece (...) Las denuncias sobre las situaciones y políticas sociales desfavorables para las comunidades, las peticiones de*

⁵ Realizada por el Instituto de Estudios Latinoamericano de la Freie Universität de Berlín. Consultada el 14/06/2016 10:17. http://www.lai.fu-berlin.de/es/e-learning/projekte/frauen_konzepte/projektseiten/konzeptebereich/je_ciudadania/contexto/

nuevos derechos, el cuidado de los logros sociales que parecen los más justos, las exigencias del cumplimiento de los contratos sociales y la participación en la esfera pública son acciones, entre otras tantas, que adoptan los ciudadanos o ciudadanas en la vida cotidiana. (...) Adquirir una conciencia de ciudadanía se relaciona directamente con la politización del individuo. El propio proceso que implica salir a la esfera pública, de sentirse con derecho a estar en la esfera pública, forma parte del proceso de construcción de una dimensión de la ciudadanía”.

En este marco general, la ciudadanía y la democracia, remiten a procesos de construcción participativa y colectiva, de prácticas sociohistórica que dan cuenta de las tensiones, los conflictos y los modos de resolución de los problemas comunes en el espacio de lo público. Se trata de procesos complejos y caracterizados por escenarios epocales dinámicos. Si pensamos en estos más de treinta años de estabilidad y ensanchamiento de la democracia argentina, podríamos coincidir que la ciudadanía ha tenido picos de “alta” y “baja” intensidad en cuanto a la participación. Estas variaciones han, en mucho de los casos, sido orientadas por los partidos políticos [sistemas] en contexto electorales de efervescencia social. Sin embargo no se han constituido, a nuestro criterio, como una cultura política de larga duración para una democracia radical, en el sentido que propone Chantal Mouffe.

Derechos Humanos: dice Paulo Freire (2004) que la ciudadanía -sobre todo en las sociedades como las nuestras, con tradiciones autoritarias y de discriminación racial, de género y de clase- es una producción política y quienes padecen alguna o todas las forma de discriminación no disfrutaban del pleno ejercicio de la misma como un derecho reconocido. Al contrario, es un derecho que debe lograrse y su conquista hace crecer la democracia. La ciudadanía implica *libertad* y no se adquiere por casualidad: es una construcción que nunca acaba, requiere que luchemos por ella. Requiere compromiso, claridad política, coherencia y decisión. Por esta razón, la educación democrática no puede lograrse lejos de una educación de y para la ciudadanía.

Los derechos humanos pueden entenderse como actuación ética y política, consisten en expectativas y creencias respecto de las libertades propias, de los tratos o bienes que corresponde recibir de otros y provienen de criterios históricos, que como tales pueden variar y modificarse. Que estén reconocidos en la ley es importante, pero suele ser condición necesaria pero no suficiente para que los mismos se materialicen ni siquiera como pisos básicos de garantías con los que cuenta cualquier ser humano.

La presencia de los derechos humanos en las escuelas, al menos desde sus enunciados es recurrente, en el plano normativo tenemos a niñas, niños y adolescentes reconocidos como sujetos con posibilidades de participación y decisión reales en distintos ámbitos de la vida, sin embargo estas posibilidades enunciadas desde los ordenamientos no se encuentran consolidadas en los hechos.

La educación en derechos humanos tiene que ser comprendida de manera holística y sabemos que es una relación saturada de tensiones. Magendzo (1996) da cuenta de diez tensiones: (1) con el modelo paradigmático dominante; (2) propone una actitud crítica y cuestionadora y a partir de ella se tensa la relación entre mantener el status quo o promover el cambio educacional que cuestiona la cultura de la escuela; (3) la toma de conciencia del conflicto entre el discurso del respeto de los derechos humanos y la realidad social, escolar, familiar que se encarga de violarlos; (4) tensa la legitimación para ser incluidos, quien o quienes y como legitiman el saber de los derechos humanos; (5) como se materializan en la organización curricular; (6) como se resuelve lo extensivo e intensivo; (7) la tensión de los ritmos es central en sociedades donde los derechos humanos han sido violados desde el Estado ; (8) la tensión del lenguaje invita a hablar de convivencia y solapa el conflicto;(9) la tensión entre hablar y callar acerca de las experiencias de la historia reciente; (10) la tensión de la atomización que busca en los temas de género, medio ambiente, indígenas, inmigrantes, minusválidos sin relacionarlos con la discriminación, destrucción, violación, dominación.

Estas tensiones que plantea Magendzo en 1996 se agudizan en los tiempos presentes, Roos y Vinson (2012) detallan que la escuela contemporánea como un sitio de lucha se mueve a uno y al otro lado de las tensiones, sus participantes se incorporan a la opresión y a la resistencia y los regímenes estandarizados coaccionan a los agentes educativos hacia una imagen privilegiada de apoyo a los intereses de los más ricos y poderosos todo ello en el nombre -la *apariencia*- de democracia, logro y oportunidad económica. Frente a ello los autores proponen la educación para una ciudadanía peligrosa que implica tres elementos fundamentales interrelacionados: *participación política, conciencia crítica y acción intencional*.

Los tres constructos se articulan en la idea fuerza de la concientización vocablo clave del pensamiento freiriano (1974) que permite comprender en primer lugar como son las cosas, luego que estas pueden ser diferentes, y

saber cómo deberían serlo, desde esta perspectiva podemos leer el mundo y reconocer las razones de la dominación, discriminación, destrucción, marginación. La educación como práctica de la libertad, es un acto de conocimiento y una aproximación crítica de la realidad.

Freire nos enseña que la Educación Ciudadana es esencial en la educación para la democracia, y que esta última es esencial para una sociedad democrática y libre. Enseñar y aprender acerca del origen, la nacionalidad, los documentos y los lugares comunes no es suficiente. Tenemos que comprender que la promesa de una ciudadanía en el cumplimiento de sus virtudes es infinita, dinámica y una lucha constante. La realidad social nos ofrece una amplia variedad de formas creativas y éticas para la expansión y realización de la libertad y la democracia, nociones esenciales de ciudadanía. En las escuelas existen algunas alternativas interesantes para tener en cuenta y otras se pueden construir y proyectar en la línea de autores próximos a Freire, a la pedagogía neofreiriana, a la educación para la democracia y a los estudios culturales.

Se trata de alentar al estudiantado y al profesorado en las oportunidades de implicarse dentro de su propia aula, escuela, localidad o institución para imaginar una educación que tenga en el centro la libertad y la democracia y para interrogarse sobre sus propias prácticas y actuar en consecuencia.

Multiculturalidad: pensar sólo alguna líneas incompletas acerca de este concepto nos introduce en un enfoque de transversalidades disciplinarias (Delacroix, Dosse, Garcia, 2010) para pensar la cultura en plural (de Certeau, 1999). Historias y geografías culturales, educaciones interculturales, sociologías y antropologías poscoloniales buscan atrapar una polifonía de voces de aquellos grupos considerados como los/las sin voz, los/las diferentes: mujeres, jóvenes, minorías étnicas o sexuales, así la diversidad (Santillán, 2007) se instala en la agenda pública y en la agenda educativa.

Todas las miradas centran en lo relacional, en la emergencia de las subjetividades y en la matriz interpretativa del análisis del problema. El intento de construir narrativas con las voces de los diversos actores sociales introduce en la pluralidad de los puntos de vista, la búsqueda de voces, testigos, protagonistas conforman una polifonía -bajtiniana- maneras de hablar, estilos, perspectivas semánticas y axiológicas.

Toda cultura implica una actividad, un modo de apropiación, una toma de conciencia y una transformación personal, un cambio instaurado en un grupo

social. La presencia del sujeto en el mundo implica una situación que permite localizar el lugar en relación con la cultura, dice Michel de Certeau (1999, p.179-180) por lugar, entiendo el conjunto de determinaciones que fijan sus límites y que circunscriben a *quién* y *de qué* les es posible hablar cuando hablan entre sí de cultura.

El abordaje de cualquier problemática siempre es una práctica localizada que produce un discurso regional, las teorías sobre la globalización también hay producido una marginalización significativa del lugar (Escobar, 2000), pero no han logrado desarmar la idea de “regresar al lugar”.

Los modelos locales evidencian un arraigo al territorio concebido como entidad multidimensional que resulta de muchos tipos de prácticas y relaciones sociales. El conocimiento local es una actividad práctica situada constituida por una historia de prácticas cambiantes. Para Arturo Escobar (2000) las consecuencias de repensar el conocimiento local son enormes, en tanto establece otro nexo o puente entre el conocer y el hacer, en tanto constituyen un conjunto de significados-usos que sin desconocer las fuerzas transnacionales no pueden ser explicados sin referencia a la cultura local, posibilitando una visión no globocéntrica de la globalización.

Antropólogos, geógrafos, ecologistas políticos han demostrado con mucha elocuencia que muchas comunidades rurales del Tercer Mundo construyen la naturaleza y la cultura de forma muy diferente a las formas modernas dominantes, designan y utilizan la relación entre naturaleza y cultura de maneras diversas: pensar, relacionarse, construir y experimentar lo biológico, lo natural y lo social no como entes dados y presociales, sino como constructos culturales. Muchas preguntas se suscitan ligadas a: ¿qué hacer con la complejidad de la diversidad?, hay que limitarse a describirlas en su propio proceso de desarrollo? Hay que construir principios generales y estructurantes en los “mapas de la naturaleza”? Hay que construir “esquemas de praxis”? Algunos autores buscan esos patrones subyacentes en los que emergen los procesos particulares, históricos, lingüísticos y culturales como modo de evitar un relativismo que hace que las diferentes construcciones sean inconmensurables a la vez que evitan el universalismo que reduciría las construcciones no occidentales.

Comprender la diversidad cultural, la ciudadanía cultural, los derechos indígenas, los derechos de las mujeres, de los y las trabajadoras se constituyen en una cuestión de conocimientos que rivalizan con los conocimientos dominantes. Para enfrentar el desperdicio de las experiencias sociales locales, una estrategia es ampliar el presente para incluir muchas

realidades y experiencias. Para expandir el presente es necesario reconocer prácticas sociales basadas en conocimientos populares, de género, indígenas, campesinos, urbanos y con ellas también se reconoce a los pueblos y a los grupos sociales que las producen.

Complejidad, diversidad, diferencias presentan dilemas y desafíos en escenarios complejos que demandan la puesta en práctica de conceptualizaciones que permiten pensar y actuar de forma más adecuada a un *proyecto crítico y libertador*.

Rita Segato (2010) dice que el estado entrega con una mano lo que ya retiro con la otra. “Diferentes pero iguales” es la forma del activismo moderno, en un gesto que pretende la universalización de la ciudadanía, pensamos que se trata de substituir la jerarquía que ordenaba la relación de hombres y mujeres por una relación igualitaria, lo que estamos realmente haciendo es remediando los males que la modernidad ya introdujo con soluciones también modernas. El mundo indígena se orienta por la fórmula, difícil para nosotros de acceder, de “desiguales *pero* distintos”. El otro, distinto, y aún inferior, no representa un problema a ser resuelto, es aquí que entra el mundo de la modernidad crítica, fertilizando la jerarquía étnica con su discurso de igualdad, y generando lo que algunos comienzan a llamar ciudadanía étnica o comunitaria, que solamente podrá ser adecuada si partiendo del fuero interno y la jurisdicción propia, es decir, del debate y deliberación de sus miembros, tramando los hilos de su historia particular.

Pensar en culturas en plural, en multiculturalidades nos enfrenta a desafíos, contradicciones. Sabemos que, las ciencias sociales se constituyeron en una pieza central en la constitución del Estado-nación moderno. Definieron metas colectivas de corto y largo plazo para construir y asignar al ciudadano una identidad cultural y ofrecieron una representación científicamente avalada de como “funcionaba” la realidad social para ejecutar programas gubernamentales, esto es, no fueron un sistema abstracto de reglas llamado “ciencias” sino que tenía consecuencias prácticas porque concurrieron a legitimar las políticas regulativas de Estado. Todas las políticas y las instituciones estatales -entre ellas: la escuela- participaron en una normatividad científicamente legitimada.

Ahora bien, las mutaciones y transversalidades de la contemporaneidad nos interpela a realizar la tarea de la teoría crítica: hacer visibles los mecanismos de producción de las diferencias y desigualdades en tiempos de globalización. Dice Santiago Castro- Gómez (2000) que para Latinoamérica el desafío radica en la descolonización de las ciencias sociales y aunque este

no es un programa nuevo, ahora hay que desmarcarse de las categorías binarias con las que trabajamos en el pasado en las teorías de la dependencia, liberación, entendiendo que ya no es posible conceptualizar las nuevas configuraciones con ese instrumental teórico.

Los cuatro conceptos que hemos presentado de manera sucinta buscan fundamentar la perspectiva y enfoque de la Educación Ciudadana centrada en una praxis de participación de los sujetos que enseñan y aprenden el complejo mundo social, que busca enseñanzas y aprendizajes inclusivos, desarticula miradas homogeneizadoras, reconoce las múltiples mediaciones que se producen en las aulas y que dan cuenta de diversidad de pertenencias -clase, género, etnia, ruralidades, urbanidades- que se manifiestan en polifonías de voces, creencias, estereotipos. Los que estamos comprometidos con los cambios sociales tenemos que captar experiencias para no desperdiciarlas y que se constituyan en eje de la cultura política.

Almond y Verba (1963), ofrecen un **enfoque sobre la cultura política** que nos puede ser de utilidad para comprender los cambios que se producen en el proceso que Eric Hobsbawm (1998) denomina el siglo XX corto. Almond y Verba como Hobsbawm coinciden en el diagnóstico que configuraría el tercer milenio. Los acontecimientos definidos por estos autores como de catástrofes, dictaduras, guerras mundiales y triunfo del capitalismo mundial, parecieran ser los que -al menos para el mundo occidental y fundamentalmente para Europa- darían señales de una madurez política con sentido democrático que comienza las disputas por consolidarse como futuro.

Para Almond y Verba el proceso iniciado tras la segunda guerra mundial da cuenta de una nueva cultura que reabre el debate acerca del futuro de la democracia, dicen los autores que *“el cambio de cultura ha adquirido un nuevo significado en la historia del mundo. El progreso en el conocimiento y control de la naturaleza (...) se ha transformado en un proceso mundial, y su ritmo se ha acelerado, pasando de siglos a décadas. Lo problemático en el contenido de la cultura mundial naciente es su carácter político. Mientras que el movimiento, en el sentido tecnológico y de racionalidad organizadora, presenta gran uniformidad en todo el mundo, la dirección del cambio político es menos clara. Pero es posible discernir un aspecto en esta nueva cultura política mundial: será una cultura política de participación”* (1963, p. 173)

¿Cuál será esa nueva cultura política de la participación? Será sin duda un proceso de construcción en un escenario poco claro y de incierto rumbo. Lo

que si podemos sostener, sobre las experiencias pasadas, al menos para nuestro entorno, es que los sistemas de partido, han de doblar esfuerzos para movilizar nuevamente a la sociedad a interesarse por la política. Aun dentro de las tradicionales estructuras políticas. En nuestro país, abierto el proceso de democratización de la sociedad y sus instituciones, a principios de la década de los 80, plantearon la complejidad de un escenario, donde nuevas generaciones impulsaron un compromiso con el *Nunca Más*, con la democracia, con la justicia y la verdad.

Sostienen Almond y Verba que una forma democrática del sistema político de participación requiere igualmente una cultura política coordinada con ella. Ahora bien, la aplicación de la cultura política de los países democráticos occidentales a las naciones jóvenes enfrenta serias dificultades. Hay dos razones principales:

- *La primera de ellas afecta a la naturaleza misma de la cultura democrática. Las grandes ideas de la democracia -libertad y dignidad del individuo, principio de gobierno con el consentimiento de los gobernados- son conceptos elevados y fecundos. Atraen a muchos de los líderes de los nuevos Estados y de otras naciones más antiguas en período de renovación. Pero los principios impulsores de la política democrática y de su cultura cívica -la manera como los dirigentes políticos toman sus decisiones, sus normas y actitudes, así como las normas y actitudes del ciudadano corriente, sus relaciones con el gobierno y con los demás conciudadanos- son componentes culturales más sutiles. Tienen las características más difusas del sistema de creencias o de códigos de relaciones personales que, como nos dicen los antropólogos, se difunden sólo con grandes dificultades, experimentando cambios sustanciales durante el proceso.*
- *La segunda razón de las dificultades que encuentra la difusión de una democracia entre las nuevas naciones radica en los problemas objetivos con que se enfrentan dichas naciones. Entran en la historia con sistemas tecnológicos y sociales arcaicos, atraídas por el brillo y el poder de las revoluciones tecnológicas y científicas. (1963, p. 173)*

Para los autores, *la cultura cívica* es una respuesta a tal ambivalencia, en tanto mezcla de la cultura moderna con la cultura tradicional; nace de las tensiones entre la tradición y la modernización de los nuevos estados, que no exentas de violencia, encausaron los cambios iniciados desde la Revolución Industrial en Gran Bretaña. Dicen los autores que “*nos hemos concentrado en la experiencia inglesa porque toda la historia del nacimiento de la*

cultura cívica está recogida en la historia inglesa, mientras que su desarrollo en los Estados Unidos y en los países del antiguo Imperio británico se inició cuando ya se habían ganado algunas de las batallas más importantes” (1963, p. 175)

En un estudio comparativo entre cinco países⁶ los autores norteamericanos han podido establecer diferenciaciones en las experiencias históricas y las estructuras políticas de estos países democráticos y la construcción de ciertas categorías teóricas, que nos interesan a efectos de este trabajo y que a continuación ofrecemos como núcleos de sentidos para desandar en la propuesta. Son fragmentos textuales que reproducimos para comprender en desarrollo teórico que plantean Almond y Verba (1963)

Tipos de cultura política

En nuestro estudio comparativo de las culturas políticas de cinco democracias contemporáneas empleamos una serie de conceptos y clasificaciones que serán conveniente determinar y definir. Hablamos de «cultura política» de una nación antes que de «carácter nacional» o «personalidad formal», y de «socialización política», antes que del desarrollo o educación infantil en términos generales.

El término cultura política se refiere a orientaciones específicamente políticas, posturas relativas al sistema político y sus diferentes elementos, así como actitudes relacionadas con la función de uno mismo dentro de dicho sistema. Hablamos de una cultura política del mismo modo que podríamos hablar de una cultura económica o religiosa. Es un conjunto de orientaciones relacionadas con un sistema especial de objetos y procesos sociales.

Pero también escogemos la palabra cultura política, antes que cualquier otro concepto especial, porque nos brinda la posibilidad de utilizar el marco conceptual y los enfoques de la antropología, la sociología y la psicología. (...) Aquí únicamente podemos subrayar que empleamos el concepto de cultura en uno solo de sus muchos significados: en el de orientación psicológica hacia objetos sociales. Cuando hablamos de la cultura política de una sociedad, nos referimos al sistema político que informa los conocimientos, sentimientos y valoraciones de su población. Las personas son inducidas a dicho sistema, lo mismo que son socializadas hacia papeles y sistemas sociales no políticos. Los conflictos de culturas políticas tienen mucho en común con otros conflictos culturales, y los procesos políticos de aculturación se entienden mejor si los contemplamos en los términos de las resistencias y tendencias a la fusión y a la incorporación del cambio cultural en general.

De este modo, el concepto de cultura política nos ayuda a evitar la ambigüedad de términos antropológicos tan generales como el de ética cultural, y a evitar igualmente el supuesto de homogeneidad que el concepto implica. Nos da la posibilidad de formular hipótesis acerca de las relaciones entre los diferentes componentes de una cultura y a comprobar empíricamente dichas hipótesis. Con el concepto de socialización política podemos trascender los supuestos, más bien simples, de la escuela psicocultural respecto a las relaciones entre las pautas generales de

⁶ Estados Unidos, Gran Bretaña, Alemania, Italia y México

desarrollo infantil y las actitudes políticas del adulto. Podemos relacionar actitudes políticas específicas del adulto y tendencias behavioristas del mismo con experiencias socializantes políticas, manifiestas y latentes, de la infancia.

La cultura política de una nación consiste en la particular distribución entre sus miembros de las pautas de orientación hacia los objetos políticos. (...) Nuestra definición y clasificación de tipos de orientación política sigue a Parsons y Shils, como hemos indicado en otro lugar. La orientación se refiere a los aspectos internalizados de objetos y relaciones. Incluye: 1) «orientación cognitiva», es decir, conocimientos y creencias acerca del sistema político, de sus papeles y de los incumbente de dichos papeles en sus aspectos políticos (inputs) y administrativos (outputs); 2) «orientación afectiva», o sentimientos acerca del sistema político, sus funciones, personal y logros; y 3) «orientación evaluativa», los juicios y opiniones sobre objetos políticos que involucran típicamente la combinación de criterios de valor con la información y los sentimientos (...)

Por proceso político entendemos la corriente de demandas que va de la sociedad al sistema político y la conversión de dichas demandas en principios gubernativos de autoridad. Algunas de las estructuras incluidas de un modo predominante en el proceso político son los partidos políticos, los grupos de intereses y los medios de comunicación. Por proceso administrativo u output entendemos aquel mediante el cual son aplicados o impuestos los principios de autoridad del gobierno. Las estructuras predominantemente implicadas en este proceso incluirían las burocracias y los tribunales de justicia (...).

La distinción que hacemos entre culturas de participación e imposición o de sùbdito se basa, en parte, en la presencia o ausencia de orientación hacia estructuras input o políticas especializadas. (...) El punto importante para nuestra clasificación está en saber hacia qué objetos políticos se orientan los individuos, cómo se orientan hacia los mismos y si tales objetos están encuadrados predominantemente en la corriente «superior» de la acción política o en la «inferior» de la imposición política. (...)

La cultura cívica: una cultura política mixta

La cultura cívica no es la cultura política, cuya descripción se encuentra en los textos cívicos correspondientes y que prescriben el modo como debieran actuar los ciudadanos en una democracia. Las normas para la conducta del ciudadano que se encuentran en esos textos insisten en los aspectos de participación de la cultura política. Se espera que el ciudadano democrático sea parte activa de la política y se sienta implicado en ella. Además, se supone que, al enfrentarse con la política, obra racionalmente, guiándose por razones y no por emociones. También se entiende que está bien informado y que tomará sus decisiones -por ejemplo, sobre el modo de votar- según un cuidadoso cálculo de los intereses y principios que desea ver favorecidos. Podemos calificar esta cultura, con su insistencia en la participación racional dentro de las estructuras de la política input, como el modelo «activo-racional» de la cultura política. La cultura cívica tiene muchos elementos en común con este modelo; en realidad, consiste en esta cultura con alguna cosa más. Efectivamente, subraya la participación de los individuos en el proceso político input. Pero hay algo más.

(...) la cultura cívica es una cultura leal de participación. Los individuos no sólo están orientados hacia los asuntos input, sino que se orientan positivamente hacia las

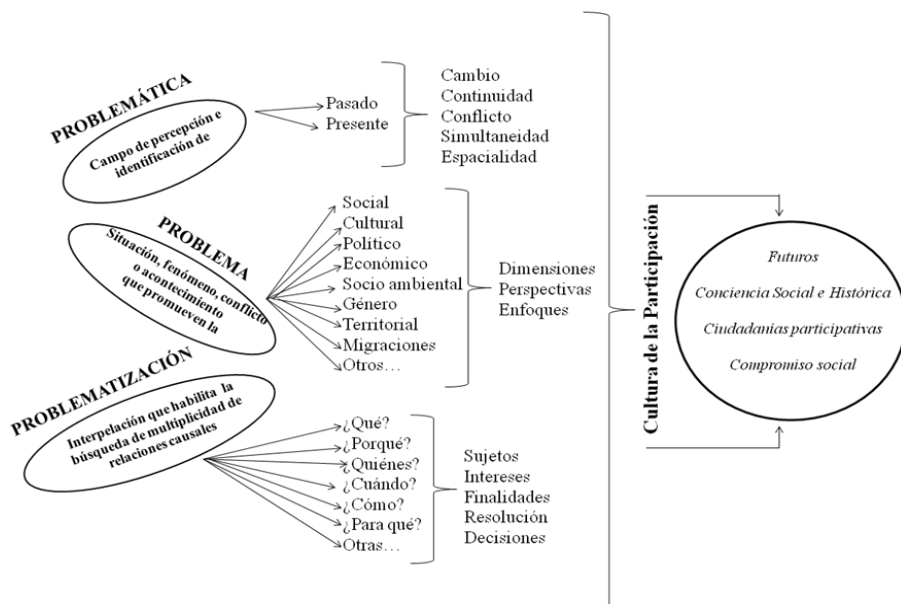
estructuras y procesos input. En otras palabras, y para emplear los términos usados anteriormente, la cultura cívica es una cultura política de participación en la que la cultura y la estructura políticas son congruentes. (Almond, G. y Verba, S., 1963, p. 178-182).

6. PROPUESTA: Hacia la construcción de una cultura de la participación ciudadana....

Algunas pistas para la construcción metodológica...

La dinámica de la realidad social es un campo de PROBLEMÁTICAS, que al visibilizarlas o desnaturalizarlas como algo dado (ya sea por una inquietud o preocupación del profesorado o el estudiantado) habilita a desandar un universos de PROBLEMAS (que siempre abordados desde una perspectiva del conocimiento) contribuyen a la PROBLEMATIZACIÓN (promoviendo más preguntas que respuestas acabadas, de alguna de las dimensiones de la realidad social y su dinámica.

La complejidad que configura los procesos, escenarios o épocas es el punto de partida. Sabemos que la totalidad es difícil de asir, si no la abordamos desde algunas de las dimensiones que la constituyen. Tender “puentes” entre esos “archipiélagos” que muchas veces aparecen como compartimentos estancos, es el principal desafío didáctico.



Lo que sigue son algunas pistas para promover la empatía y el sentido social de situaciones históricas o cotidianas. Lo que ofrecemos son algunas situaciones para introducir como problemas con la intención de que puedan ser abordadas en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales desde una perspectiva de la complejidad, de manera que posibilite comprender, interpretar y argumentar dichas situaciones.

La ciudad como campo de problemáticas

Situación Problema	Sujetos e instituciones	Problematización	Estrategias	Finalidad
1.- Un grupo de personas ocupan un terreno ubicado frente a la plaza central de la ciudad con la intención de construir sus viviendas.	Ocupantes Intendente Propietario Comerciantes Juez Organización de Derechos Humanos Otros	¿Por qué la gente ocupa el terreno? ¿Quiénes son los/as ocupantes? ¿De quién es el terreno? ¿Qué decisiones toman las autoridades del municipio? ¿Qué opinan los comerciantes del lugar? ¿Qué opinan las organizaciones de derechos humanos? Otras	Organizar en pequeños grupos representantes de cada uno de los sujetos/instituciones implicadas	Con la intención de resolución del conflicto cada grupo deberá plantear los argumentos y acciones para ofrecer soluciones al problema.
2.- Se observa un crecimiento en los residuos en las calles de la ciudad.	Consumidores Empresas Organizaciones ambientalistas y ecologistas Municipio otros	¿Por qué se arrojan residuos en las calles? ¿Quiénes producen los objetos que generan residuos? ¿Qué se hace con la basura? ¿Dónde se produce lo que la gente consume? otras	Observar diversas zonas de la ciudad para identificar focos de contaminación	Analizar para comprender y organizar acciones con la intención de orientar prácticas de consumo responsables

<p>3.- La ciudad en las últimas década ha incrementado su población, la mayoría de las personas son extranjeras.</p>	<p>Inmigrantes Nacionalidad es Organizacion es sociales Municipio otras</p>	<p>¿Quiénes son los inmigrantes? ¿Por qué la gente migra? ¿Cómo viven las personas inmigrantes? otras</p>	<p>Analizar situaciones concreta, prensa local, estadísticas, videos, testimonios que aporten elementos para la comprensión de la problemática</p>	<p>Comprender el fenómeno social para producir acciones de convivencia y diálogos interculturales.</p>
--	---	---	--	--

En estas tres situaciones problema se podrán identificar conceptos claves, que permitirían la interpretación de las problemáticas identificadas. Recuperar las representaciones y opiniones iniciales, son un punto de partida importante para la generación de argumentaciones de las acciones, soluciones y posicionamientos posibles. La observación se constituye en una estrategia potente para focalizar dimensiones del problema.

Sabemos que la escuela promueve diversidad de formas de participación de los/as estudiantes, sin embargo muchas veces esas iniciativas no terminan de configurarse como prácticas sociales ante la fuerte presencia de otros agentes de socialización en la vida cotidiana de las personas. Por ello, sostenemos, que es importante promover una educación ciudadana que esté atenta a la dinámica social, de manera que posibilite en el estudiantado una lectura crítica de los procesos sociopolíticos y culturales de su entorno.

Se trata, desde la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía, entre otras, ofrecer conceptos para interpretar los cambios, su naturaleza y sus alcances. Desde la perspectiva de una cultura política es posible organizar horizontes posibles, y para ello, la participación activa es una meta a alcanzar en la educación ciudadana.

Referencia Bibliográfica:

- **Almond, G. y Verba, S.** (1963). *The Civic Culture*, cap. 1. «An Approach to Political Culture», Princeton University Press., <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/cpuno/asoc/profesores/lecturas/almondverba.pdf>
- **Davini, M. C.** (1995). *La formación docente en cuestión. Políticas y pedagogía*. Buenos Aires, Ed. Paidós
- **de Certeau, M.** (1999) *La cultura en plural*. Buenos Aires: Nueva Visión
- **Delacroix, C; Dosse, F; Garcia, P.** (2010) *Historicidades*. Buenos Aires. Waldhuter
- **Duschatzky, S.** (2001). Todo lo sólido se desvanece en el aire. En: Duschatzky, S.; Birgin, A (comps.) *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires. Flacso. Manantial.
- **Escobar, A.** (2000) El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar ¿globalización o posdesarrollo? En Lander, E. (comp.)(2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO. UNESCO
- **Freire, P.** (1974) *Concientización*. Buenos Aires. Ediciones búsqueda.
- **Freire, P.** (2004) *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- **Funes A. G. y Jara, M. A.** (2015). *Historia y Geografía. Propuestas de Enseñanza*. Cipolletti. Ed. FACE, Universidad Nacional del Comahue
- **Gentili, P.** (Coord.) (2000) *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Buenos Aires. Santillana.
- **Giberti, E.** (Comp) (1997). *Políticas y niñez*. Buenos Aires, Editorial Losada.
- **Heller, A.** (1985). *Historia y Vida cotidiana*. México, Grijalbo.
- **Jara, M. A.** (2008). “Los valores democráticos. Coordenadas para la enseñanza de la historia reciente/presente”. En *Reseñas de enseñanza de la historia* N° 6. pp. 119-145. Apehun. Córdoba, Ed. Alejandría.

- **Jara, M. A. y Boixader, A.** (2014). “El currículo y la innovación en la enseñanza de las Ciencias Sociales, de la Geografía, de la Historia y de la educación para la ciudadanía”. En: Joan Pagés y Antoni Santisteban (eds.) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Ed. AUPDCS, UAB, Red Iberoamericana de Didáctica de las Ciencias Sociales. España, Vol. 1; págs. 53-79
- **Jara, M. A. y Moreno T.** (2011) Un propuesta de enseñanza de la ciudadanía en contextos de crisis y conflictos socio-económicos. En *XII Jornadas de Investigación y Docencia de la Escuela de Historia*. Salta, 5, 6 y 7 de diciembre.
- **Jelin, E.** (1997). Igualdad y diferencia: dilemas de la ciudadanía de las mujeres en América Latina. *Ágora*. Cuadernos de estudios políticos, año 3, N° 7: Ciudadanía en el debate contemporáneo, Bs. As.
- **Kymlicka, W., Norman, W., y Otros.** (1997). “Ciudadanía. El debate contemporáneo”. *Rev. Ágora*. Cuaderno de Estudios Pol. Año 3, N° 7.
- **Magendzo, A** (1996) Dilemas y tensiones en torno a la educación en Derechos Humanos en democracia En Cancado, A; Cuarles Moyer, C.(comp) *Estudios básicos de Derechos Humanos VI*. San José. Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- **Morduchowicz, R.** (1995) *De la actualidad a la escuela. La formación social y democrática*. Buenos Aires. Aique.
- **Moreno, T.** (2005) “¿Por qué enseñar “ciudadanía? Una mirada desde los docentes” en *Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia*, n°5, pp 142-154. Apehun, Córdoba, Ed. Alejandría.
- **Mouffe, C.** (1999) *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Bs. As., Paidós.
- **Pagés, J.** (2008) “La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado”, en *Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia*, n°6, pp. 71-89. Córdoba, Apehun, Ed. Alejandría.
- **Pagés, J.** (2009). “Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década”. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional*. Libro 2, Medellín. Universidad pedagógica

nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios, 140-154

- **Quiroga, H.** (s/d). Democracia, ciudadanía y el sueño del orden justo. Reescritura del artículo: “El ciudadano y la pregunta por el estado democrático” publicado en: *Estudios Sociales* N°14, primer semestre 1998. Universidad Nacional del Litoral.
- **Roos, E.; Vinson, K** (2012) “La educación para una ciudadanía peligrosa”. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales* 11, 73-86
- **Santillán, L.** (2007) Desigualdad, cultura y diversidad: conceptos que desafían hoy la enseñanza En Schujman, G. e Siede, I. (Comp.). *Ciudadanía para armar, Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires.: Ed. Aique.
- **Santisteban, A.** (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En Vera, M.I; Perez y Perez, D. *Formación de la Ciudadanía. Las TICs y los nuevos problemas. XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*. pp. 377-288 AUPDCS, Alicante.
- **Santisteban, A.; Pagés, J.** (2007) (coord.). Educación para la ciudadanía Guías para Educación Secundaria Obligatoria. Madrid, Wolters Kluwer.
- **Segato, R.** (2010) Genero y colonialidad: en búsqueda de claves de lectura y de un vocabulario estrategico en clave descolonial. En Quijano, A.; Mejia Navarrete (eds) *La cuestión descolonial* Lima Universidad Ricardo Palma. Cátedra América Latina y la colonialidad del poder.
- **Siede I.** (2007). “La función política de la escuela en busca de un espacio en el curriculum”. En Schujman, G. e Siede, I. (Comp.). *Ciudadanía para armar, Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires: Ed. Aique.
- **Siede, I.** (2007). “El sentido político de la tarea docente” en *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Cap.10, pp. 231-250 Buenos Aires. Ed. Paidós.

Capítulo 3

La historia y la enseñanza de la historia.

Un punto de vista desde la didáctica de la historia y de las ciencias sociales¹.

Antoni SANTISTEBAN y Joan PAGES²

Las relaciones entre las disciplinas científicas y sus didácticas, en nuestro caso entre la historia y la didáctica de la historia, nunca han sido fáciles. Muchos historiadores e historiadoras consideran la didáctica de la historia como un intento de “pedagogizar” o “psicologizar” la historia. Es decir, en su opinión, de descafeinarla, de reducirla a una historia en minúscula o a un cuento. Son muchos y muchas que creen que para enseñar basta con saber. En nuestra opinión es bien evidente que nadie puede enseñar lo que no sabe. En consecuencia, para enseñar hay que saber. Otra cuestión es pensar muy bien que hay que saber de un pasado que, en su conjunto, es prácticamente inabastable a la mente humana. Los y las jóvenes estudiantes de educación infantil, primaria, secundaria o bachillerato necesitan aprender aquella historia que les permitirá su desarrollo como ciudadanos y ciudadanas. Y este aprendizaje se ha de graduar y de jerarquizar en función de aspectos que no tienen relación directa con el saber histórico como el contexto social, los aprendizajes anteriores, las actividades que realicen y el protagonismo que como aprendices adquieran, entre otras cuestiones posibles.

En este trabajo presentamos un conjunto de reflexiones basadas en nuestra experiencia como didactas de la historia, en nuestras investigaciones y en nuestro conocimiento de lo que ocurre en las aulas de la enseñanza no universitaria cuando se enseña y se aprende historia pero también en las aulas universitarias cuando se enseña a enseñar historia. Hemos dividido nuestro trabajo en los apartados siguientes:

1. La construcción del conocimiento histórico y, en particular, del conocimiento histórico escolar
2. Las características de la historia escolar

¹Este trabajo fue escrito inicialmente en el año 2012 a solicitud del Instituto de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (Morelia, México). Los títulos de los distintos apartados fueron propuestos por el Instituto de Historia. Algunos se han mantenido, otros se han cambiado. Este trabajo ha sido actualizado con aportes más recientes de nuestro trabajo.

²Unidad departamental de Didáctica de las Ciencias Sociales, Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials (GREDICS). Universidad Autónoma de Barcelona.

3. Las relaciones entre la investigación histórica y la enseñanza de la historia
4. Las aportaciones del historiador y la historiadora a la sociedad, y
5. El futuro de la historia.

1. ¿Cómo se construye el conocimiento histórico?

El Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (GREDICS) de la Universidad Autónoma de Barcelona del que formamos parte los autores de este texto se dedica a la didáctica de la historia y de las ciencias sociales y a la investigación sobre los problemas de su enseñanza y de aprendizaje en todos los contextos educativos, desde la formación de niños y niñas hasta la formación del futuro profesorado de historia. Su tarea preferente no es, por tanto, la construcción de conocimiento histórico sino la construcción de saberes sobre la enseñanza y el aprendizaje de dicho conocimiento en contextos educativos. Sin embargo, tenemos nuestras ideas sobre el conocimiento histórico y, sin duda, el conocimiento histórico escolar que manejamos se inscribe en un paradigma o en una escuela historiográfica.

Creemos que el conocimiento histórico se construye a partir de preguntas, como cualquier tipo de conocimiento. Las inquietudes, las preocupaciones o los problemas de nuestro presente generan la necesidad de formularnos preguntas y hallar respuestas en el pasado que generen, asimismo, conocimientos para proyectar hacia el futuro. Las personas y los colectivos nos hacemos preguntas sobre las relaciones humanas, sobre nuestras identidades, sobre la política, sobre la distribución de la riqueza o la configuración del territorio, sobre la economía, la cultura o sobre el arte: ¿cómo hemos llegado a la situación actual?, ¿cómo hemos construido la democracia?, ¿cómo hemos conseguido convivir?, ¿por qué hay guerras?, ¿qué es el progreso o la modernidad?, ¿por qué hay crisis? La mirada hacia el pasado nos explica el presente pero la mirada hacia el futuro nos obliga también a analizar el pasado, saber de dónde venimos para saber hacia dónde queremos ir.

La historia tiene sus limitaciones, como cualquier ciencia o cualquier tipo de saber localizado en un tiempo y en un espacio. Son demasiados los factores que intervienen en la configuración de la realidad en cada momento histórico para pretender combinarlos, como en una especie de mecanismo, donde todas las piezas encajan a la perfección. Por tanto, como afirmaba Pierre Vilar (1998), es conveniente una cierta prudencia pues:

“Ya sabemos que sería necesario construir criticando y criticar construyendo, que sería necesario vincular toda lógica a una realidad y toda

realidad a una lógica, que sería necesario delatar la tarea en el descubrimiento más nuevo y el núcleo de verdad en el tanteo más antiguo, que sería necesario, ante los progresos del espíritu, no ser ni estúpidamente pretencioso ni absurdamente escéptico. Dura tarea!" (p. 15)

El conocimiento histórico como interpretación de las fuentes, como contextualización y explicación de hechos y de procesos pasados es provisional. Sus textos adquieren significado en un momento histórico determinado a raíz precisamente de las preguntas que se formulan al pasado desde el presente. Y en esta tarea, el historiador emite juicios morales sobre las actitudes humanas del pasado. Josep Fontana (2011b) en la introducción a su magna obra *Por el bien del Imperio. Una historia del mundo desde 1945* afirma:

"Lo que he querido hacer es una reflexión documentada, cuyo objetivo no es establecer certezas, sino proporcionar elementos de discusión que nos ayuden a entender las causas que nos han llevado a la situación actual (...) No se trata de sentar los principios de una nueva interpretación que explique todas las verdades -las respuestas que deben remplazar a las viejas son mucho más complejas que la simple negación de estas-, sino de agudizar el sentido crítico ante los hechos del pasado, para afinar las herramientas intelectuales que nos han de ayudar a aclararnos en un presente tan confuso como este que vivimos: reflexionar sobre la naturaleza de las "aguas negras" que contiene el día que ha pasado, para prevenir los riesgos que nos amenazan en la noche que viene". (pp. 23-24)

Fontana, sin embargo, no elude que el origen de este trabajo está en una preocupación personal que por su oficio de historiador se puede convertir en una preocupación social.

Los alcances y los límites de la historia vienen marcados por el valor que la sociedad otorga en cada momento al pasado -esto es muy evidente en temáticas vinculadas a la memoria histórica como, por ejemplo, la memoria de la represión franquista en España después de la guerra civil- y por el valor que le otorgan los poderes públicos, como se ha podido comprobar, una vez más, en muchos países latinoamericanos a raíz de la celebración del bicentenario de las independencias. Hoy, sin embargo, los usos sociales de la historia se han diversificado tanto -cine histórico, novela histórica, simulaciones históricas, turismo histórico, etc.- que se exige un fuerte conocimiento para poder discernir lo que es ficción de lo que es conocimiento construido a partir de las reglas del oficio de historiar.

La complejidad del conocimiento histórico es de tal magnitud que conviene a menudo contrastarlo con el conocimiento de otras ciencias sociales. De

este contraste, y de la colaboración que de él derive, se ha enriquecido la historia y se enriquecen las ciencias sociales si las miradas que se cruzan son transparentes y exentas de luchas gremiales. Sólo en un esfuerzo multidisciplinar se puede superar la complejidad de la interacción de factores que requiere el saber histórico (y en general todo el saber social) y la subjetividad de su interpretación. Como afirmaba Cardoso (1981), cualquier gran descubrimiento o transformación científica como la teoría de la relatividad, afecta a todos los campos del saber. Así, las teorías de Einstein afectaron la concepción del tiempo histórico, que pasó de ser considerado un tiempo lineal a ser considerado un tiempo relativo y múltiple. La mirada, en este sentido, es global, interdisciplinar.

También, por ejemplo, las aportaciones críticas de la antropología o de la sociología a una historia lineal y a un tiempo histórico representado por una cronología alejada de la complejidad de lo humano, de lo cultural y de lo psicológico. Desde la antropología Sahlins (1997) nos ha ayudado a descubrir la historia eurocéntrica y Douglas (1998) lo absurdo de la sucesión de épocas históricas poco relacionadas entre sí. Desde la sociología Elías (1989) nos ha puesto ante la necesidad de que la historia ayude a explicar las estructuras complejas del presente.

En un interesante diálogo emitido por las ondas radiofónicas francesas en 1988 entre la sociología y la historia, personificadas por Pierre Bourdieu y Roger Chartier (2011), pueden hallarse múltiples sugerencias de lo fructífero de esta colaboración. Sirvan a título de ejemplo estas palabras de Bourdieu:

“Lo que voy a decir es discutible (no quiero aventurarme demasiado porque estoy frente a un historiador de categoría), pero pienso que todas estas nociones, palabras, conceptos que empleamos para pensar la historia están históricamente constituidas. Y, paradójicamente, los historiadores son sin duda los más propensos al anacronismo, porque, ya sea por parecer modernos, ya por hacer más interesante su trabajo, o incluso por negligencia, emplean palabras de uso actual para hablar de realidades en las que tales palabras no tenían curso, o tenían otro sentido. Son sólo un ejemplo.”

Y la réplica de Chartier:

“Lo que dices respecto a la diacronía, sobre el largo plazo, puede aplicarse también al mundo social contemporáneo. Las mismas palabras pueden emplearse en distintos grupos, distintos medios, con sentidos diferentes. Una de las trampas de esta suerte de nominalismo, que consiste en utilizar categorías supuestamente universales e invariables, es que enmascara la construcción y las variaciones históricas del objeto”. (p. 29)

La polisemia de las palabras es común al conjunto de ciencias sociales y humanas como lo son los problemas derivados de la relación objetividad-subjetividad y de las interpretaciones construidas por unos y otros.

Si la finalidad más importante de las ciencias sociales y humanas, y de la propia historia, es comprender y superar los problemas sociales a los que se enfrenta nuestra sociedad, la solución no está en el conocimiento aislado de cada ciencia, en la acumulación de saberes, sino en las aportaciones de cada una de las ciencias a una solución interdisciplinar del problema o del conflicto social al que nos enfrentamos. La enseñanza de la historia debe partir de estos criterios, es decir, se debe enseñar una historia que ayude a comprender los problemas sociales del presente, sus claves, para posicionarse ante el futuro. En este sentido recogemos la idea de Pierre Vilar sobre la historia como un tipo de conocimiento donde se pueden encontrar otros campos del saber, un campo de conocimiento que puede ayudar a integrar diferentes perspectivas de análisis.

2. ¿Debe la historia ser pedagógica? Es decir, ¿la historia debe proponerse enseñar valores y actitudes de tipo cívico, político, moral o existencial?

Quienes nos dedicamos a la didáctica de la historia no nos planteamos si la historia ha de ser pedagógica o si ha de enseñar valores y actitudes. Es una cuestión que tenemos asumida. Nuestro oficio de formar profesores y profesoras para que enseñen historia a la ciudadanía es ya una respuesta a la pregunta.

La historia como interpretación de hechos y procesos del pasado protagonizados por hombres y mujeres no puede aislarse ni olvidarse de los valores de los hechos y procesos interpretados. Lo que se investiga o deja de investigarse, lo que se enseña o deja de enseñarse en la escuela es el resultado de decisiones de naturaleza axiológica e ideológica y, en consecuencia, es impensable investigar o enseñar historia -o cualquier otra disciplina- sin tratar con actitudes y valores políticos, morales, religiosos, cívicos o éticos. Por otro lado, este es el papel que se le asignó a la historia desde sus inicios escolares (y no escolares, por supuesto). La historia al servicio de la patria, de la nación; es la razón de ser que explica que haya perdurado como un contenido imprescindible en las escuelas de todo el mundo y sea el principal referente de la construcción de la identidad nacional. Aprender a ser “un buen ciudadano o una buena ciudadana” es la finalidad más importante de la historia. Dejarse matar por la patria es, en muchos casos, una consecuencia de este hecho.

¿Ha de ser necesariamente así? La historia debería dejar de ser un poderoso instrumento de socialización política e ideológica para convertirse en un instrumento contrasocializador, en un instrumento que permita a la ciudadanía desarrollar su pensamiento histórico, su conciencia histórica aprendiendo a interpretar los hechos y los procesos gracias al poder de las teorías y de los conceptos interpretativos creados para hacer comprensible el pasado y su relación con el presente y con el futuro. Una tarea nada fácil, sin duda. Pero fundamental para la pervivencia de la historia en las escuelas y en la sociedad. Si las actuales generaciones no ven otro uso a la historia que ser un complemento de las efemérides y de las fiestas patrias, o un mero divertimento, probablemente evitaran que sus descendientes pierdan el tiempo estudiando unos saberes que pueden aprenderse en la calle.

Para Barton y Levstik (2004) una de las cuatro acciones que se espera que realicen los y las estudiantes cuando aprenden historia es *responder moralmente*, es decir, emitir juicios de valor, admirar o condenar a personas y acontecimientos del pasado como, por ejemplo, la esclavitud o el Holocausto o el Movimiento de los Derechos Civiles y la Caída del Muro de Berlín. Y de una opinión parecida es Margaret MacMillan (2010) cuando afirma:

“A menudo se usa la historia como una serie de cuentos morales para aumentar la solidaridad del grupo o, cosa más defendible, según mi punto de vista, para explicar el desarrollo de instituciones importantes como los parlamentos y conceptos como la democracia, y de ese modo la enseñanza del pasado se ha convertido en algo fundamental a la hora de debatir la forma de inculcar y transmitir valores”.

Pero advierte:

“El peligro es que este objetivo, que puede ser admirable, acabe por distorsionar la historia, ya sea convirtiéndola en un relato simplista en el cual sólo hay personajes en blanco y negro, o bien representándola como si todo tendiese hacia una sola dirección, ya sea el progreso humano o el triunfo de un grupo en particular. La historia explicada de ese modo aplana la complejidad de la experiencia humana y no deja espacio para las distintas interpretaciones del pasado”. (pp. 128-129)

El valor educativo del conocimiento histórico, su principal uso social, debe ser la comprensión y la explicación del cambio y de la continuidad y su valoración. Acercar a la ciudadanía las claves de los cambios, las razones de su lentitud o de su rapidez, o de la permanencia, es fundamental para construir una ciudadanía libre y autónoma capaz de desarrollar su conciencia social y de comprometerse con el futuro de su sociedad. Comprender y

valorar el cambio es imprescindible para comprender que en el futuro las condiciones de vida pueden ser diferentes, pueden cambiar hacia una convivencia mejor, hacia una mayor igualdad y justicia. Es importante saber valorar los cambios y las continuidades en el pasado, las transformaciones que originaron y las que suceden en el presente, así como las evoluciones que se podrían dar y los cambios que desearíamos que sucediesen. Pero hay que hacerlo relativizando unos y otras, o en palabras de Tony Judt (2010), aprendiendo que:

“El pasado no fue ni tan bueno ni tan malo como imaginamos: sólo fue diferente. Si nos contamos historias nostálgicas, nunca abordaremos el problema que afrontamos en el presente, y lo mismo es cierto si preferimos creer que nuestro mundo es mejor en todos los sentidos. Es cierto que el pasado es otro país: no podemos volver a él. Sin embargo, hay algo peor que idealizar el pasado -o presentárnoslo a nosotros mismos y a nuestros hijos como una cámara de horrores-: olvidarlo”. (p. 51)

La comprensión del pasado y del cambio social nos muestra las posibilidades del cambio en el futuro. Y la historia debe ayudar a establecer las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro. Esta interrelación tuvo una gran importancia en la fundación de la revista *Annales* en 1929 e inspiró la revista inglesa *Past and Present* que, en su primer número de 1952, declaraba: *“La historia no puede lógicamente separar el estudio del pasado del estudio del presente y del futuro”*. La historia debe formar la conciencia histórica de la ciudadanía (Rüsen 2007; Pagès y Santisteban, 2008). En este sentido, la historia es un aprendizaje imprescindible para los ciudadanos y ciudadanas, un conocimiento que debe formar parte de la cultura cívica y política de cualquier persona.

El aprendizaje de la historia nos ayuda a construir un futuro mejor. Así lo considera E. H. Carr cuando se pregunta *“¿Qué es la historia?”*. La aportación más importante de una enseñanza de la historia es el proceso de formación de la conciencia histórica-temporal. La historia que mira hacia el futuro la defienden historiadores, filósofos de la historia y didactas de la historia (Le Goff, 1991; Anderson, 1996; Gadamer, 1994; Hobsbawm, 1998; Rüsen, 2007; Audigier, 2003; Tutiaux-Guillon, 2003; Pagès, 2009a; Santisteban, 2010).

Fontana (1982) defiende la historia como proyecto social y, como muchos otros historiadores, tiene el futuro siempre presente en sus textos. Hobsbawm (1998, p. 53) lo dice con las siguientes palabras: *“Intentar predecir el futuro interpretando el pasado es algo que las personas no pueden evitar. Deben hacerlo”*. Rüsen (2007) relaciona el pasado con el presente y el futuro, a partir de procedimientos mentales básicos, de

capacidades para la vida cotidiana, para las relaciones humanas y para la acción política. La conciencia histórica se despliega entre lo que es, lo que fue y lo que será, y se concreta en cualquier aspecto de la vida: *“The human past recalled by historical consciousness is a temporal process referring to the present and the future”* (Rüsen, 2001, p. 4). Héry (2009, p. 63) considera que la conciencia histórica, que es conciencia crítica, permite *“Connaître pour agir, cela signifie imaginer l’avenir, les « futurs possibles », et être apte à mobiliser dans un présent donné les outils conceptuels et méthodologiques forgés par l’analyse historique”*.

La historia debe estar al servicio de las personas, ha de ser un conocimiento sometido al juicio público y democrático. La historia ha de ser una herramienta esencial en la lucha para defender, preservar y profundizar la democracia y todos los derechos de las personas.

3. ¿Qué relación debe existir entre investigación histórica y enseñanza de la historia?

¿Cuáles son los objetivos de la investigación histórica?, ¿Qué queremos saber del pasado?, ¿Por qué? Éstas son preguntas que relacionan la investigación histórica y la enseñanza de la historia. Aprender historia es aprender a pensar históricamente (Pagès, 2009a; Santisteban, 2010). Los objetivos científicos y sociales de la historia deben servir a toda la ciudadanía para acercarse a la verdad, comprender las acciones de las personas en el pasado, describir las evoluciones y las revoluciones, dibujar la configuración de nuestras identidades, construir las posibilidades del porvenir... Margaret MacMillan (2010) nos dice:

“La historia puede ayudarnos a desentrañar un mundo complicado, pero también nos puede advertir del peligro que representa asumir que sólo hay una forma posible de mirar las cosas, o un curso de acción determinado. Siempre debemos estar dispuestos a considerar alternativas y a poner objeciones. No debemos dejarnos impresionar cuando nuestros líderes nos dicen, firmemente, “la historia nos enseña esto” o “la historia demostrará que tenemos razón””. (p. 190)

La investigación histórica debería ser la fuente de los conocimientos históricos escolares ya que sus finalidades educativas deben estar en consonancia con *“las preguntas que necesitamos hacernos en el presente”* (MacMillan, 2010, p. 173). Nos dice Pomian (2007) que la historia tenía en otras épocas su centro de interés en los tiempos antiguos, la Edad Media y la primera modernidad, pero que hoy día el interés se ha desplazado al siglo XIX y a la historia del presente. Es, sin duda, importante que la historia

contribuya a la comprensión de la actualidad y sus problemas, lo cual ha cambiado la perspectiva de los historiadores, pero también debería modificar la perspectiva de la enseñanza, la selección de los contenidos a enseñar, y especialmente, sus finalidades educativas.

La historia escolar y la historia de los historiadores no son, sin embargo, la misma cosa como tampoco lo son la investigación histórica y la investigación en didáctica de la historia. La investigación histórica es una fuente de información esencial para la selección de contenidos escolares a enseñar, así como de las fuentes a analizar o la forma de interpretar la información histórica. Pero la investigación histórica no responde a las preguntas que se plantean desde la enseñanza y el aprendizaje de la historia: ¿cómo se construye la temporalidad?, ¿qué dificultades existen en la comprensión del tiempo histórico?, ¿cómo se construyen los conceptos históricos?, ¿cómo se enseña y se aprende a interpretar las fuentes históricas?, ¿cómo analizamos y cómo mejoramos las narraciones históricas de nuestros estudiantes?, ¿cómo se forma el pensamiento histórico? Estas son algunas de las preguntas que sólo interesan y que sólo se responden desde la investigación en didáctica de la historia.

Laurence de Cock (2009, p. 3) afirma, en la presentación de un conjunto de trabajos sobre la naturaleza y las características de la historia escolar que la escuela es uno, sino el primero, de los lugares del uso público de la historia. Para esta autora *“Chargée d’une triple finalité -morale, civique et intellectuelle-, l’histoire scolaire est le produit d’une écriture particulière, qui opère un choix de séquences historiques dont on suppose l’efficacité à l’aune d’une citoyenneté projetée pour les élèves”*. Afirma que lejos de ser una transposición de los resultados de la investigación que descienden naturalmente sobre el espacio escolar, *“l’histoire à l’école est donc une “fabrique” à partir de matériaux choisis se chargeant de sens à mesure qu’ils sont agencés dans le cadre d’un montage spécifique”*.

Aunque en la actualidad disponemos ya de una cantidad considerable de investigaciones sobre la enseñanza de la historia, que ayudarían a realizar propuestas para plantear cambios significativos en las aulas, estas investigaciones no han tenido todavía demasiada influencia en la práctica (Gérin-Grataloup y Tutiaux-Guillon, 2001; Henríquez/Pagès, 2004; Barton, 2006 y 2008; Lautier y Allieu-Mary, 2008). Por este motivo, es necesario ahondar en investigaciones que interpreten lo que sucede en las aulas y propongan cambios o innovaciones educativas en la enseñanza de la historia.

A esta tarea nos hemos dedicado desde GREDICS³ a lo largo de una investigación realizada en los últimos años⁴. Hemos indagado en los diferentes componentes que forman el pensamiento histórico, para poder realizar una enseñanza de la historia diferente. En nuestra investigación consideramos que pensar históricamente requiere el desarrollo de: a) una conciencia de la temporalidad histórica; b) la imaginación histórica y la empatía; c) la capacidad de interpretar las fuentes históricas; y d) capacidades para la narración histórica (Santisteban, 2010; Santisteban, González, Pagès, 2010; Sant, Pagès, Santisteban, González y Oller, 2014).

En nuestros trabajos e investigaciones sobre la **enseñanza y el aprendizaje de la temporalidad** (por ejemplo, Pagès, 1999, 2004; Santisteban, 2006b y 2007; Pagès, Santisteban, 2008, 2010) partimos de la crítica que Norbert Elias (1989) hace a la temporalidad en la investigación histórica predominante e incorporamos aportaciones de otros autores. Elias piensa que la historia no nos ayuda a entender el presente, en el que los ciudadanos de las sociedades industriales (postindustriales) “*sufren la presión del tiempo sin entenderla*” (p. 217). La historia debe cuestionar las categorías temporales que se presentan como categorías naturales, cuando no son más que construcciones sociales. Creemos que se debe reivindicar la enseñanza de la cronología, pero relacionada con una serie de conceptos temporales básicos como el cambio, la duración, la sucesión, los ritmos temporales o las cualidades del tiempo histórico (Stow y Haydn, 2000).

Por otro lado, hemos de enseñar al estudiantado a deconstruir el concepto de periodización tal como se utiliza. La periodización se impone en los manuales y los programas, pero no se enseña a periodizar (Ferro, 1991). Siguiendo a Ivo Mattozzi (2009) consideramos que el pensamiento temporal está formado por una red de relaciones, donde se sitúan los hechos personales o históricos de una manera más o menos estructurada. En definitiva, se necesita mucha más investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico pues el tiempo y la conciencia histórica son fundamentales para redefinir el papel de la enseñanza de la historia. En este sentido la tesis de Llusà (2015) sobre la enseñanza de la contemporaneidad es un importante paso adelante en el conocimiento de la formación de la temporalidad en jóvenes de 15 y 16 años.

³ GREDICS (Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales). Grupo reconocido por la AGAUR (Agencia de Evaluación Universitaria de la Investigación de la Generalitat de Catalunya). Referencia: 2009 SGR 468. Investigador Principal: Joan Pagès.

⁴ Proyecto financiado por la “Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación (AGAUR)”, de la Generalitat de Catalunya (gobierno autónomo) ([2006ARIE10022]. Investigador principal: Dr. Joan Pagès.

Nos ocupamos también del desarrollo de **la imaginación histórica**. Según Levesque (2008) la imaginación histórica no se refiere a los sentimientos de fantasía de la gente sobre el pasado (la pura imaginación), sino a una disposición clave para dar sentido a las acciones y a las evidencias históricas. El uso de la imaginación histórica pretende dotar de sentido a los acontecimientos históricos, a través de la empatía y la contextualización.

En una investigación realizada con estudiantes de 15 y 16 años de dos centros de enseñanza secundaria sobre las capacidades para la empatía y la contextualización, se pudo comprobar que el estudiantado no moviliza ni aplica los conocimientos históricos adquiridos a situaciones nuevas, a no ser que se les indique de manera directa y clara, que se les guíe en el nuevo contexto (González, Henríquez, Pagès y Santisteban, 2008). Muchas veces se da por supuesto que el aprendizaje de la historia comporta por sí mismo una aplicación mecánica de ciertas capacidades. Y no es así.

La importancia de enseñar a los jóvenes a ubicarse ante las evidencias del pasado, a formularles preguntas y a interpretar su significado ha constituido otra de nuestras líneas de trabajo (Santisteban y Pagès, 2006). **La interpretación histórica** es esencial en la formación de las competencias y del pensamiento histórico. La ilusión de la autonomía de las fuentes, como si pudieran hablar por sí mismas, se contrapone a la libertad del historiador para interpretarlas y darles significado (Jenkins, 2009).

Según Mattozzi (2009) en la escuela italiana de los años 70 del siglo pasado, el profesorado cargaba al estudiantado de experiencias y de trabajo con fuentes históricas, dando por supuesto que las fuentes, por ellas mismas, ya conseguirían un aprendizaje significativo de la historia. Pero las fuentes primarias - pensemos, por ejemplo, en las fuentes orales-, requieren seleccionar cuidadosamente los ejemplos que permitan una interpretación coherente de la realidad del pasado que queremos conocer. Para Rosso (2006): “*Proprio mediante i metodi di analisi delle fonti la storia può fornire gli strumenti metodologici necessari i a formare soggetti consapevoli, critici e autonomi*” (p. 112). Las fuentes históricas deben tener un valor epistemológico y formativo.

Otra de nuestras líneas de trabajo se centra en la **narración**. La narración es la forma más común de representación de la historia (Levstik & Barton, 1997). La narración implica una opción de valores: “*Out of the past's unlimited expanse of people and actions, narratives necessarily set limits- they tells stories about these people and not others, and they group actions into these events and not others*” (Barton & Levstik, 2004, pp. 146-147). Las

dificultades surgen cuando la narración sobre el pasado se confunde con el pasado de modo que las historias alternativas y formas alternativas de concebir la historia aparecen como no legítimas. Por lo tanto debemos educar en la comparación y en la valoración de la diversidad de opciones de la interpretación histórica (Pagès, 2006).

Wineburg (2001) considera que la enseñanza de la historia debe mostrar cómo se realiza el trabajo de los historiadores, cómo se escribe la historia y qué procesos cognitivos se utilizan, por ejemplo, para describir y analizar personajes, escenarios o acontecimientos. ¿Con qué dilemas o problemáticas éticas se enfrenta la historia?, ¿Cuáles son algunos de estos aspectos que la historia puede aportar a la enseñanza como formación ciudadana? En este sentido, deben valorarse los procedimientos explicativos propios de la historia: explicaciones causales, explicaciones teleológicas o intencionales y explicaciones del cambio-continuidad. La explicación histórica es el último objetivo de la enseñanza de la escritura de la historia (Plá, 2005; Santisteban, 2010).

En definitiva, necesitamos de la investigación histórica para dar respuesta a las decisiones sobre las finalidades y los contenidos de la enseñanza de la historia hoy, pero necesitamos sobretudo de la investigación didáctica para poder trazar vías realistas y creíbles que permitan que los conocimientos históricos lleguen a las aulas y generen aprendizaje, que permitan a los niños y niñas y a los y a las jóvenes pensar históricamente y leer e intervenir en su mundo en clave histórica (Pagès, 2007).

4. ¿Qué papel ha desempeñado y puede desempeñar el historiador en la sociedad?, ¿Puede y debe aportar algo a los debates políticos, sociales y culturales contemporáneos?, ¿Puede aportar conocimientos prácticos que ayuden a las personas a orientarse en su entorno y tomar decisiones?

El papel que los historiadores y las historiadoras pueden desempeñar hoy en la sociedad tiene relación directa con el papel que se otorgue a la historia en la explicación y en la comprensión del presente y en su proyección hacia el futuro. Y lo mismo ocurre en relación con su enseñanza. La historia seguirá ocupando un lugar en el currículo de la escuela obligatoria en la medida que su uso sea “aceptable” para los poderes públicos que son, en última instancia, los responsables del currículo escolar.

El papel social que la historia y los historiadores pueden tener hoy, ha ocupado y preocupado a muchos historiadores e historiadoras. Así, por

ejemplo, la preocupación sobre las finalidades y los usos de la historia llevó a Emmanuel Laurentin (2010) a formular a una cuarentena de historiadores e historiadoras francesas la pregunta que en su tiempo ya se formuló Marc Bloch: “*Explique-moi donc à quoi sert l’histoire?*”. Las respuestas se presentan en el orden cronológico de su emisión radiofónica en el programa de France Culture *La fabrique de l’histoire*. Para ilustrar el valor que los historiadores e historiadoras otorgan a la historia y, en consecuencia, a su oficio, hemos seleccionado unos fragmentos de dos intervenciones. La de Bénédicte Savoy (Lauretín, 2010, p. 13), la primera persona que respondió la pregunta el 4 de septiembre de 2009. La respuesta a la pregunta “*Alors à quoi sert l’histoire aujourd’hui ? es « À fabriquer du sens, à fabriquer du présent et à fabriquer de l’avenir ».*

Por su parte, Jacques Le Goff, que intervino el 9 de abril de 2010, considera que la historia « *doit apporter non seulement un certain nombre de connaissances, mais aussi une façon d’interroger le passé, une sorte de méthode pour poser de questions au passé qui nous permettent d’être plus forts et de redresser ce qui ne va pas actuellement afin d’aider l’avenir à être meilleur* ». Y añade: « *je pense que le grand progrès que nous devons faire c’est aider les Français à construire l’Europe unie, nous devons y travailler en faisant des Français de bons Européens s’appuyant sur l’histoire* » (Lauretín, 2010, pp. 123-124).

El presente y el futuro presiden una gran parte de las respuestas de los historiadores franceses. Pero no sólo de los franceses. Fontana (2010), al revisar su formación como historiador señala las aportaciones recibidas por algunos de sus maestros y antecesores. Destaca, entre otras, las aportaciones de Jaume Vicens Vives y de Pierre Vilar. De Vicens Vives aprendió “*que este oficio sólo tenía sentido si lo hacíamos con plena conciencia de su dimensión cívica*” (p. 16) de Pierre Vilar destaca que:

“nos enseñó, a mí y a todos, que la tarea del historiador se define fundamentalmente por su compromiso con el mundo en que vive, y que la finalidad de su trabajo es contribuir a explicar los problemas reales de los hombres y de las mujeres, de ayer y de hoy, y de ayudar con esto a resolverlos. Nos enseñó a no cultivar la investigación histórica como un ejercicio intelectual para un público educado, sino a trabajar pensando en la trascendencia que tiene para la elaboración de una conciencia colectiva” (p. 20).

Este compromiso con el presente y con el futuro ha sido ejercido por el propio Fontana tanto en su dimensión de historiador como de profesor de historia. Su obra, *Por el bien del Imperio* se inicia con el siguiente párrafo donde señala la importancia que otorga a su compromiso como historiador:

“Este libro tiene su origen en una preocupación personal. Su autor tenía 14 años cuando terminó la segunda guerra mundial y creció con la esperanza de que se cumplieran las promesas que habían hecho en 1941, en la Carta del Atlántico, los que iban a resultar vencedores en la lucha contra el fascismo, en un programa en que nos garantizaban, entre otras cosas, “el derecho que tienen todos los pueblos a escoger la forma de gobierno bajo la cual quieren vivir” y una paz que había de proporcionar “a todos los hombres de todos los países una existencia libre, sin miedos ni pobreza”.

Para a renglón seguido afirmar:

“Cuando se han cumplido ya setenta años de aquellas promesas la frustración no puede ser mayor (...) No hay paz, (...) Vivimos en un mundo más desigual. (...) La pobreza no solo no ha desaparecido en la actualidad, sino que se ve agravada por el encarecimiento de los alimentos, en un mundo que no consigue evitar que centenares de miles de seres humanos, en especial niños, sigan muriendo de hambre cada año.”

Y concluye:

“Es lógico que me sintiera engañado y con derecho a preguntar por las causas de este fracaso, y mi oficio de historiador me llevó a hacerlo en la forma propia de mi trabajo” (Fontana 2011b, pp. 10-11).

En otro trabajo, dedicado a las finalidades de la enseñanza de la historia, Fontana (2011a) afirma que la función de los docentes ha de ser:

“alimentar sus mentes [de nuestros alumnos y alumnas], no solo con elementos del conocimiento histórico para que puedan operar con ellos, sino con un sentido crítico que les llevé a entender que son ellos quienes deban utilizar este aprendizaje para juzgar, con la experiencia adquirida, con los “presentes recordados” que elaboren, el paisaje social que les rodea, sin aceptar que se les diga que es el producto de una evolución lógica, natural e inevitable. Nuestros alumnos deben aprender a asimilar las noticias que les llegan cada día por los medios de comunicación con un espíritu crítico, en lugar de aceptarlas sin discusión, porque con mucha frecuencia lo que parece un relato objetivo de acontecimientos viene envuelto en todo un ensamblaje de tópicos y prejuicios interesados” (p. 28).

Es decir, la finalidad de la enseñanza de la historia ha de ser conseguir que las jóvenes generaciones aprendan a pensar históricamente tal como proponía Pierre Vilar.

No es fácil que las ideas de estos autores lleguen a la práctica de la enseñanza de la historia y de ciencias sociales en la escuela obligatoria a pesar de la actual crisis y del desconcierto que se vive en muchos países de la vieja Europa. La explicación es relativamente sencilla: programas

cargados de contenidos, conocimientos obsoletos y alejados de los problemas de la vida y de las preocupaciones de las personas y de las sociedades, instrumentalización de la historia con fines nacionalistas y la poca consideración que se otorga por parte de los poderes públicos al profesorado y a su formación inicial y continuada. Además de que, por supuesto, la historia no es, ni de lejos, un contenido escolar prioritario de las administraciones educativas y de los gobiernos en prácticamente ningún país del mundo.

La reacción de los historiadores existe como hemos intentado poner de relieve con las aportaciones anteriores u otras como, por ejemplo, la de Tony Judt (2010). La de los docentes es más lenta. El control político y social, tanto el del sistema educativo como, en particular, el del currículo y el de los materiales curriculares (en concreto de los libros de texto), condiciona la acción de muchos docentes. Sin embargo, creemos que es posible una salida a esta situación. En un trabajo publicado en 2011 afirmamos la existencia de un dinamismo en la enseñanza de la historia para que sea un conocimiento útil a fin de que el alumnado, y la ciudadanía, se posicione en el presente y sea activo en la construcción del futuro:

“Les problèmes du présent, l’incertitude de l’avenir, la situation de la démocratie et l’absence d’engagement envers celle-ci de la part de nombreuses franges de la jeunesse constituent cependant des réalités dont nous devons tenir en compte. L’enseignement de l’histoire, du passé immédiat, de pays comme la Catalogne et l’Espagne devrait servir de remède contre le pessimisme affiché par certains. (...) L’histoire doit enseigner aux jeunes générations que la manière plus rationnelle de résoudre les problèmes ainsi que de penser et de bâtir l’avenir doit passer par le dialogue, la démocratie, le pluralisme et la coopération, le respect mutuel entre individus et peuples du monde et la justice sociale. L’utopie est encore à portée de main ! » (Pagès & Santisteban, 2011, pp. 373-374).

El conjunto de aportaciones recogidas en el libro donde se han publicado estas palabras es un testimonio de que las cosas también se mueven en la enseñanza de la historia en todas partes.

5. ¿Hacia dónde caminará la historia en el futuro inmediato?, ¿Cuál es su lugar en el concierto de las disciplinas sociales y humanas, y en el contexto académico-institucional?

La historia es y será imprescindible en el panorama político, económico, intelectual o cultural que se nos avecina. Es imposible prescindir de la historia si queremos comprender dónde estamos, cómo podemos salir de esta situación y qué deberíamos evitar en el futuro. La historia nos ofrece la

perspectiva temporal de los hechos, nos ayuda a responder a las preguntas: ¿cuándo?, ¿por qué?, ¿cómo pudo ser y cómo fue? Comprender la historicidad del presente es comprender sus posibilidades del futuro. La aportación de la historia es fundamental, a pesar de que no se valore suficientemente, para la educación democrática de la ciudadanía, para el desarrollo de sus capacidades críticas y creativas, que conforman en definitiva lo que en la enseñanza se ha venido en llamar la competencia social y ciudadana.

Desde nuestra concepción de la didáctica de la historia, desde nuestro compromiso como docentes y como formadores del profesorado de historia e investigadores creemos que los problemas de la especialización o de la integración de la disciplina pierden sentido, ya que lo más importante no es el conocimiento en sí mismo, sino su finalidad y la manera como es enseñado para conseguir los fines propuestos. Nos parece que uno de los cambios paradigmáticos en la enseñanza de los últimos tiempos y, tal vez, el más importante, es cambiar la pregunta que nos lleva a saber lo que debemos enseñar. Ya no preguntamos a la historia en busca de los conocimientos a enseñar en cada etapa educativa. Ahora preguntamos a la historia qué puede aportar en la formación humana de una ciudadanía autónoma, responsable y comprometida socialmente. No se trata sólo de saber, sino, también, de saber ser y de saber estar. Y en este caso la historia tiene mucho que decir, aunque no todas las formas de hacer historia ni todas las maneras de enseñar historia aportan lo mismo.

La historia debe enseñarse hoy a partir de cuestiones claves de la sociedad, de cuestiones latentes y problemáticas, de problemas sociales relevantes o de cuestiones socialmente vivas (Pagès & Santisteban, 2011). La historia ha de tratar de la vida y ser viva. No puede presentarse como un cuerpo de conocimientos muerto que sólo habla de muertos. Los nuevos enfoques de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales ponen el énfasis en una vieja idea defendida ya, entre otros, por John Dewey, a principios del siglo XX: la necesidad de presentar el conocimiento como un conocimiento para la vida, como un conocimiento que genera pensamiento y que puede dirigir la acción de las personas. Los propósitos fundamentales de la escuela, y de la enseñanza de la historia en ella, no consisten en formar especialistas en saberes acerca del pasado sino personas, hombres y mujeres, que sepan utilizar el pasado para sentirse en la historia y para querer ser parte de historia de manera consciente y comprometida.

En definitiva:

“repensar las finalidades y adecuar los contenidos acercándolos a la realidad parece que puede facilitar unos aprendizajes mucho más significativos que aquel conocimiento escolar histórico, geográfico y social que se limitaba a describir cómo era nuestra nación, cómo se había forjado y quiénes habían sido los padres de la misma” (Pagès, 2009b). Para que los temas emergentes puedan tomar cuerpo en unas nuevas prácticas y empezar a generar aprendizajes vinculados al desarrollo de las competencias sociales y ciudadanas, es necesario además reorientar los métodos y las maneras de intervenir en la práctica educativa. Hay que ir más allá de la “mera descripción” de los contenidos de los libros de texto, se requiere estrategias didácticas innovadoras, dirigidas a hacer pensar al alumnado y a predisponerles y enseñarles para intervenir en contextos sociales.

Parece, pues, esencial realizar una enseñanza de la historia a partir del estudio de problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas. Recientemente hemos desarrollado un proyecto de investigación que pretende hacer aportaciones al desarrollo de la competencia social y ciudadana, y a la formación del pensamiento social y el pensamiento histórico, a partir de una metodología de enseñanza que incluya cuestiones socialmente vivas o temáticas controvertidas en las clases de historia, planteadas en forma de problemas históricos y sociales⁵. Esta investigación se ha materializado en la construcción de dos unidades didácticas centrados en dos problemas: “Exiliados, refugiados y desplazados” y “Límites, fronteras y muros” (por ejemplo: Santisteban & Sant, Costa, 2012) y en la investigación de su experimentación en centros escolares. Más recientemente aún, estamos investigando la literacidad crítica en la enseñanza de las ciencias sociales (por ejemplo: Santisteban, Tosar, Izquierdo, Llusà, Canals, González & Pagès, 2016)

Es evidente que la tarea es inmensa y a veces parece imposible. Ni la historia ni su enseñanza parecen estar, hoy por hoy, a la altura. Parece que la ciudadanía olvida con demasiada facilidad la historia o, tal vez, no comprende su función. También los políticos olvidan lamentablemente el pasado cuando toman decisiones sobre el futuro (Fernández & Armesto, 2005), con terribles consecuencias a veces. Escribe John Lukacs (2011): *“Los políticos hablan y votan a favor de la preservación histórica, de los aniversarios y de todo tipo de conmemoraciones. Pero ¿saben más historia de la que sabían sus antecesores en el cargo? No lo parece”*. Ante esta ignorancia, ¿qué pueden hacer los historiadores y los didactas de la historia?,

⁵ Proyecto de Investigación financiado por el MICINN (Ministerio de Ciencia e Innovación de España). Referencia: EDU2009-10984. Investigador Principal: Antoni Santisteban.

¿qué puede hacer la enseñanza de la historia si depende de los propios políticos?

Tal vez, por todo esto, Marc Bloch en su *Introducción a la historia* cuando realiza su dedicatoria a Lucien Febvre escribe: “*Somos los vencidos provisionales de un injusto destino*” (Bloch, 2000, p. 8). Con este autor quisiéramos poder decir algún día, como él lo hace en la misma obra a renglón seguido: “*Juntos hemos combatido largamente por una historia más amplia y más humana*”. Y añadir también que el combate por una historia diferente debe comenzar en la escuela. Sólo así podremos tener el futuro que soñamos.

Referencias Bibliográficas

- **Anderson, P.** (1996). *Los fines de la historia*. Barcelona: Anagrama.
- **Audigier, F.** (2003). Histoire scolaire, formation citoyenne et recherches didactiques. En : Baques, M-C.; Bruter, A.; Tutiaux-Guillon, N. (eds.). *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Extes offerts à Henri Moniot*. Paris: L'Harmattan.
- **Barton, K. y Levstik, L.** (eds.) (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- **Barton, Keith C.** (2006). Introduction. Barton, K.C. (ed.). *Research Methods in Social Studies Education. Contemporary Issues and Perspectives*. A volume in Research in Social Education. Greenwich: Information Age Publishing.
- **Barton, Keith C.** (2008). Research on students' ideas about history. In LEVSTIK, Linda S./TYSON, Cynthia A. (eds.) (2008): *Handbook of Research in Social Studies Education*. Routledge, New York/London, 239-258. Trad. Castellano: Investigación sobre las ideas de los estudiantes a cerca de la historia. Enseñanza de las ciencias sociales nº 9, 2010, 97-114.
- **Bloch, M.** (2000). *Introducción a la historia*. México: Fondo de Cultura Económica (primera edición en francés de 1949: *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*).
- **Bourdieu, P. y Chartier, R.** (2011). *El sociólogo y el historiador*. Madrid: Abada editores.
- **Cardoso, C.F.S.** (1981): *Introducción al trabajo de la investigación histórica*. Barcelona: Crítica.
- **Carr, E.H.** (2003). *¿Qué es la historia?* Barcelona: Ariel (nueva edición completa).
- **Cock, L. de** (2009). Avant-propos. In Laurence de Cock/Emmanuelle Picard (dir.). *La fabrique scolaire de l'histoire. Illusions et désillusions du roman national*. Marseille. Agone, 1-17
- **Douglas, M.** (1998). *Estilos de pensar*. Barcelona: Gedisa.
- **Elias, N.** (1989): *Sobre el tiempo*. Madrid: FCE.
- **Fernández-Armesto, F.** (2005). Epílogo ¿Qué es la historia ahora? En: Cannadine, D. (ed.), *¿Qué es la historia ahora?*, Granada: Universidad de Granada.
- **Ferro, M.** (1991). Visions de l'histoire et périodisation, une typologie. En: AA.VV. *Périodes. La construction du temps historique*. Actes du Ve Colloque d'histoire au present. Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales et Histoire au présent. Paris
- **Fontana Lazaro, J.** (2010). *L'ofici d'historiador*. Girona: Documenta Universitaria.

- **Fontana, J.** (1982). *Història. Anàlisi del pasadò y proyecto social*. Barcelona: Crítica.
- **Fontana, J.** (2011a). ¿Para qué enseñar historia?. En: Guerrero Barón, J.& Weisner Gracia, L. (comp.). *¿Para qué enseñar historia? (Ensayos para) Educar aprendiendo de la Historia de las Ciencias Sociales*. Medellín. UPTC: La Carreta Editores.
- **Fontana, J.** (2011b). *Por el bien del Imperio. Una historia del mundo desde 1945*. Barcelona: Pasado&Presente
- **Gadamer, H.G.** (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Tecnos.
- **Gérin-Grataloup, A. M. ; Tutiaux-Guillon, N.** (2001). La recherche en didactique de l'histoire et de la géographie depuis 1986, essai d'analyse. Tutiaux-Guillon, N. (coord.). *15 ans de recherche en didactique de l'Histoire-Géographie*. Monogràfic de *Perspectives Documentaires en Éducation*, 53. INRP.
- **Gonzalez, N.; Henriquez, R.; Pagès, J.; Santisteban, A.** (2008). Empathie historique pour un présent en mutation. L'enseignement et l'apprentissage de la compréhension historique à travers une expérience didactique. *Colloque Didactiques de l'Histoire, de la Géographie et de l'Éducation à la Citoyenneté. Enjeux du Monde, enjeux d'apprentissage en histoire, géographie, éducation à la citoyenneté Quels apports des didactiques?* Nantes, 8-9 décembre.
- **Gonzalez, N.; Henriquez, R.; Pagès, J.; Santisteban, A.** (2009). El aprendizaje de la empatía histórica en educación secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media. Avila, R.M.; Borghi, B.; Mattozzi, I. (a cura di). *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "estrategia de Lisboa"*. Bologna, Pàtron editore. 283-290.
- **Henriquez, R. y Pagés, J.** (2004). "La investigación en didáctica de la historia". *Educación XXI*. Facultad de Educación. Universidad Nacional a distancia nº 7, 63-83
- **Hery, E.** (2009). Le temps dans l'enseignement de l'histoire. In Laurence de Cock/Emmanuelle Picard (dir.). *La fabrique scolaire de l'histoire. Illusions et désillusions du roman national*. Marseille. Agone, 53-67
- **Hobsbawm, E.** (1998). *Sobre la historia*. Barcelona: Crítica.
<http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/191362/257209>
- **Jenkins, K.** (2009). *Repensar la historia*. Madrid: Siglo XXI.
- **Judt, T.** (2010). *Algo va mal*. Madrid: Taurus
- **Laurentin, E.** (dir.), (2010). *À quoi sert l'histoire aujourd'hui?* Bayard éditions.

- **Lautier, N.; Allieu-Mary, N.** (2008). La didactique de l'histoire. *Revue Française de Pédagogie*, 162, 95-131.
- **Le Goff, J.** (1991): *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*. Paidós: Barcelona.
- **Lévesque, S.** (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. University of Toronto Press.
- **LEVSTIK, L.S.; BARTON, K.C.** (1997). *Doing History. Investigating With Children in Elementary and Middle Schools*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.
- **Lukacs, J.** (2011). *El futuro de la historia*. Madrid: Turner.
- **Llusá, J.** (2015). *Ensenyar història des de la contemporaneïtat. Estudi de cas sobre la construcció i aplicació del concepte contemporeneïtat a l'ESO*. Programa de doctorat en Didàctica de les ciències socials. Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona. Direcció: Joan Pagès
- **MacMillan, M.** (2010). *Juegos peligrosos. Usos y abusos de la historia*. Barcelona: Ariel
- **Mattozzi, I.** (2009). Memòria i ensenyament de la història a Itàlia: 1970-2007. Pagès, J. y González, P. *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes*. Barcelona: Servei de Publicacions UAB, 33-52.
- **Pagès Blanch, J.; Santisteban Fernandez, A.** (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cad. CEDES* [online]. 2010, vol.30, n.82, 278-309
- **Pagès, J.** (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia, *Reseñas de Enseñanza de la Historia* (Revista de la APEHUN, Argentina), 1, 11-42.
- **Pagès, J.** (1999). El tiempo histórico: ¿qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje? Análisis y valoración de los resultados de algunas investigaciones?. In Sancho, J. et al: *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales*, 13. ICE-Universidad de Zaragoza, 241-278
- **Pagès, J.** (2004). "Tiempos de cambios... ¿Cambios de tiempos?. Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI." In FERRAZ, F. (org.): "Reflexões sobre espaço-tempo". *Coleção Textos de Graduação*, volume 3. Universidade Católica do Salvador. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Centro de Estudos do Imaginário Contemporâneo. UCSAL/Quarteto editora, p. 35-53
- **Pagès, J.** (2006). La comparación en la enseñanza de la historia. *Clío & Asociados. La historia enseñada* nº 9-10, años 2005-2006, Universidad Nacional del Litoral, 17-35

- **Pagès, J.** (2007). “¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado?”. *Revista 6. Escuela de Historia*, año 6, vol. 1, nº 6. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta.
- **Pagès, J.** (2009a). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, Revista de APEHUN (Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de las Universidades Nacionales. Argentina), 69-91.
- **Pagès, J.** (2009b): “Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década”. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional*. Libro 2, Medellín. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios, 140-154
- **Pagès, J.; Santisteban, A.** (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. Jara, M.A. (comp.). *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas*. Neuquén (Argentina): Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.
- **Pagès, J.; Santisteban, A.** (2011). Enseigner et apprendre l’histoire en Catalogne. In Éthier, M.-A.; Lefrançois, D.; Cardin, J.-F. (dir.): *Enseigner et apprendre histoire. Manuels, enseignants et élèves*. Presses de l’Université Laval, 359-376
- **Pagès, J.; Santisteban, A.** (coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l’ensenyament de les ciències socials*. Bellaterra. Universitat Autònoma de Barcelona: Col. Documents.
- **Plá, S.** (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés.
- **Pomian, K.** (2007). *Sobre la historia*. Madrid: Cátedra.
- **Rosso, E.** (2006). Le fonti, dalla storiografia al laboratorio di didattica. BERNARDI, A. (a cura di) (2006). *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*. Torino: UTET. 105-134.
- **Rüsen, J.** (2001). *What is Historical Consciousness? - A Theoretical Approach to Empirical Evidence*. Paper presented at Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, BC.
- **Rüsen, J.** (2007). Memory, history and the quest for the future. In Cajani, L.(ed.). *History Teaching, Identities and Citizenship*. European Issues in Children’s Identity and Citizenship, 7. CiCe. Stoke on Trent. Trentham Books, 13-34.
- **Sahlins, M.** (1997). *Islas de historia*. Barcelona: Gedisa.

- **Sant, E.; Pagès, J.; Santisteban, A.; González, N.; Oller, M.** (2014). ¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la historia?. *Clío&Asociados*, 18-19, 166-182
- **Santisteban, A.** (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 6, 19-29.
<http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126326>
- **Santisteban, A.** (2006a). Futuros posibles de la investigación en didáctica de la historia: aportaciones al debate. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (Revista de la APEHUN, Argentina), 4, 101-122.
- **Santisteban, A.** (2006b). Une proposition conceptuelle pour la recherche et l'enseignement du temps historique. *Le Cartable de Clio* (GDH, Éditions LEP, Lausanne), 6, 77-90.
- **Santisteban, A.** (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 14, 34-56.
- **Santisteban, A.; González, N.; Pagès, J.** (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. Ávila, R.M.; Rivero, P.; Domínguez, P.L. (Coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico. Diputación de Zaragoza/ AUPDCS. 115-128.
- **Santisteban, A.; Pagès, J.** (2006). La enseñanza de la historia en la educación primaria. Casas, M. y Tomàs, C. (coord.) *Educación Primaria. Orientaciones y Recursos*, 468/129-468/160. Barcelona: Wolters Kluwer Educación.
- **Santisteban, A.; Sant, E.; Costa, D.** (2012). Muros en el mundo, límites y fronteras. En Pagès, J.; Santisteban, A. (coord.). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Wolters Kluwer. Guías para la Educación Secundaria Obligatoria
- **Santisteban, A.; Tosar, B.; Izquierdo, A.; Llusá, J.; Canals, R.; Gonzalez, N.; Pages, J.** (2016). La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: construyendo la ciudadanía global desde la enseñanza de las ciencias sociales. En García, C. R.; Arroyo, A.; Andreu, B. (eds.). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para la ciudadanía global*. Universidad de Las Palmas, AUPDCS, 550-560
- **Stow, W.; Haydn, T.** (2000). Issues in the teaching of chronology. Arthur, J.; Phillips, R. (eds.). *Issues in History Teaching*. London: Routledge, 83-97.
- **Tutiaux-Guillon, N.** (2003). L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique: l'exemple français. Tutiaux-Guillon, N.; Nourrisson, C. (coord.). *Identités, mémoires*,

conscience historique. Saint-Étienne: Publications de l'Université de Saint-Étienne. 27-41.

- **Vilar, P.** (1988). Les ciències socials i l'ensenyament. Burgaya, J.; Cànoves, G.; Figuerola, J. *Actes del Primer Sympòsium sobre l'Ensenyament de les Ciències Socials*, pp. 11-19.
- **Wineburg, S.** (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Filadelfia: Temple University Press.

Capítulo 4

Formar para enseñar ciencias sociales desde la perspectiva de la educación ciudadana en la escuela primaria

Alicia GARINO

Introducción

El trabajo que presento es un trabajo sistematizado que se nutre de diversos dispositivos que he construido con varias generaciones de estudiantes y que he recuperado como indicios para reflexionar sobre las dificultades que se evidencian a la hora de pensar en la Formación Ciudadana y su enseñanza. Hace más de dos décadas que me ocupo de la formación de futuros/as profesores/as para la educación primaria y lo que sigue es la elaboración de una propuesta atendiendo a una serie de preocupaciones con respecto a los contenidos de la formación ciudadana en la formación inicial de profesores y profesoras en enseñanza primaria.

Recupero para el análisis la correspondencia, en términos generales, entre la propuesta de formación que ofrece el Instituto de Formación Docente Continua (IFDC) de San Antonio Oeste (SAO) con las tradiciones en la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela primaria desde una perspectiva curricular. Procuraré dar cuenta de las perspectivas que orientan las finalidades de la formación docente en el Diseño Curricular del Nivel Superior (DCNS) y las que establece el Diseño Curricular para el Nivel Primario de la Provincia de Río Negro (DCNP); para luego centrarme, específicamente, en el desafío de la Formación Ciudadana y ofrecer algunas propuestas para su incorporación en el marco de la formación inicial del profesorado.

Es en este contexto que me propongo repensar la formación inicial del profesorado en el área de ciencias sociales, para luego centrarme en la problemática específica dentro del área. ¿Cómo pensar la formación docente frente a los desafíos de la enseñanza de la ciudadanía? La intención es tensionar las prácticas formativas, ya que el DCNS y el DCNP, presentan marcadas diferencias en cuanto a la enseñanza de la formación ciudadana.

No hay consistencia entre la formación que promueve el DCNS, para el área de las ciencias sociales, con el DCNP de la provincia.

1. La Formación Inicial del Profesorado en Educación Primaria del IFDC de SAO

1.1 La formación docente y los contextos educativos

El Diseño Curricular para el Nivel Primario (DCNP) de la provincia de Río Negro, define como funciones de la escuela las de “socialización, recreación y construcción del conocimiento” (DCNP, 2011, p.10), y luego desagrega cada una de estas funciones analizándolas y explicitándolas, incorporando una función más “la construcción/ejercicio de la ciudadanía”. Esta definición de las funciones de la escuela, a mi criterio, es una definición que no dicemucho. Entiendo que el currículo, como proyecto político debería profundizar y contextualizar estas funciones, permitiendo un análisis crítico de la escuela y su función social en la dinámica del contexto actual, ¿qué implica, entrado ya el siglo XXI, que la escuela socializa, recrea, construye conocimiento y construye/ejercita ciudadanía?

Guillermina Tiramonti sostiene que la escuela es “*una producción institucional de un momento histórico diferente y que, por lo tanto, nació asociada a otras circunstancias, sociales, políticas, culturales.*” (Tiramonti, 2005, p.890). Considero que esta definición de escuela, como producción institucional de otro momento histórico, es el primer paso para comenzar a analizar el lugar de la escuela hoy y, una primera tensión interesante que plantea la autora, tiene que ver con el hecho de que la escuela, en su origen, fue pensada para dar respuesta a la necesidad de crear identidad nacional. Pensemos en el contexto en el que en nuestro país surge la Ley 1420 y analicemos el desafío que la escuela demanda hoy, ante la necesidad de responder a la multiculturalidad, por ejemplo, entre otras cuestiones.

Por otra parte en estas funciones definidas por el DCNP no aparece el problema de la *transmisión*, lo que a mi criterio es una de las principales funciones de la escuela. Tiramonti (2005) en este sentido señala que hay tres factores que explican esta situación: el incremento de las actividades asistencialistas en la escuela, la difusión de las teorías constructivistas y de la cultura y, finalmente, señala la brecha cultural entre adultos y jóvenes. Sostiene además que en la escuela la transmisión cultural es muy débil y poco significativa, y que esto se debe a su incapacidad para reconocer los nuevos códigos culturales y para poner en juego los instrumentos de la cultura letrada para interactuar con los medios audiovisuales y electrónicos.

Otra tensión que identifica la autora es entre escuela y ciudadanía, ya que la concepción moderna de ciudadanía tenía una exigencia de inclusión y de igualdad. Esto en la actualidad implica una redefinición de la ciudadanía que permita *“contemplar por un lado, las particularidades culturales y por el otro la universalidad del derecho al acceso de los bienes culturales y materiales producidos por la sociedad”* (Tiramonti, 2005, p. 896). Y es en este sentido que la autora considera que la escuela tiene aquí un lugar estratégico; y para el logro de este lugar estratégico plantea una nueva agenda de discusión:

- Redefinir la escuela y el modelo pedagógico organizacional con el que se fundó: lo que exige repensar la propuesta pedagógica moderna, para darle lugar a los modos de aprender que generó la sociedad mediatizada e informatizada, abrir la escuela a la cultura en todas sus dimensiones.
- Reconstruir el lugar del estado nacional: redefinir su acción, dando lugar a las diferencias y neutralizando la desigualdad.
- Recuperar la dimensión integral y orientadora de la política que permita integrar y coordinar, definiendo marcos de referencias comunes que permitan diseñar acciones y orientar la actividad social.
- Rediscutir el marco de referencia valorativo alrededor del cual se definirá la ciudadanía. La escuela en Argentina está desplazando la igualdad, que era un valor eje, hacia la solidaridad, que se adapta a una sociedad de desiguales, es necesario recuperar algún principio de justicia como criterio de valoración política y de definición de la condición ciudadana.

Para repensar la escuela hoy, es interesante analizar ¿Qué ciencias sociales plantea el DCNP? Parto de la concepción que entiende al curriculum como una propuesta político-educativa, que se construye en un contexto socio-histórico y con la participación de todos/as quienes tienen responsabilidad en la labor educativa, y que en el diseño curricular de nivel primario, queda definido como: *“una oferta cultural que sintetiza los acuerdos acerca de los saberes, valores, creencias, costumbres, hábitos que se consideran significativos para transmitir en los distintos niveles educativos y se constituye como marco normativo que establece su implementación en la diversidad de la realidad provincial”*¹, constituyéndose en un proyecto social y político.

Como proyecto social y político, el documento presenta un encuadre sociopolítico general, un encuadre pedagógico y didáctico, y el conjunto de las disciplinas y áreas curriculares propuestas para el nivel primario

¹ Ministerio de Educación (2011). Provincia de Río Negro. Diseño Curricular de Nivel Primario.

provincial. En éste último caso, el área de Ciencias Sociales presenta la siguiente organización: *fundamentación*, en la que se explicita el objeto de enseñanza del área y los sentidos de la enseñanza de las Ciencias Sociales; el *encuadre didáctico*, que contiene el detalle de propósitos generales; *contenidos*, en los que se explicitan los conceptos estructurantes del área: espacio social, sociedad, sujeto social, tiempo histórico, y los criterios para seleccionar los contenidos; las *consideraciones metodológicas*, la *evaluación*; y finalmente la organización de los *contenidos* en torno a un *eje organizador* para todo el nivel y *subejos conceptuales* para cada ciclo, a partir de los cuales se presentan los *propósitos* del ciclo, *categorías de análisis*, *ideas básicas* y *cuadros de contenidos*.

En la fundamentación del área, el diseño “privilegia” a la historia y a la geografía, como las disciplinas científicas que, con sus aportes, permiten la comprensión de “*las realidades sociales tanto presentes como pasadas, como una totalidad dinámica y compleja, en la que las categorías de lo social se entrelazan para otorgar significado a las acciones y pensamientos de las sociedades inmersas en un espacio*”². Definición de la que se desprende que la enseñanza del área, en la escuela primaria aporta a la comprensión de la realidad.

El documento define como objeto de estudio de la historia “*el análisis de las sociedades y la dinámica del cambio social*”, tomando a cada proceso histórico como proceso social, dentro de un contexto espacial global y local, y citando a Carlos Barros, plantea “*abrir nuevas avenidas para la historia rescatando andamiajes sólidos, buscando entramar las historias locales y regionales con las historias globales...*”, esta definición, me parece una postura novedosa, ya que supera la propuesta de la enseñanza de la historia nacional como relato único, dando lugar, al menos desde el marco teórico, a distintas voces y a las distintas historias que pueden conjugarse en los planos local, regional y global. Aquí el planteo, en relación al mandato original de la escuela, de forjar identidad y ciudadanía a través de la enseñanza de la historia de la nación, es superado por esta concepción actualizada de la historia. El para qué de la enseñanza de la historia se plantea para “*resignificar la totalidad de la compleja realidad social y reconocer la importancia de las dimensiones políticas, económicas y sociales*” (DCNP, 2011). En este sentido, considero que como proyecto político, el diseño debería dejar plasmada una postura más comprometida frente al para qué de la enseñanza de la disciplina.

² Ministerio de Educación de la provincia de Río Negro (2011) Diseño Curricular de Nivel Primario. Provincia de Río Negro

Definida “qué historia” y “qué geografía” enseñar en la escuela, se propone el ingreso dentro del área de la Formación Ética y Ciudadana, para la cual el documento no define su objeto de estudio, pero si el “para qué” de su incorporación, ya que dice “...debería orientarnos a construir criterios para intervenir en las prácticas iniciales y las relaciones de poder; la enseñanza de la misma ha de brindar herramientas para actuar en la sociedad, para desenvolverse en una realidad cambiante y conflictiva” (DCNP, 2011). Y es aquí donde advierto algunos puntos contradictorios de la propuesta; en primer lugar porque, como sostiene Isabelino Siede (2010) la formación ciudadana, no tiene tradiciones académicas que la regulen y un campo de conocimiento propio; en segundo lugar porque, lo que se propone como el para qué de su enseñanza, son fines también compartidos por la historia y la geografía.

1.2 El currículo en la Formación del Profesorado

En primer lugar me voy a centrar en el concepto de **formación**, al que voy a explicar siguiendo los planteos de GillesFerry (2004). Para este autor formación tiene que ver con la forma; formarse es adquirir cierta forma; si bien la enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, este desarrollo personal que es la formación consiste en encontrar formas para cumplir con las tareas que requieren un oficio, una profesión, un trabajo. Para él, formación es igual a *dinámica de un desarrollo personal*, en este sentido sostiene “*nadie forma a otro*”; el individuo se forma, él encuentra su forma, él se desarrolla; pero si bien uno se forma por sí mismo, uno se forma sólo por *mediación*.

Estas mediaciones son variadas: los/as formadores/as, las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con otros/as, etc. Todos los aspectos facilitan la formación, orientan el desarrollo. Ferry plantea que solo hay **formación** cuando uno puede tener un tiempo y un espacio para trabajar sobre sí mismo/a. En este marco, el lugar del formador/a es el de permitirle a quien se está formando encontrar su forma. En definitiva para el autor “*La formación es una dinámica de desarrollo personal que consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar a la vez sus capacidades de razonamiento y también la riqueza de imágenes que uno tiene del mundo. Es también descubrir sus capacidades, sus recursos.*” (Ferry, 2004, p.96). En este sentido Anijovich (2009) plantea que “*formarse se vincula con adquirir una forma*” (p.27) y cuando esa forma corresponde a un campo profesional específico, debería orientarse a construir el perfil profesional y las competencias que permitan desarrollar las tareas que esa profesión requiere y, esto se logra, desde las diversas mediaciones planteadas más arriba en términos de Ferry (2004).

Anijovich (2009) toma los planteos de Souto (2006) y menciona que si bien la formación tiene la necesidad de transmitir conocimientos, *“resalta la necesidad de desarrollar capacidades en los/as docentes para el ejercicio de su profesión”* (Anijovich, 2009, p. 28), así la formación docente es definida como un trayecto, que se inicia antes de ingresar a la institución formadora y a lo largo del cual se pueden identificar distintas etapas o momentos que van impactando en esa formación.

Desde esta concepción de formación retomo la pregunta que guía este trabajo ¿cómo pensar la formación docente frente a los desafíos de la enseñanza de la ciudadanía? ya que como sostiene Gloria Edelstein (2015): *“La formación de los docentes no puede reducirse al aprendizaje de unos contenidos disciplinares para ser enseñados, a unos elementos culturales descontextualizados y a unos principios pedagógicos y didácticos aprendidos para ser aplicados”* (p.4). La formación docente, debe brindar herramientas conceptuales y metodológicas a los/as futuro/as profesores/as que les permita, desde la formación inicial, el acceso a los variados ámbitos de la cultura para ir construyendo, como dice la autora, *“diseños referenciales que propicien y vertebren el ejercicio de una transmisión responsable y comprometida”*. Y es en estas concepciones que se sustenta y fundamenta la propuesta que desarrollo, en la que pretendo construir una proposición alternativa para la formación en el área de las ciencias sociales que incluya la enseñanza de la ciudadanía.

Existe una vasta producción sobre el currículo y la formación del profesorado. A modo de encuadre, ubicaré mi análisis desde las perspectivas de Alicia de Alba, quien define al currículo como *“...la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tienden a ser dominantes o hegemónicos y otros tienden a oponerse y resistirse a tal denominación o hegemonía”* (de Alba, 1998, p. 3); Susana Barco³ (2005) toma esta definición de currículo de Alicia de Alba y señala que los procedimientos en las aulas son el último eslabón de una cadena que se inicia con las políticas educativas.

Barco señala que el currículo es un acto político de distribución del conocimiento que va indicando *qué a quiénes* y ligo esta definición con el planteo de Connell (1993) con respecto a la justicia curricular y en este

³ Puede profundizarse sobre el planteo de Susana Barco en el capítulo 1 de este libro.

sentido Susana Barco se pregunta ¿cómo formar a la gente que va enseñar para que los/as otros/as aprendan?; pregunta que recupero para pensar ¿cómo formar a la gente que va a enseñar ciencias sociales, para que otros/as aprendan, con los desafíos de la ciudadanía en la actualidad? En este sentido el currículo como proyecto político adquiere gran significatividad.

El currículo para la formación docente de nivel primario, analizado en este trabajo, fue elaborado en el marco de un proceso de participación entre los años 2007/08, (este año entró en vigencia un nuevo currículo) proceso del que participaron los equipos de profesores/as de los distintos Institutos de Formación Docente, coordinados por el consejo de directores/as y técnicos/as de la Dirección de Nivel Superior. Digo proceso participativo porque, en diferentes espacios, al interior de los Institutos y también en reuniones provinciales, se promovió una participación activa muy importante; aunque ello no se reflejó, necesariamente, en la producción final del documento curricular. La tensión entre hegemonía y resistencia, a la que refiere Susana Barco (2013), se ha puesto de manifiesto desde el momento en que este documento fue aprobado; tensión que se traslada a las propias prácticas y a la trayectoria de los/as estudiantes en sus procesos de formación.

Santisteban y Pagés (2011) en consonancia con lo que vengo planteando, sostienen que independientemente de lo ideológico *“el currículo se concibe como instrumento para la transmisión de valores, existiendo una correlación más o menos directa entre el contenido y su forma de abordarlos en la práctica. Y el área de las ciencias sociales es el área de conocimiento escolar más conflictiva, como lo demuestra su habitual presencia en el debate público”* (Santisteban & Pagés, 2011, p.42). Los diseños que analizo carecen de precisión frente a los desafíos de la construcción de la ciudadanía, lo que no implica que no tengan intencionalidad política, ya que *“el principio básico de la construcción del currículo es que el contenido no se incluye como un fin en sí mismo; el contenido se selecciona como un medio para conseguir algunos propósitos”* (Santisteban & Pagés, 2011, p.51). Desde esta perspectiva la tensión entre el DCNP y el DCFD se transforma en contradicción, ya que el documento curricular para el nivel primario selecciona contenidos para la formación ciudadana mientras que el documento para la formación docente, no lo hace. ¿Qué habrá de enseñar un profesor/a sobre lo que formación inicial no le ha ofrecido como oportunidad?

1.3 El estudiantado del IFDC de SAO y los contextos educativos

Retomo aquí la contradicción entre ambos diseños curriculares, dentro de la cual el DCNP prescribe un espacio en el área de Ciencias Sociales, con contenidos para la Formación Ética y Ciudadana, y el DCFD solo enuncia esta formación en la fundamentación del área Enseñanza de las Ciencias Sociales, como parte del *para qué* de esta enseñanza. Y es aquí donde vuelvo a plantear la cuestión que me preocupa y ocupa en este trabajo ¿Cómo pensar la formación docente inicial desde la justicia curricular frente a los desafíos de la enseñanza de la ciudadanía?

Con esta preocupación, en el año 2013, realicé una encuesta a los/as estudiantes ingresantes a la carrera de Profesorado en Enseñanza Primaria, con el propósito de indagar ¿qué ciudadanía han podido construir al finalizar la escolaridad obligatoria?, ¿qué representaciones tienen sobre la Educación Ciudadana?, en definitiva, ¿cuáles son las perspectivas que orientan sus miradas y construcciones sobre la ciudadanía?

1.4 Notas sobre el contexto sociohistórico de las políticas educativas en Argentina.

El proceso de construcción sociohistórico que realiza Mercedes Oraison (2005) con respecto a la ciudadanía argentina y a partir del cual desarrolla la concepción de ciudadanía en distintos momentos del proceso histórico, es relevante para comprender qué ciudadanía se pretendía formar desde la educación.

La autora sostiene que la tradición republicana y la tradición liberal, que atraviesan la idea de democracia, fueron introducidas en nuestro país, desde el momento en que se produce el rompimiento con el orden colonial y señala que: *“la cuestión de la ciudadanía será crucial en este marco, ésta atravesará todas las discusiones sobre los procesos sociopolíticos que culminarán a fines del siglo con la consolidación del Estado Argentino”* (Oraison, 2005, p.23). Así en la transición de los siglos XIX y XX se consolidó un orden liberal burgués que planteó un concepto de ciudadano/a, que fue promovido desde el sistema educativo a través de los textos oficiales, los contenidos curriculares y las prácticas y rituales escolares. Hacia la década del '30 del siglo XX, el/la ciudadano/a se considera como un elector/a manipulable, acompañado por una educación cívica de corte liberal que enseñaba contenidos tendientes a la instrucción política y “lo moral” fue separado de “lo ciudadano”.

Estas concepciones cambian profundamente con la llegada del peronismo, se rompe el discurso oligárquico y liberal y se instala un nuevo discurso popular-democrático, que redefinió la categoría de ciudadano y que Somoza Rodríguez Oraison (2005) denomina como la promoción de una participación tutelada y la educación del ciudadano/a como disciplinamiento político, a través de una pedagogía que recurrió a variadas estrategias; la noción de ciudadanía se amplió incluyendo no solo los derechos políticos sino también los sociales y económicos. En contraposición al ciudadano/a elector/a, el peronismo trató de formar un/a ciudadano/apolitizado/a y participativo/a, no sin contradicciones.

Otro momento importante para el desarrollo de la ciudadanía es encontrado por la autora en la década del '70 del siglo XX, con la tercera presidencia de Perón. En ese contexto sostiene que se exaltó aún más la participación ciudadana y, sobre todo, el protagonismo de los/as jóvenes. En la formación del ciudadano/a se profundizó el perfil nacionalista-popular, el que desembocó en una fuerte movilización política y de resistencia a un neoliberalismo que había comenzado a instalarse en las relaciones económicas y laborales. Esta situación cambia de cuajo con la última dictadura cívico-militar, que rompe lo consolidado hasta allí. La dictadura se propuso recuperar el ser nacional retomando elementos de la educación patriótica de fines del siglo XIX y principios del XX, del nacionalismo católico y del espiritualismo antipositivista de la década del '30, proceso en el cual la escuela tenía un lugar preponderante, desvinculando la formación moral de la realidad social y política.

En ese sentido Kaufmann y Doval (2006) sostienen que:

“Durante la dictadura, aquellos manuales de Formación Moral y Cívica que lograron “reproducir” la norma oficial, pretendieron contribuir a consolidar el “nuevo orden educativo” (moralizante/ represivo). La intencionalidad reproductora/adoctrinadora en una asignatura como Formación Moral y Cívica puede no resultar extraña, pues la misma ha sido utilizada como el ámbito disputado de ideologización por gobiernos de diferentes signos y orientaciones políticas. Si bien sucede que en nuestro caso particular esta disputa es llevada a cabo en el marco de una política educativa cuyo imperativo fue enseñar y aprender a renunciar” (p.221)

Y este proceso desembocó, en palabras de Pablo Pineau (2006), en el principio del fin de la escuela pública en la Argentina, ya que promovió el desarrollo de una modernización excluyente, haciendo desaparecer a través de la estrategia represiva todo lo que tuviera que ver con los principios de la modernización incluyente que la participación masiva de principios de los '70 trató de imponer.

En 1983, con la recuperación de la democracia, la cuestión ciudadana adquiere fuertes connotaciones éticas. Oraison (2005) sostiene que *“por entonces ya se empieza, siquiera, a intuir que sin una ciudadanía fuerte y madura que sostenga, dinamice y ejerza un control moral de las instituciones de una auténtica democracia, ésta se planteaba como un proyecto poco realizable y con un futuro difuso”*. El advenimiento de la democracia, logró restaurar derechos y libertades políticas y también despertó el interés por la participación pero no logró el desarrollo de otras prácticas que permitiesen intervenir más allá de los actos eleccionarios. Por tal razón Pineau (2006) analiza que *“desde la restauración democrática en la década del ‘80, el debate político pedagógico se llevó a cabo principalmente en nuestro país entre los Restauradores del Canon y los propulsores de la modernización excluyente. Mientras los primeros se abroquelaron en posiciones defensivas, los segundos lograron adueñarse casi en forma única de las propuestas de modernización del sistema (...) El ciclo se cerró con el triunfo de los modernizadores mediante la Reforma Educativa neoliberal de la década de los ‘90. El fin iniciado en 1976 había terminado de llegar”*(p.108)

Considerando este recorrido sociohistórico me pregunto ¿cuáles de estas formaciones ciudadanas siguen vigentes? y ¿qué dicen sobre la ciudadanía los/as ingresantes a primer año del profesorado de enseñanza primaria?

1.5 Representaciones del estudiantado sobre ciudadanía

Partí de la concepción de representaciones sociales (RS) desarrollada por Moscovici, quien plantea que:

“La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos (...) es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, (...) son sistemas de valores, nociones y prácticas que proporciona a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo” (Moscovici, 1979, pp.17-18)

Denise Jodelet, ha sistematizado las ideas de Moscovici y agrega que las representaciones sociales son un conocimiento práctico, formas de conocimiento que permiten interpretar la realidad cotidiana, sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede. Indagar para conocer estas representaciones sociales es necesario, ya que entiendo que el aprendizaje consiste justamente en trabajar con y en ellas, como sostiene Pagés (2009) y no contra ellas.

Considero que lo relevante en indagar las RS que los/as estudiantes tienen acerca de la ciudadanía, radica en la posibilidad que este conocimiento nos brinda para poder deconstruir esas representaciones y construir unas nuevas. ¿Por qué deconstruirlas?; porque como señalan Santisteban y Pagés (2011) las representaciones de los/as futuros/as maestros/as:

- Son muy resistentes al cambio y a los cursos de didáctica.
- Si se quiere dar la oportunidad al futuro profesorado para cambiarlas, ha de saberse que las tiene e indagarse cómo las ha construido y desarrollado.
- El profesorado de didáctica ha de trabajar con ellas y no contra ellas. (Santisteban y Pagés, 2011, p.37)

Parto del supuesto de que los y las estudiantes ingresantes a la formación docente, no han sido formados en este espacio curricular desde las perspectivas que se abordan en este trabajo, ya que en la educación primaria de la provincia la formación ciudadana no tuvo ni tiene una presencia fuerte y en la secundaria, estos contenidos referidos a la formación ciudadana están desdibujados, en un DC para el nivel que aún no se define.

En el ejercicio de exploración que realicé les propuse a los/as estudiantes que respondieran un cuestionario; el que me permitió indagar acerca de los conceptos de: *justicia, solidaridad, identidad, libertad, igualdad* como conceptos que suponen y permiten definir el de ciudadanía.

¿Qué nos dicen los datos obtenidos? Con la intención de indagar en lo que saben y dicen los/as ingresantes acerca del concepto de ciudadanía les solicité que eligieran entre dos afirmaciones. 26 de los 48 ingresantes eligieron la siguiente afirmación:

“La ciudadanía está dada por el sistema normativo que regula la vida social. Se es ciudadano cuando se cumple con las normas o se ejercen derechos otorgados por el otro.”

Tres encuestados no respondieron y 19 eligieron la afirmación que sostiene:

“El ciudadano asume la iniciativa de la búsqueda de soluciones a los problemas concretos. La ciudadanía excede lo meramente formal (derechos reconocidos) para vincularse de modo indisoluble a un tipo de acción social.”

Por otra parte les pregunté ¿Qué conocimientos les ha aportado la escuela (tanto primaria como secundaria) para desempeñarse como ciudadano/a? de los 48 ingresantes, 47 respondieron que les enseñó “a respetar los símbolos

patrios”, 41 dijeron que les enseñó “a respetar las leyes”, 37 dijeron que les enseñó “a votar”, a 45 les enseñó “a ser solidarios”, a 46 les enseñó “a respetar las diferencias”, a 46 les enseñó “a identificarse con su país”, a 46 les enseñó “a participar”.

En la definición de ciudadanía dada por los/as estudiantes se desprende una fuerte presencia de lo normativo en relación a la ciudadanía. La mayoría la relacionan con el cumplimiento de la ley, las normas, deberes y derechos, muchos también la relacionan con la identidad; unen la ciudadanía a la norma, a la ley y al derecho al voto, también unen la ciudadanía a los derechos y deberes. Para la mayoría de los/as ingresantes la ciudadanía aparece como algo dado, por ejemplo algunos definieron ciudadanía:

“Conjunto de derechos que tienen las personas como sujetos y los deberes que de ellos se derivan”.

“La ciudadanía somos todos los que la componemos y dentro de esa ciudadanía votamos y estamos de acuerdo con algunas cosas que dicen los demás”.

“El miembro de una comunidad que, por los derechos que esta le concede, está obligado a cumplir con determinados deberes”.

Volviendo al recorrido realizado por Mercedes Oraison(2005) en las expresiones de los/as ingresantes se observan esas pervivencias en las que la ciudadanía se piensa en relación al voto y a la norma y por otro lado también en la separación de lo moral y lo político; ya que en muchas de las definiciones que dan los/as estudiantes aparecen el respeto y la solidaridad pero unido a situaciones idílicas, sin conflicto:

“Ciudadano es aquel que convive con muchas personas respetando a cada uno como es, siendo libre de poder manifestarse en la sociedad pero siempre con respeto”.

“La ciudadanía es que todos tenemos derecho a decidir a tener una mejor vida -que nos respeten y ser respetados- ser solidario también”.

“Ciudadanía: es tener derecho a expresar lo que uno quiere y no estar de acuerdo con algo, mientras esto no genere conflicto con los demás”.

Los decires de los/as estudiantes ingresantes al profesorado de educación primaria parecieran estar dando cuenta del planteo que Pablo Gentili (2000) realiza con respecto a que en las últimas reformas curriculares ha predominado la formación ciudadana como mera transmisora de los derechos reconocidos por la ley; este autor señala que la ciudadanía puede entenderse desde dos perspectivas; una perspectiva *formalista*, en la que ciudadanía se atribuye; y otra como *práctica deseable*, en la que la ciudadanía se construye socialmente; en las concepciones de los/as ingresantes parece primar la perspectiva *formalista*, en tanto sostienen que

la ciudadanía es un atributo que se otorga a través de la concesión de derechos.

Estos datos cualitativos, relevados en el cuestionario, me permiten pensar que los y las estudiantes ingresantes a la formación docente, no han sido formados en este espacio curricular desde una perspectiva de ciudadanía amplia y como construcción, desde una perspectiva crítica que cuestione lo dado. En su escolarización primaria han tenido historia y geografía y ambas ciencias abordadas primordialmente desde una concepción tradicional en la que los contenidos de la historia han estado centrados en las efemérides y los de geografía desde una perspectiva descriptiva, conjugándose ambos en un relato que transmitía un pasado común en un territorio común. Si bien esta enseñanza de las ciencias sociales tiene presencia aún en las escuelas primarias, es fuertemente cuestionada, pero ese cuestionamiento, evidentemente, no ha dado lugar aún a una nueva enseñanza. En su escolarización secundaria, la enseñanza de la educación cívica se ha centrado básicamente en una instrucción jurídica básica y una orientación general en torno al “buen ciudadano”, a través de un conocimiento declarativo de las leyes, las normas sociales y las instituciones que rigen la vida social.

2. Perspectivas teóricas y metodológicas que orientan la propuesta

2.1 Perspectivas teóricas y didácticas de las ciudadanías

La problemática que sustenta esta propuesta, desde una perspectiva teórica y didáctica, intenta echar luz en la tensión-contradicción que se evidencia entre el DCNP y el DCFD ¿Qué saben los/as ingresantes a la formación docente de nivel primario de ciudadanía?

Para comenzar a elaborar una propuesta conceptual sigo el planteo de Antoni Santisteban y Joan Pagés (2007), acerca de los distintos aportes que las ciencias sociales pueden brindar a la Formación Ciudadana y los sintetizan en las siguientes perspectivas:

- La *perspectiva histórica* en la construcción de la democracia, la memoria histórica y la conciencia histórica como conciencia temporal, es decir las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro.
- El *control* y la *gestión del espacio* geográfico así como la decisión sobre los límites o fronteras.
- La *gestión de los recursos económicos*, la economía de mercado y el crecimiento sostenible.

- El estudio del derecho, para el conocimiento de las *normas legales*, la comprensión de los conceptos de legalidad e ilegalidad, y la regulación legislativa de la ciudadanía.
- Las *interrelaciones sociales* a partir de la antropología del poder o de la *sociología del conflicto*, así como las aportaciones de la psicología social a la *dinámica de grupos*.
- La reflexión sobre los conceptos de la ciencia política, relacionados con la *convivencia* y con la *organización política*, con la estructura política de la *democracia* y con lo que la ciencia política llama el proceso político: *elecciones, votaciones, parlamento, gobierno, constitución*, etc. En este apartado es importante también la reflexión realizada desde la filosofía sobre la naturaleza de los conceptos políticos o sobre la ética política.

Santisteban y Pagés (2007) elaboran un modelo conceptual para indagar los conocimientos del estudiantado de 4º de ESO, referidos a la educación para la ciudadanía y dividen esta propuesta en cinco bloques: *las ciencias sociales y la democracia; la pluralidad y la organización social; la definición de ciudadanía; los sistemas políticos: estructura y proceso político; la cultura política como cultura democrática y la cultura cívica para la intervención social*; de estos cinco bloques tomaré el referido a la *definición de ciudadanía*, ya que este concepto tiene una fuerte presencia en el diseño curricular de nivel primario y está planteado como categoría de análisis “*permanente y transferible que sustenta las ideas básicas de cada subeje*” (Diseño Curricular Nivel Primario 2011, p. 96) y está presente en los tres ciclos, a partir de este marco teórico construí el instrumento de indagación descrito anteriormente para conocer las representaciones acerca de la ciudadanía que tienen los y las futuros/as docentes.

2.2 Sentidos y concepciones sobre las ciudadanía

En este sentido parto de una definición clásica de ciudadanía que tiene su origen en las revoluciones de los siglos XVII y VXIII y que contiene tres elementos constitutivos: poseer ciertos derechos y cumplir determinados deberes en una sociedad determinada; pertenecer a una comunidad política, que en general está vinculada a una nacionalidad y la posibilidad de aportar a la vida pública de esa comunidad a través de la participación. Esta definición clásica está atada a la idea de pertenencia a una nación de la que se derivaban esos derechos y deberes; así los conceptos de ciudadanía y nacionalidad han llegado a confundirse y actualmente hay una tendencia hacia una ciudadanía incluyente, que garantiza los derechos a la mayor cantidad posible de personas; y por otra parte, una nacionalidad excluyente, que elimina a algunos del núcleo de la participación política y entiendo que

esta característica se constituye en uno de los principales desafíos para la educación en la actualidad. Como sostiene Pons i Altés (2012) *“No podemos presentar, como docentes, una “ciudadanía global” o “mundial” ideal cuando ni tan solo personas con las que convivimos a diario tienen nuestros mismos derechos, o cuando no existen mecanismos para garantizar en el conjunto del planeta el mínimo respeto a los derechos humanos”* (p.384); por esto y para dar lugar en la formación docente a esta tensión creo que es necesario, además de abordar conceptualmente la ciudadanía y la participación, poder construir herramientas y estrategias didácticas que les sean útiles para su práctica profesional.

Kymlicka (1997) sostiene que a partir de la década de los '90 ha aparecido un nuevo interés por la ciudadanía, concepto que, en palabras de este autor, integra las exigencias de justicia y de pertenencia comunitaria como también se une a la idea de derechos individuales y de vínculos con una comunidad. Señala en ese sentido que actualmente se han producido diversos acontecimientos a nivel mundial que han dado cuenta de que la fortaleza y la estabilidad de las democracias actuales no dependen solamente de la justicia que contengan, sino también requieren de las cualidades y actitudes de sus ciudadanos. Citándolo a Marshall define que la ciudadanía *“consiste esencialmente en asegurar que cada cual sea tratado como un miembro pleno de una sociedad de iguales (...) otorgando a los individuos un número creciente de derechos de ciudadanía”* (Kymlicka & Waine; 1997, p. 8) y sostiene que una concepción adecuada de ciudadanía debería exigir un equilibrio entre derechos y responsabilidades.

Por otra parte Borghi, Mattozzi y Martínez Rodríguez (2012) definen dos tipos de ciudadanía; una ciudadanía minimalista que tiene que ver con lo legal y jurídico que hace a una persona miembro de una sociedad y limita la formación ciudadana a la información sobre derechos y deberes; y otra definición que refiere a una ciudadanía amplia, ya que la entiende como conjunto de valores, comportamientos, obligaciones y responsabilidades y promueve una formación activa.

Retomo nuevamente las respuestas que los/as estudiantes dieron en la encuesta, referida a la ciudadanía, 46 de los 48 estudiantes encuestados respondieron que la escuela les enseñó a participar, no obstante al elegir una definición de ciudadanía mayoritariamente eligieron, una definición de ciudadanía a la que los autores mencionados definen como minimalista, y al solicitarles que elaboren ellos una definición de ciudadanía sólo 5 de los 48 incluyen en la misma la participación; estos datos me parecen centrales a la hora de elaborar una propuesta de educación ciudadana para futuros/as

docentes, ya que será necesario deconstruir estas concepciones desde la formación inicial, para comenzar a construir herramientas y estrategias que les permitan, apropiarse de la conceptualización de una ciudadanía amplia, desde la formación activa, para poder transmitirlo en sus propias propuestas de enseñanza.

En este sentido De Alba, citado por Oropeza y Estepa Giménez (2012) sostiene que *“la dificultad de aplicar experiencias democráticas o participativas en el aula [se refiere] a la falta de preparación del profesorado en asuntos de participación ciudadana”* (p.98); por esto entiendo que es imposible formarse como sujeto democrático sin transitar espacios democratizados y en este sentido las aulas del Instituto de Formación Docente pueden constituirse en un espacio verdaderamente democrático si entendemos a la educación, y en particular a la formación docente, como la posibilidad de formarse con otros/as.

Respecto a esto, Perrenoud (2004), señala cinco competencias que hacen al profesor/a como educador, que tienen relación directa con la enseñanza de la ciudadanía, como son la prevención de la violencia, oponerse a los prejuicios y la discriminación, participar en la generación y aplicación de reglas para la vida en común en relación a la disciplina en la escuela, analizar la relación pedagógica, la autoridad y la comunicación en clase, aportar al desarrollo del sentido de la responsabilidad, la solidaridad y la idea de justicia; competencias que permiten que la enseñanza vuelva a *“convertirse en una tarea política por excelencia, en una misión de transmisión de estrategias para la vida, con el fin de fortalecer las condiciones de posibilidad de la emergencia de una sociedad-mundo compuesta por ciudadanos protagonistas, conscientes y críticamente comprometidos”* (J. Estepa Giménez, 2012, p.212)

Retomo el planteo de Santisteban y Pagès (2007) en cuanto a la centralidad que le dan al concepto de **ciudadanía** en su propuesta, ya que en él convergen los demás bloques y definen que, a) La ciudadanía significa en primer lugar *igualdad* ante la ley y la no discriminación; b) la ciudadanía significa *libertad*, como derecho y como deber; c) la ciudadanía es *justicia*, supone derechos y deberes que dan sentido a la participación; d) la *solidaridad*, que alude al concepto de fraternidad, pero recoge también la tradición y la experiencia de la democracia y e) el concepto de *identidad*, que se asocia con el de alteridad, ya que nos definimos en función de las diferencias con otros/as. (Santisteban & Pagés, 2007, p. 361)

Estos planteos en torno al concepto de ciudadanía, que comparto, interpelan fuertemente la función social y política de la escuela, función que debe revalorizarse en la actualidad para la construcción de ciudadanías plenas. Esto implica la cualidad del ejercicio de la propia condición humana. El gozar de los derechos civiles, políticos y sociales es la expresión concreta de ese ejercicio, aunque dicho ejercicio no es independiente de las mediaciones histórico-sociales. Como sostiene Severino (1992) la ciudadanía exige compartir mediaciones existenciales, que se encuentran intrínsecamente relacionadas con compartir bienes materiales, simbólicos y sociales. Es desde esta perspectiva que la educación ciudadana cobra relevancia, como potencial constructora de esas mediaciones. Es decir, su vía de actuación fundamental se da en el ámbito de las mediaciones culturales y simbólicas, pero a su vez, prepara para el trabajo-para el acceso a los bienes materiales- y prepara para la vida política y social, para la esfera pública, ya que entendemos que la formación política es un proceso por el cual cada uno aprende a ejercer su propio poder (Siede, 2007).

Lo urgente entonces es garantizar a todos/as el acceso al mundo variado de la esfera cultural y la participación en las decisiones, haciendo de esta manera, del hombre y la mujer unos ciudadanos/as completos y la escuela se constituye en un lugar de oportunidad para el logro de estos planteos y la formación docente inicial como el inicio del camino hacia la transformación.

Es oportuno aquí tomar el planteo de Teresita Moreno (2005) en el que sintetiza los debates y perspectivas de enfoque en torno a la ciudadanía:

- Primer debate en los comienzos de la modernidad, originando la concepción de hombre moderno en el marco de la nueva sociedad.
- Segundo debate con los Estados de Bienestar, donde lo central aquí fue la tensión democracia-capitalismo y el surgimiento de los derechos sociales.
- Tercer debate entre los '70 y los '80 con el inicio de una transición histórica y una vuelta al sentido, amplitud y los fundamentos de los derechos ciudadanos.
- Debate actual, en torno a la ciudadanía activa y las ciudadanías diferenciadas, en el contexto de la sociedad globalizada. (Moreno, 2005, p. 142)

Con esta síntesis queda claro que el concepto de ciudadanía es un concepto en permanente cambio y redefinición, ya que es imposible pensarlo al margen de los contextos históricos; en este sentido sigue siendo interesante tomar la definición de ciudadanía que aporta Marshall (1950) y que articula en torno al concepto tres tipos de derechos: los civiles, los políticos y los

sociales. Si bien algunos autores sostienen que esta definición de Marshall se ajusta al proceso histórico europeo más que al latinoamericano nos permite identificar el carácter dinámico de la ciudadanía; construcción que cambia y se redefine en función del surgimiento de nuevos sujetos políticos. Por otra parte y asimismo también nos permite abordar las desigualdades sociales que son las que muchas veces restringen la práctica de la ciudadanía y en este sentido Alisa Del Re (2001) sostiene que:

“Aunque es posible mantener reservas con respecto a la conformación de esta teoría, hay una idea que para mí conserva toda su validez: la ciudadanía se constituye con aquellos derechos concretos e históricamente cuantificables, ellos no están separados, ni subordinados los unos a los otros, sino que se articulan entre sí a través del tiempo” (p.190).

Ahora bien ¿Qué pasa con estas perspectivas de ciudadanía en la enseñanza? En un trabajo realizado con Teresita Moreno, en el marco del proyecto de investigación “Profesores y enseñanza de la historia reciente/presente”⁴, trabajamos con docentes de escuelas primarias de las ciudades de Neuquén y SAO. Para iniciar el trabajo partimos de la idea de que la ciudadanía nos remite al concepto de identidad ya que son los sujetos los que se constituyen en ciudadanos en determinado momento histórico, político y social dentro de una cultura que asimismo es una construcción humana contingente (Pérez Gómez, 1994). Así el proceso de construcción ciudadana de las docentes con las que trabajamos, dio cuenta de distintas marcas que son las que han permitido la construcción de esas representaciones: la propia historia educativa, la formación docente-con sus modelos y mandatos-, la historia familiar de cada una de ellas, sus prácticas de participación en distintas

⁴ La investigación se desarrolló en escuelas públicas de las provincias de Neuquén y de Río Negro. Intenta construir dispositivos pedagógicos y didácticos para abordar contenidos y fuentes de la historia reciente/presente (HRP), atendiendo principalmente a la compleja relación entre los contenidos y las formas de la enseñanza y para ello se han seleccionado las localidades de Neuquén- Centenario y Cipolletti- San Antonio Oeste-Bariloche. Enseñar HRP posibilita la “presentificación” de la historia e implica un cambio cultural importante. Significa redefiniciones teórico metodológicas, delimitación de temas, problemas y cuestiones a considerar especialmente los referidos a los sujetos y sus experiencias, a los vínculos con la identidad, a la memoria, a la alteridad y al *compromiso* con la dimensión de lo científico y lo político. Entre otros aspectos indagamos en: ¿Qué significado de la historia validan los profesores/as?, ¿Abordan las problemáticas de la historicidad y la conciencia histórica?, ¿Qué finalidades y sentidos orientan la enseñanza?, y ¿Cuáles son los contenidos y formas de la enseñanza de la HRP que circulan? Es una investigación de carácter cualitativo, propicia la construcción de contenidos, estrategias y materiales para la enseñanza de la HRP, con la finalidad de producir conocimientos en torno a la educación histórica para la formación en la historicidad, la conciencia histórica y la socialización política de las jóvenes generaciones. Los resultados de la investigación aspiraron a contribuir a la formación docente en Historia y a la enseñanza de la historia en escuelas primarias y medias de la región.

instancias de la sociedad civil (política, gremial, religiosa, comunitaria, etc.), como también la experiencia laboral (Moreno, 2005).

Este trabajo nos permitió conocer algunas de las perspectivas que actualmente están presentes en las escuelas al trabajar la ciudadanía:

- En algunos casos, la ciudadanía se aborda desde una perspectiva moral, se piensa la formación del ciudadano/a como buena persona, fomentando valores como la tolerancia, el respeto, sin afiliaciones políticas.
- En otros observamos la enseñanza de la ciudadanía como contenido conceptual, desde una perspectiva formalista en la que se enseñan las normas, los derecho, la constitución, en estos casos la ciudadanía es entendida como algo que se atribuye.
- Aparece también, la enseñanza de la ciudadanía entendida como una práctica cotidiana, como actitud ético política, desde esta perspectiva la ciudadanía se entiende como una práctica, que se construye con los/as otros/as y que va más allá de la enseñanza de algunos conceptos.

“Las maestras entrevistadas apuntan fuertemente a la defensa de la escuela pública y tienen esa “fe democrática”, esa creencia fundamental de que las prácticas democráticas tienen un profundo significado, que son necesarias en tanto contribuyen a conservar la dignidad del ser humano. Depositán en la escuela, con sus temores, certezas, contradicciones, un espacio donde es posible modificar ciertas prácticas para un presente y futuro mejor para sus alumnos.” (Moreno y Garino, 2013, p.11) Esta apuesta de las docentes como “fe democrática” y el lugar de la escuela, se constituye en el desafío que, a mi entender, interpela a la formación docente inicial, para que sea desde las instituciones formadoras que la enseñanza de la ciudadanía se transforme en práctica cotidiana.

Finalmente y como sostiene Teresita Moreno (2005) *“La escuela es un lugar privilegiado de socialización y subjetivación, en la medida en que los alumnos van construyendo su paso por ella, su propia subjetividad, su conciencia de sí, su identidad diferencial y lo hacen mientras reconocen al mismo tiempo a los otros como otros, con sus semejanzas pero también con aquellas diferencias que los constituyen”* (Moreno, 2005, p.151) y para que la escuela construya y sostenga este lugar de privilegio en la construcción de ciudadanía, las instituciones formadoras también tienen que repensar sus prácticas para formar docentes *en y para* prácticas democráticas y de construcción de ciudadanía.

2.3 Construcciones didácticas sobre las ciudadanías en la formación del profesorado

La formación por la que debemos bregaren los institutos es la que articule teoría y práctica, modelo que atraviesa todo el documento curricular para la formación docente pero, tal como se está desarrollando, es difícil de re-ligar al interior del campo de la formación específica⁵. No obstante esta dificultad y la flexibilidad del diseño permite construir propuestas alternativas. En este sentido, tomar el modelo de formación propuesto por Santisteban y Pagés (2011) para adaptarlo a nuestra propia realidad, es una alternativa posible.

Este modelo se organiza en cuatro fases:

- Indagación y reflexión teórica sobre las representaciones sociales de la enseñanza de las ciencias sociales en la educación primaria, sus orígenes y sus supuestos teóricos.
- Las prácticas en el aula. En el aula la enseñanza adquiere su pleno sentido. En el aula es donde el maestro en formación puede observar cómo se enseña. Aquí desde el área de ciencias sociales tenemos que realizar un trabajo muy articulado con el área de prácticas, para tener siempre la información de cuando los/as estudiantes van a las escuelas y poder recuperar desde las ciencias sociales lo que allí observan, en función de la enseñanza y el aprendizaje de lo social. Este es el aspecto que nos genera el mayor desafío: aprovechar los espacios de la práctica para recuperar cuestiones de enseñanza y aprendizajes de las ciencias sociales.
- Análisis, interpretación y teorización de la práctica, la observación crítica de lo que sucede en las escuelas con la enseñanza de las ciencias sociales, esa valoración crítica, sin juicios de valor, sino con la intención de interpretar lo que acontece y poder compararlo con el saber acumulado. Por ejemplo, en el transcurso de la observación correspondiente a práctica tres, un estudiante registró: “la seño prepara el acto del 25 de mayo y escribe en el pizarrón El rey Fernando VII fue tomado prisionero...” Este es ya un rico insumo para ser trabajado en el aula de enseñanza de las ciencias sociales II y confrontarlo con lo trabajado respecto a la enseñanza en el área y las efemérides.
- La elaboración de alternativas y la nueva aplicación a la práctica. En este caso desde el área les propuse trabajar con el diseño curricular, ubicar en los contenidos, la revolución de mayo, confrontar con los materiales teóricos y pensar en la posibilidad de construir el contenido a

⁵ La formación docente se organiza en tres campos: el campo de la formación general, el campo de la práctica y el campo de la formación específica. En el caso de la formación para el nivel primario el campo de la formación específica está formado por las áreas de ciencias naturales, matemática, lengua y ciencias sociales.

enseñar como un recorte que permita dar cuenta de la complejidad de la realidad que se quiere enseñar. Aquí se nos dificulta la posibilidad de llevar esta nueva alternativa a la práctica, es necesario seguir pensando alternativas. (Adaptado de Santisteban & Pagés, 2011, p.37)

La posibilidad de construir propuestas alternativas, que permitan sortear las dificultades que las prescripciones curriculares nos presentan, se sustenta en la concepción de docente como sujeto social y político, como sujeto autónomo y crítico que frente a la tarea de enseñar toma decisiones contextualizadas y fundamentadas, y que en términos de Giroux (1990) se define como intelectual transformativo, ya que desde este lugar el docente se propone *“conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico”* (Giroux, 1990, p.178). Ser conscientes de esta necesidad implica darnos cuenta de que el trabajo que realizamos como docentes siempre legitima sentidos y que, teniendo claro esto, es necesario realizar propuestas que promuevan la liberación; de manera que los/as futuros/as docentes, en la formación inicial, puedan ir construyendo las herramientas necesarias para la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela primaria. Santisteban y Pagés(2011) las definen como competencias profesionales que, en el caso de las ciencias sociales, tienen relación directa *“con la competencia social y ciudadana (...) relacionadas con la formación de la temporalidad y de la conciencia histórica, y con la formación de la territorialidad y del dominio del espacio.”*(Santisteban y Pagés, 2011, p.38).

3.Sugerencias y orientacionesparainnovar en la formación inicial

La propuesta, siguiendo la lógica desarrollada hasta aquí, pretende dar cuenta de lo que pueden contener las propuestas de enseñanza para el área de ciencias sociales en la formación docente inicial que promuevan la enseñanza de ciudadanías.

De la encuesta realizada a los/as estudiantes surge que mayoritariamente definen a la ciudadanía desde una perspectiva formalista, en la que esta es dada, y una mirada idílica de la sociedad en la que no hay conflicto, y estas percepciones son las que se constituyen en el desafío a superar a partir de la incorporación de la enseñanza de la ciudadanía en la formación docente inicial. Tomo para esta instancia la sugerencias de Eurydice (2005), entre las que señalan que son tres los temas claves que hacen a la educación para la ciudadanía a) la cultura política; b) el pensamiento crítico y el desarrollo de ciertas actitudes y valores y c) la participación activa (citado en Santisteban y Pagés, 2011, p. 333). A partir de estos tres temas elaboro una propuesta que consistirá en la construcción de tres recortes de contenidos. Cada uno de

ellos tomará contenidos propios de un ciclo de la escuela primaria, para ser abordados en la formación docente, articulando en cada uno lo conceptual y lo didáctico. La propuesta es para el primer año de la carrera.

Santisteban y Pagés (2007) definen los aportes de las ciencias sociales a la educación ciudadana y abordan la ciudadanía, desde cinco conceptos que en términos de ellos la definen, estos conceptos son: igualdad, libertad, justicia, solidaridad e identidad y desde estas perspectivas abordaré los recortes construidos para el programa.

En palabras de Siede (2010), el recorte es una categoría didáctica que consiste en delimitar la realidad social para profundizar en su análisis sin perder la complejidad de la misma. *“Se trata de un fragmento susceptible de ser interpretado en sí mismo y en relación con otros recortes posibles, conservando la complejidad constitutiva del mundo social”* (Siede, 2010, p.79). El autor, retomando lo elaborado por Gojman y Segal (1998), propone una serie de pasos a seguir, como una serie de decisiones que va tomando el/la docente para la construcción del recorte; *la adopción de un marco conceptual explicativo, definir un tiempo y un espacio acotado*, (lo que permite superar la concepción de la historia como una sucesión de hechos en el tiempo y a la geografía como una colección de espacios); *precisar los conceptos con los que se va a trabajar* (y aquí la propuesta se une con lo planteado anteriormente en cuanto a pensar en modelos conceptuales) y finalmente *definir una puerta de entrada al tema* (una pregunta, un problema).

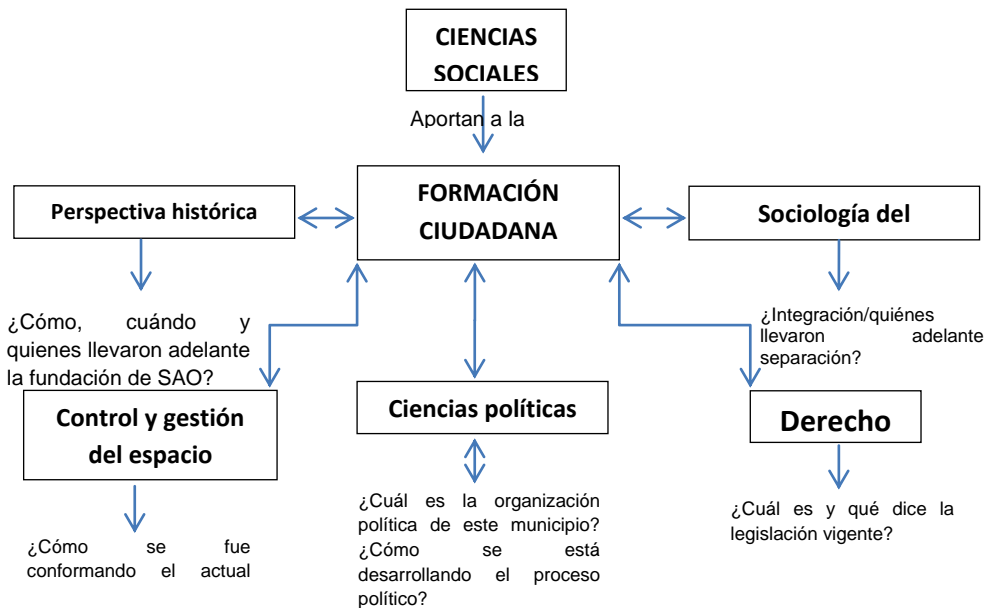
“Organizar la enseñanza a través de recortes permite salir del listado de temas o del tratamiento episódico de los contenidos, a veces circunscripto a las efemérides o a las páginas del manual escolar. En esos casos, la forma misma de abordaje conlleva una fuerte priorización de los aspectos fácticos sobre las categorías explicativas y las ciencias sociales devienen en una materia en la cual no hay que pensar, sino solo memorizar” (Siede, 2010, p. 285). En estas concepciones intento sustentar la producción que a continuación desarrollo.

1° Recorte:

La ciudad como espacio social en la que se entrecruzan tiempos, culturas, lo público y lo privado, la producción y la reproducción social.

¿Por qué enseñar la ciudad? Vivimos en una ciudad que tiene la particularidad de ser un municipio con tres asentamientos: la ciudad propiamente dicha en la que se asientan los servicios, la administración y el

poder político. Las Grutas (el balneario) a 15 Km de la administración central, es el lugar donde se desarrolla la mayor actividad turística durante el verano y el Puerto del Este a 60 km, lugar en el que se desarrolla la actividad económica de exportación. En la actualidad y como manifestación de diversos intereses un grupo de vecinos/as solicita la municipalización de Las Grutas, si unos de los contenidos del primer ciclo es “la ciudad”, la escuela y fundamentalmente la enseñanza de las ciencias sociales no puede obviar esta situación.



Propósitos:

- ✓ Posibilitar el análisis crítico de una situación de la realidad local para construir argumentos fundamentados
- ✓ Promover el desarrollo de competencias profesionales que les facilite la enseñanza de ciencias sociales en sus futuras prácticas.

Estrategia: resolución de problemas. Implica proponer a los/as estudiantes trabajar a partir de problemas reales.

Presentación del tema: San Antonio Oeste ¿integración o fragmentación?

El/la docente presentará la siguiente imagen para comenzar a plantear la problemática y que cada uno exprese qué le sugiere y qué opinan.



Se sumará la presentación a los/as estudiantes del siguiente artículo para dejar planteado el problema.

¿Autonomía local o primacía de la provincia?

Hay diferentes interpretaciones del tema. La legalidad del referéndum también se debate.

SAN ANTONIO OESTE (ASA).- La preeminencia de la ley provincial 2353 para enmarcar la posible escisión de Las Grutas. O el reconocimiento de la primacía de la autonomía municipal para regular lo que ocurre con su territorio. Éste es el debate que puso en el tapete la decisión de convocar a una consulta popular enmarcada en un artículo de la carta orgánica municipal, para que todos los vecinos puedan expresar si están de acuerdo o no con esa fractura.

El tema volverá a cobrar vigencia en los próximos días, de cara al tratamiento en la Legislatura (que sería el próximo miércoles) del proyecto de Marilyn Gemignani, que se enmarca en la ley 2353.

Esta legisladora ya anunció que con el respaldo de los grupos que apoyan la escisión acudirá a la Justicia para impugnar el llamado a plebiscito local. Mientras tanto, el presidente del Concejo Deliberante Claudio Palomequez, el grueso de los ediles y algunos legisladores contrarios a la propuesta (como Luis Esquivel, del FpV) anunciaron que viajarán nuevamente a Viedma para entrevistarse con los presidentes de los bloques.

"Durante una visita anterior les entregamos (a los legisladores) una carpeta en la que detallamos las tres causas técnicas por las cuales la posible municipalización de Las Grutas no se puede enmarcar en la ley 2353, como plantea el proyecto de Gemignani. Ahora, les haremos llegar la ordenanza que aprobamos convocando a un referéndum popular sobre el tema, tal como prevé nuestra carta orgánica. Y les exigiremos respeto por nuestra autonomía municipal", manifestó Palomequez.

El debate acerca de la constitucionalidad o no del mecanismo para regular la posible escisión territorial que se introdujo en la última modificación de la carta orgánica de San Antonio no es nuevo, pero ahora deberá definirse.

Sobre este punto ya se expidió el ex fiscal de estado Pablo Bergonzi y el gobernador Alberto Weretilneck, en los dictámenes favorables que ambos elaboraron sobre el proyecto de Gemignani. Los dos, en esos análisis, desestiman la potestad municipal para regular una posible segregación y hablan de la preeminencia de la ley provincial 2353. Bergonzi se expidió en mayo de 2013, y Weretilneck en junio de 2014.

El exfiscal consideró que "un municipio particular no puede legislar en su carta orgánica requisitos contrarios a lo establecido en la constitución, ya que estas disposiciones exceden la autonomía municipal". El gobernador, en tanto, opinó que (la regulación sobre anexiones y segregaciones territoriales) "contempla competencias expresas y exclusivas otorgadas a la provincia, para la regulación del régimen municipal general. Forzar dicho entendimiento, pretendiendo agregar nuevas exigencias a su órbita de actuación a través de las cartas orgánicas municipales es justamente lo que se pretendió evitar en el momento de su reserva".

Ahora, los que deberán expresarse sobre el tema son los integrantes de la Legislatura.

<http://www.rionegro.com.ar/diario/autonomia-local-o-primacia-de-la-provincia-7939046-9701-nota.aspx>

Planteado el problema a trabajar, el/la docente les propondrá a los/as estudiantes formar grupos y que cada uno de ellos tome una de las

perspectivas de las ciencias sociales y busquen información para analizarla. El/la docente proveerá distintas fuentes de información.

Fuentes de información:

Lefebvre. H (1977). Mi querido puerto San Antonio. Viedma

Mola, A (2005): La meteorológica. Bs.AS. Planeta Sur Magazine

Producciones de la Junta Municipal de Asuntos Históricos.

Mapas y planos

(com.ahttps://www.google/search?q=mapa+bahia+san+antonio&biw=1366&bih=667&tbm=isch&imgil=UpPYa9ZXcP8tUM%253A%253B8XGSYqF2WGmbDM%253Bht)

Proyecto de ley de municipalización:

(http://informativohoy.com.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=3227:priect&catid=60:archivo)

Carta orgánica municipal.

Ley provincial 2353

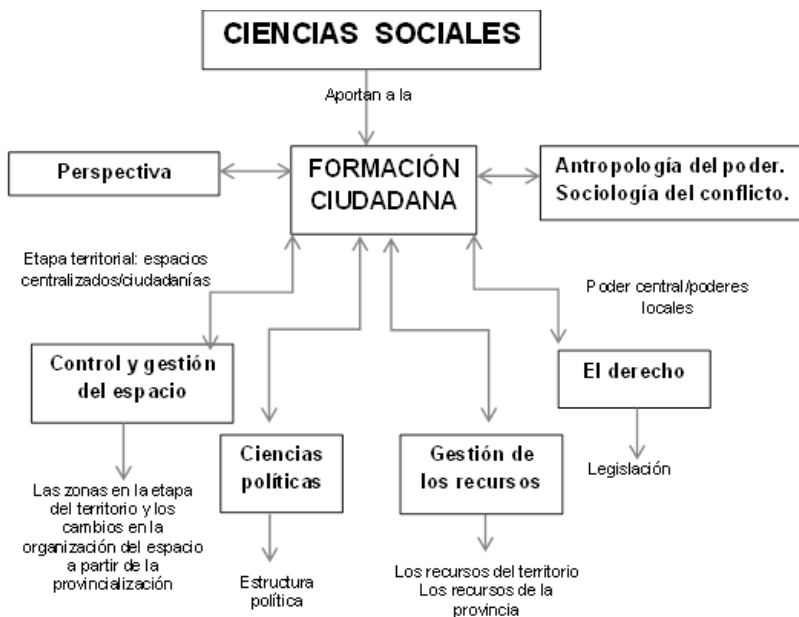
(<http://www.rionegro.com.ar/diario/autonomia-local-o-primacia-de-la-provincia-7939046-9701-nota.aspx>)

Entrevistas a referentes del grupo municipalizador y del grupo integrador: Cada grupo buscará información acerca de algunas de las perspectivas de las ciencias sociales planteadas en la red, analizará la información y construirá una propuesta de comunicación para compartirla en el grupo total. El tema se cerrará con un debate en el que cada uno expresará su posición fundamentándola en los análisis realizados.

2º Recorte:

El proceso de provincialización se retrasó, porque el poder central evaluaba cual era el mejor momento, para que se realizara sin modificar la estructura de poder.

¿Por qué enseñar el proceso de provincialización? Trabajar en la formación docente inicial con este contenido, más allá de ser un contenido que los/as futuros/as docentes deberán transmitir, tiene la potencialidad de construir conciencia histórica y conciencia política y por ende ciudadanía. ¿Por qué? Porque está pensado para estudiantes que han dado cuenta de tener construida una idea restringida o minimalista de ciudadanía y trabajar este proceso desde las categorías habitantes/ciudadanos, derechos políticos restringidos, participación/pasividad, organización social, poder central/resistencias locales, proyectos alternativos, puede contribuir a promover la idea de que la ciudadanía y la democracia son una construcción permanente.



Propósitos:

- ✓ Propiciar un análisis crítico del proceso de provincialización para comprender los procesos socio-históricos de la región.
- ✓ Promover el desarrollo de competencias profesionales para que les facilite a los/as futuros docente la enseñanza de las ciencias sociales en sus futuras prácticas.

Estrategia: investigación en el aula

- Información sobre el tema objeto de estudio.

Proyección de video

(<https://www.google.com.ar/#q=historia+de+un+pais+capitulo+1>)

Ficha técnica

Área: Ciencias sociales **Disciplina:** Historia

Tipo de recurso: Serie TV **Autor/es:** Ministerio de Educación

Fecha de publicación: 30/01/2012

Editor: Educ.ar

Duración: 27 minutos

Síntesis: Serie del canal Encuentro. En el capítulo 1 se narra el proceso de constitución del territorio, articulando las dimensiones políticas, económicas y sociales, desde la revolución de mayo hasta 1880, incluyendo la constitución de los territorios nacionales.

Análisis del contenido del video, con el sentido de reconstruir el proceso histórico que culmina con la creación de los territorios nacionales.

Lectura del texto:

“La población de los territorios (...) no puede considerarse fidedigna, pues había censos, cálculos de diferentes fuentes, omitiendo en diversas oportunidades, la población indígena. De igual modo se puede observar que varios territorios –muy tempranamente- reunieron las condiciones para establecer sus legislaturas o para convertirse en provincias. Un centenar de proyectos que se presentaron en las cámaras legislativas nacionales entre 1916 y 1946 hicieron visible la existencia de propuestas de las fuerzas políticas (radicalismo, socialismo, conservadores) y de los propios territoriales, con el objeto de cambiar el status jurídico político de esas áreas (Ruffini, 2005, p.134). Incluso se presentaron planes para la reducción de la cantidad de provincias surgidas de la conversión de las gobernaciones existentes, tal eran los casos de unir Chaco y Formosa; Río Negro y Neuquén con capital en Bahía Blanca, sustentada en la importancia de esa ciudad-puerto para la salida de las producciones del valle de estos últimos territorios (Congreso nacional, 1946). No obstante, recién en 1951 se provincializaron Chaco y La Pampa y en 1953 Misiones; años después en 1955, los restantes territorios, desapareciendo la gobernación marítima de tierra del Fuego (se provincializó en 1991) y la militar de Comodoro Rivadavia. El proceso no estuvo exento de fuertes discusiones en el poder legislativo y hasta de escándalo, ya que el censo de 1947 daba para Chaco más de 400.000 habitantes, superando a seis de las catorce provincias argentinas (Vapnarsky, 1982, p.44).

Las irregularidades que se convalidaron tuvieron que ver con la cantidad de habitantes que ya reunían los territorios, la suspensión de los censos territoriales (solo se hicieron en 1920 y 1942) y los datos de áreas que aportaban las provincias, que fueron mostrando la posibilidad cierta que, de incorporar las gobernaciones como nuevos estados, se modificaría la estructura de poder legislativo nacional y provincial. Tal fue la preocupación por parte de los dirigentes de la Concordancia (década de 1930), por ejemplo Manuel Fresco, que ordenó anular un censo de Patagones. Esto confirma las afirmaciones vinculadas a la obturación por parte de dirigentes políticos, especialmente, los neoconservadores para provincializar los territorios (Favaro, 1996, p.144) y también confirma, que Perón accionó a la inversa, “peroniza” los espacios y luego los convirtió en provincias (Favaro y Arias Bucciarelli, 2001/2, pp. 30-31); proceso abortado en parte por la caída de su gobierno y los hechos que siguieron a la “Revolución libertadora”. La vacancia política en estos espacios fue apropiada por el peronismo; había fuerte participación en los espacios públicos vinculada a las necesidades locales, presencia de los partidos nacionales –a veces- desvinculados con su referente nacional, cuya labor giraba en torno a los municipios.” (Favaro, 2007, pp. 30-31)

Actividades sugeridas:

- Construcción colectiva de uno o más problemas que permitan el desarrollo de la investigación, por ejemplo: ¿Por qué el estado Nacional imposibilitó durante casi 70 años la provincialización del territorio nacional de Río Negro?
- Planteo de posibles hipótesis explicativas: implica la formulación de posibles explicaciones al problema planteado y se contrastan con las fuentes de información.
- Búsqueda, clasificación y análisis de la información en distintas fuentes. Para los fines de este trabajo, se trabajará con *fuentes primarias*, que son las que ofrecen datos sin ser mediatizados por elaboración previa (documentos, cartas, objetos, testimonios orales); *fuentes secundarias*: son fuentes que han sido procesadas por otra persona (textos, artículos periodísticos, fotografías).
- Crítica de fuentes: implica el análisis crítico de la información y se orientará con las preguntas y las hipótesis. Se realizará la

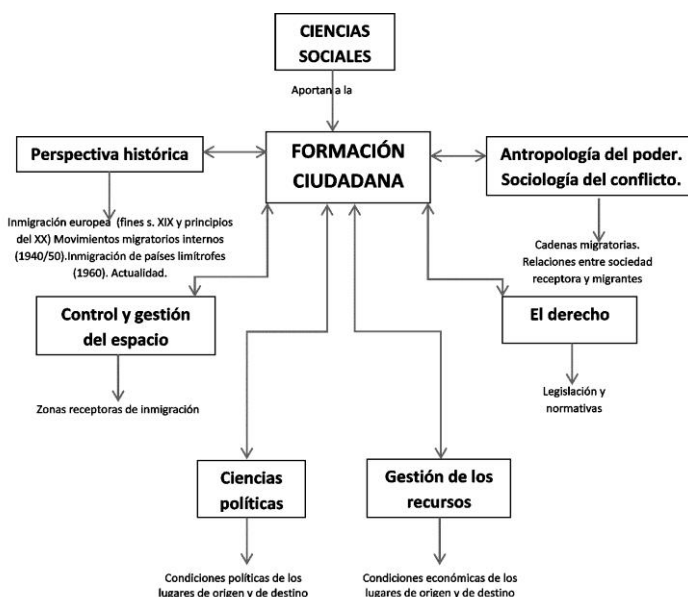
descripción de las fuentes y la valoración que tiene para la investigación que se está desarrollando.

- Exposición de las explicaciones, en la que se procurará dar respuesta al qué ocurrió, cómo ocurrió, cuando ocurrió y fundamentalmente por qué ocurrió lo que ocurrió. En este punto se les solicitará a los/as estudiantes la presentación de un informe que dé cuenta del proceso realizado y la elaboración de algún recuso que les permita comunicar las explicaciones a las que arribaron.

3° Recorte:

Los estados y los territorios en el mundo global: los procesos migratorios actuales ¿amenaza o integración?

¿Por qué enseñar los procesos migratorios actuales? En principio porque como sostiene Siede (2010) es posible pensar la historia de nuestro país en clave de los procesos migratorios y en este sentido la escuela fue instalando “...el mito contradictorio de una Argentina étnica y culturalmente homogénea, pese a estar formada por pueblos indígenas, por el impacto de la Conquista y por diversos aportes migratorios.” (Siede, 2010, p.199). Por esta razón creo que es un contenido interesante a abordar en la formación docente, porque nos permite pensar el proceso histórico de Argentina y latinoamericano, problematizando la realidad, cuestionando los mitos de una historia tradicional, dando lugar a la diversidad y porque hoy adquiere presencialidad a raíz de la situación que se vive en Europa.



Propósitos:

- ✓ Conocer parte del proceso histórico de nuestro país en clave de los movimientos migratorios, para interpretar la complejidad de la realidad social.
- ✓ Promover el desarrollo de competencias profesionales para que les facilite a los/as futuros docente la enseñanza de las ciencias sociales en sus futuras prácticas.

Estrategia: Estudio de caso

- Presentación del tema, análisis del video
(<https://www.youtube.com/watch?v=VSNAau1c09E>)

Ficha técnica

Tipo de recurso: Noticiero TV. **Visión siete****Autor/es:** TV pública Argentina

Fecha de publicación: 10/09/2012

Duración: 3:11 minutos

Sinopsis: En La Plata, un grupo de vendedores ambulantes oriundos de Senegal se unieron para denunciar ataques de agentes de Control Urbano y supuestos barrabravas de Gimnasia. Fue en la Plaza San Martín de esa ciudad. Emitido por Visión Siete, noticiero de la TV Pública argentina, el lunes 10 de septiembre de 2012. <http://www.tvpublica.com.ar>

El/la docente propondrá construir el caso juntos, a partir de esta primera información. Se tomará como caso la historia de vida de un inmigrante senegalés que vive en la localidad.

Para que un caso sea pertinente como estrategia de enseñanza en el área de ciencias sociales debe contener:

- La presentación del caso: espacio donde sucede y tiempo
- El fenómeno social que sucede y quiénes son sus protagonistas
- Las características más importantes de estos protagonistas
- La diversidad de puntos de vista sobre este hecho
- Un final abierto a fin de que los/as estudiantes puedan seguir analizándolo y ofrecer alternativas (Santisteban y Pagés, 2011, p. 178)

Se acordará realizar una entrevista a este informante clave, en la entrevista a parte de los datos personales se incluirán preguntas relativas a: los factores de expulsión por los que dejó su país, los factores de atracción por los que eligió Argentina y esta zona, si cuenta con familiares o amigos aquí (cadena migratoria), relación con la sociedad receptora.

Realizada la entrevista se analizará y se construirá el caso, para luego trabajar con el mismo, en función de los siguientes aspectos: factores de expulsión, de atracción cadenas migratorias, integración, factores subjetivos, legislación, condición de refugiados.

Sintetizada la información a partir del caso construido y analizado se proyectará el video

https://www.youtube.com/watch?v=9ccb_k4aPNk

Ficha técnica

Tipo de recurso: programa Tv Autor/es: Canal Encuentro

Duración: 28 minutos

Sinopsis: Desde mediados del siglo XX, hombres y mujeres del mundo migraron a la Argentina de forma continua. La búsqueda de mejores condiciones de vida fue la razón fundamental por la que muchos abandonaron el viejo continente.

El contenido del video se analizará considerando: condiciones de vida, problemática que desarrolla, factores de expulsión y factores de atracción.

Se compararán las dos realidades, la inmigración a principios del siglo XX y la inmigración senegalesa actual.

Lectura del texto: Enseñar los procesos migratorios recientes: coreanos en la Argentina (Serulnicoff & Siede, 2010, pp.198-203).

Los/as estudiantes se organizarán en grupos para trabajar la inmigración en Argentina en los distintos momentos históricos señalados por Serulnicoff y Siede (2010). Cada grupo elaborará una secuencia de enseñanza para socializar lo trabajado.

Finalmente, entiendo a las propuestas de enseñanza como un guión; guión que me permite tener algunas certezas: para que voy a enseñar ese contenido, qué contenido voy a enseñar, como lo voy a enseñar, pero como guión me da lugar a la flexibilidad, a algunas incertidumbres: les gustará, se involucrarán con el contenido, lo pensado abrirá el debate, aprenderán, qué aprenderán.

Y con estas certezas e incertezas, pero con el fundamento de las concepciones teóricas desarrolladas en este trabajo y con la convicción de que la escuela pública es un lugar óptimo para la construcción de ciudadanía, enfrente cotidianamente la tarea que mi profesión me permitió elegir y que elijo nuevamente día a día, formarme y formar docentes para construir ciudadanía desde la escuela pública.

Referencias Bibliográficas:

- **Anijovich, R** (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Bs. As: Paidós
- **Barco, S.** (2001). *Disciplinas Académicas: su constitución desde los profesores de las carreras de licenciatura y profesorado en historia de la UNCo*. Informe avance de investigación. FACE-UNCo:Mimeo.
- **Barco, S.** (2008). *El derecho a la educación. Concepciones y medidas político educativas en el pasado reciente y en el presente de la República Argentina*. Trabajo presentado en seminario de Clacso. En prensa.
- **Borghi, B; Mattozzi, I y MartinezRodriguez; R.** (2012). Percepciones de ciudadanía y participación entre el profesorado de Historia. En: *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Volumen II. AUPDCS. Sevilla: Díada Editora.
- **Edelstein, G.** (2015). La enseñanza en la formación para la práctica. En educación. Formación e Investigación. Vol. 1, N° 1 ISSN 2422-5975 (en línea).
- **Ferry, G.** (2004). *Pedagogía de la formación*. Bs As: Ed. Novedades Educativas
- **Gentili, P.** (2000). *Códigos para la Ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Santillana.
- **Kaufmann, C. y Doval, D.** (2006). *La enseñanza encubierta de la religión: la "Formación Moral y Cívica" en Dictadura y educación*. Bs.As.: Miño y Dávila.
- **Krieger, M.** (2011). Historia e identidad en el contexto de la globalización: representaciones de jóvenes escolarizados sobre el territorio de su nación. En: *Juventudes en la Argentina y América Latina: Política, Cultura e Identidades, del siglo XX al XXI*. S/D
- **Kymlicka, W. y Wayne, N.** (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. En *Ciudadanía el debate contemporáneo*. S/D.
- **Moreno, T.** (2005). ¿Por qué enseñar "ciudadanía"? Una mirada desde los docentes. En: *Reseñas de enseñanza de la Historia n°5* pp.142-154, Córdoba:Universitas.
- **Moreno, T. & Garino, A.** (2013). ¿Qué dicen y hacen los docentes a partir de los conceptos de democracia y ciudadanía? Ponencia presentada en XIV Jornadas Interescuela/Departamentos de Historia. Mendoza.
- **Nuñez, P.** (2011). La política en la escuela: sensibilidades juveniles, justicia y derechos. En: *Juventudes en la Argentina y América Latina:*

política, cultura e identidades del siglo XX al XXI. CAICYT. CONICET (<http://cursos.caicyt.gov.ar> Argentina).

- **Oraison, M.** (2005). *La construcción de la ciudadanía en el siglo XXI*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- **Oropeza y Estepa Gimenez** (2012). *La democracia como fundamento para la enseñanza de la participación*. En *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Volumen I. AUPDCS. Sevilla: Díada editora.
- **Pineau, P.** (2006). Impactos de un asueto educacional. Las políticas educativas de la dictadura (1976-1983) En: *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Bs. As. Colihue.
- **Pons i Altés, Josep M.** (2012). Problemas sociales, participación ciudadana y trabajo por proyectos: educación y compromiso. En: *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Volumen II. AUPDCS. Sevilla: Díada Editora.
- **Ruiz Silva, A.** (2011). Jóvenes, historia, nación y periferia. En: *Juventudes en la Argentina y América Latina: Política, Cultura e Identidades, del siglo XX al XXI*. CAICYT-CONICET (<http://cursos.caicyt.gov.ar>). Argentina.
- **Santisteban, A. y Pagés, J.** (2007). La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual. En: Ruiz, Lopez Atxurra y Fernández de Larrea (eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Asociación universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales: Bilbao.
- **Santisteban, A. y Pagés, J.** (coords.) (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar*. Madrid: Editorial. Síntesis.
- **Siede, I.** (2007). *La educación política: ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Bs. As: Paidós
- **Siede, I.** (coord.) (2010). *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Bs. As.: Aique educación.
- **Tiramonti, G.** (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educ. Soc., Campinas* vol. 26, n. 92 p. 889-910.

Disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>

Fuentes:

MINISTERIO DE EDUCACIÓN-PROVINCIA DE RÍO NEGRO (2008). Diseño Curricular de la Formación Docente para la Educación Primaria.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN-PROVINCIA DE RÍO NEGRO (2011): Diseño Curricular de Nivel Primario.

Capítulo 5

La interculturalidad en la formación inicial del profesorado. Experiencias en contextos

Nora SILVA

Introducción

La interculturalidad es una temática que se ha incorporado en el nuevo Diseño Curricular¹ para la Educación Superior de la carrera de formación docente de nivel primario en los Institutos Superior de Formación Docente de la provincia de Neuquén. Es una perspectiva innovadora en la formación de profesores/as en enseñanza primaria en la región y atiende a una de las características socioculturales de la provincia. La provincia de Neuquén, como otras provincias patagónicas, es receptora de importantes contingentes migrantes, quienes se suman a pobladores residentes -por más de tres generaciones- y a miembros de los pueblos originarios de estos territorios, constituyéndose en un conglomerado pluricultural, donde se conjugan diversos lugares, etnias, costumbres, lenguas y religiones.

En este marco, entre reformas curriculares para la formación inicial del profesorado y las características socio-culturales de la ciudadanía neuquina, es que procuraré atender a la vinculación de la interculturalidad con el proceso formativo de los/as futuros/as docentes-ciudadanos/as, en una sociedad pluricultural, en tanto es una preocupación que la formación docente y la escuela deberán tomar para poder ofrecer una educación que considere a la interculturalidad como desafío. Es decir, vivimos un presente en el que nuestras escuelas están mostrando la presencia de una población de estudiantes de variadas procedencias, como resultado de esas tendencias migratorias y de población originaria y esta situación se puede observar en cómo las aulas y las escuelas están pasando de ser lugares monoculturales a multiculturales (Leistyna, 2002 en Leiva Olivencia 2012, p.192). No se puede dejar de admitir que la diversidad cultural va convirtiendo el aula en un espacio de encuentro o desencuentro, de conflicto o negociación. De allí la importancia de organizar algunas líneas de orientación pedagógica con el

¹ El Diseño Curricular para la Educación Superior Nivel Primario, de la provincia de Neuquén. Res 1528/2009- Plan 395. Este documento ha sido el resultado del trabajo colaborativo y participativo del colectivo docente de toda la provincia en el marco de la Ley N° 26.206/2006.(D.C:14). Puede consultarse en <http://www.neuquen.edu.ar/adhocplanesifd.ph>

propósito de formar a formadores/as que promuevan una formación ciudadana para un mundo intercultural.

1. Algunos antecedentes sobre la interculturalidad, su caracterización y diferencias con la multiculturalidad

En América Latina la interculturalidad comienza a tratarse desde los años 1980 en relación a las políticas educativas promovidas por los pueblos indígenas, por las ONG y/o por el mismo Estado, en relación con la educación intercultural bilingüe (EIB). En la reunión regional de especialistas sobre educación bilingüe (México, 1982)² se recalcó la necesidad de establecer políticas nacionales de plurilingüismo y multietnicidad, proponiendo, entre otras cuestiones, la oficialización nacional o regional de las lenguas indígenas y políticas educativas globales. Además, se acordó recomendar el cambio de la denominación hasta ese entonces utilizada de “educación bilingüe bicultural” por la de “educación intercultural bilingüe”, reconociendo que *“una colectividad humana nunca llega a ser bicultural debido al carácter global e integrador de la cultura y por el carácter histórico y dinámico, siempre capaz de incluir nuevas formas y contenidos, en la medida que nuevas condiciones de vida y necesidades así lo requieran”*(Instituto Indigenista Interamericano, 1982).

La adopción del término “intercultural” -utilizado primero en los países andinos- fue asumido no como deber de toda la sociedad sino como la expresión cultural del mundo indígena, *“preparando al educando para actuar en un contexto pluricultural marcado por la discriminación de las etnias indígenas”*(Chodi, 1990, citado en Walsh, 2009, p.49). Desde allí, el término intercultural empezó a asumir -en el campo de la educación indígena bilingüe- un sentido político-reivindicativo. El planteamiento de que la interculturalidad sea eje y deber no sólo de la EIB sino de la educación en general, es un tema presente. Desde 1994 la EIB es, en Argentina, uno de los derechos constitucionalmente garantizados para los pueblos indígenas. El propósito ha sido superar procesos de homogenización nacional y la asimilación forzada en el ámbito político, cultural, social y educacional. En adelante se instala *“el debate público por la autonomía, el reconocimiento constitucional y el derecho a la libre determinación”*(Briones, 2001, p.105).

² Organizada por las Oficinas Regionales de Educación (OREALC) de la Unesco y el Instituto Indigenista Interamericano. Cuyos objetivos principales han sido: analizar las experiencias educativa-culturales con grupos indígenas en los países de la subregión andina. Generar espacios de debate sobre la diversidad lingüística y cultural, y sus implicancias en la educación, etc. (resultados y documentos han sido publicados en los dos volúmenes: *Educación, Etnias y Descolonización en América Latina. Una Guía para la educación bilingüe intercultural*, México-Unes o III, 1983.

Vale señalar entonces que, desde la década de 1990, se vislumbra en nuestra región en particular, una nueva atención a la diversidad étnico-cultural; una atención que parte de reconocimientos jurídicos y de una necesidad³, cada vez mayor, de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales; de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión y de formar ciudadanías conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en la construcción de una sociedad más justa, igualitaria y plural. La interculturalidad parece inscribirse en ese esfuerzo y posibilidad.

Un primer paso necesario es aclarar el significado de la interculturalidad, distinguiéndolo de los otros términos, inter, multi y pluriculturalidad, pues la mayoría de las veces son usadas como sinónimos. La multi, pluri e interculturalidad si bien se refieren a la diversidad cultural apuntan a distintas maneras de conceptualizar esa diversidad y a desarrollar políticas y prácticas relacionadas con ella dentro de las organizaciones e instituciones de la sociedad, incluido el propio Estado. Señalando estas diferencias, la *multiculturalidad* es un término principalmente descriptivo. Básicamente, se refiere a la multiplicidad de culturas existentes dentro de un determinado espacio -local, regional, nacional o internacional- sin que necesariamente tengan una relación entre ellas. Su uso mayor se da en el contexto de países occidentales, como los Estados Unidos, donde las minorías nacionales (negros e indígenas) coexisten con varios grupos de inmigrantes y con “minorías involuntarias” cuya presencia está asociada a la expansión colonial e imperial estadounidense -realidad de los puertorriqueños y chicanos- y a los blancos, todos ellos descendientes de otros países,

³ En la Constitución Nacional, reforma de 1994, en el Art. 75-inciso 17 señala:” el reconocimiento étnico y cultural de los pueblos indígenas argentinos” (...) Inciso 19 (...) dictar leyes que protejan la identidad y pluralidad cultural, el patrimonio artístico y los espacios culturales y audiovisuales”. Cap.II Art 11: Fines y objetivos de la Política Educativa Nacional- Inciso d) “Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abiertas a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana”. Inciso ñ) Asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todas/os las/os educandas/os”.

La convención 169 de la OIT aprobada en 1989 es básicamente un documento basado en la interpelación a los gobiernos, a quienes se indica las responsabilidades a asumir ante sus pueblos indígenas y tribales. En su Parte VI (art26 a 31), la convención explicita un conjunto de medidas de protección externa en el campo de la educación indígena, medidas orientadas a garantizar a los miembros de los pueblos interesados, la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional” (Kymlicka, 1996). “En Argentina, el Parlamento adoptó esta convención mediante la Ley Nacional 24071 de 1992. Sin embargo recién en julio de 2000 el PE depositó el instrumento de ratificación ante la OIT, por lo que el convenio ha entrado en vigor en el país a partir del 3 de julio de 2001” (Briones, 2004).

principalmente europeos; o como en Europa,⁴ donde la inmigración se ha ampliado recientemente.

En esos contextos, el multiculturalismo se entiende como un relativismo cultural; es decir, una separación o segregación entre culturas demarcadas y cerradas sobre sí mismas, sin aspecto relacional. Esta concepción de la *multiculturalidad* se construye dentro de dos contextos políticos muy distintos. Uno, se dirige a las demandas de grupos culturales subordinados dentro de la sociedad nacional, programas, tratos y derechos especiales como respuesta a la exclusión: un multiculturalismo fundamentado en la búsqueda de algo propio bajo el lema de justicia e igualdad. El otro parte de las bases conceptuales del Estado liberal en el que todos, supuestamente, comparten los mismos derechos: una ciudadanía multicultural⁵, una nueva figura de ciudadanía. En este contexto, la tolerancia al otro/a-un cambio sólo a nivel de las actitudes- es considerada suficiente para permitir que la sociedad nacional (y monocultural) funcione sin mayor conflicto, problema o resistencia. Además, no se considera la dimensión relacional, quedando esta noción de tolerancia como eje del problema multicultural -“problema” de las minorías- ocultando la permanencia de las desigualdades e inequidades sociales que no permiten a todos los grupos relacionarse equitativamente y participar activamente en la sociedad, dejando así intactas las estructuras e instituciones que privilegian a unos en relación a otros⁶.

Mientras que el multiculturalismo sustenta la producción y administración de la diferencia dentro del orden nacional, volviéndola funcional a la expansión del neoliberalismo (Muyolema, 2001, citado en Walsh, 2009, p.44), la interculturalidad, pensada desde los grupos históricamente subalternizados y no desde “arriba”, apunta a cambios fundamentales en este orden. Su

⁴ En el ámbito europeo, el multiculturalismo, es el nombre con el que designa hoy a un complejo de problemáticas que remiten a la presencia- por primera vez dentro de las homogeneidades nacionales y sociales, de las identificaciones y las individualizaciones construidas al cabo de los siglos en Europa por la acción unificadora del estatismo moderno- de diferencias culturales vehiculizadas no tanto por “nativos”, sino por inmigrantes de diversas etnias y religiones, los que- a diferencia de cuanto ha sucedido en la historia de los Estados Unidos- son una realidad por completo nueva. Un complejo de problemáticas que pone en crisis la menguada capacidad integradora del Estado continental, de sus instituciones y de sus culturas políticas no van al principio ni al final (Galli, 2006, p.12).

⁵ Kymlicka considera necesario el reconocimiento de la ciudadanía multicultural- forma de ciudadanía nueva y diferente a la clásica- para la implementación de nuevas políticas públicas, capaces de salvaguardar tanto los principios de los derechos de los individuos, mediante el reconocimiento de la libertad dentro del grupo minoritario, como la igualdad entre grupo minoritario y grupo mayoritario...reconociendo además de los derechos de los individuos, los de los grupos.(Lanzillo, 2006, p.90 en Galli)

⁶ Con la nueva atención al multiculturalismo a nivel global en los últimos años han aparecido textos desde una perspectiva liberal, enfatizando la tolerancia y ocultando la permanencia de las desigualdades institucionalizadas y la hegemonía dominante (Kymilcka, 1998).

proyecto no es simplemente reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Por el contrario:

“es implosionar –desde la diferencia– las estructuras coloniales del poder (incluyendo a aquéllas que intentan controlar el saber, el ser y las relaciones complejas en torno a la madre naturaleza), como reto, propuesta, proceso y proyecto; es re-conceptualizar y refundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias, que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir (Walsh, 2009, p.44).

Por eso, la interculturalidad no es un hecho dado sino algo en permanente camino de construcción. La interculturalidad no es una descripción de una realidad dada o lograda ni un atributo casi “natural” de las sociedades y culturas (Guerrero, 1999 citado en Walsh 2009, p.56). Más bien, es un proceso y una actividad continuos. Debiera ser pensada más como tarea de toda la sociedad y no solamente de los sectores indígenas y afrodescendientes. En sí, la interculturalidad tiene el rol crítico, central en todas las instituciones sociales, de reconstruir paso a paso sociedades, estructuras, sistemas y procesos tales como los educativos, sociales, políticos, jurídicos y epistémicos y también de accionar entre todos, relaciones, actitudes, valores, prácticas, saberes y conocimientos fundamentados en el respeto y en la igualdad, el reconocimiento de las diferencias y la convivencia democrática que, por la misma realidad social, es muchas veces conflictiva.

La interculturalidad refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos, prácticas, lógicas, racionalidades y principios de vida culturalmente diferentes. Una interacción que admite y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad de que el “otro/a” pueda ser considerado/a sujeto -con identidad diferente- con capacidad de actuar. No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro/a o a la diferencia en sí. Tampoco se trata de esencializar identidades o entenderlas como adscripciones étnicas inamovibles⁷. Se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo, articulación y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas, lógicas y

⁷ En este contexto, “esencializar identidades” se refiere a la tendencia a resaltar las diferencias étnicas de indígenas o negros -o las diferencias de mujeres, etc.- como si fueran identidades monolíticas, homogéneas, estáticas y con fronteras siempre definidas. El problema con esta tendencia es que niega la multiplicidad, la fluidez y el carácter dinámico y múltiple de la identidad; es decir, que cada individuo no tiene una sola identidad sino múltiples, cada una con diversas dimensiones y expresiones.

racionalidades distintas. Es decir, la interculturalidad debe ser entendida como una propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético, dirigido a la transformación estructural y sociohistórica que apunte a la construcción, entre todos, de una sociedad radicalmente distinta. Una transformación y una construcción que no quede en el enunciado, en el discurso o en la pura imaginación, por el contrario, requiere de un accionar en cada instancia social, política, educativa y humana.

2. La Interculturalidad y su vinculación con otras categorías conceptuales

Desde el nuevo diseño curricular provincial, la propuesta de formación en el marco de lo intercultural se la puede considerar diferente, porque lo intercultural se lo piensa como parte de la formación inicial, como una posibilidad de formarse en el conocimiento y práctica de su propia cultura y, conjuntamente, de la cultura del “otro/a”. A ese/a otro/a, que hoy se ha generalizado y acercado a nosotros/as, vamos a través de múltiples desplazamientos y comunicaciones. Prepararse para esos encuentros, intercambios, cooperaciones y para entender los conflictos significa organizar tareas que atañen tanto a la institución escolar formadora como a todas las instituciones sociales. *“Pero para no desarrollar formaciones superficiales que sean rápidamente sobrepasadas por las realidades es necesario estar consciente de la diversidad y complejidad de los intercambios culturales”* (Quilaqueo-Cárdenas, 2005, p.19 en DC., p.187)

Hoy en día, la atención a la diversidad cultural, en particular la interculturalidad, supone un reto de primer orden para repensar nuestro sistema educativo. En esa línea, se vuelve una necesidad generar diseños y estrategias formativas apropiadas y mejores para la formación intercultural del profesorado. No se puede dejar de señalar que tanto la Escuela como el Instituto Superior de Formación son instituciones formadoras de ciudadanías; son lugares en donde se entrecruzan personas, grupos y universos culturales diferentes y entran en conflicto ante estos desafíos interculturales. Es válido, entonces, repensar la formación docente hacia una nueva ciudadanía, docentes ciudadanos capaces de empoderarse e intervenir en la complejidad de su futuro espacio de inserción laboral, transformándolo democráticamente. Entender y reconocer en la labor educativa de la formación, la diferencia cultural, la interculturalidad como una construcción política de las diferencias, no basta con adecuar algunos contenidos curriculares y cambiar las actitudes intolerantes por otras del respeto por el/la otro/a. Por el contrario, el punto de partida debería ser la deconstrucción

crítica de las matrices de sentido que operan como constituyentes de las identidades.

a).- Interculturalidad y ciudadanía

En esta sociedad globalizada, seguir hablando de la democracia y la ciudadanía en clave nacional es incurrir en una evidente contradicción, pues las desigualdades sociales atraviesan las fronteras y las más diversas nacionalidades conviven en un mismo territorio. Así como la soberanía popular y la participación ciudadana tienen que comenzar a ejercerse en diferentes escalas y esferas de representación, el estatuto de ciudadanía tiene que poder disfrutarse también en diferentes comunidades de pertenencia, y para ello tiene que reconocerse la compatibilidad entre la ciudadanía de origen y la ciudadanía de residencia. Cualquier persona tiene derecho a ser reconocida como ciudadana/o por el Estado en el que habite de forma estable. La globalización está provocando, según Campillo (2005), no sólo la migración masiva de las personas (de los campos a las ciudades y de los países pobres a los ricos), sino también la creación de redes de solidaridad entre las comunidades de origen y las de destino y la consiguiente convivencia de muy diferentes grupos étnicos y nacionales en una sociedad cada vez más interdependiente e intercultural.

Se puede decir entonces que al considerar a la interculturalidad como proceso, ésta parte tanto del problema de las relaciones y condiciones históricas y actuales -es decir, de la realidad en la cual sigue vigente un patrón de poder colonial-, de dominación, exclusión, desigualdad e inequidad, como también de la conflictividad que estas relaciones y condiciones generan. De esa manera la interculturalidad, según Walsh (2009) sugiere un proceso activo y permanente de negociación e interrelación, donde lo propio y particular no pierdan su diferencia sino que tengan la oportunidad y capacidad para aportar, desde esa diferencia, a la creación de nuevas comprensiones, convivencias, colaboraciones y solidaridades. Desde esa significación, la interculturalidad se asienta en la necesidad de una transformación de las estructuras, instituciones y relaciones de la sociedad, sin esta transformación radical, la interculturalidad se mantendría sólo en el plano individual, sin afectar en mayor medida el carácter monocultural, hegemónico y colonial del Estado. Es ahí donde se plantea fuertemente esta problemática de la formación de futuros docentes ciudadanos. En esta diversidad, no podemos seguir pensando en un espacio homogéneo, en un estado-nación único, en la igualdad como derecho por pertenecer a un mismo territorio. Al contrario, debemos repensar todas estas categorías. Por ello, se puede sostener que el *“ciudadano se define menos*

por su pertenencia comunitaria que por su actividad en el ámbito público de la ciudadanía” (DC, p. 21).

Es así que en el marco general del DC se señala que el sistema formador tendrá que colaborar con el proceso de *ciudadanización* del futuro docente para la producción del presente y del futuro. Esto implica poder reconocer a los/las estudiantes con el derecho a participar de lo público y ello los constituye como ciudadanos/as. De modo que la ciudadanía representa un derecho capacitador para el acceso a la vida pública. *“La ciudadanización no es sólo un problema formal o legal sino práctico. Es una forma de vida pública, de cultura cívica, que supone una praxis contextualizada” (DC, p.21).* Se concibe a la ciudadanía como práctica, entendiéndola como un conjunto de principios y prácticas que se aprenden y facultan a la persona para participar activamente en la vida pública, para crear comunidad y un sentido de pertenencia cívica que facilita hablar desde “el/la nosotros/as”, *“poniendo en juego valores, ideales y objetivos democráticos compartidos, viviendo la diversidad cultural como riqueza y oportunidad de libertad y una predisposición crítica ante la sociedad que contribuya a recrearla permanentemente en términos de solidaridad” (Marín, 2012, p.8).* Es decir que la ciudadanización debiera ser un proceso constructivo, en espacios de participación real y de reconocimiento de lo diverso. En este marco, podría pensarse que la formación del/la docente-ciudadano/a se construye socialmente, siendo éste un proceso permanente y abierto.

La crisis producida en la sociedad argentina en los inicios del tercer milenio, que afectó a todos los órdenes, parece haber sacudido a la ciudadanía, obligándola a salir de su pasividad para ocupar nuevos espacios en el escenario de lo público. Esta situación límite ha preparado el terreno para la construcción de nuevas formas y nuevos ámbitos de participación ciudadana, para la formación de nuevos sujetos y nuevas instituciones y para la configuración de nuevas relaciones entre el estado y la sociedad civil. Como resultado entonces, debe postularse y construirse una nueva ciudadanía. La configuración de una ciudadanía cuyo rol vaya más allá de los actos electorales, hacia una intervención efectiva en todos los procesos cívicos y políticos de toma de decisiones, plantea exigencias no sólo a la educación. Esa forma de concebir a la ciudadanía se apoya en la posibilidad de abrir canales formales e informales de relación entre el Estado y los distintos movimientos y grupos étnicos de la sociedad civil, y también de crear instancias deliberativas que puedan proveer de insumos para decisiones políticas. Operar desde la sociedad civil y la opinión pública puede ayudar a encontrar espacios de mayor permeabilidad y dinamismo, en tanto ambas

son ámbitos sociales de interacción comunicativa entre actores que se expresan sobre asuntos y problemas de interés público.

Esta situación invita a centrar la mirada en nuevas ciudadanías, en nuevos sujetos ciudadanos/as y para ello, se necesita repensar la escuela y, en particular, la formación docente:

“repensar la escuela nos encamina a la formación de futuros docentes que colaboren en la construcción de una escuela viva en la comunidad en la que esté inserta, que colabore en el desarrollo de una nueva ciudadanía, que propicie vivenciar valores, la circulación de la palabra, la humanización de los vínculos y fundamentalmente sea un lugar para habitar...que sus alumnos/as puedan establecer relaciones basadas en el respeto por las diferencias y del que nadie quede excluido” (DC, p. 28).

Repensar la escuela, también significa pensar a los/as sujetos que a ella concurren como sujetos de derecho y al mismo tiempo ciudadanos y ciudadanas en formación, a partir de las experiencias democráticas que en ella vivan. Se está madurando, entonces, en la idea de una escuela inclusiva de la diferencia, en una escuela democrática y constructora de nuevos significados que exige una formación docente para hacerlo posible.

b).- Interculturalidad, derechos humanos y formación docente

Estas perspectivas de la interculturalidad y derechos humanos aparecen en el Diseño Curricular de la formación docente separadas, a un mismo nivel de jerarquía, como características del diseño. Sin embargo, la perspectiva intercultural podría derivarse de la de Derechos Humanos, como aquella perspectiva que la configura, teniendo en cuenta las premisas que se mencionan en la misma, como infaltable y legitimadas en el D.C: *“Todos los hombres nacen iguales en dignidad y derechos (...) Debe transformarse la estructura de la sociedad para asegurar a cada uno de sus miembros el goce pleno de sus derechos inherentes a su condición de persona”*(DC, p. 61). Estas ideas vinculan la perspectiva de los Derechos Humanos con la Interculturalidad, particularmente en el plano en el que el diseño curricular la señala como educación intercultural, en el sentido de llevar adelante una formación ciudadana de maestros/as interculturales en relación a la democratización de la sociedad y el estado, mencionando la necesidad de un espacio particular que facilite la reflexión sistemática sobre prácticas homogeneizantes y colonizadoras del magisterio argentino.

Me parece importante mencionar que la inclusión de la temática sobre los Derechos Humanos en el ámbito educativo, particularmente en los niveles primaria y secundaria, data de la década de 1980 con el advenimiento de la democracia, cuando también se planteaba la importancia de debatir en las

ciencias sociales la regionalización de los contenidos y el reconocimiento de los Pueblos Originarios (P.O). En cambio, la interculturalidad comienza a tener su estatuto en el currículo nacional y provincial recientemente, con la promulgación de la Ley Nacional 26.206 del año 2006. Por lo tanto, su implementación institucional se encuentra en sus inicios y aún permanece en debate.

Los Derechos Humanos, según Pablo Salvat (1991, citado en Magendzo 1996, p. 509), “*aparecen para nosotros como una utopía a promover y plasmar en los distintos niveles y espacios de la sociedad*”. Se presentan como un marco ético-político que sirve de crítica y orientación (real y simbólica) de las distintas prácticas sociales (jurídicas, económicas, educativas, etc.) en el bregar nunca acabado por un orden social más justo y libre. Al introducir los Derechos Humanos en la educación, se asume una actitud crítica y cuestionadora ante una realidad de no justicia. Se plantea la necesidad imperiosa de producir cambios. Las necesidades de cambio no quedan exclusivamente remitidas a los contenidos a enseñar, ni tampoco a los aspectos metodológicos o de evaluación, sino también que trascienden la cultura de la escuela. Se puede, por un lado, cuestionar e interrogar la cultura de la escuela, la práctica docente en las aulas, la naturaleza de las interacciones para conocer los mensajes subyacentes de la escuela, los mecanismos que se utilizan en la reproducción de las desigualdades sociales y de la distribución disímil del conocimiento. Trabajarlos en la escuela y trabajar en función de ellos requiere producir un cambio educativo sustantivo y profundo. También es una tarea clave de la construcción efectiva de ciudadanías. Ya que una de las tareas que se le encomienda como institución educativa no es únicamente transmitir conocimientos, habilidades y métodos sino poder poner cada vez mayor énfasis en la formación de los valores básicos de la sociedad. Por el otro lado, se puede entrar a negociar entre mantención y transformación, entre el tradicionalismo y la innovación, entre el cambio violento y el cambio paulatino. Los derechos humanos como un valor social se configuran, según Castagno (1986), como “*un conjunto de valores, conocimientos, vivencias, actitudes y conductas considerados fundamentales dentro de cada sociedad*” (p.17 citado en Waleska, 2012, p.12). La negociación permitirá abrir espacios en el currículo manifiesto⁸ y de allí al del currículo oculto. La propuesta de introducir los derechos

⁸ La selección intencionada y manifiesta de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que en forma deliberada se intenta transferir y diseminar con el propósito de que los alumnos los aprendan, los desarrollen, los internalicen. No es neutro, expresa criterios axiológicos, epistemológicos, ideológicos, políticos. El currículo oculto refiere a la cultura de la escuela, su cotidianidad y sus maneras de prescribir, consciente o inconscientemente, la interacción entre profesores y alumnos. (Magendzo, 1990, p. 348 en Waleska, 2011, p.38)

humanos al currículo, a la escuela, a la cultura, conforma una alternativa crítica al modelo arbitrario existente.

Educar en derechos humanos implica formar actitudes de respeto a los mismos, lo cual significará promover en los/las estudiantes predisposiciones para actuar teniendo presente la vigencia de los derechos en las relaciones sociales. Vale recordar que los derechos humanos son aquellos que el hombre y la mujer poseen por el mero hecho de serlo, se proclaman sagrados, imprescriptibles, fuera del alcance de cualquier poder político. *“Son las libertades y facultades que tienen todo hombre y mujer para hacerse valer y respetar ante una sociedad y sobre todo para hacerse corresponder como persona que tiene su importancia porque piensa por sí misma en una comunidad”*(Waleska, 2011, p.21).

Trabajar con los derechos es poder prestar atención a los contextos sociales y culturales a los cuales pertenecen los/las estudiantes, en los sucesos que ocurren en el exterior, como así también en los valores, mentalidades y comportamientos personales. A veces se plantean temas controvertidos y sensibles, que pueden resultar embarazosos o conflictivos para los/las estudiantes. Es importante señalar entonces en la formación intercultural y ciudadana que los derechos humanos serán de utilidad para ayudar a comprenderlos y resolverlos, ya que pueden llegar a ser hechos o problemáticas provenientes de otros grupos o sociedades culturalmente diferentes.

Es decir que en este proceso de la formación docente estas tres variantes interculturalidad, ciudadanía y derechos humanos se conjugan para darle a los/as futuros/as docentes los pilares básicos para sostener su participación democrática y compromiso de transformación social.

Existe la necesidad de formar docentes ciudadanas y ciudadanos para vivir en sociedades plurales, con una valoración y aceptación de todas las culturas, superando el relativismo cultural, dentro de un clima de respeto democrático y en el marco de unos Derechos Humanos, a favor de prácticas interculturales dirigidas a todos/as y no una educación para los/las culturalmente diferentes.

3. Pensar la formación del profesorado desde las perspectivas de la Interculturalidad y la Ciudadanía. Estudios de caso

Teniendo en cuenta este marco de referencia, intentaré dar forma a una propuesta de formación, con la finalidad de promover en los/las estudiantes

conocimientos, habilidades y capacidades necesarias para la reflexión y comprensión de una realidad social, diversa y compleja. Es en esa complejidad en la que los derechos humanos encierran posibles conflictos de valores.

Abordaré la relación entre interculturalidad, ciudadanía y formación docente recuperando el formato curricular del *taller* y utilizando, como recurso metodológico didáctico, el *estudio de casos*. Considero que este camino puede favorecer la reflexión y el análisis de las/los estudiantes del profesorado al poner el énfasis en la participación y el diálogo, premisas fundamentales de la acción democrática, de manera que contribuya a asumir el compromiso intercultural con lo público. Trabajar la interculturalidad como perspectiva, tal como lo plantea el diseño curricular de la provincia, es una posibilidad interesante, porque al implementarla desde los primeros años promovería acciones para que la/el estudiante en formación interiorice y profundice, en el último año, la complejidad de la realidad social. En el último año de la carrera, el/la futuro/a docente está cursando su segundo año de residencia, está en condiciones de organizarse en forma autónoma y elaborar proyectos vinculados a las problemáticas diagnosticadas en la comunidad educativa y su contexto para diseñar una intervención pedagógica. De este modo, existe una nueva cercanía al campo de trabajo propiamente dicho, permitiéndoles leer y analizar una realidad, reabriendo puentes para resignificar las diferentes situaciones áulicas que se le presentarán en su devenir profesional.

3.1 Buscando formas participativas ¿Por qué un taller?

El Taller instituye una modalidad particular de enseñanza y de aprendizaje que ha cobrado relevancia en los últimos años, en distintos ámbitos educativos y sociales. Se constituye en una instancia de reflexión, de investigación, por lo que es un ámbito de producción de conocimientos sobre una realidad particular que se estudia; una realidad que se presenta como una compleja trama de relaciones sociales, no exenta de conflictos o tensiones, que los sujetos constituyen en su vida cotidiana al interactuar con otros/as. Situados en un espacio particular de esta trama significativa, estos sujetos participantes reinterpretan los modelos culturales e institucionales vigentes, dotando de sentido las acciones individuales. Se interactúa desde un lugar y en un tiempo concreto, en ámbitos institucionales específicos.

El taller podría ubicarse en el “modelo centrado en el análisis” (Ferry, 1987). Siguiendo la conceptualización de Ferry, se lo puede considerar como un enfoque situacional, en tanto en el taller se desarrolla siempre una problemática basada en la relación del sujeto con las situaciones en las que

está implicado. Además, el taller es situacional en tanto incluye el análisis de la propia formación en el taller. El taller se organiza con un dispositivo grupal, es decir, con la activa participación de todos los integrantes, en una estructura cooperativa y en pos de un objetivo común. El trabajo grupal en el taller posee dos sentidos: uno de ellos es que el grupo potencia: la pluralidad de miradas, la pluralidad de fuentes de información favorece la comparación de situaciones similares, la discusión grupal estimula la reflexión y la búsqueda de mayores precisiones conceptuales, la percepción de un participante estimula al resto a reconocer su propia realidad. Otro de sus sentidos es que el grupo, *“constituye un “continente”, una instancia de apoyo mutuo, favorece la descentración y el reconocimiento de las subjetividades y de las propias concepciones. Permite a los integrantes, a copensar y cooperar, desarrolla actitudes de tolerancia y solidaridad”* (Pasel, 1990, citado en Mastache 1993, p.78).

Se requiere técnicas apropiadas para la presentación de conocimientos, para su análisis y comprensión, para el intercambio/socialización de lo producido y el proceso de producción, y para el análisis y reflexión del proceso y del producto.

¿Cuál es el lugar del conocimiento en un taller? El conocimiento deja de ser objeto de trueque entre docentes y estudiantes, para pasar a ser una construcción resultante de la praxis de los talleristas sobre la realidad para transformarla. Por lo tanto, el conocimiento construido en un taller es siempre situacional (Edwards, s/f) y los sujetos pueden mantener con él relaciones de interioridad, es decir, de cercanía y de interacción. Así, el sujeto, tendrá la posibilidad de establecer una relación significativa con el conocimiento.

Se facilita el aprendizaje en tanto: plantea interrogantes, abre cuestionamientos, facilita búsquedas y nuevas repuestas, abre a abordajes nuevos, estimula la provocación de conflictos (cognitivos, y sociocognitivos) y su enfrentamiento. Ofrece un espacio de cuestionamiento de los marcos de referencia individuales de las formas propias de estructurar lo conocido. Ofrece contención frente a la ansiedad que puede provocar la tarea de aprendizaje, la tarea de desestructurar lo estructurado, desaprender lo aprendido y reconstruirlo todo en función de nuevas estructuras mentales.

Pero el Taller no solo facilita aprendizajes cognitivos. En tanto implica la reflexión sobre la práctica, favorece también aprendizajes metacognitivos, es decir, conocimiento sobre los propios procesos cognitivos. En este sentido, se puede hablar de “aprende a aprender” y de “conocimiento de tipo

personal”, a partir del análisis de la propia implicación en la tarea y en el grupo.

Desde una postura multirreferencial⁹ (en el sentido planteado por Ardoino y su equipo, 1993), es importante caracterizar al taller no sólo desde lo instrumental, sino desde otros niveles de abordaje, de manera de enriquecer la conceptualización. Los abordajes plurales o multirreferenciales rompen los conocimientos estancos y cerrados. La tarea será tomar en cuenta los puntos de vista diversos y, a la vez, relativizar cada uno respecto de los otros, procurando con ello salir del frecuente etnocentrismo disciplinario. Trabajo no de mera sumatoria de aportes, sino de confrontación de perspectivas de análisis, para dar cuenta del objeto desde pluralidad de aproximaciones.

Desde lo social, el taller implica modificar las relaciones habituales de poder en la clase, en tanto cambian el rol del docente y del estudiante y el lugar del conocimiento, se establecen relaciones entre conocimiento escolar y no escolar y entre la educación y la vida, se aprenden nuevos modos de vinculación con los/as otros/as (estudiantes-docentes), con el conocimiento, con la tarea y con la producción.

Para llevar adelante el desarrollo metodológico de este taller formativo se utilizará el tratamiento de “*Estudio de casos*”. Estrategia que favorecerá la puesta en escena de la construcción del conocimiento situado, en forma colectiva y cooperativamente. Donde la reflexión, el pensamiento, el debate, el intercambio y la permanente interpelación de la realidad se pondrán en juego.

Enseñar mediante el *estudio y análisis de casos* nos ofrece una estrategia novedosa para el tratamiento de situaciones problemas que se les presentan a los/as estudiantes. De esta manera, se verá favorecida la comprensión de las situaciones dilemáticas que las mismas encierran. Los casos ayudan a conocer y a despertar el interés de los/as estudiantes y pueden ser invitaciones para pensar, entendiendo que el pensamiento y la reflexión son

⁹ Según este autor, se propone abordar las prácticas, los hechos y los fenómenos educativos desde una lectura plural, bajo diferentes ángulos y en función de sistemas de referencias distintos, sin que esto signifique la reducción de unos en otros. Más que una posición metodológica se trata de una decisión epistemológica, en cuanto la educación como función social global que atraviesa el conjunto de los campos de las ciencias del hombre y la sociedad interesa a especialistas de diferentes disciplinas que asumen su complejidad como rasgo constitutivo. De ahí que los fundamentos de este enfoque se vinculen a la noción de complejidad, en particular, desde los desarrollos de la antropología contemporánea. (Edelstein, 2011, p. 95)

procesos inherentes a la condición humana que implican creer, suponer, conjeturar, buscar, razonar, idear, inventar.

Las cualidades de los buenos casos estimulan el pensamiento, la búsqueda de razones y el deleite por esta misma actividad. Se integran el texto y el contexto, lo simple y lo complejo, lo objetivo y lo subjetivo. Al elegir un caso para el tratamiento de un tema o situación problemática en una disciplina o área de conocimiento se involucran cuestiones de otras disciplinas o áreas, en tanto los problemas o hechos de la realidad difícilmente se puedan circunscribir a una sola. Por lo tanto, *los casos son esencialmente interdisciplinarios. Los casos encierran dilemas, situaciones problemáticas de difícil o compleja resolución. Se trata de una estrategia que estimula el pensamiento y la reflexión.* (Litwin, 2013, pp.94-95). Por ello, los casos plantean verdaderos problemas.

En el proceso educativo, la representación de una situación de la realidad como base para la reflexión y el aprendizaje ha sido utilizada desde tiempos remotos. El planteamiento de un caso es siempre una oportunidad de aprendizaje significativo y trascendente en la medida en que quienes participan en su análisis logran involucrarse y comprometerse, tanto en la discusión del caso como en el proceso grupal para su intervención. La participación en este tipo de metodología, desarrolla habilidades tales como el análisis, síntesis y evaluación de la información. Posibilita también el desarrollo del pensamiento crítico, el trabajo en equipo y la toma de decisiones, además de otras actitudes y valores como la innovación y la creatividad.

La técnica de estudio de casos consiste, precisamente, en proporcionar una serie de casos que representen situaciones problemáticas diversas de la vida real para que se estudien y analicen. El caso no proporciona soluciones sino datos concretos para reflexionar, analizar y discutir en grupo las posibles salidas que se pueden encontrar a cierto problema. No ofrece las soluciones al estudiante, sino que lo entrena para generarlas. Lo lleva a pensar y a contrastar sus conclusiones con las conclusiones de otros, a aceptarlas y expresar las propias sugerencias. De esta manera, le entrena en el trabajo colaborativo y en la toma de decisiones en equipo. Al llevar al estudiante a la generación de alternativas de “intervención”, le permite desarrollar la habilidad creativa, la capacidad de innovación y representa un recurso para conectar la teoría a la práctica real. Ese es su gran valor formativo.

El estudio de un caso, según Colbert y Desberg (1996), exige plantearse una serie de fases.

Siguiendo a estos autores, podrían señalarse las siguientes:

Fase preliminar: presentación del caso a los participantes.

Fase eclosiva: "explosión" de opiniones, impresiones, juicios, posibles alternativas, etc., por parte de los participantes. Cada uno reacciona a la situación, tal como la percibe subjetivamente. Bien llevada, esta fase revela a cada uno lo siguiente:

- a. Su subjetividad.
- b. La posibilidad de que existan otras opiniones o tomas de posición tan valiosas como las propias.
- c. Hasta qué punto los diagnósticos emitidos son proyecciones de la propia persona, más que análisis objetivos de la situación real.

Fase de análisis: se impone una vuelta a los hechos y a la información disponible, para salir de la subjetividad. La búsqueda en común del sentido de los acontecimientos permite a los participantes acrecentar su conciencia de la situación analizada. Se redescubre la realidad y se integran aspectos informativos que, por determinados prejuicios, se habían orillado. En esta fase, es preciso llegar hasta la determinación de aquellos hechos que son significativos para interpretar la estructura dinámica de la situación. Se concluye esta fase cuando se ha conseguido una síntesis aceptada por todos los miembros del grupo.

Fase de conceptualización: es la formulación de conceptos operativos o de principios concretos de acción, aplicables en el caso actual y que permiten ser utilizados en una situación parecida. Como en la fase anterior, la única garantía de validez y objetividad es el consenso del grupo.

3.2. Algunas consideraciones

En esta propuesta, particularmente, señalo algunas sugerencias y aportes que contribuirán a una formación ciudadana intercultural de las/os futuros/as docentes, con el propósito de lograr su participación y acción en la construcción de una sociedad democrática más justa, más intercultural.

Como lo señalaba anteriormente, en nuestras escuelas públicas coexisten diferentes culturas, religiones, lenguas y etnias en el estudiantado que concurre a las mismas, a pesar de su ocultamiento e invisibilización. En la zona, es importante la presencia del pueblo mapuche y de migrantes limítrofes procedentes de sociedades cultural y lingüísticamente diferentes. Por eso, es importante atender, desde la educación, a la diversidad socio-cultural y lingüística, otorgándole a la interculturalidad un lugar en los contenidos y también en las prácticas educativas.

Actualmente la institucionalización de la educación intercultural aún no se encuentra totalmente implementada, pero sí se halla contenida en el marco jurídico, como se expresa en el Art. 52^{o10} de la Ley de Educación Nacional

¹⁰ Según la norma, el Estado será responsable de:

- a. Crear mecanismos de participación permanente de los/las representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe.
- b. Garantizar la formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema.

Nº 26.206/06, en cuyas propuestas participaron las poblaciones y organizaciones indígenas. Cuando se refiere a la Educación Intercultural Bilingüe, es en la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos originarios; además, de acuerdo al Art.75º, inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica, a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida.

Paradójicamente, si se piensa en un mundo intercultural posible, el multiculturalismo en su concepción, *es una forma de separatismo cultural que les permite a los grupos mantenerla mayor parte de sus diferencias originales* (Ostinelli, M en Galli, 2006, p.125). Parafraseando a Briones (2002), se puede observar que no solo está la tendencia global a aceptar que las particularidades culturales de los ciudadanos indígenas encuentren espacios equitativos de manifestación y representación en la esfera pública, sino la de ver a *los pueblos indígenas como conjuntos con derechos colectivos diferenciados*, entre los cuales se encuentra el derecho a una educación pertinente y respetuosa de su diversidad sociocultural y lingüística. De esa manera, el marco jurídico se vuelve propicio para el tratamiento de la interculturalidad en el campo de la formación docente, en la generación de conocimiento, en la investigación científica y el diálogo epistemológico intercultural, tal como se menciona en el diseño curricular provincial. Se puede señalar, entonces, que la interculturalidad no queda restringida sólo a los pueblos originarios sino que se extiende a toda la sociedad.

Asimismo, en la agenda social actual de nuestro país, ha cobrado gran envergadura la sanción y vigencia de la ley de Migración Nº25.871/03 como garantía de derechos de los extranjeros, Ley promulgada el 21/01/2004 y reglamentada por Dto. Nº616/2010. Reconociendo, en primera instancia, el

c. Impulsar la investigación sobre la realidad socio-cultural y lingüística de los pueblos indígenas que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica.

d. Promover la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

e. Propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales (Art.53º).

Finalmente, el Art. 54º señala que “El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, de acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad”.

derecho a migrar como derecho inalienable de todos los seres humanos. Por lo que se les consagran derechos civiles y económicos, procurando borrar las diferencias entre ciudadanos y extranjeros. Respecto del tratamiento de los derechos a la educación de extranjeros,¹¹ dicha ley plantea en su Art. 7°: que, “*el estado nacional, las provincias... deberán garantizar a la personas migrantes, sin documento nacional de identidad (DNI), el acceso y las condiciones de permanencia y egreso de todos los niveles educativos, mediante la presentación de documentos emanados de su país de origen*” establecido en el (art. 143-Ley de Educación Nacional N°26.206).

Cabe señalar que la igualdad de oportunidades que plantea el derecho de acceso a la educación, también cumplió el histórico mandato de homogeneizar a la población, pero desde el enfoque intercultural, más bien se trata de respetar las condiciones y culturas propias, de potenciarlas y también de permitir aprender con los “otros. Vale señalar entonces que como concepto y práctica, la interculturalidad significa “*entre culturas*”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio y un diálogo que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad (Walsh, 1998)

3.3. Estudios de casos en acción

Los estudios de casos, como ya se indicó, ayudan al análisis de situaciones problema o dilemas y a resolver o acercar posibles salidas. Aspirando a promover un diálogo intercultural de saberes de las y los estudiantes como de la docente y la posible participación de otros sectores. Favorecen además a la lógica de la interpelación y la duda constante frente a los contenidos de

¹¹ La Ley Nacional de Migraciones dedica artículos específicos para garantizar los derechos sociales y uno en particular al derecho a la educación. El artículo 7 dispone que en “ningún caso la irregularidad migratoria de un extranjero impedirá su admisión como alumno en un establecimiento educativo, ya sea este público o privado; nacional, provincial o municipal; primario, secundario, terciario o universitario. Las autoridades de los establecimientos educativos deberán brindar orientación asesoramiento respecto de los trámites correspondientes a los efectos de subsanar la irregularidad migratoria”.

la educación monocultural y homogeneizadora, para avanzar en el aprendizaje de la Educación Intercultural. Es importante entonces la vinculación que los/las estudiantes realicen en esa interpelación con los otros espacios curriculares, cuyos aportes y conocimientos logrados favorecerán a la comprensión de la complejidad social que enfrentan, tratando de estimular el trabajo interdisciplinario.

Actividad: Orientaciones para el análisis de estudio de casos

Estos casos han sido seleccionados de diferentes situaciones y/o ámbitos escolares con el propósito de poner en situ una técnica o estrategia de aprendizaje en la cual el/la estudiante se enfrenta a un recorte pequeño de una realidad representada en un tiempo y en un espacio, que le permita poner en práctica un proceso de análisis y reflexión individual y grupal. Posiblemente, servirán como casos de situaciones con las cuales los/as estudiantes puedan encontrarse. Los casos se trabajarán en diferentes momentos y servirán para el desarrollo cuatrimestral de los núcleos de trabajo.

Primer caso:

Para el análisis y reflexión, un recorte periodístico del diario *Página 12* en su sección “Sociedad”. El mismo refiere a la cosmovisión de dos culturas diferentes sobre el abuso sexual de una niña, suceso ocurrido en la región noreste de nuestro país.

Siguiendo el esquema de organización del tratamiento de casos, se tendrá en cuenta las diferentes fases.

En la fase preliminar: se presentará ante el grupo el registro del caso para comenzar el trabajo. Tiene por objeto que los integrantes lean y estudien, se aproximen individual y grupalmente a la situación.

Los grupos estarán distribuidos libres en un espacio cómodo e iluminado.



UN WICHI DETENIDO POR LO QUE EN SU COMUNIDAD ES UNA NORMA DIARIO PÁGINA/12, LUNES 22 DE OCTUBRE DE 2012

La cultura impuesta

Lo acusaban de violar a su hijastra, pero la comunidad lo defiende. Sostienen que puede tener pareja con la hija y la madre.

“Un caso judicial suscitado en una comunidad wichi de la provincia de Salta generó un debate académico, jurídico y ético. En 2005 un hombre de 28 años, miembro de una población de esa etnia próxima a Tartagal, fue detenido, acusado de la violación de su hijastra, una chica de menos de 13 años que estaba embarazada. La comunidad aborigen salió en su defensa, aduciendo que, de acuerdo con sus pautas culturales, se admite el matrimonio de un hombre con dos mujeres, y que en esa comunidad se considera que las chicas, a partir de la menstruación, están en condiciones de elegir compañero sexual. El acusado estuvo preso durante siete años y medio, hasta hace unos pocos meses, y el juicio oral no llegó a concretarse. Una antropóloga de la UBA, dedicada a los derechos indígenas, sostuvo que el acusado “había tenido una actitud de responsabilidad y protección hacia la madre y la hija” y que “en esa comunidad, el hecho de que aceptara a las dos implicaba que tenía capacidad para sostener dos familias nucleares”. Una abogada, profesora de Derechos de los Pueblos Originarios, sostuvo que en el proceso judicial “se dieron por supuestas las normas de la cultura occidental dominante” y que “la noción de un Estado intercultural es desconocida por los jueces”. En cambio, un juez con experticia en cuestiones de abuso sexual infantil sostuvo que “wichi o no wichi deben aceptar la Convención de los Derechos del Niño, por la cual se es niño hasta que se cumplen los 18 años” y advirtió que “cuando se acepta el abuso por provenir de una determinada cultura, esto es inmediatamente transferido a la normalización de otras situaciones de abuso” (fragmento).

A mediados de 2005, la directora de la escuela a la que concurría Estela Tejerina denunció que la niña se hallaba embarazada de su padraastro, llamado José Fabián Ruiz o, según su nombre wichi, Qa'tu. Este, a su vez, convivía con Teodora Tejerina, madre de Estela, en la comunidad wichi Hoktekt'oi, de Lapacho Mocho, a 18 kilómetros de Tartagal, provincia de Salta. Qa'tu fue detenido por “violación calificada y abuso con acceso carnal”. Permaneció preso siete años y medio, hasta julio de 2012, cuando fue excarcelado sin perjuicio de la sustanciación del juicio oral, que sin embargo quedó postergado sin fecha.

El caso fue tematizado en el documental Culturas distantes, de Ulises Rosell, que se emitió como capítulo del programa Pueblos originarios, en Canal Encuentro. Y, hace unos días, fue motivo de la charla-debate “Figuras penales y normas indígenas”, que se efectuó en la Universidad de Palermo. Una de las participantes, la antropóloga Morita Carrasco –doctora en Filosofía del Derecho y directora del proyecto Ubacyt “Aboriginalidad, provincias y nación: reconfiguraciones contemporáneas de las estrategias y demandas indígenas por la implementación de sus derechos”– sostuvo que “cuando la directora de la escuela se presentó ante el juez, Teodora, la madre de Estela, trató de explicar que, en su comunidad, una chica es mujer desde que tiene su primera menstruación. Roque, el líder de esa comunidad, insistió en que no se los había consultado. Hubiera sido preferible que el sistema jurídico se acercara a las autoridades indígenas para ver cómo definían ellas esta situación. Yo hablé con distintos líderes comunitarios y fueron categóricos en que no fueron consultados y en que ellos tienen formas de solución cuando se presentan conflictos. Claro que en este caso no existió conflicto en la comunidad”. (Fragmento).

Consignas:

En la segunda fase, se les presentará la pregunta o disparador para movilizar cada una de las subjetividades: "Si tú fueses esa directora o director, ¿qué harías?"

-Cada uno reaccionará a la situación, tal como la perciba subjetivamente. Se pueden expresar libremente. Pondrán en juego sus ideas, opiniones, impresiones y juicios.

Organizando la fase de análisis: volver a los hechos y a la información disponible, para salir de la lectura inmediata.

- *Mirar el contexto donde suceden los acontecimientos, las características de la comunidad Wichí, sus prácticas, su sistema de valores.*
- *La búsqueda en común del sentido de los hechos y conductas de los protagonistas. El intercambio de opiniones permitirá a los participantes acrecentar su conciencia sobre la situación que se está analizando,*
- *Integrarán aspectos informativos como la lectura de dos artículos más que están relacionados al hecho y amplían la noticia central. Esto les permitirá incorporar otros elementos para el debate, por ejemplo, las argumentaciones de los especialistas y sus posturas contrarias, descubrirán las ideas que se cristalizan en esos argumentos que se esgrimen.*
- *Comparar y ampliar la información sobre la legislación que está mencionada, tales como la Convención de los Derechos del Niño y de la Niña, la Constitución Nacional y su Reforma de 1994 relacionada a los Pueblos Originarios.*
- *Debatir y discutir sobre los parámetros culturales que se toman en cuenta para considerar el abuso, las valoraciones sobre el delito, el sistema normativo que rige para cada cultura y la situación de conflicto y no conflicto.*
- *Profundizar el debate sobre la idea que subyace: el relativismo y sus riesgos, lo que se infiere en esta situación de abuso. Complementar con el texto: Endoculturación (o enculturación), etnocentrismo y relativismo cultural (Cerutti, Falcone. 2008. pp27-42), como ampliación de la información que poseen sobre relativismo y etnocentrismo.*

Otra de las intervenciones que puede realizar la docente para complejizar el debate, la interpelación y el análisis de la problemática sería a través de la pregunta: *¿Cómo actúan en este caso los DDHH? ¿Una persona pierde sus derechos humanos por lo que hizo?* La discusión se lleva a cabo exponiendo los distintos puntos de vista de cada integrante. Se concluye cuando cada uno de los grupos señalen algunas conclusiones en base a significaciones acordadas, y otros no, pero que son ideas relevantes y tomarán la decisión de plantearlas en plenario. Seguramente quedarán interrogantes abiertos ya que el tema es controvertido.

Se continúa a la *última fase* cuando se logra alguna *formulación de conceptos* o de principios concretos de acción, aplicables en el caso actual y que permiten ser utilizados en una situación parecida. Los conceptos que pueden derivarse son:

relativismo/interculturalismo, universalismo/particularismo, etnocentrismo cultural, derechos de pueblos originarios y su relación con el Estado, etc.

Segundo caso

En un contexto de migración limítrofe, la institución educativa tiene un papel importantísimo en cuanto que puede favorecer o bien obstaculizar la reflexión sobre actitudes etnocéntricas y estigmatizadoras del personal docente. En esa compleja diversidad cultural, tanto de poblaciones de países limítrofes como de culturas originarias de nuestro país, se da una tensión entre priorizar la lengua materna o a la lengua estándar como una forma de aceptación a un “otro” diferente. Esto lleva a pensar en aquellas condiciones que favorecen a una mejor comunicación y un cambio que haga posible un paradigma intercultural.

El segundo caso está compuesto por dos situaciones que se complementan, una es un relato de una maestra de un jardín de infantes de la provincia de Buenos Aires, cuyas salas son habitadas en su mayoría por niños y niñas bolivianos. La otra situación se refiere a registros de entrevistas y testimonios correspondientes a un trabajo de investigación realizados a integrantes de una colectividad boliviana en la región metropolitana de la ciudad de Córdoba.

Primera fase: presentación del registro del caso. Lectura individual y grupal e información de la situación problemática.

Parte A:

“Al finalizar la clase, en un jardín de Infantes, ubicado en zona rural del partido de la Plata, la maestra pide a los chicos que lleven fósforos usados para hacer tareas en clase. Los chicos- hijos de medieros¹ bolivianos- la miran en silencio y con respeto, pero al día siguiente no llevan nada. Eso desanima un poco a la maestra pero piensa que la solución estaría en hacer el pedido a las madres, cuando fueran a buscar a sus hijos, y así lo hace. Ellas reciben con el mismo respeto las palabras de la maestra pero tampoco al otro día los chicos llevan nada. La maestra desalentada, piensa que tanto los niños como sus padres son perezosos, desinteresados, poco colaboradores, pero decide hacer un último intento y al final del tercer día vuelve a pedir lo mismo. Esta vez, una compañera, a su lado, espontáneamente hace el gesto de raspar un fósforo. Entonces se oye la exclamación generalizada- Ah! ¡Cerillas! Al día siguiente todos llevan el material solicitado y completan el proyecto iniciado”. (Revista Novedades Educativas N°244.2011)

La problemática que subyace en relación a las diferencias lingüísticas y frente a la alteridad. El desafío es poder analizar las diferencias que provocan discriminación. La reflexión sobre actitudes etnocéntricas y estigmatizadoras.

Parte B:

“En las entrevistas realizadas por Estela a los directivos de tres establecimientos privados, se caracterizó a los alumnos bolivianos como: “buenitos”, “calladitos”, “no son de los revoltosos” y “morochitos”. La constante referencia a la cualidad de sumisos, obedientes y respetuosos con respecto a los alumnos de origen boliviano, debe entenderse también dentro de un contexto en el que el discurso y las construcciones simbólicas de estos escenarios institucionales particulares no han sido tocados por un concreto tratamiento de la diversidad puesto que, según la información proveniente de dichas entrevistas, no existen por el momento proyectos institucionales relevantes a la problemática. La investigadora señala un incidente en una de estas escuelas, en donde se escuchó de los alumnos la palabra “boliviano” como sinónimo de insulto en competencias deportivas. A consecuencia, se presentaron disculpas formales ante una docente de la colectividad que manifestó su disgusto y algunos docentes reflexionaron acerca del uso de esos mismos términos que ellos hacían en su vida cotidiana. Sin embargo, no hubo sanción.

“Cecilia, una joven que fue abanderada de una institución escolar de gestión privada en Córdoba, relataba a dos integrantes del equipo de investigación algunas dificultades que tuvo en la infancia con sus pares debido a que usaba palabras distintas a las de sus amigos: ... y hasta ahora le sigue pasando. Al sacapuntas le decía “tajador”, a la goma de borrar “borrador”, y cuando su papá estaba por venir a buscarla decía “mi papá me está por venir a recoger” y sus amigos se reían y la corregían. Le preguntamos cómo era la relación con las maestras en la escuela, y nos cuenta que en tercer grado tuvo problemas con una maestra de Ciencias Sociales, que “tenía sus alumnos preferidos”, “como toda maestra”. Y “se las había agarrado” con ella y su amiga. Por ejemplo, cuando entregaba las pruebas, “marcaba la diferencia” entre chicos que se habían sacado muy buena nota y ella, que. Siempre hacía notar esta diferencia al frente de todos. Nos dice: “esto te afecta, a mí me traumó bastante”. Siempre la llamaba a su mamá por cualquier cosa que no era importante, era para decirle quejas sobre ella. Y su mamá cuando llegaba a la casa la retaba. Cuando le preguntamos sobre la razón de ese “rechazo”, y si pudo haber tenido que ver con sus rasgos fenotípicos, nos dice que sí, que ella piensa que fue por eso. Nos contaba que en cambio, su maestra era “de tez blanca, muy prepotente y habladora”. A sus hermanos más chicos, que después tuvieron la misma maestra, les pasó lo mismo (Diario de campo, 15 de noviembre de 2009). Estela, P. (2010).

Consignas

En la *segunda* fase, los participantes exteriorizarán sus impresiones, se les presentará la pregunta para movilizar cada una de las subjetividades.

Si tú fueses ese “otro” ¿qué harías en su lugar? ¿La escuela acoge las diferencias del mismo modo que lo hace una sociedad hospitalaria?

En la fase de *análisis* se volverá a los hechos relatados, se ampliará con más información. Se determinará los momentos significativos de las escenas: *los silencios, lo que se invisibiliza, la interacción entre inmigrantes y habitantes autóctonos*. . Discutir sobre la imposibilidad de compartir en el aula los valores de la ciudadanía democrática. Se agrega un texto para profundizar el debate que relaciona la diversidad y sus implicancias educativas. (Texto de Sinisi)

Para complejizar el debate:

¿Cómo intervienen los derechos humanos ante la discriminación del inmigrante?

Luego del debate e intercambio de opiniones, de decisiones y conclusiones grupales, pasarán a la etapa de *conceptualizaciones*, formulación de algunos conceptos relacionados al caso directamente, tales como estigmatizaciones, discriminación, prejuicios, estereotipos, interculturalidad, ciudadanía, etc.

Contenidos posibles que se trabajarían a partir de los casos:

Diversidad Cultural. Identidades y diferencias. Etnocentrismo. Relativismo cultural. Interculturalismo. Representaciones de la alteridad. . El Estado-Nación y sus Otros: Pueblos Originarios. Asimilación. Aculturación. Derechos humanos. Marco legal

La escuela como espacio intercultural. Formación de ciudadanía. La identidad nacional. Nosotros y los 'otros': estereotipos, prejuicios y estigmatizaciones. Precisiones conceptuales interculturalidad, multiculturalidad. . Derechos Humanos. Ley de educación nacional Ley de migración

Otros aprendizajes que se promoverían a partir de los casos: la visión del entorno; aprecio por la cultura; capacidad de identificar y tratar problemas; capacidad de análisis; afianzamiento del pensamiento crítico; autónomo, social y creativo sobre la realidad. La buena comunicación oral y escrita; trabajo en equipo; participación y toma de decisiones. Habilidad para trabajar en grupo y en interacción con sus pares. Actitud de cooperación, de intercambio y de flexibilidad dialógica; lo que constituye una preparación adecuada para las relaciones humanas y ciudadanas. Búsqueda e intercambio de materiales teóricos desde otros campos del conocimiento para ampliar y reflexionar en función del análisis que surge y su interés de trabajar interdisciplinariamente.

Otros recursos para trabajar Interculturalidad

SITIOS DE YOU TUBE-interculturalidad

- <http://www.cuadernointercultural.com/tu-no-chino-tu-negro/>

Narra una historia que invita a reflexionar sobre la necesidad de conocimiento y comprensión entre culturas.

- https://www.youtube.com/watch?v=1OTcXyEhr_o

Un corto sobre una chica musulmana que quiere asistir a clase con su hijab (velo).

Referencias Bibliográficas

- **Briones, C.** (2004). Del dicho al hecho. Poniendo la interculturalidad en sus varios contextos. En: Raúl Díaz y Graciela Alonso (Comps.) *Construcción de espacios interculturales*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- **Campillo Meseguer, A.** (2005). Ciudadanía y extranjería en la sociedad global. En: Pedreño Cánovas, Andrés y Hernández Pedreño, Manuel (Coords.). *La condición inmigrante. Exploraciones e investigaciones desde la Región de Murcia*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- **Cerutti Á., Falcone, L.** (2008). *Antropología Cultural y Social. La cultura como núcleo de la Antropología* (Reseñas). FADES.
- **Colbert y Desberg** (1996). El taller sobre el Método de Casos como técnica didáctica. Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Consultado en: <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>
- **Edelstein, G.**(2011). *Formar y Formarse en la Enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- **Edwards, V. (S/f)**. El conocimiento escolar como lógica particular de la apropiación y alienación. (mimeo).
- **Ferry, G.** (1994). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- **Grimson, A.** (2006). “Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en la Argentina”. En Alejandro Grisón y Elizabeth Jelin (Comps) *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos*. Buenos Aires: Editorial Prometeo.
- **Litwin, E.** (2008). *El oficio de enseñar-Condiciones y contextos*. Paidós: Buenos Aires.
- **Magendzo, A.** (1996). Dilemas y tensiones en torno a la educación en derechos humanos en democracia. En VV.AA.: *Estudios Básicos de Derechos Humanos VI*. San José de Costa Rica: IIDH.
- **Marín, M. A.** (2012). La construcción de una ciudadanía intercultural inclusiva: instrumentos para su exploración. *Revista académica, avalada por pares, independiente, de acceso abierto, e multilingüe*. Universidad de Barcelona. España. Disponible en <http://epaa.asu.edu/ojs/>.
- **Pizarro, C.** (2008). “La vulnerabilidad de los inmigrantes bolivianos como sujetos de derechos humanos”. INADI. Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos Gobierno de la República Argentina. http://inadi.gob.ar/wp-content/uploads/2010/04/Pizarro_La-

[vulnerabilidad-de-los-inmigrantes-bolivianos-como-sujetos-de-derechos-humanos.pdf](#)

- **Restrepo, E.** (2007). Identidades: Planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. En: *Janwa Pana* N° 5.
- **Rigotti, F.**(2006). Las Bases Filosóficas del multiculturalismo. En:Galli, C. (Comp.), *Multiculturalismo. Ideologías y Desafíos*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión
- **Sacristán, J.** (2003). Volver a leer la educación desde la ciudadanía. En: Martínez Bonafé, J. (Coord.) *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Ed. Grao.
- **Siede, I.** (2007). Hacia una didáctica de la formación ética y política. En:Schujman Gustavo e Isabelino Siede (Comp.) *Ciudadanía para armar, Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires: Aique Educación
- **Siede, I.** (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós
- **Sinisi, L.** (1999). La relación *nosotros-otros* en espacios escolares "multiculturales". Estigma, estereotipos y racialización. En: María RosaNeufeld y Jens Ariel Thisted (Comps) *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*.Buenos Aires: Eudeba.
- **Waleska Matamoros, Z .R.** (2012). *Uso de las estrategias Didácticas en Derechos Humanos en el proceso Enseñanza-Aprendizaje del II ciclo de Educación básica del Distrito Escolar 5 del M.D.C*. Tesis de maestría. UPN Francisco Moran. Tegucigalpa
- **Walsh, C.** (2008). *Interculturalidad, plurinacionalidad y (de)colonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado*. Bogotá:Tabula Rasa
- **Walsh, C.** (2009). “Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas”, Ponencia XII Congreso ARIC, Florianópolis, Brasil.
- **Walsh, C.** (2009). *Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito:UASB/Editorial AbyaYala.

Fuentes:

- Constitución Nacional. Reforma 1994. -Declaración de los Derechos Humanos.
- Diseño Curricular para la Educación Superior Nivel Primario, de la provincia de Neuquén. Res. 1528/2009- Plan 395.
- Ley de Migración N° N°25.871/03. -Ley de Educación Nacional N° 26.606/06.

Capítulo 6

La movilidad territorial de las poblaciones: reflexiones para su abordaje en la escuela primaria

Gabriela TAGLIAVINI

Introducción

Con la idea de contribuir a la formación de ciudadanías democráticas y reflexivas que puedan comprender y transformar la realidad social en la que vivimos ofrezco una propuesta de enseñanza para estudiantes de la Carrera de Profesorado en Enseñanza Primaria. Persigo dos propósitos centrales: por un lado, que puedan acercarse al análisis de la movilidad territorial de las poblaciones desde una perspectiva crítica, atendiendo a que la misma constituye una de las variables que influyen en el crecimiento de las poblaciones en el devenir histórico y, fundamentalmente, en la construcción de los territorios; por otro, para que puedan desnaturalizar argumentos que señalan al “otro/a” migrante como disruptor de una identidad común y como sujeto que disputa derechos, poniendo énfasis en el reconocimiento de las diferencias socioculturales y la reflexión sobre los prejuicios, las actitudes discriminatorias y el valor de la diversidad. Se trata de que los futuros/as docentes puedan reflexionar en torno a cómo repensar el tratamiento de esta temática en la escuela primaria desde una mirada crítica y propositiva de las Ciencias Sociales, capaz de plantear opciones o alternativas de solución a los problemas sociales y territoriales analizados.

Dentro de los espacios curriculares de los planes de estudio de los Institutos de Formación Docente (IFD) de la provincia de Neuquén, actualizados a partir del año 2009, se proponen los Espacios de Definición Institucional (EDI), de cursado cuatrimestral, que abordan problemáticas definidas institucionalmente como relevantes y pueden ser organizados bajo el formato de taller o seminario. En tal sentido, la propuesta que se desarrolla a continuación, ha sido formulada para un EDI del Cuarto año de la Carrera del Profesorado para la Enseñanza Primaria, en función de ser una temática altamente significativa en una provincia, en la que los migrantes (internos, limítrofes y no limítrofes) forman parte de la cotidianeidad.

1.¿Por qué la movilidad territorial de las poblaciones en la formación inicial del profesorado?

La propuesta de enseñanza como se ha señalado, se centra en la movilidad territorial de las poblaciones, entendida como un proceso social complejo y multicausal. Desde esta perspectiva, expresa Castles (1997) que:

“desempeñan un papel clave en la mayoría de las transformaciones sociales contemporáneas. Son simultáneamente el resultado del cambio global, y una fuerza poderosa de cambios posteriores, tanto en las sociedades de origen como en las receptoras. Sus impactos inmediatos se manifiestan en el nivel económico, aunque también afecta a las relaciones sociales, la cultura, la política nacional y las relaciones internacionales. Las migraciones conducen inevitablemente a una mayor diversidad étnica y cultural en el interior de los países, transformando las identidades y desdibujando las fronteras tradicionales” (p.1)

En los últimos treinta años, las crisis y reestructuraciones sociales, económicas y culturales que vivió nuestro país hicieron que las demandas sociales sobre la escuela cambien. Hoy buena parte de los/as egresados/as de los IFD deben resolver en su trabajo, los problemas que plantea el desempeño en contextos complejos (distintos para los que fueron formados/as): clases multigrado, multiculturales, en zonas vulnerables, entre otros. La ciudad de Neuquén es particularmente receptora de migrantes procedentes de diferentes puntos del país y del extranjero, por lo que pueblan sus escuelas, niños y niñas pertenecientes a sociedades cultural y lingüísticamente diversas (chilenos, bolivianos, paraguayos, gitanos, entre otros). En ese marco, algunas de las preocupaciones de los/as docentes son: ¿cómo enseñar temáticas como la de las migraciones en contextos con problemáticas como la discriminación y la xenofobia hacia el/la “otro/a” migrante?, ¿cómo acordar propuestas de enseñanza sobre estos temas en instituciones en las que tienen una fuerte vigencia los discursos de un sentido nacional homogéneo?, ¿cómo superar los clásicos abordajes en los que sólo se analizan las “causas y consecuencias” de los movimientos migratorios?

A partir de los encuentros con docentes de Nivel Primario en acciones de formación continua, se ha podido detectar que la enseñanza de la movilidad de las poblaciones, frecuentemente queda circunscripta a un abordaje fragmentado y esquemático en el que prima la clasificación de los tipos de migraciones, la cuantificación de los flujos y al análisis de sus posibles causas. En este sentido, cabe remarcar las vinculaciones existentes con los aportes que ha realizado la geografía *“como disciplina científica y en particular, como materia escolar, ya que ha abordado esta temática mediante conceptualizaciones predominantemente demográficas y*

sociológicas, lo que conllevó un escaso énfasis en el territorio; por lo que resulta conveniente revisar esos enfoques” (Bertoncello, 2007, p.67)

El interés disciplinar por el estudio de las migraciones, que ha sido y es muy importante en lo que hace a la constitución y el cambio de muchas sociedades, ha dejado su huella en varias producciones curriculares y editoriales. Un recorrido por los Documentos Curriculares¹ para Primero, Segundo y Tercer Ciclo de la escuela Primaria Neuquina permite visualizar que las “migraciones de la población” es uno de los núcleos temáticos que se repite a lo largo de los diferentes años de la escolaridad obligatoria. Sin embargo, es preciso remarcar la necesidad de actualizar el enfoque del área de Ciencias Sociales desde el cual se aborda esta temática. En particular, nos interesa en este trabajo, el tratamiento que se hace desde la Geografía escolar.

La enseñanza de la movilidad de las poblaciones en la escuela, se ha centrado y aún se centra en muchos casos en los flujos migratorios europeos y blancos de principios y mediados del siglo XX de gran volumen, más o menos homogénea y de carácter definitivo, hacia áreas de colonización o hacia grandes centros industriales, sin profundizar en las características particulares, la complejidad y la heterogeneidad que han adquirido los movimientos de personas desde mediados de los años setenta. Asimismo, como ya se ha señalado, se ha puesto el énfasis en el análisis demográfico, en términos de cómo juega el aporte migratorio en el crecimiento de la población. En este sentido, es frecuente encontrar en textos escolares o en las carpetas de los/as estudiantes

“mapas de flujos migratorios, es decir la cartografía que muestra los lugares de origen y los de destino unidos por líneas cuyo grosor indica el flujo o volumen de migración, como uno de los productos paradigmáticos”. (...) Producto de los enfoques que le han dado al espacio geográfico el carácter de “un espacio contenedor de lo social, (específicamente del fenómeno migratorio) que, como tal, ha incentivado a la migración y que, como resultado de la misma, transforma su organización” (Bertoncello, 2007, pp.69-70).

Por otra parte, desde la perspectiva de Jackson (1998), la narrativa en la enseñanza tiene dos funciones, por un lado, epistemológica y por otra parte transformadora, en definitiva, la narrativa genera unidad. Es tradición en nuestro país la construcción de nacionalidad a partir de relatos fosilizados, como plantea Litwin (2004) y esas narraciones impactan y acompañan durante toda la vida. Así por ejemplo, los discursos de los libros de textos

¹ aprobados por Resolución N° 1265/07 del C.P.E. de Neuquén.

destinados para la escuela primaria, continúan construyendo una imagen estereotipada y descontextualizada de las diferencias y la cultura. En el abordaje que se realiza de los pueblos originarios o de los migrantes, éstos aparecen casi siempre representados exóticamente y/o con costumbres “extrañas”. Por consiguiente, son plausibles de ser interpretados académicamente, o incorporados en los discursos políticamente correctos de la “tolerancia cultural” que invisibilizan el carácter político y relacional de constitución de las diferencias culturales (Alarcón, 2013)

En este sentido, considerar la educación desde una perspectiva intercultural, crítica y extendida en el ámbito educativo, nos aporta herramientas para revisar el patrón colonial, con algunas preguntas de ruptura, para comenzar a desocultar ese carácter relacional y político que se encuentra en la construcción y representación de la otredad. Es decir, interrogarnos acerca de quién/nes enuncian ese “otro/a”, desde dónde lo hacen, para qué y cuál es la intención de sus textos. En definitiva, desnaturalizar cuál es la política de representación de la otredad del discurso hegemónico, cuáles son sus implicancias pedagógicas en los ámbitos escolares, es el desafío de esta propuesta.

En este marco, la pregunta acerca del sentido de la enseñanza de la geografía en la escuela, es fundamental a la hora de plantear un proyecto educativo y de seleccionar una problemática significativa: ¿cuáles son los saberes que puede aportar la geografía escolar en la formación y fortalecimiento de la ciudadanía y en el desarrollo de la capacidad de análisis crítico y pensamiento autónomo de los estudiantes?, ¿cómo contribuye esta disciplina a la formación de sujetos críticos, movilizados y posicionados acerca de las problemáticas territoriales, ambientales y culturales de la actualidad? (Villa & Zenobi, 2004).

En respuesta a dichos interrogantes, la presente propuesta adopta la perspectiva de la Geografía Social, entendida como una disciplina crítica.

“sensible y abierta a las contradicciones de un régimen social que se sostiene sobre la producción y reproducción de la desigualdad, sobre la creciente degradación y deterioro del entorno físico, natural y social, sobre el mantenimiento de la discriminación laboral, de la segregación por muy diversas razones, sobre la reproducción permanente del desarrollo desigual, que afecta a sociedades y espacios a escalas muy variadas” (Ortega Valcárcel, 2004, p. 29).

Una mirada renovada de la geografía escolar requiere considerar que la dinámica migratoria no puede seguir siendo analizada únicamente por los modelos y las afirmaciones referidos a flujos migratorios más o menos

permanentes, que predominaron en el abordaje teórico hasta la década del setenta y que principalmente dan cuenta de los desplazamientos transoceánicos y de la migración rural-urbana posindustrial. La caracterización de estos movimientos migratorios y sus consecuencias, están referidos al cambio más o menos definitivo de residencia habitual; dimensión de análisis que pierde capacidad explicativa para los desplazamientos temporales, transitorios u ocasionales asociados a la versatilidad de la movilidad actual.

Hoy el desarrollo de los sistemas de comunicación y transporte facilita los flujos migratorios; vuelve más incierta la división entre movimientos de tipo definitivo y de tipo menos permanente; genera una variedad de desplazamientos multipolares, reversibles y de duración variable; aumenta la importancia de las residencias múltiples, secundarias u ocasionales; y a la vez, implica una redefinición de la relación urbana y rural pues *“las diferentes subpoblaciones se mueven en planos superpuestos, con distintas formas de movimiento, distintas lógicas, distintas consecuencias, etcétera. Un verdadero enredo de movimientos difícil de desentrañar, con implicaciones importantes tanto subpoblaciones ‘fijas’ como para las personas que se mueven”* (Lattes, 1995, p. 24)

Mediante la revisión crítica de los modelos teóricos tradicionales existentes sobre migración y la notable producción científica desarrollada en las últimas décadas del siglo veinte, es posible superar las limitaciones conceptuales y metodológicas de los abordajes clásicos para interpretar las diversas formas de movilidad de las poblaciones.

A partir de esta ruptura epistemológica, la definición tradicional de “migración” queda limitada a un tipo particular de desplazamiento, cambio del lugar de residencia habitual, y se diferencia de los movimientos temporales, circulares, pendulares, estacionales. La migración de esta manera, queda incluida dentro de un fenómeno más abarcativo que pasa a denominarse movilidad territorial definida como todos aquellos *“fenómenos relacionados con el desplazamiento geográfico, o territorial de los individuos que componen una población”* (Boletín Sidema, 1995. Citado por Bendini, Radonich & Steimbregger, 2001, p. 104). Asimismo, el estudio de la dimensión territorial ocupa un lugar destacado al tenerse en cuenta en el análisis cómo a partir de la intervención en el territorio se alcanzan objetivos sociales. El territorio deja de ser así,

“meramente el lugar donde la migración ocurre, no es sólo el contexto donde ella encuentra sus causas ni tampoco simple resultado de los efectos que esta migración provoca. El territorio es parte del proceso social que se

expresa en migración y/o en radicación o fijación de la población; interviene en función de los objetivos que distintos actores llevan adelante en la sociedad, siempre en el marco de una estructura determinada por el modelo de acumulación. Al mismo tiempo, la posibilidad de movilizar a la población es también una de las condiciones necesarias para la valorización de la diferenciación territorial, la que a su vez es condición necesaria de la acumulación del capital. Esto refuerza la centralidad del fenómeno migratorio y de su análisis, en la comprensión del mundo actual” (Bertoncello, 2007, p. 72).

Considerar propuestas de análisis de la movilidad de hombres y mujeres actualizadas y su relación con las políticas del Estado, con circuitos territoriales, con las diversas inserciones laborales y productivas y con los diferentes sentidos de pertenencia, constituye una puerta de entrada para abordar en la escuela la dinámica poblacional, espacial e identitaria que presenta tanto nuestro país, como particularmente, la región de la Patagonia Norte desde fines del siglo XX y comienzos del XXI. Las investigaciones generadas en universidades y centros de estudios con énfasis en estos temas otorgan el marco desde el cual observar las porosidades de los estados pensados como naciones en territorios delimitados y poner de relieve las marcaciones por el origen étnico-nacional vigentes en espacios institucionalizados como las escuelas; marcaciones que derivan en ciertas prácticas discriminatorias. En la actualidad, resulta relevante recuperar cómo en los espacios escolares se dirimen tensiones entre la vigencia de los mandatos de difusión de un sentido nacional homogéneo, prácticas de discriminación por el lugar de nacimiento y las discusiones sobre la diversidad cultural. Promover desde una ciencia social crítica un acercamiento a la movilidad territorial de las poblaciones como objeto de conocimiento escolar contribuirá a sensibilizar a docentes, a estudiantes y a la sociedad en general, para alentar prácticas democráticas y antidiscriminatorias ante sujetos provenientes de diversos países y regiones. (Radonich & Trpin, 2012).

Es posible afirmar que uno de los procesos más relevantes del mundo contemporáneo, es el de la movilidad y el mestizaje, en relación con el cual se asienta uno de los proyectos más expansivos de la geografía en los últimos años, por vías distintas, el de la diferencia. Constituye un marco de referencia espacial surgida de la corriente cultural que contempla también las cuestiones de la identidad, tanto de género, como sexual, étnica o de clase, entre otras.

La inserción de grupos sociales diferenciados desde la perspectiva étnica, cultural, además de económica, de una población formada en su mayor parte

por trabajadores o personas en búsqueda de trabajo, ha generado uno de los procesos más destacados del siglo XXI, el del mestizaje social y cultural, al tiempo que plantea el problema central de la diferencia en las sociedades modernas. La *diferencia* como una construcción social que se inserta en los procesos de globalización y acumulación capitalista y que tiene una dimensión geográfica esencial. Constituye un proceso geográfico a escala mundial e intercontinental y representa uno de los procesos claves en la construcción de los espacios urbanos modernos y de las nuevas regiones (Ortega Valcárcel, 2004, p. 48)

Desde esta perspectiva es posible analizar las transformaciones en el proceso de construcción territorial generada por la movilidad de los sujetos sociales, asimismo estudiar la trayectoria y las formas de vida de los migrantes, así como las redes sociales construidas por los mismos en el marco del desarrollo de los sistemas de comunicación y transporte que facilita los flujos migratorios; vuelve más incierta la división entre movimientos de tipo definitivo y de tipo menos permanente; genera una variedad de desplazamientos reversibles y de duración variable; aumenta la importancia de las residencias múltiples, secundarias u ocasionales; y a la vez, implica una redefinición de la relación urbana y rural. Como señala Faret *“la movilidad que por definición es una deslocalización, se erige también como un desplazamiento y una reconfiguración de los referentes de identificación del individuo. El acceso de una persona a un nuevo lugar, debido a que implica nuevas relaciones con el medio, produce necesariamente relaciones nuevas con respecto a otras personas, al tiempo y al espacio”* (Faret, 2001, p.7, Mendoza, 2006, p.161. En: Nin, Leduc, & Shmite, 2010, p.108).

2. ¿Por qué elegir como estudio de caso el proceso de construcción territorial de la ciudad de Neuquén?

Nuestro país tiene como uno de sus rasgos distintivos, el ser una nación receptora de sucesivos contingentes migratorios. Son muchos los argentinos que no tienen tras de sí más que tres o cuatro generaciones de nativos, que descienden, por ejemplo, de italianos, españoles, bolivianos, chilenos o paraguayos. Por otra parte, desde los inicios del proceso de organización nacional, entre otras causas, por el crecimiento desigual que ha caracterizado al país, se han producido y se producen movimientos migratorios internos. En este marco, el caso de la ciudad de Neuquén es altamente significativo, ya que hasta la década del sesenta, constituía la cabecera de un espacio rural inmediato dedicado a la fruticultura y el asiento de un aparato burocrático cuyos brazos apenas se extendían sobre el territorio provincial (Mases, 2004) y su población se parecía mucho a la de otras ciudades de la región. Al igual

que Cipolletti o General Roca -ambas ubicadas en la vecina provincia de Río Negro- una considerable población europea y sus descendientes conformaban el grueso de los propietarios de pequeñas parcelas dedicadas a la producción de fruta y el principal resorte del comercio local. Al mismo tiempo, una muy importante corriente originada en los valles de la novena región de Chile, cumplía tareas de apoyo a la producción rural, pero también una variada gama de labores urbanas que requerían escasa calificación (Trpin, 2011).

A partir de la década del sesenta, la provincia de Neuquén se convirtió en un polo de atracción de población migrante, a partir de los cambios registrados en la estructura económica provincial, en consonancia con lo que acontecía en América Latina en general y en la República Argentina en particular. A partir de 1955, los intereses foráneos ocupan una posición de importancia creciente en el desarrollo industrial en nuestro país. Una economía que, hasta allí, había mirado “hacia fuera” mostró un creciente interés por crear “polos de crecimiento”², que irradiarían su influencia al conjunto nacional (Romero, 2004, pp. 150-154).

El territorio neuquino rico en recursos energéticos, petróleo, gas y agua, ofreció condiciones óptimas para el modelo económico implementado, el movimiento exploratorio llevó al descubrimiento de importantes reservas petrolíferas y gasíferas y a la expansión de la explotación de hidrocarburos que colocaron a la provincia en una situación relevante en materia de recursos energéticos no renovables. Asimismo, aprovechando las características hidrológicas de los ríos provinciales, se inició la construcción de grandes complejos hidroeléctricos. Paralelamente con este impulso que recibió la actividad energética por parte del estado central, en 1955, se produjo la provincialización del territorio y el surgimiento de un partido político local, el Movimiento Popular Neuquino, que conserva hasta hoy el liderazgo en la provincia. Las políticas impulsadas por dicho partido político llevaron a la consolidación del modelo económico desarrollista que impulsó el Estado central. Así por ejemplo, se promovió la radicación de industrias y se registró un crecimiento de la actividad de la construcción. A ello se sumó el apoyo del gobierno provincial a la radicación de nuevos pobladores.

En este proceso se produjo un importante crecimiento poblacional en la capital provincial que se convirtió en un centro de atracción no solamente

² En el contexto de este modelo económico desarrollista, el estado nacional asumió funciones diversas, como el desarrollo de la infraestructura, la prestación de servicios básicos, la producción de energía y combustibles, la participación en sectores industriales de base como siderurgia y petroquímica.

para los habitantes del interior de la provincia, sino también, para los de otras jurisdicciones del país. Esto por el accionar de diferentes autoridades provinciales que favorecieron la radicación en la ciudad de aquellas empresas a cargo del usufructo de los recursos energéticos, pero también porque la prestación de servicios a las mismas se concentró en su planta urbana (Kloster, 1991).

Joaquín Perren en sus investigaciones acerca de las migraciones en la ciudad de Neuquén señala que,

“entre 1960 y 1991, la población de la ciudad transitó de los veinticinco mil habitantes a una cifra próxima a los doscientos mil (INDEC, 1998:15). Las viejas corrientes migratorias, todavía importantes, convivieron con un nuevo flujo que provenía de diferentes regiones argentinas como el conurbano bonaerense, Córdoba, Rosario y Mendoza. (...) Bajo el efecto conjunto de una demanda laboral que avanzaba a un ritmo hasta entonces desconocido y de una reestructuración del mundo industrial, que quitaba el brillo de antaño a la economía bonaerense y a las antiguas ciudades intermedias, Neuquén se consolidó como un centro de servicios que atendía a una extensa zona metropolitana situada sobre la márgenes de los ríos Limay, Neuquén y Negro” (Vapnarsky & Pantelides, 1987, citado en: Perren, 2011, p. 8)

El desarrollo experimentado por la ciudad de Neuquén y sus alrededores no atrajo sólo a habitantes de otros puntos del país sino también a ciudadanos extranjeros que eligieron esta zona porque veían una oportunidad de mejorar su condición de vida, con trabajo y acceso a la educación y la salud.

Paralelamente a este fenómeno, se produjo una rápida expansión de la ciudad de Neuquén en el territorio de manera desordenada. En este sentido, es posible afirmar que analizar los procesos de apropiación de la tierra es fundamental para comprender la organización actual del territorio y el surgimiento de problemáticas sociales y ambientales.

En el caso en estudio, los inmigrantes (provenientes principalmente de Chile y del resto del país) que por su condición económica se ven imposibilitados de acceder a una vivienda digna, recurren a la ocupación de tierras fiscales (muchas veces coincidentes con áreas no adecuadas para urbanizar), como estrategia para cubrir esta necesidad. Esto ocurrió por ejemplo, en una de las cuencas aluvionales desarrolladas en el escalón de la terraza de erosión que limita por el norte a la ciudad de Neuquén. La misma ha sido ocupada por un asentamiento poblacional espontáneo, denominado Cordón Colón, el cual se instala en el piso y laderas de dicha cuenca.

“Este sector se considera no recomendable para urbanizar por los procesos geomorfológicos presentes en el área. Sin embargo, un gran porcentaje de

habitantes provenientes de sectores económicamente carenciados y mayoritariamente migrantes, ocuparon en forma ilegal estos terrenos debido a la escasa oferta de viviendas y los altos costos inmobiliarios” (Ciminari & Jurio, 2005, p.1).

Este fenómeno se agravó en la década del noventa, cuando la crítica situación del país, producto de las políticas neoliberales imperantes, repercutió en la región y la insuficiencia de la estructura productiva para absorber la demanda de empleo, generó desempleo y pobreza³. El retiro del Estado de su función social y la notoria disminución en la construcción de planes de vivienda sociales por parte del Instituto Provincial de Vivienda y Urbanismo (IPVU) sumado a los altos índices de desocupación de la población, llevaron a que las tomas de terrenos fiscales adquirieran un nuevo dinamismo en la ciudad de Neuquén. En este marco, se profundizaron los movimientos reivindicativos por el espacio urbano⁴, se produjeron tomas de tierra con radicaciones en el área suburbana de la ciudad, fundamentalmente, a lo largo de varios kilómetros contra la barda norte, donde las condiciones morfológicas requieren extremo cuidado a fin de no deteriorar el precario equilibrio natural. (Capua, Ciminari, Torrens & Jurio, 2003)

En relación a los flujos migratorios, posteriormente a la década del noventa, el crecimiento poblacional en la ciudad de Neuquén adquirió un ritmo más lento. Sin embargo, si tomamos en cuenta, las ciudades vecinas a la localidad: Plottier, Centenario y Cipolletti (Pcia. de Río Negro); se visualiza que las mismas mantuvieron un importante crecimiento en el período 2001-2010, captando parte de los flujos poblacionales llegados a la región y consolidando la conurbación que rodea la ciudad capital. A los migrantes ya descriptos, se suma a partir del siglo XXI, la llegada de bolivianos quienes que viven hoy en la zona comprendida entre Vista Alegre y Plottier.

Por las razones expuestas, en este trabajo, se han seleccionado para el análisis con los estudiantes, los casos de las comunidades chilena y boliviana en sus aportes al proceso de construcción de la ciudad de Neuquén, fundado en que constituyen dos de las comunidades de extranjeros provenientes de países limítrofes más numerosas en la zona.

³ Trabajo final del seminario de Problemas Socioambientales dictado por la Mg. María Josefa Rassetto (2013).

⁴ En la actualidad, en la ciudad de Neuquén el crecimiento urbano se produce por dos vías bien diferenciadas: los sectores populares se establecen hacia el oeste y hacia la meseta. Al mismo tiempo en el centro y en la costa de los ríos, los sectores en mejor situación económica habitan nuevas torres con departamentos y barrios cerrados privados que avanzan sobre las tierras productivas.

Por último, desde la perspectiva de este trabajo, la cultura es un elemento estructurante en la conformación de los lugares y los territorios. Las transformaciones territoriales son producto, entre otras variables, de pautas culturales. Estas no están exentas de tensiones y conflictos entre los diversos actores sociales, por la existencia de visiones contrapuestas, y hasta contradictorias, en cuanto a las valorizaciones y usos que se ejercen sobre dichos espacios, configurando y yuxtaponiendo múltiples territorialidades. Lo relevante de incorporar la dimensión cultural al enfoque geográfico es proponerles a los estudiantes situaciones que los posicionen en un pensamiento crítico y reflexivo de la realidad y la valoración de la presencia de “otros” con cosmovisiones, creencias, tradiciones o características culturales diversas.

3. Orientaciones metodológicas para el abordaje de la propuesta

En el marco de una propuesta de aula-taller se adoptará un planteo problematizador de las temáticas elegidas, así como la elección de casos emblemáticos que permitan un abordaje en profundidad. Ambas estrategias favorecen la selección y organización de contenidos en función del recorte abordado, rompiendo con la clásica secuenciación de temas, propia de la Geografía escolar. También, que los/as estudiantes puedan desarrollar estrategias analíticas, comprensivas y argumentativas, formulen hipótesis, busquen información, intercambien opiniones y valoren la exploración de alternativas posibles a las situaciones planteadas.

El planteo de situaciones problemáticas promueve la indagación en distinto tipo de fuentes, favorece el diálogo y la confrontación de ideas entre los/as estudiantes, así como el desarrollo de su autonomía. Esta estrategia brinda asimismo, la posibilidad de inscribir una situación específica en contextos más generales y complejos, facilitando la comprensión de procesos sociales más amplios. Para ello es importante que los/as estudiantes aprendan a seleccionar, interpretar y relacionar información que les ayude a comprender el caso abordado y a construir un pensamiento crítico de la realidad social.

Por otra parte, en esta propuesta se incorpora el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información (TICs), herramientas que favorecen el trabajo colaborativo entre los/as estudiantes, el acceso inmediato a variadas fuentes y recursos, así como a diversos canales de comunicación que permiten el intercambio de trabajos, ideas e información. En particular, se propone la elaboración de una webquest, una estrategia de enseñanza apoyada en el uso de las netbooks, que guía al estudiantado en la búsqueda de información para la resolución de situaciones problemáticas. Se

trata de una exploración dirigida tendiente a propiciar el uso educativo de Internet, a través de la interacción de los estudiantes con una diversidad de fuentes propuestas por el o la docente, buscando relaciones, articulaciones y síntesis de la información, en el marco de un proceso de construcción de conocimientos significativos. Se articula en relación con una consigna de trabajo (escenario), la que debe ser motivadora para que los estudiantes inicien el proceso de búsqueda, análisis y sistematización de la información.

4. Desarrollo de la propuesta

La propuesta se organiza en dos unidades⁵ de contenidos y cada una de ellas está orientada por un eje. Para ello propongo las siguientes finalidades que él o la profesor/a podrá recuperar como orientadoras.

Propósitos

- Promover el análisis de las características que asume la movilidad territorial de las poblaciones en Neuquén, a través de la consulta a fuentes variadas de información, a fin de facilitar la comprensión de sus aportes al proceso de construcción social de la ciudad.
- Propiciar el reconocimiento de las etapas de construcción de la ciudad de Neuquén y de los actores sociales intervinientes, a través de la lectura de textos, de observación de películas, imágenes, entre otros.
- Generar el conocimiento de historias de vida de migrantes a fin de favorecer en los estudiantes, la comprensión de la experiencia migratoria y la construcción de valoraciones positivas hacia los migrantes.
- Generar un espacio de reflexión acerca del tratamiento de esta temática en la escuela primaria, desde una mirada crítica y propositiva de las Ciencias Sociales, para que los estudiantes puedan plantear opciones o alternativas de solución a los problemas sociales y territoriales analizados.
- Promover un diálogo intercultural, a fin de potenciar una lógica de la pregunta y la sospecha constante frente a los contenidos de la educación monocultural y homogeneizadora.
- Propiciar el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información (Tics) para favorecer el trabajo colaborativo entre los estudiantes.

⁵ A modo de ejemplo solo desarrollaré la primera unidad, dada el límite en la extensión de este escrito. Si el lector/a desea más orientaciones puede comunicarse con la autora: galauta@gmail.com

Propuesta de Contenidos		
Unidad I	<i>Eje: La movilidad territorial de las poblaciones en Neuquén desde mitad del Siglo XX</i>	Formas diferenciales de las movilidades territoriales de las poblaciones: provincia del Neuquén. Cambios y continuidades. Proceso de construcción territorial de la ciudad de Neuquén. Las condiciones de vida de los migrantes. Lectura e interpretación de diferentes fuentes de información (narraciones, vídeo, artículos periodísticos, estadísticas, textos académicos, cartografía).
Unidad II	<i>Eje: El migrante como sujeto constructor y transformador de los territorios.</i>	Los grupos e instituciones sociales. Las normas que organizan la vida en sociedad. Posibilidades y limitaciones que brindan las normativas vigentes a los migrantes, en su vínculo con la sociedad de destino. Las marcas culturales en el territorio como expresión de la identidad de origen o identidad étnica. Representaciones de la alteridad. Formas de discriminación, racismo y xenofobia. Aproximaciones sucesivas a la complejidad de la movilidad territorial. Comunicación oral y escrita de las producciones

4.1 Secuencia Didáctica de la Unidad I:

Se propone revisar los enfoques que tradicionalmente abordaron esta temática en la escuela, desde una mirada demográfica y sociológica, con poco énfasis en el territorio. Para ello, en un primer momento se trabajarán conceptualizaciones e instrumentos de análisis que favorezcan la comprensión de las características que asume hoy este fenómeno. Se identificarán los diversos tipos de movilidad de la población, ejemplificando con algunos de los casos más significativos que se dan a nivel provincial y nacional.

Posteriormente, se abordará estudio de un caso en profundidad: el proceso de construcción de la ciudad de Neuquén y sus vinculaciones con la movilidad territorial de las poblaciones. Los tiempos de desarrollo de la propuesta quedan sujetos a las definiciones que cada uno/a de los profesores disponga. Se sugiere 120 minutos semanales

Primera Clase

En esta primera clase se abordarán con los/as estudiantes los propósitos del taller y las características del contrato didáctico, en particular se conversará

acerca de las pautas de acreditación: la aprobación de los trabajos grupales e individuales (con la posibilidad de rehacer aquellos en los que falte un mayor nivel de apropiación de los conceptos trabajados) y la realización del trabajo final que consistirá en la elaboración de una propuesta de enseñanza para la escuela primaria acerca de una de las temáticas abordadas. La misma la realizarán en grupos de tres integrantes cada uno y para ello contarán con el asesoramiento de la docente del taller y de las profesoras de didáctica de las ciencias sociales en el espacio de las horas de consulta.

✓ **Primer momento:** Lectura de narraciones

En pequeños grupos los estudiantes compartirán la lectura de narraciones en las que se plantean situaciones vividas y sentidas por migrantes que eligieron la ciudad de Neuquén para radicarse como las que se presentan a continuación. A partir de las lecturas se buscará conocer las ideas de los estudiantes en relación a la movilidad territorial de la población.

Relato de Carolina

Mi nombre es Carolina, tengo 27 años y vivo en la localidad de Neuquén. Llegué en el año 1985 y actualmente trabajo como docente en una escuela del Oeste de la ciudad.

Nací en Salta, una hermosa ciudad ubicada en el Valle de Lerma y allí estudié la carrera docente; pero al recibirme, no conseguí trabajo en escuelas de mi provincia. Al principio, hice otras tareas para poder ganarme la vida: vendí cosméticos, artesanías y trabajé como cajera en un supermercado; pero siempre quise encontrar trabajo en un colegio y ejercer la carrera que había estudiado.

Unos amigos de mis padres que viven en Neuquén, fueron quienes me avisaron que en esta provincia había posibilidades de conseguir trabajo como docente. Entonces decidí dejar mi hogar, mis familiares y radicarme en este lugar. Los primeros meses fueron difíciles, me costó mucho adaptarme porque extrañaba a mis padres, a mis hermanos, las noches en las peñas y los paseos al Cerro San Bernardo con mis amigas de la infancia. Con el tiempo, fui haciendo nuevas amistades en Neuquén y hoy estoy contenta de vivir en esta ciudad; sobre todo, porque puedo hacer lo que tanto había soñado, enseñar en escuelas primarias.

Fuente: elaboración propia para el trabajo en el aula, en base al testimonio de una docente de una escuela primaria de la ciudad de Neuquén.

Relato de Julio

Me llamo Julio, tengo 42 años y vivo en la ciudad de Neuquén. Soy casado y tengo cuatro hijas que van desde los veintidós hasta los ocho años. Nací en Sucre, la capital histórica de Bolivia, es una ciudad muy hermosa que es la sede constitucional del gobierno.

Me fui de mi país buscando mejores condiciones de vida. Hoy trabajo de albañil, pero también los fines de semana vendo ropa en la Feria del Parque Central. En el futuro, si todo me sale bien, tengo pensado poner a funcionar máquinas textiles para fabricar telas.

Hace cinco años que vine a la Argentina, pero primero estuve viviendo en Buenos Aires, donde hoy residen mis hijas mayores. Desde junio del año pasado vivo en Neuquén, hoy estoy aquí, el que está allá arriba dirá por cuánto tiempo. No sé qué será de mi destino, pero hoy me encuentro bien en Neuquén en compañía de muchos de mis compatriotas que son albañiles, huerteros, feriantes o trabajadores en hornos de ladrillo. Cuando nos reunimos, solemos recordar con nostalgia a nuestro país y también compartimos las noticias que recibimos sobre la situación actual en Bolivia.

Fuente: Elaboración propia para el trabajo en el aula, en base a la entrevista publicada en Diario Río Negro. <http://www1.rionegro.com.ar/diario/2010/01/25/126438406559.php>

Consigna: A partir de la lectura del relato los/as estudiantes tendrán que responder:

¿Cuáles fueron los motivos que llevaron a Carolina y a Julio a irse de su lugar de origen?, ¿Qué otras causas llevan a las personas a trasladarse y elegir otros lugares para vivir? Escriban un breve texto en el que vuelquen la síntesis de lo discutido por el grupo, para compartirlo con sus compañeros.

✓ Segundo momento: Trabajo con un texto informativo

Consigna: Los/as estudiantes deberán leer en forma individual el texto que se presenta a continuación. Si encuentran términos nuevos, palabras o siglas que desconozcan, deberán registrarlas para luego buscar su significado.

La movilidad territorial de la población de la población es uno de los fenómenos que más definen a las sociedades modernas. Presenta múltiples características sean por su finalidad, la distancia a la que se realizan, el tiempo que dura el desplazamiento, entre otras. Pero no caben dudas de su creciente incidencia.

Es posible observar que el universo de movimientos territoriales de la población se fue recortando y reduciendo a uno determinado: la migración (entendida como aquel movimiento de la población que implica un cambio en el lugar de residencia habitual, a través de un traslado realizado a una distancia mínima "razonable"), que sin embargo, es sólo una parte de un universo mucho mayor.

Existe un consenso en reconocer que esta definición de migración es limitativa y no permite captar todas las dimensiones del fenómeno, ni toda su magnitud. En tal sentido, Zelinsky alega que la cuestión no es sólo mejorar los datos o tener un conjunto más realista de áreas estadísticas, sino "...darse cuenta de que la migración, como ha sido convencionalmente definida sólo constituye una porción arbitraria de una entidad mucho más amplia, denominada movilidad territorial..." (Citada en Lattes, 1983, p.8)

Se reconoce, entonces, la existencia de un continuo de movilidad territorial de la población, que va desde la movilidad continua o permanente hasta la inmovilidad. Este continuo puede ser recortado de múltiples formas, dando lugar a distintas tipologías de movilidad territorial. Por ejemplo Guy Standing (1984) distingue cinco grandes categorías:

Los "migrantes permanentes o continuos" es decir aquellos que no tienen una residencia fija, desplazándose a lo largo del espacio ya sea siguiendo ciclos estables o no. Lo que los caracteriza es su falta de referencia a algún lugar donde "habitualmente" residen. En esta categoría encontramos a muchos de los que se ocupan en las grandes obras de infraestructura, pasando de unas a otras a medida que concluyen. Siguiendo itinerarios más o menos fijos están también quienes se vinculan a actividades turísticas de carácter estacional, que se van desplazando hacia centros recreativos siguiendo la temporada o el calendario de festejos. También se encuentran aquí los contingentes cada vez mayores de desposeídos, expulsados de sus lugares de origen, y que van buscando sus medios de vida, permaneciendo allí donde lo encuentran.

Los "migrantes temporarios" son lo que realizan movimientos por cortos períodos de tiempo y con la intención de regresar a su lugar de origen, es decir, son quienes tienen un lugar de residencia habitual. No importan cuanto tiempo pasen lejos de su lugar de residencia, lo que interesa es que se refieren al mismo como "su" lugar. Por ejemplo, los trabajadores vinculados a tareas agrícolas que presentan marcada estacionalidad. También los trabajadores que cumplen roles de coordinación o puesta a punto en actividades industriales y de servicios, generalmente trabajadores calificados, que participan en redes industriales y grandes organizaciones de comercio y de servicios.

Los “commuters” son aquellos que se desplazan para realizar algún tipo de actividad económica, sin abandonar su lugar de residencia habitual. Según sea el lapso que se acepte, esta categoría puede asimilarse a la anterior si el lapso es grande, o referirse a los desplazamientos diarios entre lugar de trabajo y residencia.

Los denominados “transfers” son aquellos que cambian su lugar de residencia sin cambiar su actividad. Son un grupo creciente merced a las mejoras en los medios de transporte, y a las dificultades para conseguir nuevo empleo.

Los “migrantes de largo plazo o definitivos” son lo que cambian su lugar de residencia y de actividad; son los migrantes tradicionales, sobre los cuales se refiere el grueso del conocimiento disponible.

Es posible reconocer en los tipos de movilidad territorial descriptos, la existencia de grandes masas de población “flotante”, presentándose una variedad de situaciones según sea la distancia recorrida, el tiempo de permanencia en cada lugar, las intenciones de permanecer en el nuevo lugar o de volver al de origen, entre otros. Estas otras formas de movilidad territorial, aumentan a partir de las nuevas condiciones de los mercados, y de los nuevos patrones de localización de actividades. Las nuevas formas de circulación han producido un aumento general de la capacidad técnica de desplazamiento, conllevando un aumento de la capacidad de movilización.

Fuente: Selección de fragmentos tomados del texto de Bertoncello, R. (1995) La movilidad territorial de la población notas para la reflexión. En: II Jornadas Argentinas de Estudios de Población. (AEPA) Secretaría Parlamentaria Dirección de Publicaciones. Senado de la Nación.

✓ Tercer momento y cierre:

En pequeños grupos los estudiantes deberán:

- a) Establecer las diferencias que se presentan entre los conceptos de migración y movilidad territorial.
- b) Señalar por qué el autor plantea que el concepto de migración es limitado.
- c) Buscar ejemplos de los tipos de movilidad territorial mencionados en el texto que se hayan dado en el pasado o se den en la actualidad en la provincia de Neuquén, o bien los tiene como protagonistas.
- d) Puesta en común de los grupos y cierre de la docente aclarando las dudas y estableciendo relaciones entre las narraciones y el texto analizado.

Segunda clase

✓ Primer momento: Proyección de un Documental

Se realizará la proyección del vídeo “Gente en Movimiento. Historias de idas y venidas en el fin del mundo”. El audiovisual aborda la dimensión humana de la migración, con la memoria y experiencia de hombres y mujeres del territorio transnacional Araucanía - Comahue. Se trata de un trabajo financiado con aportes del Fondart, del Consejo Federal de la Cultura y las Artes, con la colaboración de la Pastoral de Migraciones de Neuquén, la Asociación de Chilenos de Neuquén y la Carrera de Trabajo Social de la Universidad de la Frontera.

Consigna: Observar el vídeo y luego responder por escrito:

- a) ¿Qué frases te llamaron la atención? ¿Por qué?
- b) ¿Por qué se habla del “corredor humano Araucanía-Comahue”? ¿Desde dónde hasta dónde se extiende según plantea el narrador?
- c) ¿Qué tipos de movilidades territoriales se describen? ¿Se pueden asociar a los que se mencionan en el texto informativo de Bertoncello?
- d) ¿Qué razones dan los entrevistados por las cuales tuvieron que migrar?
- e) ¿En qué años mencionan haber llegado a la región? ¿Qué tipo de problemas tuvieron que enfrentar?
- f) ¿Qué huellas han dejado en la ciudad de Neuquén?
- g) ¿Por qué se destaca la importancia de la Ley Nacional de Migraciones N° 25.871 sancionada en el año 2004 en nuestro país?
- h) ¿Qué rol juegan los diferentes niveles del Estado Nacional, Provincial y Municipal?

✓ Segundo momento:

Organizados en pequeños grupos los estudiantes compartirán sus registros y las respuestas elaboradas. Posteriormente enriquecerán sus escritos a partir de la lectura de la siguiente ficha de cátedra, orientados por las siguientes preguntas: ¿en qué períodos señala Perren que se produjo el crecimiento de la ciudad de Neuquén por la llegada de inmigrantes? ¿Quiénes llegaron y por qué?

Joaquín Perren en sus investigaciones acerca de las migraciones en la ciudad de Neuquén señala que:

“entre 1960 y 1991, la población de la ciudad transitó de los veinticinco mil habitantes a una cifra próxima a los doscientos mil (INDEC, 1998, p. 15). Las viejas corrientes migratorias, todavía importantes, convivieron con un nuevo flujo que provenía de diferentes regiones argentinas como el conurbano bonaerense, Córdoba, Rosario y Mendoza. (...) Bajo el efecto conjunto de una demanda laboral que avanzaba a un ritmo hasta entonces desconocido y de una reestructuración del mundo industrial, que quitaba el brillo de antaño a la economía bonaerense y a las antiguas ciudades intermedias, Neuquén se consolidó como un centro de servicios que atendía a una extensa zona metropolitana situada sobre la márgenes de los ríos Limay, Neuquén y Negro (Vapnarsky y Pantelides, 1987, p. 40 Citado en: Perren, 2011, p. 8)

“La población migrante creció a un ritmo bastante superior que la ciudad en su conjunto. El puñado de migrantes que, en los sesenta, daba color a la estructura demográfica neuquina se convirtió hacia 1987 en más de cincuenta mil. Lo mismo ocurrió con su participación sobre el total de la ciudad: el porcentaje de habitantes nacido fuera de sus límites pasó de 28% a cerca del 40%. Los flujos migratorios, aunque no experimentaron grandes transformaciones, cambiaron levemente su composición. Los llegados de otras provincias argentinas alcanzaron, luego de dos décadas decrecimiento continuo, su máximo histórico: antes que finalizaran los años ochenta, conformaban más de la mitad de la población migrante (Toutoundjian & Vitoria, 1990, p. 64.). La otra mitad se repartía entre quienes arribaban de Chile y

quienes lo hicieron del interior neuquino: mientras los primeros mantuvieron un comportamiento estable, asociado a un cúmulo de factores que permanecían en los espacios expulsivos, los segundos perdieron importancia conforme la economía cordillerana fue recibiendo apoyo oficial". (Perren, 2007, p. 11).

Puesta en común de las producciones realizadas.

✓ Tercer momento y cierre:

La docente los orientará para que puedan establecer vinculaciones entre las historias familiares y los relatos escuchados en el documental, con los procesos históricos y geográficos de más amplio alcance y con el texto de Bertoncetto analizado en la clase anterior. Explicará que dichos relatos resumen a su vez múltiples y diversas historias de gente que llegó al país, o personas que se fueron, formando parte de complejos procesos colectivos.

Compartirá con los estudiantes el siguiente fragmento de Ortega Valcárcel:

"Desde la perspectiva geográfica y por tanto social asistimos a procesos generalizados de mestizaje, biológico y cultural. Las sociedades contemporáneas aparecen cada vez más como sociedades plurales, no sólo en el orden cultural, como han puesto de manifiesto los enfoques posmodernos y poscoloniales, sino también en el de las poblaciones y organización social y en su conformación espacial. Los procesos de mestizaje y de movilidad espacial, estrechamente implicados entre sí, constituyen un componente relevante del mundo contemporáneo, y tienen una dimensión geográfica intrínseca."

Se explicará asimismo cómo esos procesos inciden muy fuertemente en las historias locales, pues la construcción de un pueblo o de una ciudad, así como sus transformaciones a través del tiempo, se vincula en mayor o menor grado, con procesos y acontecimientos que exceden la escala local.

Tercera Clase

✓ Primer momento

Trabajo articulado con la docente de Historia del espacio curricular de Ciencias Sociales y su didáctica.

Exposición de las docentes historizando las oleadas migratorias más importantes que se han dado en nuestro país y en la provincia de Neuquén.

Para este momento se proyectará un PowerPoint en el que se muestran mapas, gráficos y cuadros estadísticos acerca de la temática. Asimismo, se proyectarán algunos fragmentos del Programa de la Serie Horizontes Ciencias Sociales: "Las migraciones a finales del siglo XX".

✓ Segundo momento

Construcción de líneas de tiempo empleando el Programa Cronos que posibilita mostrar gráficamente dos líneas de tiempo en pantalla y permite visualizar secuencialmente datos sobre acontecimientos a través de imágenes y/o textos.

Trabajo colaborativo con la docente del espacio curricular de Informática.

Se propondrá a los estudiantes que construyan una línea de tiempo, en la que ubicarán la antigua inmigración ultramarina (llegada principalmente de Europa mediterránea entre 1880 y 1930) y la migración latinoamericana (proveniente de Bolivia, Chile, Paraguay, Uruguay y Perú) presente en Argentina desde su constitución como nación independiente en el siglo XIX hasta la actualidad ubicando en la misma imágenes seleccionadas en el sitio Educ.ar.

Posteriormente volcarán en una segunda línea de tiempo (paralela a la anterior), los datos de los movimientos migratorios en la provincia de Neuquén. Para ello los estudiantes consultarán el texto informativo fue elaborado en base al Documento “Migraciones. Serie 1. Provincia de Neuquén”. Dirección Provincial de Estadística y Censos. Resultados del CNPHyV 2010. Se puntualizarán las diferencias entre antiguos y nuevos migrantes.

✓ Tercer momento y cierre: Los estudiantes compartirán sus producciones.

La docente les explicará que la comprensión del tiempo histórico es imprescindible para conocer la duración de los distintos fenómenos que tienen lugar en el interior de una sociedad y que “[...] *“la periodización” es una actividad que se ejerce según un punto de vista y que parte de un interés presente y variable. Esta operación intelectual es útil para comprender que el cambio social desarrolla un tiempo que no se deja encerrar en límites precisos. (...) Discernir y justificar los límites de un período en función de un problema o de un tema elegido es un ejercicio muy instructivo que permite al alumnado desarrollar un espíritu crítico”*

Cuarta clase

Estudio de caso: El proceso de construcción de la ciudad de Neuquén, sus vinculaciones con la movilidad de las poblaciones

✓ Primer momento: Como primer paso, se buscará conocer qué ideas tienen



fuente: Elaboración propia en base a fotografías aéreas e imágenes satelitales. CEASIG - Dpto. Geografía - UNCo, 2014

los estudiantes acerca del proceso de construcción de la ciudad de Neuquén, los actores sociales involucrados, los conflictos. Organizados en pequeños grupos, se les entregará una copia de la imagen que se presenta a continuación y se realizará una indagación de sus saberes con preguntas tales como: ¿Hacia dónde se expande la ciudad de Neuquén? ¿Por qué? ¿Qué tipo de problemas o conflictos trae este crecimiento urbano?

Se registrarán sus respuestas en papel afiche.

✓ **Segundo momento: Elaboración de una webquest**

Se le planteará al grupo clase la situación o escenario, a efectos de motivarlos a iniciar el proceso de indagación.

Escenario: Se les propondrá a los estudiantes que imaginen la posibilidad de formar parte de un cuerpo de asesores del Concejo Deliberante de la Ciudad de Neuquén que busca solucionar el problema del crecimiento desordenado de la ciudad y contribuir a la mejora de las condiciones de vida de los migrantes que llegan a diario a la región y se instalan en zonas geomorfológicamente inestables.

Deberán elaborar una producción (video, powerpoint, informe) para presentar a los miembros del Concejo Deliberante que los han convocado. En la misma, expondrán lo que han indagado acerca del conflicto y elevarán sus propuestas tendientes a mejorar el proceso de crecimiento de la ciudad de Neuquén y las condiciones de vida de los migrantes.

A continuación se les propondrá a los estudiantes que organizados en pequeños grupos, realicen un trabajo de observación y análisis de fotografías aéreas de la ciudad de Neuquén ingresando con sus netbooks al sitio web www.atlasneuquen.uncoma.edu.ar Atlas Neuquén desde el satélite (2006) LANTEL. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Comahue.

Consigna:

a. A partir de la observación de la imagen aérea actual de la ciudad de Neuquén y la lectura del texto de Ciminari & Jurio “Departamento Confluencia”.

Responder: ¿Qué características tiene el ambiente en estudio? ¿Hacia dónde se extiende la ciudad de Neuquén? Por qué creen que se expande hacia esas áreas?

A medida que van respondiendo los interrogantes planteados registrarán sus ideas en las netbooks utilizando la herramienta Writer disponible en los equipos.

b. Comparar dicha fotografía con la que se encuentra en la solapa “fotos antiguas de la ciudad de Neuquén”, seleccionando la vista aérea del espacio urbano en la década del setenta y responder ¿qué semejanzas y qué diferencias pueden describir? ¿cómo lo vinculan con lo analizado la clase anterior acerca de los movimientos migratorios en la provincia de Neuquén y en particular en el Departamento Confluencia?

c. Se les propondrá el ingreso al sitio web: www.neuquen.com y en la galería de imágenes se analizarán las vistas aéreas de la zona norte de nuestra ciudad a través de las siguientes preguntas: ¿Qué elementos naturales se observan? ¿Qué elementos artificiales se distinguen en las imágenes? ¿Qué cambios y qué permanencias pueden mencionarse de esas zonas si las comparamos con lo que observamos en la actualidad? Registrar las respuestas.

- ✓ Tercer momento y cierre: Los estudiantes elegirán un integrante del grupo que será quien expondrá sus producciones escritas al resto de la clase. La docente coordinará la puesta en común y aportará aclarando las dudas acerca de las temáticas trabajadas.

Quinta Clase

Trabajo articulado con la docente de Historia del espacio curricular de Ciencias Sociales y su Didáctica.

- ✓ Primer momento: Proyección de un documental

Se proyectará al grupo clase fragmentos del documental denominado: “De bardas, ríos y murallas”. Pereira, D. y Pereira, J. (2008) Producciones Otro Mundo.

En los mismos se presenta el problema de la expansión desordenada de la ciudad de Neuquén.

Consigna: Observar los fragmentos del Documental “De bardas, ríos y murallas”.

Responder:

¿Por qué es el título que le han colocado al documental?

¿Qué problemáticas vinculada al proceso de expansión de la ciudad de Neuquén se plantean en los fragmentos observados?

¿Cuáles son las imágenes que más te han impactado? ¿Puedes describirlas?

Retomar los escritos elaborados en la actividad anterior y enriquecerlos con los aportes de lo observado en el Documental “De bardas, ríos y murallas”.

✓ Segundo momento:

Los estudiantes se organizarán en grupos de cuatro miembros cada uno. Se les solicitará que ingresen con sus computadoras al blog organizado por las docentes en el que encontrarán el texto informativo “El proceso de construcción social de la ciudad de Neuquén” (de elaboración propia) y la imagen de la evolución de la planta urbana de Neuquén que se presentó en la cuarta clase.

Consigna: Leer el texto informativo con sus correspondientes cuadros y gráficos y si encuentran términos nuevos, palabras o siglas que desconozcan, deberán registrarlas para luego buscar su significado en el diccionario.

Posteriormente realizar la lectura de la imagen de la evolución de la planta urbana de la ciudad de Neuquén en el período 1967-2014 estableciendo vinculaciones con el texto informativo dado.

Elaborar un informe de una carilla de extensión en función de las siguientes preguntas:

¿Por qué la ciudad se expande hacia las bardas, las mesetas o hacia las tierras productivas? ¿Qué vinculaciones tiene con la movilidad territorial de las poblaciones? ¿Qué problemáticas sociales y ambientales se mencionan en el texto? ¿Qué rol tiene el Estado en este proceso?

✓ Tercer momento:

Puesta en común: Los grupos deberán seleccionar un relator quién expondrá al resto de la clase el informe elaborado.

Como tarea para el próximo encuentro, se dividirá a los estudiantes en dos grandes grupos, cada uno de los cuales deberá ingresar a uno de los siguientes sitios de internet y leer el texto, si encuentran términos nuevos, palabras o siglas que desconozcan, deberán registrarlas para luego buscar su significado y sintetizar las ideas principales de la fuente consultada:

1. Ciminari, Mabel y Kreiter, Analía “Los actores sociales en la expansión y crecimiento de la ciudad de Neuquén” Especialización en Municipio y Desarrollo Territorial – Seminario Estructura Socio-Cultural. Universidad Nacional del

Comahue. <http://ecaths1.s3.amazonaws.com/itauncoma/64521714.Tp%207%20Ciminari%20y%20Kreiter.pdf>

Marchetti, E. y Alfonso, M.V. “Aniversario de Neuquén: Historia de dos ciudades” Fecha: 12/09/2009. 8300

Web:<http://www.8300.com.ar/2009/09/12/aniversario-de-neuquen-historia-de-dos-ciudades/>

Sexta Clase

- ✓ Primer momento: Socialización de la Información obtenida en los sitios Web

Los estudiantes expondrán las ideas principales de las fuentes consultadas en los sitios web indicados. Mientras cada grupo expone el resto grabará/filmará la exposición a fin de poder enriquecer el informe que vienen construyendo sobre la problemática en estudio. La docente coordinará la exposición e irá aclarando las dudas y aportando información acerca del proceso de construcción territorial de la ciudad.

- ✓ Segundo momento: **El caso Cordón Colón**

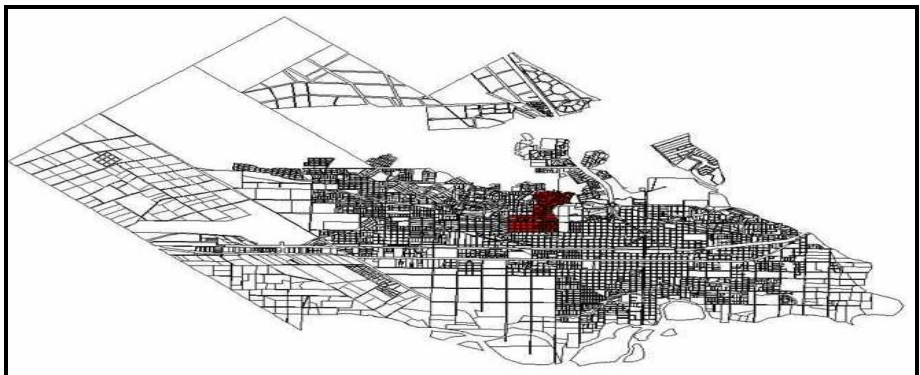
Los estudiantes organizados en los grupos analizarán los textos, planos e imágenes que se presentan a continuación, para conocer acerca del proceso de poblamiento de la zona de Cordón Colón en la ciudad de Neuquén y la relevancia de la migración en dicho proceso. Se orientará el análisis de las fuentes a través de las siguientes preguntas:

¿Cuál fue el proceso de ocupación de las tierras del sector denominado Cordón Colón?

¿Quiénes fueron los primeros grupos que ocuparon la zona y por qué?

¿Cuáles son las problemáticas vinculadas a dicha ocupación?

¿Qué rol tienen el Estado en este proceso?



Referencias: Barrio Islas Malvinas que incluye Cordón Colón

Croquisde localización del Barrio Islas Malvinas en la planta urbana de la ciudad de Neuquén.

Fuente: Dirección de Catastro. Municipalidad de Neuquén. En: Casquero, M., (2010).

Problemática ambiental de los asentamientos humanos. Estudio de Caso: Cuenca VIII. Ciudad de Neuquén. Universidad Nacional Comahue.

✓ Tercer momento y cierre:

Debatir en pequeños grupos y registrar: ¿qué posibles soluciones se puedan dar a las problemáticas planteadas? Puesta en común en la que la docente registrará las propuestas de los diferentes grupos.

Se comunicará al grupo de estudiantes que la próxima clase asistirá al taller un referente de la Junta vecinal del Barrio Islas Malvinas de la ciudad de Neuquén (Área Cordón Colón) para que puedan entrevistarlo y conocer más acerca de la problemática barrial y de la influencia del proceso migratorio en la construcción territorial. Para ello deberán enviar por correo electrónico a la docente las preguntas a realizar, para que se pueda elaborar un cuestionario único.

Séptima clase

✓ Primer momento: Visita del referente de la Junta Vecinal del Barrio Islas Malvinas de la ciudad de Neuquén (Área Cordón Colón).

Los estudiantes realizarán la entrevista efectuando preguntas tales como:

¿Cuándo comenzó a poblarse la zona? ¿Quiénes llegaron al barrio y por qué?

¿Qué problemáticas tuvieron? ¿Cuándo y cómo se organizó la Junta vecinal?

¿Se siguen instalando familias en la zona? ¿De dónde provienen?

¿Qué conflictos o problemas tienen en la actualidad?

¿Qué acciones realizaron para tratar de buscar soluciones a los mismos?

¿Recibieron respuestas del Municipio a sus demandas?

✓ Segundo momento:

Los estudiantes retomarán la consigna inicial y en grupos elaborarán el producto final del proceso de indagación: una producción para presentar ante el Concejo Deliberante. Para ello con orientación de la docente retomarán los escritos y grabaciones elaborados a lo largo de todo el proceso de indagación. Podrán elegir alguno de estos tres formatos:

Un video en el que relatarán los aspectos más importantes acerca de la problemática abordada para ello deberán: elaborar el guión argumental, seleccionar las imágenes a incorporar, la música que acompañará dichas imágenes. Es importante incluir en el guión en qué consiste la problemática, cuáles son las causas y consecuencias, qué actores sociales se ven involucrados, como así también las posibles soluciones al conflicto que proponen.

Un PowerPoint con animaciones (pensadas creativamente por el grupo), en el que vuelquen los aspectos centrales del caso estudiado y las propuestas para presentar ante el Concejo Deliberante.

Un informe o presentación colaborativa en Google drive en el que expresen las conclusiones del trabajo realizado y sus propuestas para presentar ante el Concejo Deliberante.

- ✓ Tercer momento y cierre: planificación de los espacios y tiempos de la muestra que se realizará en el IFD para socializar las producciones elaboradas.

Octava clase

Organización de una muestra en la que las producciones finales de los estudiantes serán expuestas y socializadas con los directivos, otros docentes y estudiantes del IFD, como así también con miembros de la Junta vecinal del Barrio Islas Malvinas (Cordón Colón) y miembros del Concejo Deliberante de la ciudad de Neuquén invitados a la muestra.

Referencias Bibliográficas

- **Bendini, M., Radonich, M., y Steimbregger, N.** (2001). Los Trabajadores Agrícolas Estacionales. Marco teórico-metodológico para un estudio de caso. *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, Año 16, N° 47.
- **Benedetti, A.** (2009). Territorio, concepto clave de la geografía contemporánea. *Revista electrónica 12(ntes) Digital para el día a día en la escuela*, Número 4, Año 1, 5 - 8.
Disponible en http://www.12ntes.com/?page_id=871
- **Bertoncello, R.** (1993). La movilidad territorial de la población: notas para la reflexión. En: *Actas II Jornadas Argentinas de Estudios de Población*. Buenos Aires: (AEPA) Secretaría Parlamentaria Dirección de Publicaciones. Senado de la Nación.
- **Bertoncello, R.** (2007). Las Migraciones, entre la sociedad y el territorio. Aportes para la Geografía en la escuela. En: Fernández Caso, María V. (coord.) *Geografía y territorios en transformación. Nuevos temas para pensar la enseñanza*. Buenos Aires: Ed. Noveduc.
- **Capua, O., Ciminari, M., Jurio, E. & Torrens, C.** (2003). Exclusión social y gestión urbana: ejes en la construcción del riesgo ambiental. En: *Boletín Geográfico N° 23*. Neuquén: Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Comahue.
- **Castles, S.** (1997). Globalización y migración: algunas contradicciones urgentes. Texto del discurso inaugural presentado en la reunión del Consejo Intergubernamental del MOST.
Disponible en: <http://www.ub.edu/prometheus21/articulos/nautas/18.pdf>
Consultado el 07/15
- **Ciminari, M., Jurio, E. & Torrens, C.** (2005). Urbanización y riesgos: pautas para el Ordenamiento Ambiental. Ponencia en III Seminario Internacional. *La interdisciplinariedad en el Ordenamiento Territorial*. Mendoza: CIFOT.
- **Kloster, E.** (1995). El Gran Neuquén, un aluvión de población. En Colantuono, M. (coord.) *Neuquén. Una Geografía Abierta*. Buenos Aires: Ed. Grupo Hache.
- **Lattes, A.** (1995). *Urbanización, crecimiento urbano y migraciones en América Latina*. S/D: Mimeo.
- **Nin, M., Leduc, S. & Shmite, S.** (2010). *Geografía y cambios curriculares. Pensar su enseñanza desde nuevas perspectivas*. La Pampa: Universidad Nacional de La Pampa.
- **Ortega Valcárcel, J.** (2004). La geografía para el siglo XXI. En Romero, J. (2004) *Geografía Humana. Procesos, riesgos e incertidumbres en un mundo globalizado*. Barcelona: Editorial Ariel.

- **Perren, J.** (2007). Migración y patrones residenciales en el Neuquén aluvional (1960-1990). *IX Jornadas Argentinas de Estudios de Población. Asociación de Estudios de Población*. Asociación de Estudios de Población de la Argentina, Huerta Grande, Córdoba.
Disponible en: <http://www.aacademica.com/000-028/81>
Consultado en junio de 2015
- **Perren, J.** (2011). Segregación residencial socio económica en una ciudad de la Patagonia. Una aproximación al caso de Neuquén (1991). *Estudios socio-territoriales. Revista de Geografía N° 10*, 65-101
- **Radonich, M. &Steimbregger, N.** (1996). *Redes sociales, migración contemporánea y movilidad estacional en el Alto Valle de Río Negro y Neuquén*. Mimeo
- **Radonich, M. &Trpin, V.** (2012). Proyecto “Los/as migrantes en la escuela. Aportes para abordar la discriminación y la movilidad territorial de la población en el nivel medio”. Neuquén. Universidad Nacional del Comahue.
- **Villa, A. y Zenobi, V.** (2004) Situación y perspectivas de la enseñanza de la Geografía. Dirección de Educación Superior. Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

Fuentes:

- Diseño Curricular para la Educación Superior (2009). Profesorado en Educación Primaria. Neuquén: Consejo Provincial de Educación.
- Secretaría de Coordinación y Planeamiento Estratégico de Neuquén. (2000) *Asentamientos irregulares. Aproximación a la problemática. Diagnóstico. Alternativas de implementación*. Neuquén.

Capítulo 7

Enseñar ciencias sociales desde los problemas socio-ambientales

Graciela Beatriz MONZÓN

Introducción

Hoy la educación ciudadana está buscando su propia identidad, para lograrlo tenemos que ir a sus orígenes, recorrer los contextos sociopolíticos y culturales en donde se dio su proceso de desarrollo. Habrá que explorar cómo se inició la educación política en la tradición escolar argentina e identificar la organización de la república argentina que orientó la formación de determinados ciudadanos. Reconocer y reconocernos en ese proceso de identidad cultural nos ayudará a encontrar respuestas sobre como poder practicar una pedagogía que haga posible construir una sociedad basada en los derechos humanos.

Este recorrido nos brinda la oportunidad de problematizar la propia enseñanza y reflexionar críticamente sobre los fines de este espacio curricular. Ser conscientes de qué y cómo las organizaciones políticas y jurídicas han venido conformando el Estado Nacional Argentino, diseñando las transformaciones culturales, configurando la identidad nacional, batallando las ideas e intereses, movilizándolo, uniéndolo y dividiéndolo a su pueblo, trazando las concepciones que han ido sustentado los diversos proyectos e incidiendo en las mutaciones, que a la educación ciudadana, en particular, la ha afectado a lo largo de la historia de nuestro país.

Poder interrogarnos sobre las contradicciones que insisten en aparecer entre los propósitos que nos proponemos para la enseñanza en la Educación Ciudadana y las prácticas que realizamos en el aula y en la escuela. Anticipar que muchas de estas contraposiciones se derivan del mismo proceso histórico expresado en el párrafo precedente, son pasajes que calaron hondo en la formación ciudadana de muchas generaciones y de quienes, a través de la educación pública argentina, aprendimos a *ser* ciudadanos y deseamos enseñar a otros/as a serlo, donde la teoría y la práctica se conjugaron para marcar a fuego nuestras trayectorias, nuestra formación como personas, como ciudadanos/as y como docentes.

1. Los contextos de las prácticas formativas

En las trayectorias de vida personal y profesional, los/as docentes hemos sido testigos de la aplicación, la continuidad y la profundización de las políticas educativas. Entre gobiernos autoritarios y gobiernos democráticos, se prescribieron acciones educativas en las escuelas, a través de diseños curriculares cerrados e inflexibles y, otros, desde las formas “más abiertas y flexibles” y participativas. Si bien los contextos de producción curricular son claramente diferenciables, no podemos dejar de reconocer que, de una u otra manera, estos documentos respondieron siempre a intereses de los grupos de poder hegemónicos, quiénes designaban a los guardianes de esos intereses y en su progresivo devenir burocrático, como medio de control, no daban margen al análisis crítico y reflexivo de los/as docentes en las escuelas.

En las últimas décadas, la escuela crítica ha favorecido la posibilidad de repensar las prácticas educativas y a pugnar ciertos rasgos del positivismo, cientificismo, tecnicismo que aún insisten en seguir “determinando” muchas de las formas de pensar, de planificar, de enseñar y de aprender. En los más diversos escenarios del mundo global, se desarrollan a través de fuertes confrontaciones ideológicas, luchas por el poder, posicionamientos, intereses, reclamos, exigencia de garantías de derechos. Los estudiantes de esta escuela son parte de la misma realidad y para que logren involucrarse en un pleno ejercicio ciudadano deberán tener, todos, las mismas posibilidades y oportunidades de educarse en este sentido.

Jean Lave y Etienne Wenger (1991) afirman que los/as estudiantes participan inevitablemente en comunidades de práctica y que, para dominar el conocimiento y las destrezas en ellas, deben participar de sus prácticas socioculturales. Según estos autores,

“el concepto de participación periférica legítima provee una estructura para reconciliar las teorías de la actividad situada y las teorías sobre la producción y reproducción del orden social. Ambas teorías siempre fueron analizadas en forma separadas. En este trabajo se las une para indagar sus relaciones integrales constitutivas, sus vínculos y sus efectos, en el marco de la teoría de la práctica social, en la que la producción, la transformación y el cambio en las identidades de las personas, las destrezas conocibles en la práctica y las comunidades de práctica, son realizadas en el mundo vivido, que es el del compromiso con la actividad cotidiana” (p. 29).

Legitimidad de participación es hacer referencia al elemento fundamental que precisan las formas de pertenecer, constituye el contenido del aprendizaje del sujeto y lo periférico se refiere a las múltiples y diversas maneras, más o menos comprometidas e inclusivas, de estar ubicados en los

campos de la participación que ha definido la comunidad. Lugar en donde el/la actor/a busca tener una participación más intensa, busca empoderarse y en ese proceso de búsqueda, alcanza el poder o se siente impotente. El sujeto social puede progresar constructivamente en sus trayectorias de aprendizaje y desde perspectivas cambiantes que le presenta el complejo mundo social y al que, ineludiblemente, pertenece.

De las experiencias de aprendizaje en la vida real, logradas en estructuras sociales consolidadas, los/as investigadores/as observaron que la persona es practicante un novato que se transforma en veterano por ser miembro de una comunidad que lo motiva, donde participa activa y productivamente. Las comunidades de práctica tienen historia y ciclos de desarrollo, y se reproducen de tal forma que la transformación de los novatos en veteranos se vuelve parte integral de la práctica. El conocimiento es inseparable al crecimiento y transformación de las identidades y se lo identifica entre los/as practicantes, en las prácticas, en las organizaciones, en la economía, en las políticas y para aprenderlo se tejen complejas relaciones de poder.

Litwin (2008) nos ayuda a reflexionar y a pensar la tarea educativa en este sentido. Una de sus corrientes está enmarcada en la agenda clásica (conformada por categorías tales como objetivos, contenidos y teorías de aprendizaje), que pone el acento en la planificación o pensar la clase anticipadamente. La otra teoría le brinda significatividad a la enseñanza a partir de las derivaciones de la psicología cognitiva, la que centra la reflexión sobre la clase acontecida y en el análisis del valor de esta reflexión desde una perspectiva crítica en comunidades de práctica. La tercera corriente coloca el acento en el estudio de la clase en su transcurrir, el papel de lo espontáneo, las intuiciones y la conformación de una sabiduría práctica. Y en realidad, todas ellas, en un proceso integral y de retroalimentación permanente, orientan la organización y reorganización de la enseñanza dispuesta.

Para enriquecer los tres momentos relacionados con el trabajo en el aula: PREACTIVO; INTERACTIVO y POST-ACTIVO Phillip Jackson (1991) propone, en un primer momento, escribir todos los momentos de la clase. Una manera de lograrlo podría ser a través del guión conjetural.

“El “guión conjetural” se presenta como un género que reemplaza a la planificación, no en lo burocrático, sino en la manera de pensar la práctica de enseñanza y la relación con el conocimiento. Es un instrumento que le sirve al alumno para organizar su propia práctica y, a la vez, reflexionar sobre ella. Es, fundamentalmente, un espacio para pensar acerca de la práctica y pensarse dentro de la práctica” (Bombini, 2006, s/d).

El segundo es el momento en el que se actúa. En este sentido, es interesante traer al pensamiento a Passmore (1983) como a Fenstermacher (1989), quienes proponen un concepto de enseñanza que incluye como rasgo central el compromiso de dos personas en una situación inicial asimétrica con respecto al conocimiento y el establecimiento de una relación que permita un cambio en esa situación mediante la obtención, por parte de quien no lo tiene, de aquello que no poseía inicialmente. El problema ya no reside en enseñar o no hacerlo, sino en las “buenas” maneras de llevarlo a cabo o en maneras adecuadas a nuestros valores educativos. Entrando en un terreno valorativo, el o la docente como ejecutor/a de políticas educativas evalúa el concepto, o bien en relación con alguna corriente teórica constituida (como pueden ser, por ejemplo, la no directividad rogeriana, el enfoque cognitivo cultural de Bruner, el aprendizaje por recepción significativa de Ausubel o las variantes especializadas en un campo de conocimiento y de raíces psicogenéticas).

Los objetivos ordenan las intenciones, los medios y los fines de las prácticas educativas. Éstos no debieran ser considerados solo como puntos de llegada, la finalidad permite “actuar como”. Los principios de procedimiento o propósitos definen cómo la acción debe ser realizada o a qué debe ajustarse. Empujan la acción. Marca realizaciones contextualizadas. Actualizan esa tendencia u orientación. Especifican posibles modificaciones de la realidad. Los objetivos constituyen cortes reflexivos y planificados en el curso de la acción para marcar la relación entre intenciones y realidad, especificando modificaciones del mundo que deseamos lograr para decir que nuestra acción corresponde, en este contexto, a nuestras finalidades y valores.

El tercer momento se refiere a la reflexión sobre todo el proceso, desde pensar la enseñanza, las acciones realizadas y los logros alcanzados. Ahora bien, siguiendo el pensamiento de Fenstermacher (1998), vale el aporte que realiza el autor, expresando que la enseñanza no se define por el éxito del intento, sino por el tipo de actividad en la que, sin que resulte una excusa por el no logro, ambos sujetos (docente y estudiante) se ven comprometidos en la búsqueda de los logros. En este sentido, no se deben perder de vista los condicionamientos que afectan la enseñanza y el aprendizaje.

2. La construcción de materiales para la enseñanza

El trabajo que presento corresponde a un proyecto educativo de elaboración de materiales de ciencias sociales con la intención de favorecer, en los/as docentes del área, la posibilidad de crear mejores condiciones pedagógicas y didácticas en la enseñanza. Se busca crear un ambiente educativo propicio

para que los/as estudiantes puedan construir conocimientos sociales y aprendan a desarrollar competencias comunicativas que los posicionen de manera crítica y creativa, cuando proyecten cambios en el sistema social que cuestionan.

En la práctica áulica, los/as docentes utilizamos secuencias didácticas para plantear la realidad social como objeto de enseñanza escolar, presentamos su complejidad al grupo-clase mediante una situación problemática a abordar. Para que puedan hacerlo, habrá que enseñarles a pensar de manera crítica y creativa entre diversas soluciones o alternativas; como también enseñarles a decidir democráticamente sobre qué políticas elegirían y llevarían a la práctica.

Los aprendizajes de los/as estudiantes serán significativos, si logran comprender dicha realidad que, cotidianamente, traspasa la puerta de la escuela e ingresa al aula. Si se sienten parte de esa realidad, seguramente, les darán más sentido al problema que tratarán de resolver, que les exige atención, búsqueda de información y compromiso ético en sus acciones.

Para organizar los contenidos en la secuencia didáctica, es importante utilizar los conceptos claves que permiten centrar las aportaciones de las disciplinas y que, en su conjunto, den cuenta a los/as estudiantes de la realidad del mundo en el que vive y de sus problemas. La elección de estos conceptos claves se debe basar en su aplicabilidad o capacidad de adaptarse a la enseñanza y al hecho de ser “conformes” con el saber científico¹.

En cuanto a los materiales de enseñanza, sostienen Villa y Zenobi que:

“los materiales sostienen e intentan difundir representaciones de la realidad construidas culturalmente, constituyen un recorte de la realidad elaborado por sus autores en función de ciertos objetivos (...) concepciones “sobre” (...) cuáles son sus finalidades, cómo se entiende que se enseña y se aprende (...) cuáles son las fuentes de información y las estrategias de tratamiento más conveniente, cómo los docentes se aproximan y utilizan los materiales. Se concretan ideas vinculadas con las formas de intervención de los docentes, las modalidades y posibilidades de aprendizaje de los alumnos, sus intereses; se indica aquello que es valioso que la escuela enseñe y que los

¹ “Es necesario que esta transposición didáctica cumpla tres condiciones: a) Que la selección de conceptos transdisciplinarios y su desarrollo se considere relevante cuando sea enjuiciada desde las diversas ciencias que estudian los contenidos sociales o, al menos, por alguna de ellas. b) Que los conceptos que deseamos enseñar se acomoden a las exigencias de los procesos de aprendizaje del alumno, de manera que estos conceptos claves puedan ser capaces de estructurar y generar conocimiento social. c) Que estos conceptos se muestren útiles en la práctica para alcanzar los objetivos que justifican la presencia de las ciencias sociales en el currículo. d) Que estos procesos admitan un proceso de interrelación y complejidad creciente para construir progresivamente la comprensión científica de la sociedad.” (Benejam, 1997, p.77)

alumnos conozcan (...) expresa también valores (...) articulaciones privilegiadas por los autores (...) ausencias (...) la perspectiva política aporta herramientas para comprender un enfrentamiento muchas veces encubierto” (Villa & Zenobi, 2007, p.171).

En el proceso de elaboración de materiales que se presenta a continuación, una vez elegido el tema, los/as docentes comenzamos a buscar los recursos que más atraparían la atención de los adolescentes, de entre 14 y 16 años de edad². La palabra escrita y la comunicación oral son herramientas privilegiadas en la enseñanza de los contenidos de Educación Ciudadana, pero si prestamos atención sobre los recursos que más despiertan el interés de los/as estudiantes en el aprendizaje, deberíamos experimentar la enseñanza a través de otras herramientas y otros lenguajes como son las imágenes, las fotos, los cuadros, las producciones audiovisuales, los testimonios, las noticias periodísticas, entre otros.

Para confirmar su utilidad, nos preguntamos sobre la lógica científica que existe detrás de ellos y si las finalidades de construcción de estos materiales son coherentes con los propósitos de nuestras enseñanzas. De acuerdo a estas orientaciones sobre los “para qué” enseñar, es necesario analizar qué contenidos deberíamos seleccionar y organizar en la secuencia didáctica y cómo el estudiantado podría construir el conocimiento ofrecido. Para iniciar las actividades de la secuencia didáctica, es significativo utilizar una situación problemática que movilice a los/as estudiantes a indagar sobre los nuevos saberes.

3. La construcción de un proyecto didáctico para la enseñanza de los problemas socio-ambientales

El tema que seleccionamos para elaborar esta propuesta es el de los problemas socio-ambientales. Para esto, pensamos en un eje articulador: *“Las problemáticas socio-ambientales en Argentina y América Latina, desnaturalizando lo establecido desde una mirada plena de conciencia socio ambiental.”*

² “Los procedimientos permiten ser graduados en un proceso de creciente complejidad, de manera que pueden utilizarse en un conjunto amplio de niveles y se van construyendo a lo largo de la escolaridad...La capacidad de aprendizaje en este proceso no depende tan solo de la edad, como decía Piaget, sino del proceso de culturización que haya vivido el alumno. En el aprendizaje de las habilidades es muy importante tener en cuenta la cantidad de experiencias previas...Los procedimientos al tener un proceso explícito, permiten ser evaluados según los niveles de dificultad establecidos para cada nivel de competencia.” (Benejam, 1997, p. 83).

Entendemos que abordar los problemas socio ambientales de nuestro país, desde una mirada crítica, nos permitirá elaborar una propuesta pedagógica en la que lo ambiental se aborde desde la complejidad, cuestionando los modos de producción y consumo dominantes.

3.1 ¿Por qué los problemas socio-ambientales?

Pobreza, dice Bernardo Kliksberg (2010) *“es el dilema moral del planeta y el más grave delito contra los derechos humanos del siglo XXI. La globalización no acabó con ella y la crisis económica no ha hecho más que agudizarla”*(p. s/d). Frente a esta realidad, nos preguntamos y *la escuela ¿Qué puede hacer?* Consideramos que mucho, desde lo cotidiano y recuperando el rol fundamental que es el de enseñar, transmitiendo, entregando a los “recién venidos”.... Por esto, nos proponemos construir una propuesta de enseñanza con contenidos de educación ambiental, que aporte desde el pensamiento crítico a reflexionar y accionar para reducir desde el lugar de cada uno este dilema moral y este delito. En este sentido, Raquel Gurevich (2011) plantea que *“Crear y llevar adelante propuestas de enseñanza en materia ambiental contribuye a la construcción de valores democráticos y de proyectos colectivos”* (p. 17), ya que el tema ambiental evoca lo común, lo que es de todos y la escuela, como sostiene Cullen (2004), es el espacio de lo público, donde lo de todos se aprehende desde la mediación que el docente ofrece.

Los seres humanos, como seres sociales, nos interrelacionamos en diversos espacios de nuestro planeta, generando vínculos con otros individuos, en y con la naturaleza y, en este sentido, entendemos que la educación ambiental (EA) tiene como objetivo primordial promover una nueva relación, un nuevo vínculo sustentable de la sociedad con su medio. Adherimos a lo que plantean Giordano y Chirico (2006) al definir a la EA, desde la perspectiva del desarrollo sustentable, como *“una línea de análisis, pensamiento, reflexión y acción, no es un campo de estudio o una disciplina sino que es un proceso de carácter educativo, formativo, tendiente a provocar los cambios de valores, actitudes, modos de actuación y conductas a favor del ambiente”* (p. 3).

Desde nuestro lugar de educadores, asumimos la responsabilidad de enseñar a nuestros estudiantes contenidos que permitan generar los cambios necesarios, promoviendo otros vínculos entre sociedad y naturaleza:

“La lucha de la comunidad educativa es la defensa de un compromiso, de una tarea y de un sentido que se han dado al elegir el oficio, la profesión de educadores. Más esta lucha es la de toda la sociedad por un derecho que no sólo lo es a la alfabetización y a la educación básica, sino a estar al día en el

estado del conocimiento que es patrimonio de la humanidad, al desarrollo de habilidades que capacite a todos los seres humanos del planeta para la vida profesional, para una vida plena, en armonía con el medio ambiente. El derecho a la educación es el derecho de ser y de saber; de aprender a aprender, de aprender a pensar, a discernir, a cuestionar, a proponer; es el entrenamiento para llegar a ser autores de nuestra propia existencia, sujetos autónomos, seres humanos libres”. (Leff, 1998, p. 94).

Y en relación al horizonte que debería promover una propuesta profunda y genuina de educación ambiental agrega:

“La Educación Ambiental se enfrenta al imperativo de dar prioridad a la educación tradicional o convertirse en una educación para el desarrollo sostenible, dentro de una visión instrumental y dentro de la lógica y de la racionalidad del orden establecido. Y, sin embargo, la cofradía de los educadores ambientales sigue pensando que necesita convertirse en una Educación Ambiental como vía para la formación de una ciudadanía planetaria capaz de conducir los destinos de la humanidad hacia un futuro sustentable” (Leff, 1998, p. 95).

Es trascendental considerar a la educación ambiental como aquella herramienta capaz de formar ciudadanos que valoren y respeten la naturaleza, de forma tal que se sensibilicen frente a los problemas ambientales y busquen activamente soluciones a los mismos.

Para esto, creemos necesario explicitar algunos conceptos que articularán la propuesta:

- *Ambiente*: es el conjunto de vinculaciones que articula dos grandes sistemas de elementos y relaciones que configuran el hábitat de la humanidad: uno, el sistema natural, y el otro, el sistema social. Las relaciones sociedad-naturaleza resultan recíprocamente determinadas.
- *Sistema económico capitalista*: es el sistema económico basado en el predominio del capital y de la propiedad privada. Grandes empresas y unas pocas personas controlan el capital y los bienes de producción.
- *Problemas socio-ambientales*: son los problemas generados a partir de las dificultades que surgen de una explotación sin cuidados, la mala administración y la no planificación responsable del uso de los recursos naturales que afectan, tanto al medio ambiente, como a la sociedad.

Conocer las problemáticas ambientales y nuestra relación directa con el medio ambiente para llevar a cabo nuestras vidas permite desnaturalizar el orden establecido y recomponer nuevos vínculos con él. Al mismo tiempo, habilita a admitir un nuevo orden de valoración hacia la naturaleza.

La minería deja huellas en cada lugar donde se practica. Extraer minerales, desde los más superficiales hasta los más profundos, implica crear profundos hoyos que decapitan montañas o cavar túneles que remueven miles de toneladas de roca que luego se depositan en la superficie. Los paisajes naturales quedan seriamente dañados y el drenaje de las aguas se puede ver modificado, quedando zonas sin irrigar.

Las actividades mineras demandan el consumo de gran cantidad de agua, causando un serio impacto en lugares áridos y semiáridos en los que se practican. Uno de los impactos más serios es la contaminación que genera el proceso de lixiviación por el que se extrae de las rocas distintos minerales de interés (sumersión de las rocas en soluciones de cianuro de sodio).

Las rocas remanentes de este proceso también son fuente de contaminación, ya que contienen, además de las sustancias usadas en el proceso, diferentes metales pesados y elevadas cantidades de sulfuro que, en presencia de aire y agua, se convierte en ácido sulfúrico. Provoca lluvia ácida, disuelve los metales presentes en las rocas y los dispersa en el ambiente.

Los problemas que producen las minas se extienden a lo largo de los años, aún cuando éstas ya hubieren cerrado. La contaminación de los ríos de las zonas donde se establecen, y especialmente en las pasturas y ganado, traen consigo una continuidad de inconvenientes en el desarrollo económico de la zona.

La propuesta didáctica se piensa y planifica para ser desarrollada en el espacio curricular, propuesto en el Diseño Curricular para la Educación Secundaria Rionegrina 2011, como Taller Interdisciplinar anual, para tercer año del Ciclo Básico, en el Centro de Educación Media N° 38, la escuela secundaria más antigua de San Antonio Oeste, provincia de Río Negro.

3.2 ¿En qué contexto socio-político y económico se enmarca la propuesta?

Esta ciudad portuaria ha venido desarrollándose en un espacio geográfico propicio que fue dando respuestas a las necesidades del hombre y a la proyección de desarrollo y crecimiento de un pueblo con ansias de construir un futuro próspero para todos. Su actividad económica se centró en la pesca y la explotación de minerales. Más adelante, se sumó el comercio exterior a través del Puerto de Aguas Profundas de San Antonio Este. Más recientemente, se agregó la industria química de la empresa ALPAT y, hoy,

se ha multiplicado la actividad turística fortalecida por la Villa de Las Grutas, un reconocido balneario de la Patagonia Argentina.

La planta urbana de nuestra localidad ha incrementado su población progresivamente, generando nuevos barrios en su periferia. La disposición de éstos se presenta a lo largo del tendido de las vías del ferrocarril, configurando una distribución de no más de 15 cuadras de ancho y cuarenta de largo. En el casco céntrico, donde se sitúa el establecimiento educativo, se concentran las oficinas de la administración pública, bancos y comercios en general.

Por lo antes dicho, y por no enmarcarse en un radio predeterminado, la matrícula del colegio se compone por alumnos y alumnas que no son sólo de la zona céntrica, sino también por aquellos/as que fluyen desde los distintos barrios circundantes, desde San Antonio Este -distante a 60 Km.- y desde el balneario Las Grutas -distante a 15 Km.-. Paralelo al crecimiento económico, debido a la falta de una planificación racional o de acciones propias de políticas de desarrollo sustentable, San Antonio Oeste viene presentando serios problemas en su medio ambiente.

Ante el peligro de extinción de muchas especies de la fauna marítima, la contaminación de la ría a causa de los efluentes cloacales, el efecto que provocan los basurales junto a la quema diaria de desperdicios alrededor de la ciudad y la suciedad que generan los habitantes de la comuna -que se multiplica en época estival en la costa- elegimos como problema central para esta propuesta didáctica, la contaminación del suelo, el aire y el agua provocado por “la pila de plomo” ubicada al ingreso de la zona urbana de San Antonio Oeste y el acceso norte hacia Las Grutas.

El Estado Nacional licitó los estudios de evaluación de los daños producidos por el depósito a cielo abierto de toneladas de estos residuos contaminantes. La inversión total para remediar ese pasivo ambiental demandará a las arcas públicas 4.5 millones de dólares en el marco del programa Geamin, que se financiará con préstamos del BID.

Ese reservorio, de 9 hectáreas de extensión divididas en tres montículos, está en permanente contacto con la ría de mar que baña las costas de la localidad y los minerales que contiene se dispersan por el casco urbano, arrastrados por el viento del oeste que predomina en la Patagonia.

Esta situación ocurre desde que la desaparecida empresa minera Geotécnica S.A. explotara en Mina Gonzalito -algo más de 100 kilómetros al sudeste de

San Antonio Oeste – un yacimiento de plomo, plata, vanadio, cinc y otros metales que, una vez extraídos, eran fundidos en una planta situada en nuestra localidad.

Desde la década del '50 hasta principios de los '80, se conformó Mina Gonzalito, un pequeño poblado con algo de más de 300 familias. Allí, en lo más árido de la estepa patagónica, sin agua ni mínimos servicios, la actividad minera creó un pueblo “de la nada”. Se radicaron obreros bolivianos, chilenos, peruanos y del norte argentino, para llevar adelante la sacrificada labor. Expertos en minas llegaron desde distintos puntos del país para sumarse a los extranjeros, conformando así un extraño y pintoresco pueblo multicultural.

En los hogares, el padre es el minero y la madre es quien lava la ropa y cocina para los trabajadores. Habitan en gamelas y pequeñas casas que se construyeron para los obreros y, en otras mejores y un poco más cómodas, que se levantaron para los profesionales y jefes. En el pueblo se creó una escuela, un destacamento policial y un pequeño centro de salud.

Durante los 30 años transcurridos, la comunidad empezó a echar raíces, pero sucedió lo que siempre pasa con los pueblos mineros: las empresas extraen lo que necesitan, después se van y no les importa la gente. Geotécnica cerró a principios de los años '80. Mina Gonzalito es hoy un pueblo en ruinas. Sus habitantes partieron a Sierra Grande, donde se explota el hierro, o hacia las ciudades cercanas a buscar nuevas ocupaciones. Mientras tanto, en San Antonio Oeste, el legado de la firma minera fue aún más grave. Durante esas tres décadas depositó allí, millones de kilos de material cargado de plomo y otros metales pesados.

Recién en 1995, casi 15 años después del cierre de la mina, estudios llevados adelante por científicos de Fundación Patagonia Natural sorprendieron por sus resultados. Determinaron que en la Bahía San Antonio había niveles elevadísimos de plomo, cinc y cadmio. La mirada del campo científico de la región se dirigió hacia esa pila de escoria que depositó Geotécnica.

Pasaron otros diez años hasta que una bióloga, también de Fundación Patagonia Natural, Nuria Vázquez, descubrió, a través de su tesis de grado, que los mejillones de la ría contenían plomo. “Supusimos que si esos organismos contenían plomo, era probable que también estuviera en la población”, dijo entonces la investigadora.

Cuando en la comunidad supimos de esos resultados, comenzamos a movilizarnos. Representantes del Instituto de Biología Marina, la fundación ambientalista Inalafquen, medios de comunicación, profesionales de la salud, docentes, vecinos y autoridades conformamos un equipo multisectorial para analizar la situación. Mediante un arduo y coordinado trabajo, sumado a la permanente insistencia ante los distintos organismos públicos, se logró la realización de plumbemias en 200 niños de la ciudad. El muestreo arrojó que casi el 20 por ciento de ellos tenía más elevado el plomo en sangre que lo aceptado por la OMS. En el año 2005, un estudio epidemiológico reveló que más del 60% de los niños de entre 6 y 8 años tenían altos niveles de plomo en sangre, lo que puede alterar su desarrollo cognitivo y su comportamiento. Recientemente, un nuevo estudio reveló además la presencia de arsénico y otros metales pesados.

Desde entonces, los Estados provincial y nacional, prometen la remediación del pasivo ambiental que dejó Geotécnica. Cuatro años después de los estudios en los niños, se licitó el análisis profundo de la problemática. La empresa internacional a la que se le adjudicaron los trabajos, deberá sugerir la mejor intervención. Luego, mediante otra licitación, se elegirá la firma que realice la tarea de poner fin a ese foco permanente de contaminación.

Mientras tanto, el reloj sigue corriendo. Las secuelas de la minería irresponsable y sin control del Estado, perduran y son evidentes en Mina Gonzalito, donde un pueblo quedó en ruinas, y, en San Antonio Oeste, donde los habitantes esperamos que el legado de Geotécnica deje de enfermarnos.

3.3 ¿Para qué abordar la enseñanza desde los problemas socio-ambientales?

Son nuestros propósitos:

- Develar los intereses que unen a instituciones públicas y privadas cuando deterioran el medioambiente, a fin de enriquecer los argumentos racionales del ciudadano en espacios públicos de debate, para la defensa y preservación de la naturaleza.
- Identificar la imprescindible relación entre los elementos de cada ecosistema, para tomar conciencia sobre la necesidad de su conservación, asumir una posición ambientalista y participar políticamente en el Estado.
- Utilizar los espacios de enseñanza y aprendizaje que propicia la escuela, a fin de que los jóvenes asuman responsabilidad ecológica, asumiendo conductas individuales, realizando campañas de concientización y/o realizando intervenciones directas sobre los focos contaminantes que los circundan.

4. La propuesta formativa

La propuesta didáctica está constituida por el análisis crítico y reflexivo de la relación dialéctica entre el hombre y la naturaleza. Se busca desnaturalizar la relación de conceptos de necesidades del hombre-recursos naturales, que conducen a aceptar que el desarrollo económico del hombre siempre afecta y afectará a la naturaleza, conduciéndolo inevitablemente a la contaminación y al deterioro del medio ambiente. La historia de la humanidad es testigo de cómo la relación hombre-naturaleza pasó del cuidado mutuo a su separación y enfrentamiento debido a las ambiciones personales y de determinados grupos, a la satisfacción de necesidades e intereses, a los valores e ideologías que condujeron a una desigual división del trabajo y a una injusta distribución de los recursos. Los problemas medioambientales son parte de nuestra realidad y hoy afectan severamente a los sectores sociales más vulnerables. Con mayor o menor grado de responsabilidad, de manera directa o indirecta, somos causantes de ellos. Estos problemas nos golpean a todos y cada vez más fuerte. Demandan de manera urgente que nos sumemos y nos ocupemos de ellos.

El eje central: <i>“Las problemáticas socio ambientales en Argentina y América Latina, desnaturalizando lo establecido desde una mirada plena de conciencia socio-ambiental.”</i>		
Subejos	Idea básica	Temas sugeridos
1. Hombre-Naturaleza. Hábitat. Recursos naturales, sujetos sociales y complejidad Movimientos y organizaciones sociales. ¿Qué mundo queremos construir?	El ser humano se desarrolla en una sociedad global, donde convive con otros seres, conformando un hábitat común. Dependemos los unos de los otros para sobrevivir, ser quiénes somos y construir lo que queremos ser. Los espacios sociales organizados ofrecen marcos de libertad donde nuestra condición de seres morales nos obliga a responder de acuerdo a nuestras decisiones, ante los otros y ante nosotros mismos, como también reflexionar sobre el uso que hacemos de nuestra libertad para sumar y preservar una vida sana para todos.	El medio ambiente. Los recursos naturales. La huella ecológica. Un modelo de crecimiento insostenible. Los problemas del medio ambiente. Educación para la ciudadanía ambiental.
2. Desnaturalización del orden social y los cambios en el ambiente. Poder, intereses y acuerdos	La interacción hombre-naturaleza hace posible que podamos satisfacer todas las necesidades y las de todos. Los límites del ejercicio del poder están dados por	Temas sugeridos Modelo económico imperante. El mundo globalizado. Desigualdad entre el norte y el sur. El

<p>interinstitucionales. Las ONG y los cambios de conciencia.</p>	<p>los Derechos Naturales de los seres humanos. Estos principios son los que legitiman el ejercicio del poder y limitan sus excesos. Ante los conflictos de intereses que ponen en riesgo la salud del ambiente, es el Estado quien deberá canalizar las demandas sociales a través del ordenamiento jurídico establecido.</p>	<p>cambio climático: factor de pobreza. Hacia un nuevo orden mundial. El desarrollo sustentable.</p>
<p>3. Ciudadanía y Derechos Humanos. La contaminación, delito contra la humanidad. El derecho a vivir en un ambiente saludable. Leyes y cambios culturales.</p>	<p>Los atropellos a la dignidad advirtieron a la humanidad sobre la necesidad de establecer derechos de aspiración universal. Una vez proclamada la norma jurídica, muchos Estados la ratificaron y ante la continuidad y/o multiplicidad de violaciones a los Derechos Humanos, sumaron nuevos compromisos, a través de tratados, pactos, acuerdos y convenciones internacionales. Todavía resta un largo camino para hacer realmente efectivos estos ideales de la humanidad. Sin embargo, son una bandera de justicia y esperanza, un reclamo al compromiso de todas las naciones en su defensa.</p>	<p>Temas sugeridos El derecho a vivir en un ambiente saludable. Un nuevo modelo de desarrollo. Consumidores responsables. Acceso a la información pública ambiental. Cumbres y tratados internacionales. El Estado y la protección ambiental. Ciudadanía ambiental.</p>

Actividades de Enseñanza y aprendizaje

Fase de apertura de la secuencia didáctica 1:

a). Inicio: Para entrar y motivar el tema: lectura y análisis de un caso en forma individual

EL CASO: "Explotación minera Bajo de la Alumbraera"

La compañía Minera Alumbraera Ltd. explota el yacimiento minero Bajo de la Alumbraera que se encuentra en la provincia de Catamarca, en el departamento de Belén, a unos 150 km. al noroeste de la ciudad de Andalgalá.

Los derechos de propiedad de la mina están en manos de la empresa estatal Yacimientos Mineros Aguas de Dionisio (YMAD), integrado por la provincia de Catamarca (en un 60%), la Universidad Nacional de Tucumán y el Estado Nacional.

Para su explotación se conformó una Unión Transitoria de Empresas (UTE) entre YMAD y la firma Minera Alumbraera Limited. Alumbraera Ltd., a su vez, está conformada por tres empresas privadas: la suiza Xstrata (50%), y las canadienses Goldcorp Inc. (37.5%) y Northern Orion Resources Inc. (12,5%).

Alumbraera es la explotación de oro más grande de la Argentina. Mediante procesos de trituración, molienda y flotación en gran escala produce anualmente unas 700.000 toneladas de concentrados que contienen 190.000 toneladas de cobre y 600.000 onzas de oro.

El concentrado de oro y cobre –con el agregado de agua- se bombea a través de un mineraloducto de 316 Km. de longitud hasta la provincia de Tucumán, donde se encuentra una planta de filtrado. Desde allí se lo transporta

por ferrocarril en trenes propios de Minera Alumbrera hasta las instalaciones portuarias de la empresa en Puerto General San Martín, en la provincia de Santa Fe, donde se embarca y envía a plantas de refinado en el exterior.

El accionar de la empresa es cuestionado por vecinos de la zona y varias organizaciones sociales. En el año 2005, se realizaron estudios de impacto ambiental de manera independiente y sin relación con la empresa, en el departamento de Chicligasta y Alpachiri, provincia de Tucumán. Allí se encuentra el Dique Villa Lola y a 2 km. comienza el río Medina, en el que desembocan los ríos Las Cañas y Cochuna.

En esta zona, surcada por ríos y arroyos, un grupo de vecinos agricultores iniciaron en la década del '90 estudios sobre el agua con el objetivo de iniciar un emprendimiento de embotellamiento de agua mineral. Juan, José Antonio Aranda y Carlos Alberto Aranda, nacieron y crecieron en esta zona y conocen las nacientes de los ríos y las vertientes de agua, en las que jugaban, cazaban y pescaban desde chicos; aguas que nunca tuvieron variaciones ni en sus caudales, temperaturas y color. En 1989, realizaron el primer estudio de agua y, en 1990, el segundo, que dio por resultado un agua mineral. En 2004, para dar inicio al proyecto de agua mineral, realizan un nuevo estudio que da por resultado que el agua no es apta para el consumo humano. José señala "primero nos dicen que es agua mineral y nosotros consumimos esa agua y después de tres años un nuevo estudio dice que no es apta para el consumo humano, porque está contaminada, pero nadie nos explica con qué está contaminada, entonces nosotros empezamos a investigar ¿Qué pasó? ¿Qué cambió? En la investigación encontramos que, para arriba, hubo derrames en El Bolsón, de Villa Lola para arriba, y en Alpachiri, esto es de público conocimiento, pero este derrame nunca fue declarado en la Comisión de Minería, este derrame para Tucumán no existe."

Según estos vecinos, el derrame de minera La Alumbrera se produjo sobre el río Las Cañas y en cercanías del Dique Villa Lola se acopió el mineral derramado. Parte de este material fue transportado en camiones nuevamente a la mina, pero otra parte se dejó enterrada en el lugar, cerca del ducto de donde se toma el agua para Alpachiri.

Los vecinos continuaron su investigación y, con una retroexcavadora, extrajeron muestras del suelo. En agosto de 2005, se entregaron dichas muestras a la Comisión Nacional de Energía Atómica. De acuerdo a los análisis de esta Comisión, la Federación de Organizaciones Ambientales de Tucumán asegura que la muestra contiene alrededor de 60 elementos contaminantes, con las consecuencias que esto trae aparejado para el medio ambiente y la salud de los habitantes de la zona.

b). Desarrollo: Revisión de saberes previos

Algunas preguntas movilizadoras:

- ¿Qué es la explotación minera? ¿Identificar otras minas en el país?
- ¿Qué minerales se extraen?
- ¿Qué efectos positivos han originado?
- ¿Qué efectos negativos han producido en el medio ambiente y en la salud de las personas?
- ¿Cuáles son los recursos naturales comprometidos en este caso? ¿Qué usos se privilegian?
- ¿Cuáles son las intervenciones estatales (locales, provinciales y nacionales) en esta situación?
- ¿Cómo actúa la sociedad frente a esta explotación minera?

c). Actividad grupal: se compartirá el análisis de la lectura entre 4 ó 5 integrantes. Tomarán nota de las preguntas que surgen de la misma.

d). Cierre: Se confirman saberes previos

Podrían presentarse los siguientes interrogantes:

¿Cuándo inició la actividad económica esta firma minera Alumbreira Ltd.?

¿Se encuentra en peligro de agotarse el recurso natural que se extrae?

¿Qué elementos contaminantes se encontraron en el derrame de mineral?

¿Qué problemas de salud se pudieron diagnosticar entre los habitantes y cuáles han sido los problemas medioambientales identificados en las zonas afectadas? ¿Cuál es la situación actual?

¿Quiénes asumieron compromisos ante estas problemáticas? ¿Qué garantías brindó el Estado de Catamarca; la UNT y el Estado Nacional?

Fase de Desarrollo de la secuencia didáctica 2:

a). Inicio: Identificación del tema central. Argentina

Confección de un listado con todos los interrogantes expresados (clase anterior)

b). Desarrollo: Organización de grupos de investigación

Posibles Fuentes donde poder buscar las respuestas:

La Guerra del Oro Catamarqueño, Darío Aranda, Catamarca 2005, Página 12.

Así funciona La Alumbreira, Infobae.com, Buenos Aires, mayo 2012.

c). Cierre: Socialización de las producciones.

Proyección de video: Circuito económico de la actividad minera

Fase de Desarrollo de la secuencia didáctica 3:

a). Inicio: Complejización del proceso de enseñanza y de aprendizaje del tema.

Observación del audiovisual “Asecho a la Ilusión”, Video Documental sobre la Minería en Argentina y en La Alumbreira específicamente. Organización de un espacio para compartir y debatir el contenido del video.

Sinopsis: “Asecho a la ilusión” cuenta la historia de la minería en la Argentina y la historia de la familia Flores Salas, quienes fueron echados injustamente del lugar donde vivían a partir de la llegada del mayor emprendimiento minero del país, La Alumbreira. El documental posee la voz de las comunidades cercanas a la mina La Alumbreira, de especialistas en el tema y de la reflexión del director. Además de documentos fílmicos y testimonios nunca antes vistos, nos ubica ante la oportunidad de escuchar y analizar las razones históricas del imaginario colectivo acerca de los beneficios de la minería, su realidad actual y las consecuencias que genera.

Duración: 1 h. 13 min.

Dirección y Producción: Patricio Schwaneck

Año de realización: 2007.

b). Desarrollo: Divididos en grupos:

1. Observarán los aspectos positivos que hacen al desarrollo y la expansión económica que genera y multiplica la actividad minera.
2. Analizarán la división de trabajo y la distribución de las ganancias entre los que realizan las actividades económicas de todo el circuito.
3. Identificarán los problemas medioambientales y de salud que este tipo de explotación minera ha generado en las personas.
4. Elaborarán un texto que exprese el balance al que arribó el grupo.

c). Cierre: Socialización de las producciones:

Elaboración de Power Point's: organización en forma individual o por parejas.

Fase de Desarrollo de la secuencia didáctica 4:

a). Inicio: Identificación y selección del material necesario para la producción de las diapositivas.

b). Desarrollo: Proceso de organización

- a) Ubicarán en un mapa los lugares que se mencionan en el texto.
- b) Identificarán el tiempo de origen, extensión y proyección del problema.
- c) Seleccionarán imágenes significativas en el proceso de investigación del problema.
- d) Seleccionarán textos informativos relevantes encontrados en los documentos analizados.
- e) Elaborarán un Power Point.

c). Cierre: Exposición de las producciones. Socialización abierta a la comunidad educativa.

Fase de Desarrollo de la secuencia didáctica 5:

Trasferencia de los aprendizajes realizados a la problemática local: residuos tóxicos de plomo.

a). Inicio: Para sensibilizar el tratamiento del tema: lectura y análisis de un caso cercano en forma individual

EL CASO: “Explotación minera Geotécnica y sus residuos tóxicos de plomo” (ver en la contextualización de esta propuesta didáctica)

b). Desarrollo:

Algunas preguntas movilizadoras:

1. ¿Qué minerales se extrajeron? ¿Cuáles fueron los recursos naturales comprometidos en esta explotación minera? ¿Qué usos se privilegiaron?
2. ¿Qué efectos positivos provocó en la localidad?
3. ¿Qué problemas produjo en el medio ambiente y en la salud de las personas?
4. ¿Cuáles fueron las intervenciones estatales (locales, provinciales y nacionales) en esta situación? ¿Qué respuestas brindan en la actualidad?
5. ¿Cómo actuó la sociedad frente a esta explotación minera? ¿Cuál es la actitud asumida en la actualidad? ¿Cuál es la situación actual?

c). Cierre: Se compartirá el análisis de la lectura entre 4 ó 5 integrantes. Tomarán nota de las preguntas que surgen en este pasaje.

Fase de Desarrollo de la secuencia didáctica 6:

Identificación del problema en la comunidad: *San Antonio Oeste*

a). Inicio: Confección de un listado de todas las preguntas elaboradas (clase anterior)

b). Desarrollo: Podrían presentarse los siguientes interrogantes:

1. ¿Cuándo inició la actividad económica la firma Geotécnica?
2. ¿Se agotó el recurso natural que se extraía?
3. ¿Qué elementos contaminantes se encontraron en los residuos tóxicos?
4. ¿Qué problemas de salud se pudieron diagnosticar entre los habitantes y cuáles han sido los problemas medioambientales identificados en las zonas afectadas? ¿Cuál es la situación actual?
5. ¿Quiénes asumieron compromisos ante estas problemáticas? ¿Qué garantías brindó el municipio, el gobierno provincial y el Estado Nacional?

Algunas fuentes sugeridas para buscar información:

*Informes sobre la contaminación por metales pesados derivados de la lixiviación de escorias de fundición. Mina Gonzalito. San Antonio Oeste. Río Negro. Realizado por Bonuccelli R. S., Malán J. M., Luna L.I. y Torres L. En el año 2004.

*Informe de la evolución de la contaminación con plomo en la localidad de San Antonio Oeste, Provincia de Río Negro y análisis de otros casos similares. Realizado por Alderete S.; Esteves J. L.; Carbajal M.; Narvarte M. Investigadores de la Fundación Patagonia Natural. Puerto Madryn. Chubut; Centro Nacional Patagónico (CENPAT-CONICET). Puerto Madryn Chubut; Fundación Inalafquen. San Antonio Oeste Río Negro; e Instituto de Biología Marina y Pesquera Almirante Storni. San Antonio Oeste. Río Negro. En el año 2009.

*Informes sobre la contaminación por metales pesados en San Antonio Oeste y la evaluación de sus efectos sobre la salud de la población. Realizado por el Consejo

de Ecología y Medio Ambiente de la provincia de Río Negro -CODEMA- En el año 2012.

c). **Cierre:** Socialización de las producciones.

Fase de Desarrollo de la secuencia didáctica 7:

Análisis del caso local

a). Inicio:

Observación del documental “*Herencia Gris*”

Sinopsis: el documental trata sobre el problema de la contaminación por plomo en San Antonio Oeste, Río Negro, República Argentina.

Duración: 20 minutos

Guión: Diego Pérez y Pedro Caram

Dirección y edición: Federico Laffitte

Cámara: Salvador Luis Cambarieri

Encuadre científico: *Patagonia Natural* y la fundación ambientalista local *Inalafquen*.

Publicación: 20 de mayo de 2013

b). Desarrollo: Se organizarán mesas de trabajo para profundizar el análisis de los informes y el contenido del video.

Divididos en los mismos grupos:

a) Observarán los aspectos negativos que hacen al desarrollo y expansión económica de una región, específicamente en este caso, la actividad minera de Geotécnica.

b) Analizarán las secuelas que esta actividad económica dejó en toda la Bahía de San Antonio.

c) Distinguirán los problemas medioambientales y de salud que esta explotación minera ha generado en las personas.

d) Elaborarán un texto que exprese el balance al que arribó el grupo.

c). **Cierre:** Socialización de las producciones.

Fase de cierre de la secuencia didáctica

Cierre del Taller Interdisciplinar: Mesa de debate abierta a la comunidad.

Disertantes: profesionales de la localidad, Ingenieros en Minerías, Geólogos, Biólogos, Médicos, entre otros, miembros del Movimiento Social Multisectorial, docentes del área de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, alumnos.

Ejes de la discusión:

- Contexto socio-político y económico en el que se realizó la apertura de la mina.
- Impacto económico en la zona.
- Causas y consecuencias del funcionamiento de Geotécnica.
- Situación actual de San Antonio Oeste y la zona en relación a los residuos de “la pila” de Geotécnica.
- Remediación.

Referencias Bibliográficas

- **Alderete, S., Esteves, J., Carbajal, M. y Narvarte, M.** (2009). Informe de la evolución de la contaminación con plomo en la localidad de San Antonio Oeste, Provincia de Río Negro y análisis de otros casos similares. Centro Nacional Patagónico (CENPAT-CONICET): Puerto Madryn Chubut; Fundación Inalafquen, San Antonio Oeste, Río Negro; Instituto de Biología Marina y Pesquera Almirante Storni, San Antonio Oeste, Río Negro.
- **Barco, S., Camilloni, A, Davini C., Edelstein G., Litwin E. & Souto M.** (1996). *Corrientes contemporáneas de la Didáctica*. Buenos Aires: Paidós.
- **Bombini, G.** (2006). Reinventar la enseñanza de la Lengua y la Literatura. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- **Bonuccelli, R. S., Malán J. M., Luna L.I. & Torres L.** (2004). Contaminación por metales pesados derivados de la lixiviación de escorias de fundición. Instituto de Biología Marina: San Antonio Oeste, Río Negro.
- **Cullen, C.** (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- **Fenstermacher, G.** (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En: Wittrock, M. (Ed.) *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona: Paidós.
- **Giordano, A y Chirico, E.** (2006). La Educación Ambiental. En Patagonia Total. Cap. Educación Ambiental. Alfa Centro Literario. Buenos Aires: Barcel.
- **Gurevich, R.** (2006). *Ambiente y Educación. Una apuesta al futuro*. Buenos Aires: Paidós.
- **Jackson, P.** (1991). *La vida en las aulas*. Madrid. Morata.

- **Jean L.; Etienne W.** (1991). *Aprendizaje Situado. Participación periférica legítima*. New York: Cambridge University Press.
- **Kliksberg B.** (2010). *Depende: Pobreza*. En: *Pensar el Futuro. Tendencia para la próxima década*. Foreign Policy.
- **Leff, E.** (2008). *Discursos sustentables*. México: Editorial Siglo XXI.
- **Litwin, E.** (2008). *El oficio de enseñar-Condicionales y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- **Passmore, J.** (1983). *Filosofía de la enseñanza*. Fondo de Cultura Económica: México.
- **Villa, A. & Zenobi, V.** (2007). La producción de materiales como apoyo para la innovación en la enseñanza de la Geografía. *Innovaciones Didácticas. Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Departamento de Geografía de la Universidad de Buenos Aires. División Geografía de la Universidad Nacional de Luján. 6, 171.

Fuentes:

- Río Negro. Consejo de Ecología y Medio Ambiente de Río Negro (2012). Informe sobre la contaminación por metales pesados en San Antonio Oeste y la evaluación de sus efectos sobre la salud de la población. Gobierno de la Provincia de Río Negro.
- Río Negro. Diseño Curricular del Ciclo Básico (2011). *“Transformación de la Educación Secundaria Rionegrina”* Consejo Provincial de Educación. Viedma.
- San Antonio Oeste. Proyecto Educativo Institucional (2015). Centro de Educación Media N° 38. Provincia de Río Negro.

Fuentes periodísticas:

Aranda, D. (2005, diciembre 18). La Guerra del Oro Catamarqueño. Página 12

<http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-60635-2005-12-18.html>

S/D (2012, mayo 20). Así funciona La Alumbraera.

www.infobae.com/2012/05/20/648667

Capítulo 8

La historia reciente/presente desde la perspectiva de género en la formación del profesorado

Diego ARANGUE

Introducción

Entendemos que la tarea docente se produce siempre en un contexto determinado y que, en dicho contexto, las prácticas de enseñanza adquieren un sentido, los contenidos expresan una visión del presente y los propósitos o finalidades adquieren pleno significado cuando los docentes los materializan en acciones que intentan generar aprendizajes (Funes, 2013).

Considero que incorporar, en la formación del profesorado, temas o problemas recientes, actuales o contemporáneos es un desafío permanente en la práctica docente y que la formación inicial debería atender. En este sentido, en este trabajo, propongo pensar la enseñanza de la historia y las ciencias sociales desde la perspectiva de la Historia Reciente/ Presente (HRP) al menos desde dos razones que justificarían su abordaje.

La primera razón se vincula a la ausencia de algunas temáticas en los diseños curriculares provinciales, como por ejemplo, la perspectiva de género en la formación del profesorado en el marco de los procesos de la HRP; un ejemplo de esto podría ser el papel asignado a las mujeres en las organizaciones político militares de las décadas del '60 y '70. Una segunda razón, articulada a la primera, se funda en la posibilidad de incorporar la cultura digital en la enseñanza de procesos de la HRP. Las formas de alfabetización en contextos de desarrollo e impronta tecnológica, son importantes a reflexionar. Muestra de ello es la necesidad de pensar de qué manera influyen las tecnologías contemporáneas en la producción del conocimiento o cómo influyen los nuevos lenguajes “no textuales” en la formación del profesorado y en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. En este caso, desarrollaré una propuesta a partir de la construcción de un dispositivo didáctico digital con un doble desafío, por un lado, el de elaborar el material para la enseñanza que pueda ser pensado desde un nuevo lenguaje y, por el otro, el de innovar prácticas introduciendo una época casi ausente en el currículum, en los libros de textos y, fundamentalmente, en muchas de las aulas de ciencias sociales y de historia en la región.

1. La historia reciente/presente en la formación del profesorado

A finales del siglo XX -y principios del siglo XXI- asistimos como sostiene Hobsbawn a la destrucción del pasado, o más bien de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea del individuo con la de generaciones anteriores. Y este es uno de los fenómenos más característicos y extraños de las postrimerías del siglo XX. En su mayor parte los jóvenes, hombres y mujeres de este final de siglo, crecen en una suerte de presente permanente sin relación orgánica alguna con el pasado del tiempo en el que viven. Esto otorga a los/as historiadores/as, cuya tarea consiste en recordar lo que otros olvidan, mayor trascendencia que la que han tenido nunca desde los años finales del segundo milenio. Pero por esa misma razón deben ser algo más que simples cronistas, recordadores o compiladores, aunque estas sean también funciones necesarias de los/as historiadores/as (Hobsbawn, 1998).

Pensar en el mundo en que vivimos, la velocidad de los cambios, el desarrollo tecnológico, la inmediatez de las respuestas, la complejidad de las transformaciones sociopolíticas y culturales, la transnacionalización de la economía y la cultura, etc. son temas que dan cuenta de un mundo que se encuentra fragmentado; pero al mismo tiempo de un mundo en que los cambios propuestos se tornan letárgicos (Funes, 2014) y asumen prácticas conservadoras que intentan poner freno a las transformaciones por pequeñas o grandes que sean.

En este contexto hacer una revisión crítica del pasado e interpelarlo, presupone darle nuevas dimensiones al trabajo del historiador/a: recuperar los métodos de la historia, desnaturalizar discursos y hacer visible lo que es controvertido puesto que tal cuestión es la que motoriza las acciones y relaciones de hombres y mujeres. Se trata de ir hacia el pasado, recuperarlo para poder establecer nexos con la historia del presente, para poder historizarlos y no para que sean moldes de una historia estática. En este marco la historia cumple un papel de fundamental importancia en tanto contribuye a la interpretación de procesos en el tiempo y brinda herramientas de comprensión de la dinámica de la realidad social (Jara, Blanco & Muñoz, 2006).

El conocimiento histórico en los tiempos que transitamos da cuenta de una historiografía pluralista con multiplicidad de interpretaciones y con el riesgo cierto de la fragmentación de objetos y métodos. En este sentido, hay una suerte de interdisciplinariedad entre las ciencias sociales y la historia que entraña una mayor preocupación por la construcción del conocimiento

histórico. La eclosión de temáticas, de metodologías y de diversidad de interpretaciones sobre el pasado da cuenta de unas historias interesadas por problemáticas diversas y disimiles entre quienes nos encontramos en el campo de la historia (Funes, 2010).

Por lo tanto, la historia como disciplina y la historia enseñada, se convierten en un campo de disputas de sentidos ya que el pasado le ha sido útil a determinados sectores como legitimador del presente y ha encontrado en la enseñanza de la historia, el lugar de producción y reproducción de los sentidos que se le ha otorgado a ese pasado. Nos preguntamos entonces ¿cuál debe ser nuestro papel como profesores/as en historia y ciencias sociales?, ¿cómo podemos aportar para que la historia les permita a nuestras/os estudiantes interpretar la realidad del mundo en que viven y a partir de ello puedan generar estrategias y herramientas de aprendizaje potentes? Una opción viable es la perspectiva de la HRP.

Quienes enseñamos historia y ciencias sociales tenemos la alternativa de bucear en las significaciones de los procesos históricos de la historia reciente que, como todos los transcurso, se entran en campos de fuerza de diferentes impulsos que operan en la cambiante intersección de discursos a menudo en conflicto. Y es claro que la enseñanza del pasado reciente requiere, como cualquier otro período histórico, de la historia profesional con toda la espesura teórica y de las herramientas del oficio para establecer verdades controversiales provisorias e históricamente condicionadas. Exponer a los/as futuros/as profesores/as frente a la necesidad de un análisis amplio y sin prejuicios nos posibilitará comprender a las sociedades no como algo dado, sino como producto del desarrollo y de las luchas sociales que se dan en su seno. Poder pensar más allá del acontecimiento supone la posibilidad de resignificar el pasado reciente y convertirlo en objeto de enseñanza. Esto implica un posicionamiento político, filosófico y ético como docentes. Des-conocer lo reciente puede ser un síntoma que nos revela la verdadera relación con el pasado -sin interesar que este sea lejano o reciente- o también podría ser un síntoma que dé cuenta de cuál es el lugar de la historia en nuestra sociedad, pregunta que permite indagar aspectos que nos definen como comunidad (Funes, 2010).

2. Historiografía y perspectiva de género. Apuntes de un proceso de construcción de conocimiento

Hasta bien entrado el siglo XX, las mujeres han sido un objeto subalterno, oculto y eludido en las narrativas históricas y en la producción historiográfica de nuestro país. Es indudable que las mujeres han tenido un

protagonismo importante en la historia de nuestro continente desde la luchas de la independencia hasta el presente pero ese protagonismo ha sido invisibilizado o bien, el tratamiento que se le ha dado, se encontró vinculado a una práctica subsidiaria del hombre sin atender a la especificidad de la experiencia femenina (Scott, 1996).

Tomamos como punto de partida el trabajo de Dora Barrancos (2004) “Historia, Historiografía y Género”¹ en tanto nos parece importante poder reconstruir históricamente el camino llevado adelante por la historiografía argentina respecto a la historia de las mujeres y las mujeres en la historia. Si bien la producción propiamente historiográfica toma fuerza a fines del siglo XX, existen trabajos anteriores, que podríamos denominar “precursores”, en tanto abordan el tema desde principios del siglo XX.

Los primeros trabajos es posible ubicarlos entre la primera década del siglo XX hasta los años '60. En este periodo existen dos tipos de caminos trazados; el primero, que intenta transitar por los carriles del feminismo con Mercedes Crespo (1910) con una saga de mujeres editoras destinadas a sostener publicaciones periódicas o con Elvira López (1901) a través de su obra “El movimiento feminista”. El segundo de los caminos, trazado en este periodo, se encuentra relacionado con la narrativa biográfica de las -consideradas- “grandes mujeres”. Así, se puede encontrar a María Velazco y Arias (1937) que trabajó sobre la biografía de Juana Manso o la de Alice Luiggi (1959) que abordó la saga de las maestras norteamericanas traídas por Sarmiento como pilares del sistema educativo argentino. Estas obras, como sostiene Dora Barrancos, “*constituyen vestigios de una historiografía y, en todo caso, resultan vestigios con baja probabilidad de ingresar al canon de la disciplina histórica*” (Barrancos, 2004, p. 51).

A mediados de la década del '50 se instala en los principales ámbitos universitarios de la Argentina la denominada Historia Social al incorporarse el punto de vista de la Escuela de Annales -con pensadores como Lucien Febvre, Marc Bloch y Fernand Braudel-. Los presupuestos teóricos de la historia se enriquecen con las influencias que recibe de otras ciencias sociales como la sociología, la geografía, la economía y la antropología, poniendo en debate la función social del historiador/a y llevando a la disciplina a replantear su objeto de estudio. Por otra parte y al mismo tiempo se produce la renovación metodológica de la disciplina histórica que surge en la historiografía inglesa de la mano de historiadores marxistas como

¹ En el trabajo “Historia, Historiografía y Género”, publicado en la revista La Aljaba, Dora Barrancos realiza un exhaustivo estado de la cuestión respecto del tratamiento de la mujer desde la producción historiográfica en la Argentina.

Christopher Hill, Eric Hobsbawn y E.P. Thompson, y la difusión de sus ideas mediante la fundación de la revista de historia social *Pasado y Presente* (1952). Durante este periodo uno de los precursores en Argentina que nutre la vertiente de la historia social con el relevamiento de la condición femenina en el trabajo extradoméstico es José Panettieri (1968) con el libro “Los Trabajadores”.

El golpe militar del 24 de marzo de 1976, periodo en el que se desbastaron las universidades y centros de formación superior, interrumpe la producción historiográfica que había empezado a desarrollarse desde esta perspectiva. Sólo con el retorno a la democracia en 1983, y con mayor fuerza a partir de 1985 se retoman los principios epistémicos de la historia social no sin debate y confrontaciones en el campo.

Efectivamente hacia mediados de los años '90 comienza a aparecer de manera innegable, la influencia de Michel Foucault. Los aportes sobre el poder y la sexualidad tienen notable influencia en los nuevos trabajos académicos y, al mismo tiempo, se produce una transición del empleo de análisis cuantitativos al influjo de métodos antropológicos y la atracción por la historia de las mentalidades impulsada por la tercera generación de *Annales* -Le Goff, Revel, Ariès, Vovelle, etc.-. (Sánchez & Miralles, 2014). El giro que se produce lleva a la historiografía a dejar de lado la historia “estructural” y a abordar, de manera decidida, la Historia Cultural ubicándola en un nuevo territorio de discursos y prácticas.

El campo historiográfico argentino recoge el debate entre modernidad y posmodernidad dentro de tradiciones y condiciones propias. Uno de los cambios más interesantes y ricos es la posibilidad de establecer múltiples miradas sobre los objetos de estudio, lo que llevó a multiplicar las voces de análisis y la interpretación de los problemas compartidos. En este debate el feminismo académico toma aspectos de esta discusión e interviene en colocar en el centro de la escena -desde posicionamientos posmodernos- la condición femenina a través de la lente de los enunciados, de las manifestaciones del lenguaje y de las formas de representación.

Estos debates se encuentran influenciados por los debates del feminismo a nivel internacional en los que debatían cuatro corrientes académicas: la francesa, la inglesa, la norteamericana y en menor medida la española. La perspectiva historiográfica argentina tributa más claramente con la francesa, en la que se encuentran Michelle Perrot, Arlette Farge, Françoise Thebaut, entre otros/as, como grupo referencial; pero al mismo tiempo no hay forma

de desconocer la influencia de las historiadoras norteamericanas Joan Scott, Nathalie Zamon Davis, Joan Kelly y Luise Tilly.

El trabajo que contribuye a estimular la historiografía argentina en este terreno fue la obra colectiva “Historia de las mujeres” de Michele Perrot y George Duby (1993); si bien esta producción hace referencia a la experiencia europea, hizo lugar a contribuciones de autoras latinoamericanas.

Es interesante desatacar que en nuestro país, más allá de la influencia de las historiadoras norteamericanas Zemon Davis y Joan Kelly, el uso del concepto de género no fue utilizado hasta muy entrada la década de los '90; un ejemplo que evidencia esta demora son las Primeras Jornadas de Historia de las Mujeres realizadas en la Universidad Nacional de Lujan, Provincia de Buenos Aires; en las que ninguno de los trabajos presentados incluía el concepto como categoría de análisis (Barrancos, 2014).

Desde el punto de vista disciplinar las primeras manifestaciones en torno a la Historia de las Mujeres coinciden con los cambios que comenzaron en la década del '60 y '70 y continuaron una vez retornada la democracia en el año 1983.

La obra de Lily Sosa de Newton es un punto de anclaje para la historiografía ya que pudo recuperar los perfiles de las mujeres que pasaron del orden doméstico y se involucraron en diversos ambientes de la esfera pública. Una de esas obras es un trabajo de largo aliento que, bajo el género narrativo del diccionario, hace un aporte interesante para el desarrollo de los trabajos en el campo. (Barrancos, 2014, p. 7)

En general los trabajos académicos de estos años intentarán darles visibilidad a las mujeres en las primeras décadas del siglo XX. A modo de ejemplo mencionaremos algunas/os autoras/es y los trabajos realizados. Catalina Wainermann y Marysa Navarro (1979) abordan la cuestión de las ideas dominantes sobre el trabajo femenino en las primeras décadas del siglo XX. María del Carmen Feijóo (1980) recupera segmentos de la historia del feminismo con el ánimo de recrear los conflictos en los sectores subordinados, azucar la memoria y reivindicar derechos. Al mismo tiempo, y producto de los silencios provocados por la dictadura, Feijóo realizó una narrativa sobre una notable militante socialista llamada Gabriela Coni que fue una de las primeras inspectoras de trabajo en nuestro país. Mirta Henault (1983) recreó la figura de Alicia Moreau de Justo poniendo de relieve los aportes a la vida partidaria y los esfuerzos por la elevación moral de las mujeres y por la divulgación del feminismo.

También hubo aportes de investigadoras argentinas durante este periodo. La norteamericana Julie Taylor (1981) abordó a una de las protagonistas por excelencia del siglo XX argentino, Eva Perón.

En estos años se produjeron dos aportes historiográficos de mucho valor: uno es el de Luis Vitale (1987) referido a las mujeres en Argentina y América Latina. El esfuerzo ideológico por abordar la causa de la reivindicación femenina, condujeron al autor a señalar las omisiones que el orden capitalista y patriarcal latinoamericano había efectuado al ignorar la contribución de las mujeres, tan subordinadas como las clases trabajadoras. El segundo es el de Susana Bianchi y Norma Sanchis que produjeron “El Partido Peronista Femenino” (1988) poniendo de manifiesto de este modo, aspectos no trabajados por la historiografía respecto del peronismo.

Para finalizar este periodo hay dos aportes más que no pueden dejarse de lado. El primero es el realizado por Marysa Navarro (1981) que produjo una de las biografías más completas y esclarecedoras sobre Eva Perón. Sostenida sobre una importante base documental sirvió como punto de partida para nuevas investigaciones sobre Evita. El otro aporte es el que llevó adelante Mabel Bellucci como responsable de la sección “Entonces Mujer” de la revista *Todo es historia* -dirigida por el historiador Félix Luna hasta su fallecimiento-. Bellucci fue, junto a Cristina Camusso, una de las primeras historiadoras que presentaron un proyecto CONICET que refirió expresamente a las relaciones “de clase y género”. Una producción resultante de esta investigación fue la reconstrucción de la acción de las mujeres durante la huelga de inquilinos de 1907.

La década del '90 inaugura un crecimiento exponencial en el tratamiento de la Historia de las Mujeres. Por un lado, se produce la sistematización de los encuentros académicos sobre el tema y, por el otro, aumentan las investigaciones y los trabajos académicos. Esto facilitó los lazos entre la militancia feminista, el ámbito académico y el conocimiento regular acerca de las mujeres. Es una década donde surgirán nuevas profesionales, se renovarán problemáticas y preguntas y se abrirán puertas a nuevos marcos interpretativos.

Toda esta producción también abrirá nuevos lugares para que se puedan alojar las revistas como “La Aljaba”, “Mora” o “Zona Franca” dedicadas con exclusividad a publicar la producción académica feminista. Un gesto precursor que marca toda la década y llega hasta el presente lo realizó el Instituto de Estudios Históricos Sociales -IEHS- de la Universidad el Centro

de la Provincia de Buenos Aires al dedicar en el Anuario N° 5 de 1990, un dossier a Historia y Género. Esta adopción de la categoría de género sería el punto de inicio del desarrollo del campo historiográfico al que seguimos asistiendo (Barrancos, 2014).

La mirada de género se instaló ampliamente en la coyuntura. Dora Barrancos, quien en 1991 había publicado un libro sobre el Anarquismo en la Argentina el cual tenía un capítulo sobre el particular feminismo de las/os anarquistas que iba a contrapelo del feminismo epocal, no empleó la noción de género. Eso hizo que comenzaran a revisarse las matrices conceptuales y a trabajar en contribuciones que dieran cuenta de los cambios a los que se asistía en el campo de la historia.

Mirta Lobato, inscripta en esta renovación de la Historia, abordó el tema de las trabajadoras textiles y de los frigoríficos y dedicó su tesis doctoral a mostrar las condiciones del desempeño femenino en la industria cárnica. Araceli Bellota y Julia Matesanz revelaron aspectos de la notable actuación de Julieta Lanteri, una de las mayores referencias históricas en materia de feminismo y derechos civiles de las mujeres. Por su parte Graciela Morgade (1997) recopiló una serie de artículos relacionados con la historia de las mujeres en la esfera educativa en el que se revisan circunstancias vinculadas al fenómeno de su participación en el magisterio y en otras tareas pedagógicas.

En los centros educativos del interior la historiografía feminista también mostraba avances importantes y comenzaba a visibilizarse. Mencionaré tres para establecer como puntos de referencia: en la Universidad Nacional del Centro, Tandil, Provincia de Buenos Aires se consolida el grupo de IEHS trabajando temas de género; en la Universidad Nacional de Rosario, investigaciones de Gabriela Dalla Corte y María Luisa Mujica se desarrollan vinculadas con la prostitución a principios del siglo XX; en la Universidad Nacional del Comahue, Nélide Bonaccorsi daba un puntapié inicial en las investigaciones sobre género.

El nuevo siglo ofrece una interesante producción en el campo. Fernando Geil Lozano, Valeria Pita y María Gabriela Ini dirigieron una obra de gran significado: “La historia de las mujeres en la Argentina” de la que participaron numerosos/as historiadores/as. Los tópicos más desatcados de esta obra colectiva fueron “Encierros y Sujeciones”, “Resistencias y Luchas”, “Cuerpos y Sexualidad”. También se desarrollaron investigaciones en torno al magisterio femenino con Lucia Lionetti (2000) y a la recuperación de las militantes del Partido Unión Cívica Radical con Edit

Gallo. Dora Barrancos incursionó en los debates en torno a los derechos políticos de las mujeres.

Lentamente van apareciendo investigaciones sobre las mujeres en las organizaciones político-militares en la década del '60 y '70. Trabajos como el de Pablo Pozzi (2004) "El PRT-ERP. La guerrilla marxista"; intentan hacer un análisis histórico y discutir históricamente al PRT. En él hay numerosos testimonios de mujeres militantes y un capítulo dedicado a la participación de la mujer en el partido.

Vera Carnovale ha publicado varios artículos en los que da cuenta de una mirada muy poco explorada por la historiografía del PRT-ERP y que remite al mundo de los afectos y de los vínculos personales entre los/as militantes.

El trabajo de Alejandra Oberti (2015) propone examinar la participación de las mujeres en las organizaciones armadas (PRT-ERP y Montoneros) y la construcción de la subjetividad revolucionaria a través de una perspectiva feminista, que utiliza a Judith Butler y Gayatri Spivak, estableciendo una crítica al machismo, verticalismo y sexismo que se reproducían dentro de las fuerzas revolucionarias.

Hacer un abordaje metodológico de la historia desde la perspectiva de género implica desarmar la mirada androcéntrica de nuestro campo. Poner al género como categoría analítica es poder pensarlo como un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y también es una forma primaria de relaciones significantes de poder y por lo tanto jerárquica que indica supremacía del varón y la subordinación de la mujer (Lamas, Marta; 1999). Pensarlo de esta manera nos permite poner la mirada sobre la posición social de las mujeres y recuperarlas como "sujeto histórico" -con poder analítico suficiente para la comprensión de procesos sociales, relaciones de poder y modelos culturales- que debe ser considerada en el análisis e interpretación de los procesos sociales en cualquier tiempo y lugar. Lo que no puede ocurrirle a la historiografía es que la categoría analítica género sea sólo una apelación, un marco que se dispone para fijar una escena con la que no se interactúa. Para que esto no suceda lo esencial es poner el acento metodológico en la clave de interrogación, en las tramas categoriales y en las conceptualizaciones, esto nos permitirá descifrar la diferencia que rinde la acción humana sexuada en la dicotomía hombre/mujer (Barrancos, 2004).

3. Formar para la enseñanza de las ciencias sociales y la historia desde la perspectiva de género

Hasta aquí hemos realizado un sucinto estado de la cuestión respecto de los cambios metodológicos y teóricos que se produjeron, sobre todo en el último cuarto de siglo XX y principios del siglo XXI, en el campo historiográfico de nuestro país respecto a la exclusión de las mujeres del discurso histórico. En este sentido se está haciendo visible, en el campo de la producción historiográfica, un interesante desarrollo de trabajos que intentan correr el foco de una historia centrada en la descripción y análisis de los procesos históricos desde una mirada sexuada (masculina) y androcéntrica, a una mirada que los aborda desde las relaciones de poder existente entre los sexos, adoptando de esta forma la perspectiva de género.

Considero que estas transformaciones en el campo de la producción historiográfica vienen acompañadas por cambios que se van produciendo en la sociedad y de los cuales la historia comienza a dar cuenta. Estos cambios no tienen una sola causa y se producen a partir de políticas públicas llevadas adelante desde los distintos Estados o bien a partir de la influencia y movilización de los movimientos sociales de mujeres y feministas que comenzaron a hacer visibles sus reclamos y la lucha por la ampliación de derechos. Es interesante observar cómo a partir de la incorporación de la “ley de cupo” -en 1994- por la cual una de cada tres candidatos en una lista electoral deben ser mujeres, se reabre un proceso en el cual la mujer va a ser protagonista tanto institucional como socialmente hablando. Lentamente comienza a ampliarse el marco de la mirada y el desarrollo teórico fue acompañando y dando fundamento a las prácticas institucionales y sociales (Morgade, 2001).

En el campo específico de la educación, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y de la Ley de Educación Sexual Integral N°26.150, se ha incorporado en muchos de los diseños curriculares jurisdiccionales el abordaje transversal de la perspectiva de género en las distintas disciplinas escolares. El tránsito por distintas instituciones educativas nos permite dar cuenta que existe una dificultad para abordar el marco disciplinar desde una perspectiva de género. Podemos identificar aquí una doble observación: hacia la práctica cotidiana y hacia la propia identidad profesoral. Dijimos que muchas veces los/as docentes nos cobijamos al amparo de la tradición o de lo conocido y, muchas otras nos apoyamos en la enseñanza de una ciencia factual, en la transmisión lineal y en la descripción exhaustiva de los hechos y el espacio. La tarea de aprender constituye una ruptura con un aprendizaje anterior. Implica poner en cuestión las

representaciones sociales construidas que cargamos en “nuestras mochilas” y construir nuevas. Esta deconstrucción, particularmente necesaria en sujetos con conocimientos, valores y prejuicios -es decir esa combinación de ciencia y sentido común que es el saber cotidiano- fuertemente consolidados a lo largo de una trayectoria vital, resulta también un desafío para abordar la enseñanza de la historia desde esta perspectiva (Morgade, 2001). Por lo tanto, la perspectiva de género, interpela los nudos centrales de la constitución subjetiva de nuestra identidad individual, nuestra identidad laboral y nuestro posicionamiento disciplinar.

Llegados aquí parece interesante retomar algunos planteos que realizó Graciela Funes (2013) respecto de la disciplina escolar historia y la enseñanza de la historia reciente para finalizar con la mirada de las feministas. Sostiene la autora, citando a Cuesta Fernández (2013), que *“la disciplina escolar historia es un arbitrario cultural creado históricamente en razón de las prácticas de diversos agentes sociales, entre los que desempeñan un indudable protagonismo los/as profesores/as y los/as estudiantes, quienes con su acción han creado y transformado a lo largo del tiempo una tradición social”* (p. 33). Siguiendo con la idea de lo planteado en esta cita podemos pensar que existe una relación entre la escuela y el mundo social y cultural, y que la disciplina escolar se construye a partir de los usos sociales y múltiples relaciones al interior de las instituciones escolares produciendo un entramado que registra la dimensión socio-histórica, la relativa autonomía y la permanencia del conocimiento histórico que se crea en contextos institucionales.

En este sentido es interesante pensar cómo los avances que se han producido en el conocimiento disciplinar, desde la perspectiva de género, son posibles de ser incorporados en la enseñanza de manera que habiliten a pensar en construcciones metodológicas y de conciencia y pensamiento histórico en las nuevas generaciones.

De esta manera incorporamos al análisis de las prácticas el reconocimiento de algunas de estas dimensiones de los contextos que la originan, permitiendo abordar los límites y posibilidades que de ellas se desprenden.

También, por otro lado, enseñar historia es explicar, conceptualizar, comprender las sociedades en el tiempo sobre la base de datos construidos y confrontarlos empíricamente en su complejo encadenamiento temporal; narrar y describir para llegar a la comprensión/explicación de los múltiples significados de acontecimientos y procesos. Hacer historia y enseñar historia es poder encontrar la densidad temporal de los problemas a estudiar en el

cruce de diferentes temporalidades, teniendo claro que el pasado no es la única dimensión de temporalidad (Aguiar de Zapiola, 2004).

Partiendo de esta última afirmación y entendiendo, como plantea Isabelino Siede (2012), que “*estudiar Ciencias Sociales o Historia es tratar de acercarse a la realidad social para comprenderla y para poder formar parte de ella*” es que se hace necesario poder pensar la historia desde las diferentes dimensiones de la complejidad social; implica -mirar, analizar y estudiar- tanto la actualidad como el pasado y el futuro. Analizar el proceso histórico actual permitirá reconocer continuidades y rupturas y/o permanencias. Pensar la enseñanza de la historia desde los procesos recientes/presentes nos posibilitará la comprensión de las sociedades como producto del desarrollo y sus tensiones históricas.

Entonces, podemos pensar una enseñanza de la HRP desde la perspectiva de género. Como venimos sosteniendo, el acto de enseñar es siempre un acto intencional en el terreno ético-político y el desafío que nos plantea enseñar historia desde la perspectiva de género es poder hacer visible lo invisible en la historia escolar. Enseñar historia desde esta perspectiva no es ubicar a la/s mujer/es como un apéndice de la historia sexuada. En este sentido creo conveniente citar a Joan Scott para luego pensar cuales son algunos de los posibles caminos para construir una enseñanza de la historia no sexuada. Sostiene la autora:

“El género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder. Los cambios en la organización de las relaciones sociales corresponden siempre a cambios en las representaciones del poder, pero la dirección del cambio no es necesariamente en un solo sentido (...) podría mejor decirse que el género es el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder (...) Establecido como conjunto de referencias, los conceptos de género estructuran la percepción y organización, concreta y simbólica, de toda la vida social, hasta el punto en que las referencias establecen distribuciones del poder (control diferencial entre recursos materiales y simbólicos, o acceso a los mismos), el género se implica en la concepción y construcción del propio poder (...) el género facilita un modo de decodificar el significado y de comprender las complejas conexiones entre varias formas de interacción humana. Cuando los historiadores buscan caminos por los que el concepto de género legitima y construye las relaciones sociales, desarrollan la comprensión de la naturaleza recíproca de género y sociedad, y de las formas particulares y contextualmente específicas en las que la política construye el género y el género construye la política” (Scott, 1996, p.59).

Los niveles de análisis que Scott propone para descubrir cómo se construyen y perpetúan los modelos de género en cada sociedad o cultura son los siguientes:

•**Los símbolos:** los modelos de mujer ofrecidos a la sociedad como deseables o rechazables. Las funciones sociales que reflejan: como se construyen esas funciones, de qué manera se refuerzan, quiénes las controlan. Cuál es el papel que se le otorga en la vida cotidiana.

•**Los conceptos normativos:** en qué es o ha sido diferente la ley para los hombres y las mujeres. Es posible abordar la jerarquía social entre los géneros, las relaciones de dominación o de poder, la sociedad patriarcal. Poner el acento en estos conceptos desde la historia del presente nos permitirá poder visualizar a lo largo el proceso histórico que analicemos.

•**La realidad que se vive en la sociedad:** en este punto Scott sostiene que el historiador/a debe poner el acento en la experiencia vital de los hombres y las mujeres en los distintos niveles de la organización social, independientemente de lo que dicen las leyes. El objetivo es analizar el papel social que tienen y tuvieron las mujeres.

Pensar la enseñanza de la historia reciente desde una perspectiva de género teniendo en cuenta estos tres niveles de análisis nos permite reflexionar y debatir sobre el conocimiento histórico que enseñamos en el aula. Esto nos lleva a pensar y repensar las finalidades de la enseñanza desde la perspectiva de género, también nos llevará a revisar y repensar los contenidos, cuáles son las actividades más apropiadas y los criterios de evaluación que establecemos para enseñar historia. Despejado esto *“estaremos en condiciones de generar construcciones alternativas a las tradicionales”* (Salto, 2015, p.30).

4. Orientaciones para la construcción de una propuesta formativa

La propuesta que sigue, se sustenta en cuatro puntos, que tienen como finalidad orientar al profesorado en la incorporación de la HRP desde la perspectiva de género en la formación inicial del profesorado a partir de la construcción de un dispositivo didáctico centrado en la cultura digital. En cada uno de los puntos, argumento y ofrezco razones contextualizadas que justifican la perspectivas y enfoques desde los cuales está construido el dispositivo. Son, claramente, caminos posibles. La intención es que el/la lector/a las incorpore, las adapte, las modifique, las enriquezca y, repiense la propuesta, según sus finalidades.

1. Procesos de la HRP. Contextos sociopolíticos de los cambios

El mundo en los '60 y '70

Los años que van desde mediados de la década del '50 a mediados de los '70 aproximadamente, fueron muy convulsionados en el mundo entero tanto en lo cultural como en lo político y social. Durante este período se registraron cambios y movimientos revolucionarios en distintas dimensiones de la experiencia social: en la política, en el arte, en la cultura, en las relaciones internacionales, en el conocimiento, etc. Más allá de las particularidades o características específicas, estos movimientos tenían en común la rebeldía frente al autoritarismo y el poder. La palabra “liberación” parece ser un común denominador de lo que estaba pasando en distintas partes del planeta: muchos países dependientes levantaban las banderas de la “liberación nacional”, grupos de mujeres levantaban la de “liberación femenina”, surgían y se consolidaban movimiento políticos de izquierda que, cuestionando las diferencias de clase, sostenían proyectos políticos de “liberación social”. Este clima de ideas estaba acompañado por acontecimientos de orden internacional que marcaron toda una época (Pico, 2006).

Argentina en las décadas del '60 y '70

A partir del derrocamiento de Perón en 1955 el período que se abre hasta el 24 de marzo de 1976 es de una gran inestabilidad política. En este periodo la burguesía argentina, en sus distintas variantes -terrateniente, industrial/desarrollista y monopólica- tiene dificultades para ejercer su dominación sobre los sectores subalternos. Por otra parte, ambas décadas, se vieron signadas por una intensa actividad política, un auge de masas y el crecimiento de la izquierda tanto marxista como peronista.

Si se tiene en cuenta que, por un lado la burguesía no puede establecer hegemonía política sobre los sectores subalternos de la sociedad, y que, al mismo tiempo, estos sectores disputan en términos políticos esa hegemonía es posible afirmar que el período se caracteriza por lo que algunos autores denominan “empate hegemónico” o “crisis hegemónica” (Portantiero, 2003)

Esta situación se combinó con un hecho no menor como fue la proscripción del peronismo y que, durante la década del 60, se produjeron una serie de acontecimientos mundiales que marcaron la práctica política del momento como lo fueron la Revolución Cubana, la invasión a Santo Domingo, la

extensión del proceso revolucionario en América Latina, el Mayo Francés, la primavera de Praga, etc. Fue un período de intensa politización generalizada, donde el común de la población seguía cotidianamente los acontecimientos internacionales y su relación con los nacionales y locales.

Paralelamente a esto, y dentro de la realidad particular de la Argentina, existía una clase obrera muy poderosa y combativa en lo sindical que poseía un notable nivel cultural y de politización. Esto seguramente se encontró relacionado con la historia y la herencia de los gobiernos peronistas. El potencial combativo de las organizaciones gremiales se expresó en la conformación de la Confederación General del Trabajo de los Argentinos (CGTA) y en el surgimiento del sindicalismo Clasista que fueron creciendo a partir del golpe de estado producido contra el gobierno de Arturo Illia encabezado por el general Juan Carlos Onganía (1966). Ese golpe de estado no se limitó a utilizar al Estado para poner orden en función de asegurar la rentabilidad a los sectores empresarios sino que también se propuso, de acuerdo con la Doctrina de Seguridad Nacional formulada por los Estados Unidos, “depurar” la sociedad y extirpar los nichos donde se incubaba la “subversión”. Las fuerzas armadas cambiaron el histórico rol de defensa de las fronteras para combatir al “enemigo interno” (Nicanoff & Pita, 2006)

Las prácticas de resistencia a las políticas de modernización autoritaria del capitalismo argentino implementadas por esta dictadura fueron protagonizadas en su mayoría por trabajadores y jóvenes, teniendo su punto de lucha más destacado en los acontecimientos de insurrección popular como lo fue el Cordobazo, por ejemplo. El Cordobazo puso de manifiesto la crisis de hegemonía política en la que se encontraba el país y que el ongiato no pudo resolver; tal es así, que sería uno de los acontecimientos y causa que colaborara decisivamente con la caída de dicha dictadura.

En este contexto de efervescencia política, de debates académicos, de conflictos sociales -nacionales e internacionales- no fue casual que muchos/as jóvenes se vieran atraídos a participar y que su politización tuviera mucho que ver con lo que se encontraba sucediendo.

Las organizaciones guerrilleras en la Argentina de los '60 y '70.

Durante las décadas del '60 y '70, en particular a partir del golpe de 1966 y, más claramente, a partir del Cordobazo, surgieron nuevas organizaciones y agrupaciones armadas que, si bien al principio, eran pequeñas y tenían un carácter marginal, fueron con el correr de los años incrementando su caudal de adherentes y su influencia en la vida política y social del país. Cada una

de ellas fue producto de la época, y todas se esforzaron por concretar las reivindicaciones populares hacia su visión del socialismo.

Las organizaciones de origen peronista -cada una con sus matices- sostenían la lucha armada en *“la capacidad de organización y movilización del pueblo en pos de una liberación que trasciende los marcos puramente económicos, en tanto implicaba la creación de un “hombre nuevo” y que tendría como punto de partida la organización político-militar revolucionaria que se consolide en una guerra prolongada con la participación masiva de todo el pueblo”* (Oberti, 2015, p.12). La construcción del socialismo nacional era el horizonte final de todas las organizaciones peronistas y, como líder, el que lo llevaría adelante sería el General Perón.

En el caso de las organizaciones de origen marxista o de la nueva izquierda (Torti, 1999) el carácter que debía tomar el socialismo se enmarcaba en la lucha de clases; entre *“la clase obrera/el proletariado”* y la burguesía monopólica. En sus distintas variantes la lucha armada fue el método que estas organizaciones llevaron adelante para confrontar con la dictadura después del periodo de disputa de hegemonía que abre el Cordobazo. El crecimiento de estas organizaciones se produce por el desarrollo de una política de construcción de poder popular a partir de la extensión territorial y el desarrollo de distintos frentes políticos de militancia (fábricas, universidades, sindicatos, barrios populares, cultura, juventud, legales, etc.).

El PRT-ERP fue el único grupo que diferenció entre las guerrillas y la organización política, la política del partido era la que dirigía la política del ejército. Por otra parte fue la única organización que puso sobre la mesa de la política nacional la cuestión del poder revolucionario como algo complejo y con múltiples herramientas, en donde la cuestión armada era una de ellas (Pozzi, 2004).

El desarrollo de las organizaciones guerrilleras en la Argentina, a principios de la década de 1970, fue sumamente complejo. Durante el periodo hubo por lo menos diecisiete grupos armados, los cuales cinco tuvieron alcance nacional: las Fuerzas Armadas Peronistas, las Fuerzas Armadas de Liberación, las Fuerzas Armadas Revolucionarias, los Montoneros y el Partido Revolucionario de los Trabajadores-Ejército Revolucionario del Pueblo (PRT-ERP). La llegada de Cámpora al gobierno puso -en el caso de las organizaciones guerrilleras peronistas- un freno a la lucha armada ya que, el ser parte del gobierno -tenían diputados, gobernaciones y ministerios ligados a Montoneros- los ubicaba en un nuevo espacio de disputa. En el caso del PRT- ERP no hubo un freno a la lucha armada durante el interregno

camporista, ya que mientras el ejército y la policía reprimían, los objetivos serían militares; ejemplo de esto fue la proclama denominada “Por qué el ERP no deja de combatir” que explica esta situación. La renuncia de Cámpora y la “facistización progresiva del gobierno peronista” (Carnovale, 2010) certifica la política correcta del PRT-ERP de mantener el accionar armado.

El retorno de Perón a la Argentina y la denominada “Masacre de Ezeiza” es el punto de partida para la ruptura hacia el interior del peronismo entre los sectores: los más “ortodoxos” -vinculados a la CGT- por un lado, y la Triple A por el otro; y los sectores vinculados a la denominada “Tendencia” que se encontraban a la izquierda del movimiento. Para el PRT-ERP la “Masacre de Ezeiza” fue la comprobación de la derechización del peronismo y la correcta línea política adoptada.

Hacia 1975 los principales grupos armados eran el PRT-ERP, la OCPO (Organización Comunista Poder Obrero) y Montoneros. El accionar armado –no siempre favorable- de estas organizaciones se intensificó durante estos años y fue acompañado por un crecimiento político y una influencia de masas muy importante.

Paradójicamente, 1975 fue el año en el que la profundización de la represión se comenzaba a hacer sentir fuertemente en las organizaciones. La caída de muchos cuadros de dirección y de responsables de frentes políticos y militares pone de manifiesto que la represión estaba haciendo efecto en ellas. El PRT-ERP sufre una de sus mayores derrotas militares en Monte Chingolo, Pcia. de Buenos Aires, al frustrarse el copamiento del Batallón 601 de Arsenales “Domingo Viejobueno”. Por su parte la decisión de Montoneros de pasar a la clandestinidad deja al descubierto y sin recursos a la mayor parte de las agrupaciones de superficie. El golpe de 1976 profundiza la tarea represiva sobre las organizaciones guerrilleras. La caída en combate de gran parte de la dirección política del PRT-ERP -Mario Santucho, Benito Urteaga, Susana Delfino, etc- y de Montoneros, el exilio de una importante cantidad de cuadros militantes, el asesinato y la cárcel de otros/as, dan cuenta que para el año 1977, el accionar político militar de estas organizaciones ya era escaso o casi nulo (Pozzi, 2004).

El surgimiento de la guerrilla en la Argentina fue un fenómeno social y político producto de las condiciones locales, estrechamente relacionado con el auge de movimientos revolucionarios a nivel mundial. Comunistas, troskistas, maoístas, guevaristas y peronistas revolucionarios atrajeron la

atención y la imaginación de una generación de jóvenes conocida como la Generación del '70 (Pozzi, 2004).

2. La historia de vida. Criterio para una periodización de los procesos de la HRP

Gladis: una militante del PRT-ERP. Cinco épocas para comprender su vida

A modo de caso tomamos algunos semblantes de la historia de vida de Gladis; militante del Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT) de la ciudad de Cipolletti y Neuquén. La extensa entrevista que se le realizó nos ofreció un caudal de información interesantísima, a la vez que nos permitió pensar en una periodización, a partir del propio relato.

De la entrevista se pueden advertir cinco momentos claves en la vida de Gladis: 1. sus inicios en la militancia; 2. su participación en la organización guerrillera, 3. la cárcel, 4. el exilio y 5. el retorno. Esta organización temporal, a partir de una particular periodización, nos permitirá ordenar contenidos y secuenciar el proceso socio-histórico. Sabemos que toda periodización es arbitraria y se construye en tanto interés y preocupación de quien lo aborda con unas determinadas y claras finalidades. Por otra parte, la entrevista nos brinda elementos para trabajar distintas dimensiones del proceso: política, social, cultural y económica, entre otras, y reconstruir un escenario de época, articulando diversas fuentes.

Ahora, ¿por qué recuperar las historias de vida como metodologías para pensar en la enseñanza de estos procesos históricos recientes? Por un lado, porque según Santamarina y Marinas (1999), jugar con los escenarios posibles facilita la comprensión de las representaciones, en este caso, las que los/as estudiantes tienen sobre lo que se les ofrece como aprendizaje. Y, al compartir historias de vida de otros, el interés y significatividad se potencia. Por otro lado, porque centrarse en el modelo de comprensión escénica, nos permite comprender referencias y experiencias vividas en el pasado y el presente. El/la autor/a del relato, según Santamarina y Marinas (1999), otorga mayor o menor relevancia a determinadas interacciones e hitos de su historia, situaciones que se materializan en el grado de reflexión que decide el que relata. En este sentido, la entrevista a Gladis nos sumerge en un pasado protagonizado y revisitado en este acto, cargado de recuerdos, emociones y en cierto punto, también de dolor.

1. Sus inicios en la militancia

Gladis nació en la ciudad de Cipolletti en el año 1952, y proviene de una familia de trabajadores “de la fruta”. Ellos trabajaban durante el verano en las chacras como recolectores y embaladores y, durante el resto del año -en el caso del padre.- como podador y albañil. Durante la entrevista Gladis sostiene que hay un hecho -en el año 1960- que la marca desde su infancia. Este hecho se encuentra relacionado con una huelga de trabajadores de la fruta y en particular con la actitud de una vecina suya que era muy maltratada por el marido y el hijo y que la obligaban a ir a trabajar y a “carnerear” la huelga. Según Gladis esta huelga fue muy feroz ya que fue derrotada y el padre tuvo que ir a trabajar al interior de la provincia de Neuquén. Esta situación vivida la marcó, desde su infancia, para el resto de su vida “en querer ayudar a los demás en todo lo que sea posible”.

Realiza sus estudios primarios en la escuela primaria N° 53 y, los secundarios en el colegio nacional Manuel Belgrano y en el Departamento de Aplicación recibiendo de maestra normal en 1969. Comenzando a trabajar de maestra en 1970 en escuelas periféricas de la ciudad y, a conocer en carne propia la realidad de una gran parte de la sociedad del momento y se planteó “la posibilidad de ayudar a cambiar el mundo”. Por otra parte la participación gremial de sus padres hizo que conociera la problemática de los trabajadores y trabajadoras de la fruta y sus familias. Pensándose “ser un agente de cambio y desarrollar una tarea educativa mejor” es que -en 1970- Gladis comienza a estudiar en la Universidad Provincial del Neuquén la carrera de Lic. en Servicio Social por la noche.

Influenciada por la ebullición de las épocas “se hablaba del Cordobazo, anteriormente el Mayo Francés, se hablaba de Cuba, del Che Guevara, de las movilizaciones de los hippies. Estaban las visiones del estructuralismo que eran todas unas visiones del mundo nuevo”. “Las cosas no eran tan estructuradas, se podían mover, había una dialéctica”. Se nota en el relato de Gladis la influencia del clima de época y de los acontecimientos históricos, de un cambio cultural. Ella sostiene que: “Me fascinaba todo lo que yo pudiera con los conocimientos aprender y volverlos a los trabajadores.”

Otra influencia que tuvo en su vida para la iniciación en la militancia fueron los profesores de la carrera en la Universidad entre ellos Dora Barrancos o Luis María Frum (detenido-desaparecido). Ellos relacionaban los contenidos de las asignaturas con hechos de la realidad y al mismo tiempo les hacían poner en tensión, a los estudiantes, cuál era el rol como profesionales que debían cumplir dentro de la sociedad. Estos aprendizajes llevaron a que los estudiantes participaran en actividades de solidaridad con los trabajadores

como por ejemplo los trabajadores del Chocón y del barrio María Elvira en Cipolletti y, al mismo tiempo que se involucraran en las discusiones hacia el interior de la universidad como por ejemplo las reformas de los planes de estudio, la nacionalización y las “tomas” contra los interventores militares.

“Esa era una época de mucha ebullición de ideas, y de que podíamos alcanzar el poder, que eso nos permitía cambiar la sociedad, pero que también veíamos que teníamos que empezar a cambiar desde nuestras actitudes también, no solamente lo teórico sino en nuestra vida diaria. Que se correspondieran nuestras ideas con nuestro accionar”

2. Su participación en la organización guerrillera

“Nosotros en esos cuestionamientos comenzamos a ver que no alcanzaba con ser agentes de cambio desde lo profesional sino que necesitábamos un compromiso político”.

Esta frase es muy clara y nos da la pauta de que Gladis, como una gran parte de los/as jóvenes de la época comienzan a visualizar que los cambios o transformaciones revolucionarios no se harían desde la militancia social sino que era necesaria la participación u organización en un partido. Las distintas propuestas que había y, como “la revolución estaba a la vuelta de la esquina” la llevó a acercarse a las organizaciones armadas las que eran consideradas por nuestra entrevistada como “el ejército sanmartiniano en otras épocas” y, al mismo tiempo se consideraban a sí mismos como agentes de cambio que cumplíamos otro rol.

En la facultad se integra a una célula del Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT) y a su brazo armado el Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP) aunque aclara que ella no participó de ninguna operación militar. Apoyaba a los/as compañeros/as que si lo hacían.

En la entrevista sostiene que ella participaba del Centro de Estudiantes de la carrera de Servicio Social y que allí militaba también con compañeras/os de la Juventud Universitaria Peronista y, que en varias oportunidades salía a pintar paredones y pegar afiches con ellos/as.

Ante la pregunta de por qué se incorpora al PRT y no a la JUP o Montoneros la respuesta fue: “por el marxismo, me parecía más profundo y no reformista. Son cambios más radicales”.

La actividad militante que realizaban en esa célula universitaria se encontraba vinculada a la lectura de la prensa del partido “El Combatiente” y

a trabajar dentro de la carrera de Servicio Social. La célula universitaria estaba compuesta por no más de cinco compañeros/as de distintas carreras, algunos de los cuales “caen” (son muertos) en el monte tucumano.

A partir de la propuesta de profesores de hacer trabajo de campo en la carrera es que comienzan a militar la política del partido en sectores populares de Cipolletti y Neuquén. La actividad política de Gladis se centró principalmente hacia el interior de la carrera de Servicio Social y a la militancia en la universidad. La vida universitaria fue muy fuerte. Al mismo tiempo que militaba y estudiaba, “quienes militábamos en el PRT debíamos ser los mejores alumnos”. La participación política en el PRT y el permanente estudio en la carrera hace que se incorpore como estudiante en distintos proyectos que surgían a partir de las materias de la carrera y que servían para el desarrollo político del partido; todo esto sin identificarse públicamente como miembro del PRT ya que todo el trabajo “era clandestino”.

A partir del 1975, ya con el gobierno de Isabel Martínez, hay un avance de la derecha política en todos los frentes. En la universidad comenzaron las “listas negras” que identificaban a docentes, trabajadores y estudiantes como “peligrosos”. Ya en esta época Gladis era trabajadora de la universidad. Al ver que la situación en la universidad se torna complicada para la seguridad de los/as compañeros/as ella decide volver a trabajar como maestra en Cipolletti y al poco tiempo la detienen.

3. La cárcel

La detención de Gladis se produce en el marco de la persecución a docentes y estudiantes de la carrera de Servicio Social por parte del interventor de la Universidad llamado Remus Tetus.

El 10 de junio de 1976 Gladis se encontraba en la casa de unos/as compañeros/as del partido con los que leía la prensa. Ellos/as, al enterarse de la represión desatada por el ejército y la policía, no la dejaron volver a su casa; ya para ese tiempo Gladis vivía en Neuquén y trabajaba en la escuela del barrio Pichi Nahuel en Cipolletti.

La policía la buscó en la escuela sin éxito, y toman la decisión de detener a sus padres y abuela en su propia casa, los mantuvieron detenidos sin dejarlos salir durante dos días. Los vecinos le avisan a Gladis de esta situación y para evitar que se los lleven ella decide presentarse en la comisaría N° 69 del centro de la ciudad “tenía un poco de culpa que se llevaran detenidos a mis padres”.

El 14 de junio se presenta en la comisaría, la interrogan preguntándole por sus compañeras y docentes de la escuela de servicio social. El interrogatorio culmina cuando le informan que quién la está buscando es el 5° cuerpo de ejército y que la tienen que entregar. Allí comienza la otra parte de su historia.

La trasladan a la Unidad N° 9 de Neuquén haciéndole firmar la libertad; al tiempo “nos trasladan a un celular y ahí, desaparecemos. Nos decían que nos iban a tirar en la selva tucumana. Nos vendaron y nos llevaron a Bahía Blanca”. Detenida y torturada en el centro clandestino de detención la Escuelita, allí reconoce las voces de las docentes y compañeras Susana Mujica, Cecilia Vecchi, Mirtha Tronelli y Alicia Pifarré.

A fin de mes las trasladan a la cárcel de La Floresta en Bahía Blanca junto a otras compañeras. En esa cárcel había presas comunes y presas políticas. Las presas políticas alojadas en esa cárcel eran fundamentalmente oriundas de la Patagonia y pertenecientes a distintas organizaciones políticas y sociales. En esta cárcel permanece hasta diciembre de 1976 para luego ser trasladada al penal de Villa Devoto, en Buenos Aires.

El traslado de Bahía a Devoto fue a golpes y patadas. Al llegar a la nueva cárcel escucha un diálogo entre una detenida -María Emilia- y una guardiacárcel en donde esta última le dice “que se iba a ir de ahí porque no le gusta lo que viene”, haciendo referencia a la política de terrorismo de estado que implementa última dictadura militar argentina.

La cárcel era una prohibición permanente, no se podía hacer nada. En los recreos no se podía hablar, no se podía hacer gimnasia, no se podía bordar, no se podía cantar, nada. “De acá van a salir locas o muertas” fueron las palabras del inspector Galindez, esto nos da un poco de luz para saber cuál era el destino previsto para los/as detenidas en los penales de la dictadura. Ser un preso/a “blanqueado/a” por el Poder Ejecutivo Nacional no era garantía de supervivencia, a la represión y muchas no resistieron al encierro y a la represión psicológica.

Las presas se encontraban alojadas en un pabellón femenino y en el interior del mismo separadas por organización política, en un ala las presas del PRT y en otra las presas peronistas, pero había momentos en los que no existía esa distinción.

La cárcel fue, en palabras de Gladis, otra etapa de militancia. Fue un lugar de aprendizaje y de resistencia. Se construyeron entre las presas mecanismos de solidaridad que hicieron la vida en la cárcel algo más llevadera. Un ejemplo de eso es el Economato, una especie de fondo común de comestibles que se socializaba entre todas las compañeras del piso sin distinción de organización política ni de aportes al mismo. Esto permitía en alguna medida estar un poco mejor alimentadas. Había raciones dobles para las compañeras que se encontraban embarazadas y/o débiles, etc. Por otra parte también se hacía algo parecido con el dinero para poder comprar o reponer algo de lo consumido en la despensa que tenían los guardias de la cárcel.

El estudio era una parte importante de la estadía en la cárcel. Los diarios estuvieron permitidos por un tiempo. Las organizaciones políticas promovían el estudio de sus militantes ya que siempre estaba latente la posibilidad de incorporarse nuevamente a la lucha en el exterior de la misma, ya sea porque les otorgan la libertad o por una fuga. El estudio de la realidad internacional, de la realidad local, de los diarios, de materiales teóricos - historia argentina, historia del partido- y de boletines internos de las organizaciones que se ingresaban de manera clandestina a la cárcel permitían a las militantes mantenerse actualizadas y activas.

La resistencia en la cárcel estaba vinculada hacia los malos tratos de los guardiacárceles como por ejemplo contra las requisas, las requisas vejatorias que al negarse a realizarlas eran enviadas a las celdas de castigo, como también la resistencia a los malos tratos hacia los presos comunes. Hay un hecho en este sentido que relata Gladis que se encuentra vinculado a la denominada masacre en el pabellón 7º, que muestra la solidaridad entre presos/as y la que se ejerció desde afuera del penal. Podríamos pensar que otra forma de resistencia era también el trabajo manual, el bordado, la costura, el tejido, etc. “Estábamos ocupadas todo el tiempo con recreación. Tuvimos un coro y un contracoro, de las ofendidas de no estar en el coro. Estas cosas permitían liberar la cabeza y fortalecerse”.

4. El exilio

El exilio llegó después de tres años de detención en la cárcel de Devoto. Tras un arduo peregrinar por las oficinas militares, la madre de Gladis recibe la noticia de que existe la posibilidad que se le otorgue la liberación vigilada o el exilio. Exiliarse no era una tarea fácil ya que las embajadas abrían cupos para quienes querían salir del país. La oportunidad llegó cuando a raíz del mundial de fútbol de 1979 los exiliados que se encontraban en Europa realizan una gran campaña de solidaridad internacional y, debido a esto

Alemania abre el cupo para poder asilar a presos políticos de Latinoamérica solo a quienes no tenían causa del Poder Ejecutivo Nacional.

El 19 de julio de 1979 recibe la noticia que deja el penal de Devoto para salir al exilio en Alemania. Ese día paradójicamente es el aniversario de la caída en combate de Mario Roberto Santucho y también ese día se concreta la victoria de la Revolución Nicaragüense. La despedida en la cárcel fue muy dolorosa debido a que durante el periodo de detención había establecido un círculo de afecto muy fuerte, principalmente con las dos compañeras de celda y con las del pabellón. Los lazos establecidos fueron casi familiares.

Gladis toma la decisión de viajar sola a Alemania, sin acompañante, ya que en ese caso este ocuparía un lugar para otro/a compañera que pudiera exiliarse. Es muy interesante ver en este punto como privilegia los intereses colectivos y la solidaridad con el conjunto a los intereses individuales.

Al llegar al aeropuerto de Sturgarth es recibida por un poeta de Amnesty Internacional que hablaba español “achilenado” y por una maestra alfabetizadora de adultos y se trasladan a una ciudad llamada Uld a 100 km.

Allí es recibida por una organización de solidaridad con los exiliados latinoamericanos conformada por distintos grupos políticos que se encargaba de organizar la vida de los recién llegados en la ciudad. Al ser considerada una “terrorista peligrosa” debía residir en una cárcel de régimen abierto pero esta organización se hace responsable de Gladis para evitar que vuelva a vivir a una cárcel.

Vive junto a una pareja que en esos primeros momentos trata de que se sienta cómoda en su nuevo hogar. Estar exiliada en Alemania es muy complejo debido a que el idioma es una traba importante en las relaciones interpersonales. Quienes reciben a Gladis intentan que ella tenga vinculación con el idioma alemán y las costumbres y, también con el español.

Luego de unos meses Gladis pasa a oficiar de comité de recepción de los exiliados latinoamericanos que llegaban a la ciudad en la que ella residía. El Estado alemán le pagaba a quienes alojaban a exiliados un estipendio por haberlos recibido y ese dinero pasaba a una cuenta de la comunidad argentina de la ciudad con la que se mantenían algunos exiliados.

La vida en la ciudad comenzó a desarrollarse entre el estudio del idioma alemán en la universidad de la ciudad y el trabajo en un grupo de solidaridad con Latinoamérica. También intentó, con una mirada ligada a la política del

PRT, “proletarizarse” en una fábrica ya que quería experimentar lo que era la alienación del trabajo en el capitalismo del primer mundo.

Entre agosto de 1979 y marzo de 1980 estuvo sola en Alemania. En ese mes llegó Antonio su novio y futuro marido. Llega en carácter de exiliado por lazo familiar. La llegada de Antonio alivió el exilio pero no era lo mismo. “En el cielo alemán no estaba la estrella del sur ni los álamos de las chacras”. La vida cotidiana de Gladis y Antonio se desarrolló entre el aprendizaje del idioma y la búsqueda de un trabajo que les permitiera integrarse a la comunidad. Según nos relata Gladis, Antonio se integró rápidamente a un grupo de granja para niños en la que aprendían la vida en la naturaleza y el trabajo con animales. Aprovechando que ella era maestra y que ya leía en alemán comienza a trabajar en un jardín de infantes luterano con niños alemanes y de otros países de Europa. Una de las tareas que tenía en el jardín era el rincón de la lectura.

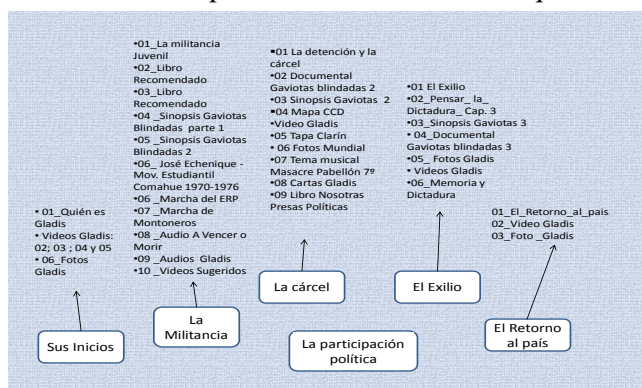
Las actividades políticas estaban relacionadas con eventos de solidaridad con América Latina. Recitales, obras de teatro, ventas de empanadas, todo aquello que sirviera para recaudar fondos para mejorar las condiciones de vida de los/as exiliados/as y para enviar dinero a los distintos países de América.

Uno de los hechos más significativos del exilio para Gladis fue el casamiento con Antonio organizado por la comunidad de exiliados latinoamericanos y por el grupo de solidaridad alemán.

5. El retorno

El retorno a la democracia en nuestro país después de los años oscuros del terrorismo de Estado provoca en la gran mayoría de quienes estaban exiliados/as la esperanza del retorno. Hubo quienes no tuvieron la confianza

en que el sistema democrático podía consolidarse y pensaron en la posibilidad que se abriera nuevamente un periodo de democracias restringidas; eso los llevo a no volver al país.



En el caso de Gladis y Antonio regresan a la Argentina luego de seis años de exilio. No lo hacen inmediatamente después que asume Raúl Alfonsín -del 10 de diciembre de 1983- ya que mantenían algunas dudas respecto del nuevo gobierno democrático, por eso el retorno lo emprenden en enero de 1985.

Llegan a la provincia de Tucumán ya que allí Antonio tenía ofertas de trabajo y amigos. La vida en Tucumán no fue fácil. El regreso no fue fácil. La provincia después del Operativo Independencia llevado adelante por el General Buzzi no era el mejor lugar donde vivir para una pareja de exiliados. Después de un año y debido a la situación económica que atravesaban en esa provincia deciden retornar a Neuquén e iniciar los trámites para la reincorporación como empleada pública después de haber sido cesanteada por la dictadura.

Estos semblantes, de la historia de vida de Gladis, condensan experiencias intrasferibles, únicas, pero compartidas por muchas mujeres perseguidas, torturadas y exiliadas, durante la última dictadura en nuestro país. Son pequeños fragmentos de una extensa entrevista, que como dijimos, estuvo cruzada por sensaciones diversas. Una entrevista que nos habilita a pensar en momentos claves en la vida de Gladis, en el contexto de una Argentina que se debate entre dictaduras y democracias.

Los relatos de Gladis, además, nos permiten repensar y reconstruir la memoria de una época. Su palabra, con espesura de temporalidad, nos pone en diálogo con otras reconstrucciones y esta posibilidad nos permite pensar en un dispositivo para enseñar HRP, recuperando la experiencia protagonizada, muchas veces ausentes en otros relatos, de mujeres que hicieron historia.

3. La Cultura Digital en la enseñanza y el aprendizaje de la HRP y las Ciencias Sociales

Creo conveniente iniciar este punto con algunas consideraciones respecto de las nuevas formas de alfabetización en el marco de la cultura digital. Emilia Ferreiro sostiene que *“la definición de persona alfabetizada es siempre relativa a un lugar histórico y a un tiempo histórico. No se trata solo de conocer el alfabeto sino de poder circular en el entramado de las prácticas sociales que definen la cultura escritas de cierta sociedad en determinado momento del desarrollo histórico”* (Funes & Arangue, 2015). Parafraseando lo que sostiene esta autora, podríamos decir que no se trata sólo de conocer

algunas tecnologías para desarrollar el contenido de la historia y ciencias sociales, sino de poder circular por el entramado de las prácticas sociales en un lugar y tiempo histórico, y que la utilización de las tecnologías ocupen un lugar desatacado en la enseñanza y el aprendizaje. Ese poder circular por el entramado de las prácticas sociales se encuentra relacionado con la posibilidad de habilitar nuevos lenguajes para la enseñanza y el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales.

Sabemos que las disciplinas sociales son disciplinas textuales y que la textualidad electrónica modifica la organización de las argumentaciones, que los autores ya no deciden los límites de un tema, sino que lo hacen los lectores con sus clics a través de las capas de enlaces, que Internet significa asumir una “nueva estrategia” para el aprendizaje, con una filosofía de: “inclúyelo todo; filtralo al final”. Internet es un mundo con límites porosos en el que la autoridad cambia constantemente: siempre hay algo más que se acaba de decir sobre lo dicho. También sabemos que no todos los conocimientos pueden ser capturados en bytes, como tampoco todos los conocimientos son capturados en los libros, de modo que el mejor futuro será aquel en el que conviva la textualidad tradicional y la digital.

La cultura digital nos invita a reflexionar sobre las relaciones dinámicas entre cultura y tecnología, y a pensar con las herramientas de la historia cultural, las innovaciones tecnológicas de hoy y las prácticas sociales que éstas hacen posibles. Se trata, pues, de un diálogo entre lo antiguo y lo actual, lo histórico y lo emergente, la tradición y la innovación.

El conocimiento de nuevos lenguajes diversifica y amplía el capital cultural y la alfabetización ya no es entendida de modo clásico porque estamos frente a alfabetizaciones múltiples que permiten construir conocimiento social e histórico a partir de un trabajo intelectual que ya no es unidireccional y controlado por el docente sino que adquiere una comunicación múltiple, que exige mucha más atención y capacidad de respuesta inmediata a diversos interlocutores (Funes & Arangue, 2015).

En este sentido es necesaria la construcción de un marco pedagógico para las nuevas tecnologías. Es necesario hacer hincapié en el cambio de paradigma que estas exigen y al mismo tiempo facilitan. El cambio de paradigma consiste en pasar de una escuela centrada en la enseñanza (sus finalidades, contenidos, su evaluación, planificación) a una escuela centrada no en los/as estudiantes, sino en los aprendizajes. Como sostiene Perrenoud (2004) el oficio de profesor/a se define en, más que enseñar, hacer aprender. En consecuencia la práctica de una propuesta que incluya la cultura digital

significa un desafío, ya que involucra un cambio de paradigma. Esto es el pasaje de un modo de enseñanza en el que el/la profesor/a es el que tiene el monopolio de la palabra, a una forma que establece interacciones democráticas en las que el estudiantado construye activamente sus conocimientos en interacción con otros/as, sobre la base de sus representaciones sociales y culturales y, de la interacción del docente (Funes & Arangue, 2015).

Siguiendo este último planteo y, a partir de analizar la entrevista realizada a Gladis surge la pregunta: ¿cómo organizar todos estos insumos para poder desarrollar una propuesta de enseñanza y de aprendizaje que sea significativa para nuestros/as estudiantes y para nosotros/as mismos como docentes? Una posible respuesta la encontramos en la construcción de un entorno de aprendizaje a partir de la utilización de recursos digitales que nos permitan dar cuenta del periodo que queremos trabajar.

Michel Foucault sostiene que un dispositivo es *“un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos”* (Foucault, 1991, p.128. Citado en Davini, 2002, p. 187).

Construir un dispositivo didáctico digital tiene un doble desafío, por un lado, como profesores/as, el de elaborar el material para la enseñanza y por el otro, innovar en nuestras prácticas introduciendo una época, casi ausente en el currículum, en los libros de textos y, fundamentalmente, en muchas de las aulas de historia de la región.

4. El dispositivo didáctico para la formación del profesorado. Criterios y usos

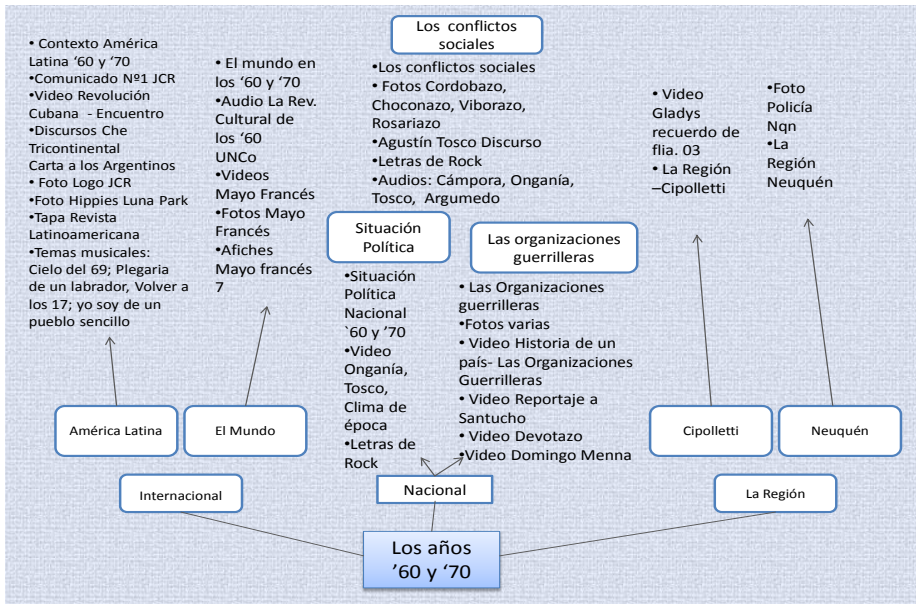
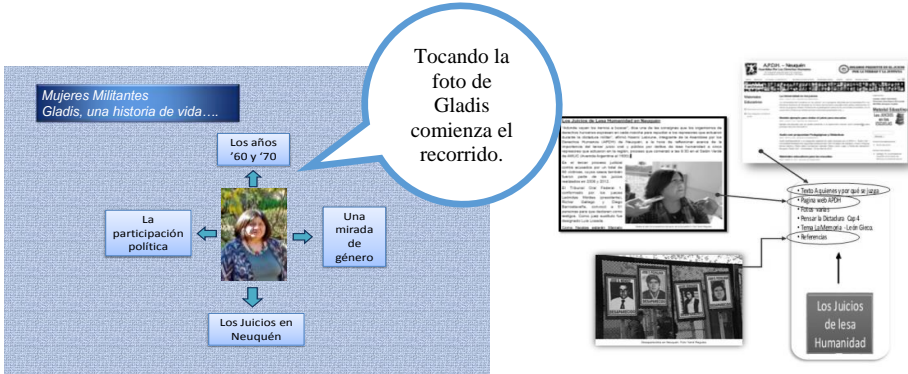
El dispositivo digital no es azaroso. Se inscribe en la posibilidad de incorporar las nuevas tecnologías en la enseñanza, no como meros instrumentos novedosos, sino como un potencial para arriesgarse en la construcción de nuevos sentidos en las prácticas educativas. Los cambios producidos en el mundo actual respecto de la utilización de las tecnologías nos plantean como educadores/as diversos desafíos, entre ellos de qué manera es posible aprovechar la extraordinaria potencialidad instructiva y formadora de la cultura digital en la que se producen aperturas de múltiples

pantallas o ventanas y, en la que los/as sujetos que formamos parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje tenemos la posibilidad de explorar ilimitados contextos. Tomamos el concepto de múltiples ventanas o pantallas como ordenador del dispositivo a construir (Pérez Gómez, 2013).

Lo que sigue es una descripción y caracterización -a modo de manual de usuario flexible- de la forma en que se pensó y construyó del dispositivo digital que ponemos a disposición. Como ya dijimos la construcción de este dispositivo no es azaroso y le permitirá al docente -a partir de los materiales seleccionados en cada una de las ventanas- construir una secuencia didáctica de acuerdo con lo que decida trabajar del periodo; por otra parte, algunos de los materiales seleccionados, como los videos y fotografías son posibles de trabajar en el aula con las/los estudiantes.

En el centro de nuestro dispositivo se encuentra nuestra entrevistada: Gladis, Militante Política en la década de '60 y '70. Al pinchar la foto de Gladis se nos abren cuatro ventanas que podemos denominar ventanas de ingreso y en las que se puede navegar de manera indistinta, esto quiere decir que no tienen un orden o secuencia estricta y que se denominan LOS AÑOS '60 y '70; LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA, UNA MIRADA DE GÉNERO y LOS JUICIOS EN NEUQUÉN. Se puede ingresar al estudio y conocimiento del tema por cualquiera de ellas, en tanto la articulación y relación entre ellas permite al usuario/a la comprensión del proceso. De esta manera intentamos pensar una temporalidad que no se encuentre asociada a lo cronológico sino que nos permita trazar una periodización en un continuo “ir y venir”, desenrollando y enrollando el hilo del tiempo; desarmando la trama del tiempo lineal (Pagés, 2008, p.118).

El o la docente usuario/a del dispositivo, dispone de diversos contextos y escalas para iniciar la presentación y desarrollo de una época controvertida de nuestra HRP. En cada ventana, por la que decida ingresar, encontrará una relación directa con la protagonista y su historia.



Referencias Bibliográficas

- **Aguar de Zapiola, L.** (2004). La historia del presente en la enseñanza. Metáforas/Relatos/Categorías teóricas: una trama posible. En: Funes, Alicia Graciela (Comp.) *La Historia dice Presente, en el Aula*. EDUCO. Neuquén. 1° Edición.
- **Barrancos, D.** (2004). Historia, Historiografía y Género. Nota para la memoria de sus vínculos en la Argentina. *Revista La Aljaba –segunda época-. Volumen IX*. 2004/05
- **Carnovale, V.** (2010) La guerra revolucionaria del PRT-ERP. *Revista Sociohistórica N° 27*, 41-75. Memoria Académica.
Disponible en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4876/pr.4876.pdf
- **Davini, M. C** (Coord.) (2002). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Bs. As: Papers editores.
- **Funes, A. G.** (2010). Las historias enseñadas. Futuros posibles. *Revista Novedades Educativas. Año 22, N° 235*, Julio, Buenos Aires.
- **Funes, A. G.** (2013). *Las Historias Enseñadas. Utopías y Prácticas*. EDUCO. Neuquén.
- **Funes, A. G.** (Comp.) (2014). *Enseñanza de la Historia Reciente: Malvinas, dictaduras y ciudadanías, derechos humanos, menemismo, crisis de 2001: ¿qué efemérides?* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- **Funes, A. G. y Arangue, D.** (2015). Pensar lo digital ¿nuevas formas de alfabetización en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales? Ponencia. XV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Comodoro Rivadavia. Chubut
- Hobsbawn, Eric (1998). *Historia del Siglo XX*. Buenos Aires: Crítica
- <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/cehepycuncoma/20110414103131/favaro.pdf>
- **Jara, M. A.; Blanco, L. & Muñoz, M. E.** (2006). Mundos de vida en el tiempo. La historia reciente/presente en el C.B.U rionegrino, *REVISTA ESCUELA DE HISTORIA, Año 5, Vol. 1, N° 5*, Salta.
- **Lamas, M.** (1999). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. *Revista Papeles de Población, vol. 5, núm. 21*, julio-septiembre, 147-178. UNAM. Toluca.
Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11202105>
- **Morgade, G.** (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.

- **Nicanoff, S. y Rodríguez, S.** (2006). La “Revolución Argentina” y la crisis de la sociedad. Pasados presentes: política, economía y conflicto social en la historia argentina contemporánea. Buenos Aires: Editorial Dialektik,
- **Oberti, A.** (2015). Las Revolucionarias. Militancia, vida cotidiana y afectividad en los setenta. Buenos Aires: Edhasa.
- **Pagés, J. y Santiesteban, A.** (2008). Cambios y continuidades: aprender la Temporalidad Histórica. En: Jara, Miguel A. (Comp.) *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas*. Neuquén: EDUCO.
- **Pérez Gómez, A.** (2013) La era digital. Nuevos desafíos educativos. *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 40, enero-junio, 47-72. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99827467010>
- **Pico, F.** (2006). Memoria Histórica para adolescentes: dictadura y derechos humanos en Argentina. Rosario: Homo Sapiens.
- **Portantiero, J. C.** (2003). Clases dominantes y crisis política en la Argentina actual. Biblioteca Virtual Universal. Disponible en: www.biblioteca.org.ar/libros/656182.pdf
- **Sánchez, R. y Miralles, P.** (2014). Pensar a las mujeres en la historia enseñar su historia en las aulas: estado de la cuestión y retos de futuro. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 6, n° 11, 278-298, jan/abr.
- **Scott, J.** (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En: **Lamas M.** (Comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG
- **Siede, I.** (2012). Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza, en Siede, Isabelino y Beatriz Aisenberg, *Ciencias Sociales en la escuela: criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- **Tortti, M. C.** (1999). Protesta Social y “Nueva Izquierda” en la Argentina del Gran Acuerdo Nacional. En: Alfredo Pucciarelli (Editor) *La primacía de la política. Lannuse, Perón y la Nueva Izquierda en tiempos del GAN*. Buenos Aires: Eudeba.

Capítulo 9
¿Es posible problematizar
nuestra forma de mirar un mapa?
Las representaciones acerca del discurso
cartográfico. Propuesta para su abordaje
en la formación docente.
Gabriela ANDREOZZI

Introducción

A lo largo de mi trayectoria docente, como maestra de grado y luego, principalmente, como profesora en geografía en diversas escuelas de la ciudad de Bahía Blanca he podido observar las dificultades que presentan los/as estudiantes, incluso al finalizar la escuela secundaria, para comprender el lenguaje cartográfico como una construcción cultural, como un sistema convencional de signos, que abarca diversas posibilidades interpretativas y refleja una intencionalidad ideológica y política.

Esta preocupación, me llevó a cuestionar si la inclusión de los distintos materiales cartográficos desde los niveles iniciales de enseñanza como lenguaje geográfico por excelencia de la geografía, favorecía u obstaculizaba el abordaje de esta ciencia desde una mirada crítica. Coincido con Quintero (2000) quien sostiene que *“la pervivencia de creencias positivistas en la visión de las configuraciones geográficas, sostenidas en gran parte por la institución escolar, han consagrado a los mapas como una de las representaciones menos cuestionadas de la ciencia moderna”* (p.187) y en la mayoría de los casos en las prácticas áulicas se refuerza este posicionamiento porque se utiliza el mapa como producto científico incuestionable y objetivo.

Las prácticas de enseñanza son significativas como prácticas sociales complejas que requieren, para ser comprendidas, de un abordaje de múltiples dimensiones. Pagés (2011) plantea que en la formación de maestros/as, resulta clave poner en cuestión el papel de las trayectorias escolares de los/as estudiantes en el inicio de su formación ya que sus experiencias van sedimentando. Crearles una imagen, una concepción sobre el significado de la enseñanza, sobre los contenidos a enseñar y su valor educativo, sobre la

manera de enseñarlos y de aprenderlos. A partir de las consideraciones de este autor, la problemática que abordaré gira en torno a dar cuenta de cómo actúan estas representaciones sociales referidas a la cartografía en los/as estudiantes que inician su trayecto formativo y de qué manera es posible problematizarlas para contribuir a generar, en futuros/as docentes de nivel primario, un pensamiento social reflexivo y crítico.

1. El discurso cartográfico en la geografía escolar

1.1. El valor de la educación visual en la geografía.

La geografía como disciplina se ha construido y se ha legitimado en torno a prácticas centradas en lo visual, es decir, los geógrafos han utilizado y utilizan imágenes en la producción y la comunicación del conocimiento científico. Se trata de imágenes geográficas que dan visibilidad al mundo y procuran darle un orden y una estructura que permiten hacerlo inteligible. Este anclaje en lo visual también ha sido importante en la enseñanza de la geografía escolar, diversos dispositivos de ayudas visuales caracterizan su enseñanza en las aulas, en particular, las imágenes cartográficas.

Sin embargo, Hollman y Lois (2015), autoras de amplia trayectoria en el análisis de esta temática, sostienen que

“esta fuerte impronta visual de la geografía no ha tenido como correlato una sistemática reflexión sobre las imágenes, sus modos de producción y de utilización. En efecto, la historia de la disciplina muestra que solo recientemente se comenzó a reflexionar sobre su carácter visual y sobre el status asignado a las imágenes” (p. 29).

Esta preocupación compartida por otras disciplinas que conforman el área de las ciencias sociales, denominada genéricamente “giro visual” ha instalado su indagación, es decir, qué y cómo miramos, en qué momento y desde qué lugar, qué exclusiones e inclusiones son definitivos en nuestra construcción de las imágenes.

En la enseñanza de la geografía este planteo implica, por un lado, escudriñar de qué modo las imágenes geográficas, especialmente las cartográficas, teñidas de “objetividad” favorecen u obstaculizan la comprensión de la realidad a nuestros/as estudiantes y, por otro lado, cuestionar nuestras prácticas *con y a partir de* ellas interpelando nuestra formación, donde el vínculo entre realidad y representación cartográfica era incuestionable.

Es importante la problematización de lo visual y de la visualización. Para el pensamiento occidental la visión ocupa un lugar destacado como modo de

conocer, sin embargo “ver” no es sólo captar con los ojos, sino que implica mirar y apreciar el objeto mirado como una acción deliberada y culturalmente condicionada. Nuestros modos de ver están atravesados por una red de filtros (sociales, políticos, académicos, culturales, ideológicos, de género), experiencias, saberes y expectativas; por una multiplicidad de situaciones: desde nuestra historia personal y colectiva, nuestro tiempo y lugar de residencia hasta nuestra pertenencia social.

Una imagen expresa un punto de vista pero a su vez, la mirada del observador también entraña otro punto de vista, entre ambos surgen tensiones que explican que todas las imágenes tienen múltiples sentidos. Los/as espectadores/as aportan mucho a la construcción de sentidos, lo que remite a la subjetividad no desde un ámbito personal e íntimo sino a una subjetividad colectiva. Para comprender de qué manera esta subjetividad modela nuestra mirada resulta relevante el aporte de los estudios poscoloniales que revelan como un sentido europeo de la vista captaba a partir de sus representaciones el conocimiento de los países colonizados e instauraba una visión eurocéntrica del mundo.

Las formas de visualización son dispositivos políticos en tanto que, como sostiene Arfuch (2006), “*no son otra cosa que las formas de construcción del mundo en que vivimos*” (p. 81). Hoy más que nunca estamos atravesados por las imágenes del poder, y también por los poderes de la imagen. Nuestra mirada está formateada por ciertos regímenes de visibilidad que delinear aquello que entra en el campo de lo visible y aquello que se excluye. Lo visible está formado por imágenes, éstas no reproducen la realidad y no sólo hay imágenes distintas, sino que también hay distintas formas de mirar. Cuanto más se proclama su neutralidad mejor transmiten e instalan sus ficciones como si fueran realidad.

¿Cuál es el régimen de visibilidad de las imágenes geográficas en la escuela? Es cierto que nuestros “saberes” geográficos configuran nuestras miradas, pero también es posible que, ante una experiencia visual, nos encontremos “viendo” más allá de lo que sabemos o de lo que esperábamos ver: una imagen puede cuestionar nuestros saberes y desestabilizarlos. Ver no es igual a saber, y la imagen no es igual a la verdad. Hay que analizar cómo se han construido estas equivalencias, y cómo se han vuelto casi sinónimos en la tradición escolar, para poder avanzar en su reconstrucción, para poder avanzar hacia una vinculación más productiva y más relevante entre imagen y verdad, imagen y tiempo, imagen y conocimiento.

1.2. Las imágenes cartográficas del discurso geográfico como objeto de indagación

Los mapas son, en palabras de Lacoste (1977), “*el lenguaje geográfico por excelencia*” (p.7). La cartografía es un discurso, un sistema que ofrece un conjunto de reglas de representación del conocimiento que toman forma de imágenes que definimos como mapas. En el contexto de las cartografías nacionales, las imágenes cartográficas constituyen un artificio para construir imaginarios colectivos que busquen reforzar los sentimientos de pertenencia y fidelidad al estado nación. En este sentido, los mapas inciden sobre la manera de visualizar y entender el alcance del territorio nacional, como así también, la construcción de la identidad nacional.

La aparición de los mapas precede a la escritura, con una finalidad de tipo instrumental. Sin embargo, frente a este carácter práctico <el mapa instrumento> surgió prontamente la idea del mapa como figuración de lo real <el mapa imagen> que alberga una abstracción, lo que lo convierte en una representación que integra las interpretaciones cosmológicas, políticas y religiosas que los individuos o los grupos mantienen con el mundo social en los distintos contextos culturales.

El conocimiento cartográfico no adquirió gran avance hasta la expansión marítima europea de la Europa continental en el siglo XV. El desarrollo de mapas precisos que describieran con exactitud los territorios descubiertos y permitieran localizar los recursos e intereses del poder colonial convirtieron a la cartografía en un saber estratégico y, por lo tanto, geopolíticamente determinante para las soberanías estatales.

Desnaturalizar la mirada de los mapas como una representación objetiva y neutral del mundo instalada en el imaginario social, conlleva abordar el aporte de Harley (1932-1991) como precursor en el desarrollo de una cartografía crítica. Su argumento básico es el de la necesidad de impulsar un cambio epistemológico en la manera de interpretar la naturaleza de la cartografía para distanciarse del pensamiento positivista, racionalista y objetivista; esto permitiría considerar al **mapa como una “construcción social”** y al cartógrafo como un sujeto miembro de una sociedad en el contexto de su época y sumido en la red de intereses políticos que configuran su realidad.

Para el pensamiento científicista, el mapa es un reflejo fiel de la realidad y el estudio de su historia se utiliza para investigar los métodos de medida, los métodos de clasificación y representación, la evolución institucional, etc. Para el pensamiento de sesgo social, el contenido del mapa se halla

embebido de valores étnicos, políticos, religiosos o de clase y en su historia podemos apreciar la influencia de las estructuras sociales y del poder. Para analizar esta imbricación con el poder, Harley (2005) profundiza la distancia entre realidad y representación utilizando el análisis deconstructivista propuesto por Derrida y Foucault. En relación a esto expresa:

“Usaré precisamente el método deconstructivista para romper el supuesto vínculo entre la realidad y la representación que ha dominado el pensamiento cartográfico, lo ha guiado en el camino de la “ciencia normal” desde la Ilustración y ha ofrecido una epistemología ya lista y “tomada por un hecho” para la historia de la cartografía. El objetivo es sugerir una epistemología alternativa, arraigada en la teoría social más que en el positivismo científico, es más adecuada para la historia de la cartografía. Se demostrará que incluso los mapas “científicos” son producto no sólo de las “reglas del orden de la geometría y la razón”, sino también de las “normas y los valores del orden y la tradición [...] social. Nuestra tarea es buscar las fuerzas sociales que han estructurado la cartografía para luego ubicar la presencia del poder, así como sus efectos, en todo el conocimiento de los mapas” (p.187).

Este método, nos permite “leer entre líneas” el mapa, para descubrir los silencios y contradicciones que desafían la honestidad del mapa para empezar a verlo **como un producto cultural**, para analizarlo más como un texto que como una imagen de la realidad.

Otro de los autores que trabaja el tema de los mapas y de la representación es Monmonier. En sus textos, *How to Lie with Maps* (1996) y *Mapping It Out* (1993) expone que los mapas tienen una naturaleza intrínsecamente mentirosa. Ello se debe a que un mapa es una representación visual simplificada de un área, lo que equivale a decir que lo real (complejo) se nos traslada convertido en un conjunto de símbolos ordenados y jerarquizados, elegidos con un propósito determinado: vías marcadas con colores vivos para mapas de carreteras, puntos de tonos intensos en localizadores de centros de negocios etc. El trabajo cartográfico supone una elección deliberada, un dejar de lado elementos secundarios para resaltar los que tengan que ver con el fin de nuestro mapa. Esto es lo que Monmonier llama “*white lies*”: son necesarias y su buen uso depende de la profesionalidad del cartógrafo. Así es como los elementos clave de un mapa, escala, proyección y simbolización, sumados a la generalización, le sirven para clasificar las “mentiras blancas” y las que podríamos llamar “grises” (fruto de la falta de formación de quien dibuja).

Además, el estudio de estos componentes debe realizarse en su contexto histórico, el **mapa como producción histórica** evitando considerarlo

simplemente como un mero marco contemporáneo. Harley propone estudiar tres aspectos diferentes: (1) el contexto del cartógrafo, donde cabe tener en cuenta toda la cadena de producción del mapa con sus diferentes actores, las técnicas y las herramientas, la intencionalidad del autor, la intención de las agencias financiadoras, el efecto del mercado al cual va dirigido, etc.; (2) el contexto de otros mapas, considerando el estudio comparativo de características topográficas lineales, de la toponimia y de la bibliografía relacionada y (3) el contexto social, dado que el mapa es una manifestación cultural producida en un lugar y un tiempo concretos y la interior de un orden social determinado.

Finalmente, Harley retoma a Foucault para abordar la relación entre los mapas y el ejercicio del poder. Considerando la cartografía “como forma de conocimiento y de poder”, propone identificar en los mapas la **matriz poder-conocimiento** diferenciando el poder externo y el poder interno. El poder externo sirve para relacionar los mapas con los centros de poder político, su influencia es directa y consciente porque producen mapas para sus propias finalidades. *El poder se ejerce sobre la cartografía*: distorsiones, imprecisiones, vacíos y “silencios intencionales” son características políticas de la producción de mapas; pero también *el poder se ejerce con la cartografía*. Los mapas para los Estados modernos se volvieron cruciales para la conservación del poder (para la seguridad de las fronteras, el comercio, la administración, control de la población y de la fuerza militar). Por el contrario, el poder interno es menos evidente, se vincula al proceso cartográfico consubstanciado a cualquier texto o forma de comunicación y derivado del contexto cultural del cartógrafo.

Diversos autores, entre ellos: de Souza Santos (2003), Padilha (2005) y Piccolotto (2004) consideran al mapa como un producto cultural, situado geopolíticamente y enunciado epistemológicamente desde el poder. Esta última autora sostiene que:

“Por lo tanto, el mapa no sólo representa el territorio, lo produce. En este sentido, la cartografía en su carácter de versión fiel de lo real, neutro y científico, cumple una función mistificadora, transformando su carácter de instrumento en artefacto cultural de construcción del territorio. El mapa cumplirá entonces no sólo la función de familiarizar al sujeto con el entorno sino también aquella más profunda de «naturalizar» el orden de las relaciones que le son permitidas con el espacio, cumpliendo una función ideológica”. (Piccolotto, 2004, p. 230 citada en Montoya Araujo, 2006)

1.3. El mapa como instrumento de política de la soberanía/Estado

La cartografía constituye un lenguaje claramente asociado a la “escritura de las geografías de la modernidad”. Mediante la adaptación de proyecciones,

la manipulación de la escala, la magnificación o los cambios de los signos y la tipografía, o el uso de colores, los cartógrafos generaron imágenes que impusieron una concepción, una forma de ver el mundo. Los mapas describen de acuerdo a una serie de creencias cómo debería ser el mundo y presentan esta construcción como verdadera.

Diversos autores han analizado la función asignada a las imágenes, en particular las cartográficas, como estructurantes y articuladoras de un discurso escolar que promueve una mirada imperialista del mundo. Para ejemplificar esta afirmación, es importante señalar que en la confección de los planisferios de uso corriente en la Argentina se utiliza la proyección Mercator que representa nuestro marco de referencia al momento de situarnos en el mundo. Es importante señalar que su incorporación como representación única del mundo en las actividades didácticas a la hora de enseñar y aprender ha naturalizado una imagen sesgada del planeta que se ha incorporado a nuestra cosmovisión.

Lois en su artículo “La elocuencia de los mapas: un enfoque semiológico para el análisis de cartografías” plantea que el interés por construir imágenes del mundo ha dado lugar a diversas representaciones, en el caso de las cartográficas es posible reconocer un valor significativo en las formas y usos de los mapas en relación a la aparición de la cartografía estatal. Propone la desnaturalización de la visión de los mapas instalada en el imaginario social como una re-presentación¹ objetiva y neutral apoyada en la legitimidad de la cartografía como disciplina científica. Desde una perspectiva epistemológica alternativa, busca reflexionar acerca de la eficacia intelectual que tienen los mapas para cargar con imaginarios territoriales institucionalizados, vinculados a la cartografía oficial del Estado como representaciones² construidas.

Desde un contexto social y cultural, en primer lugar la autora señala la estandarización técnica y social, vinculada al surgimiento de la cartografía estatal en el siglo XIX: los mapas se convirtieron en logotipos fácilmente socializables y reconocibles, que comenzaron a internalizarse desde los primeros años de la escuela favoreciendo la construcción de una imagen cartográfica desde la que se inculca un conjunto de valores simbólicos como integridad territorial y sentido de nación.

¹ La autora utiliza este término para referirse a una forma de entender las prácticas de representación basadas en la simplificación de las operaciones intelectuales involucradas, reducidas a “volver a presentar”.

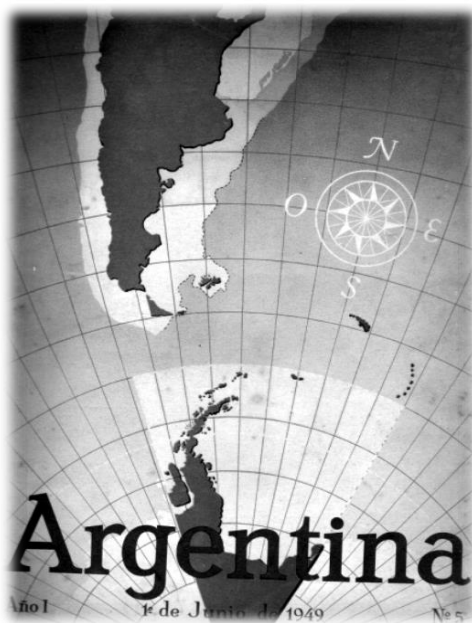
² Por el contrario, propone este término para dar cuenta de un complejo proceso de prácticas e imaginarios en los que los sujetos y grupos perciben el mundo y forman sus propias concepciones acerca de él.

Sin embargo, la autora nos advierte que las asociaciones posibles están fuertemente reguladas desde las instituciones educativas, en donde se normalizan ciertas lecturas posibles de los mapas; otros, se inscriben en el mapa mismo.

“En efecto, otro de los márgenes de seguridad de la cartografía es la legislación que regula algunas condiciones institucionales de producción (por ejemplo, los organismos que se encargarán de la confección de la cartografía estatal) o ciertos elementos textuales referidos a los niveles de información” (Lois, 2000, pp. 104-105).

La República Argentina es uno de los países que siguió ese modelo militarizado de proyecto cartográfico oficial, monopolizando la producción de mapas que representan su territorio divulgando un único discurso territorial legítimo. Al igual que en el resto del mundo, la producción de mapas debe entenderse como parte de las tareas que los estados desarrollan para diseñar los instrumentos y símbolos necesarios para la generación de los sentimientos de identificación y pertenencia de los ciudadanos con la “nación” y el “territorio”.

El Estado argentino creó en 1904 el Instituto Geográfico Militar a partir de la Oficina Topográfica Militar fundada en 1879. Luego de la ocupación militar de extensas áreas y de proceder a la demarcación exacta de los nuevos límites con los países vecinos a través de complejas negociaciones diplomáticas y arbitrajes de terceros países, la tarea quedó casi completada hacia comienzos del siglo XX. Sin embargo, como también es sabido, el discurso emanado del organismo cartográfico difundió la idea de que la Argentina era la heredera “legítima” del Virreinato del Río de La Plata y que su territorio “sufrió desmembramientos” merced a las apetencias expansionistas de sus vecinos. Esta forma de interpretar la historia del territorio argentino era compartida, por la historia “oficial”, y por



Fuente: Revista Argentina. Buenos Aires, 1 de junio de 1949. (Extraído de Hollman & Lois, 2011)

la geografía “oficial” divulgada y escolarizada por el Instituto Geográfico Militar.

En el caso de los mapas oficiales de la República Argentina, la Ley N° 12.696 (1941) encargaba a una institución militar (IGM) el monopolio de la confección de cartografía oficial y la facultad de aprobar o rechazar la publicación de cualquier mapa de Argentina y prescribía ciertas características que debería tener la imagen estandarizada del Estado. El Decreto 8.944 (1946) prohibía la publicación de mapas de la República Argentina «a) que no representen en toda su extensión la parte insular del territorio de la Nación; b) que no incluyan el sector Antártico sobre el que el país mantiene soberanía, y c) que adolezcan de deficiencias o inexactitudes geográficas, o que falseen en cualquier forma de la realidad, cualesquiera fueran los fines perseguidos con tales publicaciones» (Boletín Oficial del 28/11/1946).



Fuente: Billiken, Vol 1322, 19 de marzo de 1945 (extraído de Hollman & Lois, 2011)

Hollman y Lois (2011) en el artículo “Imaginario geográfico y cultura visual peronista: Las imágenes geográficas en la Revista Billiken (1945-1955)” examinan como las imágenes de esta publicación infantil intervienen activamente en la constitución de las nociones geográficas en tres ejes de análisis: el paisaje, el trabajo y el territorio. En el contexto de esta propuesta, es interesante observar la incorporación de cartografía en dos momentos distintos. En el año 1945 el mapa presenta la descripción de los atributos del territorio: extensión y división política (incluye Islas

Malvinas y las Islas Orcadas del Sur pero no el sector antártico).

Sin embargo, dos años más tarde, el mapa es presentado como un dispositivo eficiente para recordar el axioma geográfico de la composición tripartita de la Argentina (sector continental, insular y antártico). La magnitud de la extensión territorial del sector antártico no se expresa en un número sino por una figura, por un nuevo triángulo que se adosa al sector continental. El sector antártico cobra protagonismo en un cuadro lateral que lleva el título de “Soberanía territorial argentina sobre el sector antártico” (Billiken 1947,

Vol. 1456). Unos años después la revista de interés general denominada Argentina, llevaba en su portada esa nueva visión del territorio.

Finalmente las autoras concluyen que:

“Podríamos sostener que el entramado de imágenes construido por y a través de Billiken colaboró activamente en la configuración y circulación de una serie de imaginarios geográficos (...). Las ilustraciones, las fotografías y el esquema cartográfico -particularmente el mapa político- intervinieron de manera articulada, con sus peculiaridades, en la constitución y circulación de estos imaginarios geográficos. Cabe destacar que tanto la fotografía como el esquema cartográfico fueron claves en la circulación de nuevas formas de mirar tanto los paisajes como los territorios. Formas de mirar que por cierto transformaron el campo de lo aprehensible a los ojos (permitiendo captar procesos o fenómenos de difícil o imposible acceso a la observación de manera directa) y que el paso del tiempo ha ido naturalizando y transformando en parte de lo que podríamos llamar nuestro “sentido común geográfico” (Hollman & Lois, 2011, p. 265).

Estos mapas -como todos- deben leerse como una representación, y también como un hecho político, cultural y también como una interpelación científica. Su confección expresa las decisiones tomadas sobre centralidad, primacía y distorsión y forman parte de supuestos explícitos en el discurso. La presentación de un planisferio o de un mapa oficial que aviva las discusiones sobre las convenciones nos interpela. El carácter político, cultural y científico de esta presentación es una oportunidad excelente para reflexionar sobre las relaciones entre ciencia, política, Estado, cultura y sociedad, que no son jamás ni unívocas ni inocentes.



En la actualidad en nuestro país el Instituto Geográfico Militar ha cambiado su perfil institucional ya que a través del Decreto 554/09 no solo cambió su denominación de Instituto Geográfico Militar por Nacional (IGN), sino que sumó responsabilidades inherentes al vínculo que debe mantener con otros organismos del Estado Nacional, Provincial y Municipal. El Instituto Geográfico Nacional es un organismo descentralizado dentro de la órbita del Ministerio de Defensa y por la Ley de la Carta Nro. 22.963 tiene

como propósito definir y representar la soberanía territorial argentina, proveer servicios geográficos, obtener cartografías básicas de los territorios argentinos (no sólo del continental, sino también de los insulares y del antártico) fiscalizar las representaciones del territorio nacional y establecer, mantener, actualizar y perfeccionar el “Marco de Referencia Geodésico Nacional”, sobre el cual se apoya la cartografía del país. Tiene también la misión de fiscalizar las publicaciones de terceros que contengan una representación parcial o total de la Nación Argentina, para que se ajuste a lo establecido por el Poder Ejecutivo Nacional.

En este marco el IGN comenzó a reformular muchos de los supuestos ideológicos que tradicionalmente lo orientaron y legitimaron. Prueba de esto es la presentación del nuevo mapa oficial para nuestro país por la promulgación de la Ley Nacional N° 26651/10 y un nuevo planisferio desarrollado por este Instituto en el año 2011. Esta nueva versión del mapamundi, utilizó la proyección del cartógrafo David Aitoff en lugar de la proyección Mercator. En esta proyección se ubica al continente americano en el centro del mapa.

Hasta el año 2010, la República Argentina se representaba en forma oficial a través del mapa adjunto, en el mismo se ve a la parte continental americana del territorio nacional y en un recuadro dentro del mismo mapa se podía visualizar el Sector Antártico Argentino. Ante la pregunta de cuál es la provincia más grande en superficie de la República Argentina, es muy difícil visualizar en este mapa que tal provincia es Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, ya que en el mapa solo aparece visible en la misma escala, la Isla Grande de Tierra del Fuego y las Islas Malvinas, tanto las islas Georgias y Sandwich del Sur como la Antártida se representaban en otra escala.

A partir de la Ley 26.651 del año 2010 se estableció la obligatoriedad de utilizar en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, como así también su exhibición pública en todos los organismos nacionales y provinciales, el mapa bicontinental de la República Argentina que fuera confeccionado por el Instituto Geográfico Nacional el cual muestra el sector antártico en su real proporción con relación al sector continental e insular. En esta representación cartográfica, es fácil interpretar que la provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur es la de mayor superficie del territorio nacional. Es de destacar cómo la visualización de ambos mapas permite concebir de manera diferente el concepto de integridad del espacio geográfico nacional. De esta manera, la representación

de la superficie terrestre y sobre todo la del territorio nacional está más relacionada con una mirada geopolítica del Estado.

Estas relaciones de poder y autoridad que se articulan en el discurso cartográfico operan en dos niveles: por un lado, en el proceso de producción del mapa, ya que las operaciones discursivas de selección y recorte de la realidad así como la estandarización gráfica de esa visión del mundo, imponen una concepción del objeto representado; por otro lado, en el proceso de lectura del mapa: al constituirse la representación cartográfica en un discurso técnico y científico que no deja espacio a cuestionamientos acerca de sus fundamentos, ya que para el usuario ordinario, el mapa se ofrece sólo a la creencia o al escepticismo, no a la discusión o a la problematización.

Finalmente, Lois (2000) expresa que:

“Pensar los mapas como textos puede contribuir a echar luz sobre la aceptación acrítica de las cartografías. Además de posibilitar operaciones e intervenciones sobre el territorio, el mapa es la construcción de un espacio simbólico, una forma de imaginar y producir nuevos espacios, así como la idea que los demás deben hacerse de ellos. Las prácticas cartográficas también son prácticas de nominación, desde ellas no sólo se impone un juego de relaciones de poder y un orden del mundo social, sino que también se consolida una imagen -fácilmente socializable- que el resto de la sociedad debe tener de ese territorio. La elocuencia del mapa no deja librada al azar esta voluntad prescriptiva de las cartografías y, aunque hace creer a sus lectores y lectoras que su misión es mostrar en el papel cosas que existen en la realidad mediante objetivas relaciones de correspondencia de forma y contenido entre ambas, crea e impone una nueva realidad” (p.107).

1.4. Abordaje didáctico de las imágenes cartográficas en la geografía escolar.

En primer lugar es importante abordar brevemente las finalidades de la incorporación de la educación geográfica en la escuela así como también sus características específicas como disciplina escolar. Blanco (1998) sostiene que:

“La geografía ha sido útil en cada momento histórico y sus preocupaciones han variado a lo largo del tiempo al compás de los cambios sociales. Esto quiere decir que no se puede entender a la geografía, como a ninguna otra área del saber, como una entelequia separada de los contextos sociales que le dieron origen” (p.18).

La incorporación de la Geografía como disciplina escolar en nuestro sistema educativo, al igual que la Historia, tuvo como objetivo transmitir una herencia cultural, contribuir a la construcción de una identidad colectiva y

una conciencia nacional para la formación del ciudadano a partir de la difusión de la ideología del nacionalismo patriótico. Los mapas dan a la ideología la capacidad de proyectarse y materializarse sobre el territorio, por eso la representación cartográfica de nuestro país favoreció a estas finalidades mediante la incorporación del “mapa-logotipo” que penetró profundamente en el imaginario popular.

Al respecto Comes (1998) entiende que la conceptualización en torno al espacio tiene como función acercar a los/las estudiantes las representaciones científicas que sirvan para comprender el mundo actual desde sus representaciones personales y facilitarles un aprendizaje significativo y funcional, para que las representaciones espaciales sean más complejas, precisas, críticas y les sirvan para actuar de forma eficaz y creativa en su sociedad.

De Souza Cavalcanti (1998) sintetiza la importancia de los objetivos de la enseñanza de la Geografía en la formación de la conciencia espacial.

“En ese sentido, la enseñanza de la geografía debe guiar al alumno para que desarrolle su capacidad de aprehensión /comprensión de la realidad desde el punto de vista de su espacialidad. Eso porque se tiene la convicción de que la práctica de la ciudadanía, sobre todo en este cambio de siglo, requiere una conciencia espacial” (p.24)

La geografía escolar nos remite a la conceptualización del espacio y a la representación cartográfica como el instrumento básico para comprender la espacialización de los fenómenos. Comes (2002) hace hincapié en la incidencia del lenguaje visual vinculado a la interpretación de las imágenes espaciales como saber escolar significativo para los ciudadanos del siglo XXI. *“La esquematización gráfica y los soportes vinculados a las nuevas tecnologías pueden combinarse y suponer una nueva forma activa y práctica para facilitar la conceptualización espacial” (p. 210)*

En este sentido, Hollman y Lois (2015) nos advierten que todas las cualidades de los registros visuales que se despliegan en las clases de geografía no han sido acompañadas con el análisis de los orígenes, contextos de producción y de circulación de las imágenes. Sin embargo, las imágenes cartográficas son las que mayor atención han recibido en relación a su participación en la conformación de la identidad nacional. Actualmente se ha abierto un campo de investigación que tiene como objeto de estudio la tríada imágenes-geografía-enseñanza y que se nutre con los aportes del propio campo disciplinar (geografía histórica, la geografía cultural, la historia de la

cartografía), pero también de un campo de estudios interdisciplinarios denominado estudios visuales.

El enfoque se basa en indagar cuál ha sido y es el rol de la geografía como disciplina escolar dentro de la educación visual en el contexto institucional de la escuela y en la configuración de un sentido común visual que les permite a los alumnos/as poner en acción claves interpretativas para comprender diversas imágenes sobre el espacio con las que interactúan en distintas instancias de la vida social. Una idea clave es considerar la fuerza que estas imágenes tienen para construir una “memoria geográfica”, que nos permite entender y posicionarnos en el mundo, pero que también puede llegar a condicionar/limitar nuestro pensamiento sobre otros mundos posibles.

Distintos autores del campo de la didáctica de la geografía han destacado las virtudes de los diferentes materiales visuales para la enseñanza. Las imágenes son concebidas como un recurso pedagógico por excelencia para el desarrollo de un conjunto de “destrezas geográficas”, entre las que se destacan la graficidad (la capacidad de representación e interpretación cartográfica), la visualidad, la observación y el contacto directo con los hechos. Hollman y Lois (2015) pretenden destacar las funciones que han consolidado a las imágenes como herramientas efectivas a la hora de desarrollar el pensamiento visual. Éstas son: la función conceptual para enseñar una abstracción; la función de visibilidad, para hacer visible lo cognoscible; y la función de condensar la información para hacer una síntesis de utilidad para desafiar el sentido común.

El punto de partida es que trabajar con imágenes implica mirar. Mirar, a la vez, se constituye como una condición para aprender una serie de procedimientos considerados propiamente geográficos como: localizar en un mapa, identificar un proceso en una fotografía o en una imagen cartográfica, dibujar un mapa e inclusive elaborar un croquis a partir de la observación directa. De este modo, la geografía escolar equipara el ver con el saber. En este carácter procedimental, las habilidades cartográficas se han de apoyar en un lenguaje cartográfico interpretativo, intencional y crítico.

Pensar las imágenes como recursos supone reflexionar sobre las características de su materialidad (arquitectura visual, soporte, tecnología, etc.) y sobre el uso didáctico que supone la formulación de ciertas preguntas para “hacer hablar” a la imagen. En el caso de los mapas enseñar a mirar parece un objetivo modesto. Sin embargo, implica un desafío porque se trata de incorporar habilidades de análisis que el estudiantado cree poseer.

Debido a la relación cotidiana que establecemos con las imágenes cartográficas, resulta superfluo cuestionarnos sobre su legitimidad, su pertinencia y sus presupuestos.

Sin embargo, es necesario indagar sobre las cuestiones que refieren específicamente al contexto interno de los materiales cartográficos: cómo ha sido confeccionado el mapa, cuáles son sus precisiones, qué tipo de generalización se ha aplicado, cuál es su escala, cómo fueron clasificadas las variables, qué simbología se ha utilizado, qué sistema de coordenadas y qué tipo de proyección cartográfica se ha seleccionado. Además de este contexto interno hay todo un contexto externo puesto en evidencia. Por ejemplo: ¿qué cultura produce un mapa y por qué?, ¿qué fuerzas sociales modelan la creación de un mapa y por qué?, ¿qué ideas políticas e ideológicas modelan el mapa?

A pesar de estos obstáculos epistemológicos, los mapas son y han sido indispensables en la conceptualización espacial. Sin embargo, al constituirse en un instrumento únicamente utilizado por los profesores como metáfora gráfica³ y convertirse tan sólo en soportes informativos que facilitan la adquisición del conocimiento, esto es nombrar y localizar lugares, renuncian a su potencialidad para aprender a pensar el espacio y para adquirir el dominio del razonamiento geográfico. Para leer el mapa y entenderlo, es necesario que se produzca una alfabetización cartográfica, es decir, el aprendizaje de las habilidades de lectura, de comunicación oral y de representación de lugares, hechos, y fenómenos utilizando siempre las nociones cartográficas.

Los materiales didácticos, en especial los cartográficos, se entienden como herramientas culturales mediadoras de la acción específica de enseñar. Esto supone considerarlos desde el punto de vista de la articulación entre los lenguajes en los que se expresan, desde los proyectos pedagógicos de los que surgen y en los que se insertan y a partir de las posibilidades que ofrecen para la comprensión de saberes disciplinares por parte de los/as estudiantes.

Desde una perspectiva crítica, los mapas se plantean como recursos para explicar las desigualdades, el conflicto, la visión crítica de la sociedad que nos toca vivir. El énfasis no está puesto en las actividades cartográficas desde su componente técnico sino más bien en su capacidad expresiva para la comunicación de ideas en torno al espacio y para comprender cómo funcionan espacialmente las sociedades; razonar geográficamente, es decir,

³ Término propuesto por Torricelli (1999) citado en Trepát, C. y Comes, P (2002). El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales. Barcelona. Grao. Pág.161

pensar el espacio. La capacidad de visualización de una organización espacial es importante como conocimiento tanto para una participación responsable como para la propuesta de cambios alternativos (Passini, 1998).

2. Propuesta Didáctica para trabajar con y en las Representaciones Cartográficas de estudiantes del profesorado

Las investigaciones en didáctica de las ciencias sociales han demostrado la necesidad de indagar las representaciones sociales que los/as futuros/as maestros/as han construido a lo largo de sus trayectorias escolares en relación a las disciplinas y las prácticas de su enseñanza. Esta afirmación sostenida por autores como Pagès (2011) se fundamenta en que estas representaciones actúan como “poderosas lentes” a la hora de tomar decisiones en la práctica docente y brindan un campo de investigación para comprender qué sucede cuando se enseña y se aprende ciencias sociales en las aulas. Además puede dar indicios para analizar las resistencias a los cambios originados en las reformas curriculares impuestas por las políticas educativas.

En el marco de esta propuesta planteo analizar dos dispositivos que he elaborado para indagar cuáles son las representaciones que los/as estudiantes del profesorado tienen sobre el discurso cartográfico y cómo han construido una racionalidad que les ha permitido pensar lo espacial. La intención es, a partir del análisis de los datos obtenidos, proponer prácticas alternativas que permitan problematizar esos sentidos y significados que han configurado los modos de ver y de pensar lo espacial, a través de la cartografía, instaladas en el conocimiento cotidiano de los/as futuros/as docentes.

El conocimiento didáctico emerge necesariamente de interpretar y reflexionar sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje de un campo disciplinar específico. Es un conocimiento que

“emana de una práctica social- la de enseñar Geografía- en la que intervienen conocimientos disciplinares, socio-antropológicos, epistemológicos y psicopedagógicos. Pero a la vez, esa práctica social viene determinada por el currículum y las relaciones que se establecen entre los contenidos seleccionados del saber social y las finalidades de la escuela, los alumnos y sus representaciones, saberes previos y condiciones de aprendizaje y el docente con sus concepciones de conocimiento, de lo que significa enseñar y aprender y fundamentalmente sus ideas en relación con la disciplina que enseña, en nuestro caso, la Geografía” (Zenobi, 2009, p 95).

La formación docente debe crear situaciones en las que los/as estudiantes contrasten sus representaciones e ideas en relación a los contenidos a enseñar con los saberes epistemológicos de las disciplinas sociales. No basta con saber para enseñar, sino que se trata de

“formar docentes capaces de identificar la naturaleza científica de los conocimientos escolares desde una lectura epistemológica y relacionarlos con los distintos paradigmas para que sepan analizar los contenidos del currículo, de los libros de textos y de los materiales y puedan seleccionar los contenidos y materiales con conocimiento de causa.” (Pagés, 2011, p.7).

En este caso, los materiales didácticos sobre los que se realizará el análisis son los mapas, considerados desde una perspectiva crítica, no como objeto de conocimiento por sí mismos, sino como los instrumentos analógicos básicos que tiene la geografía para enseñar a pensar el espacio.

Desde esta perspectiva epistemológica y didáctica, el tiempo y el espacio no son concebidos como una realidad objetiva y absoluta, sino como una representación que surge de las construcciones mentales de las personas. Las representaciones sociales son definidas por Jara (2010), recuperando a Moscovici, como

“un conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, a partir de las experiencias personales y de las informaciones y modelos sociales. Las RS son formas de pensar y crear la realidad social, constituidas por elementos de carácter simbólico”. (p. 28)

El concepto de “representación social” planteado por Moscovici en la década del sesenta ha dado lugar, según lo expresado por Araya Umaña (2002), al *“desarrollo de una teoría que ha permeado las ciencias sociales porque constituye una nueva unidad de enfoque que unifica e integra lo individual y lo colectivo, lo simbólico y lo social; el pensamiento y la acción”* (p.9).

En la formación inicial de los docentes Jara (2010) plantea que detectar las representaciones o concepciones sobre la enseñanza permitirá un cambio en las acciones, en tanto son ideas formadas a lo largo de un proceso de socialización y escolarización que muchas veces se resisten al cambio, y cita a Pagés (2004) quien sostiene que

“se trata, de conocerlas, indagar sus orígenes, contrastarlas con otras ideas o con otras concepciones y trabajar con ellas y no como se ha creído durante mucho tiempo, en contra de ellas. Se trata de pensar estrategias que ayuden a estudiantes de profesor a contrastarlas con otras y cambiarlas, sabiendo sin embargo, que el cambio de ideas no siempre supone un cambio de conductas, de prácticas” (p. 203).

De igual manera podríamos sostener que ese cambio no se produce “automáticamente” una vez que se contrastan o interpelan, requieren de un acompañamiento continuado en la formación y, fundamentalmente, un cambio de perspectiva con relación al modo de relacionarse con el conocimiento, sea este cotidiano o científico.

Por este motivo, el abordaje las representaciones que los/las futuros/as maestros/as han construido, acerca del discurso cartográfico, a lo largo de su escolaridad tiene como objetivo permitir desentrañar y cuestionar las creencias, conceptos, opiniones y estereotipos para ponerlos en tensión y reducir su disonancia. Comes (2002), sostiene que:

“La geografía escolar nos remite básicamente al estudio del espacio. El espacio es una entidad mental compleja en la que incide de forma importante la cosmovisión del individuo, sus representaciones previas. Estas representaciones personales del espacio no sólo deben considerarse desde la perspectiva lógica, atendiendo la evolución de las capacidades de coordinación espacial, sino también, desde una perspectiva más amplia, donde las percepciones personales se consideran el producto de la aplicación de teorías sociales implícitas en marcos de relaciones espaciales que se producen en diferentes contextos.” (p. 210)

2.1 Orientaciones didácticas para trabajar en la formación inicial del profesorado

Propósitos:

Se espera que los/as estudiantes logren:

- *Problematizar* el mapa como representación técnica y objetiva del espacio geográfico y de esta manera desnaturalizar el discurso cartográfico aprendido a través de la geografía escolar.
- *Analizar* distintas fuentes de información (bibliográficas, periodísticas, jurídicas y cartográficas) para construir conceptualizaciones que les permita reflexionar sobre la relación mapa/poder /territorio/estado.
- *Adquirir* claves interpretativas que les permita comprender diversas imágenes cartográficas con las que interactúan en distintas instancias de la vida social.
- *Valorar* la educación visual en la enseñanza de la geografía escolar para la adquisición de claves que le permitan descubrir y construir otros modos de mirar de manera más autónoma y crítica.



Mapa de la República Argentina con el Sector Antártico Argentino en un pequeño recuadro abajo a la derecha, fuera de escala.



Mapa de la República Argentina BICONTINENTAL con el Sector Antártico Argentino en su tamaño real.

MAPA ANTERIOR

MAPA ACTUAL SEGÚN LEY 26.651

Desarrollo de la propuesta:

Secuencia Didáctica 1: Los mapas como herramientas de representación espacial

A).- Los mapas como fuente de información

- Se solicita a los/as estudiantes para la clase siguiente un mapa político de la República Argentina.
- Presentación de dos mapas áulicos: uno, será el mapa oficial de Argentina hasta 2010 y, el otro, el nuevo mapa oficial de nuestro país elaborado por el Instituto Geográfico Nacional.⁴ Este consiste en una representación bicontinental que recupera al sector antártico en su real proporción con relación al sector continental insular argentino.

Fuente: IGN

<http://www.ign.gov.ar/areaservicios/descargas/mapasfisicos>

Actividades sugeridas:

1.- ¿Qué plantea el nuevo mapa oficial de Argentina?

⁴Ley Nacional 26651/10

- Observación del nuevo mapa oficial de Argentina y análisis orientado por las siguientes preguntas: *¿Qué sector de la superficie del planeta está representado en este mapa?, ¿Qué información proporciona?, ¿Qué elementos del mapa permiten interpretar la información representada?*
- Comparación del mapa político bicontinental con el mapa político de la Argentina, elaborado con anterioridad a 2010. Identificación y análisis de semejanzas y diferencias.

2.- *¿Por qué cambió el mapa oficial de Argentina?*

¿Quién hace los mapas?, ¿Quién autoriza la impresión de los mismos?, ¿Qué es el IGN (Instituto Geográfico Nacional) y qué función tiene?, ¿Por qué el gobierno propone un nuevo mapa en este momento?, ¿Cuál es su intencionalidad?, ¿Cuál es la fundamentación de la elección de esa proyección?

Material sugerido para ampliar el análisis propuesto, según las preguntas planteadas.

- Ley Nacional 26.651/10
- Audio del Dr. Juan Carlos Luján, pionero de la Base Marambio en la Antártida e impulsor del nuevo mapa oficial de la Argentina
<http://www.alertanacional.com.ar/modules/wordpress/2010/11/26/an-audio-reportaje-al-dr-juan-carlos-lujan-pionero-de-la-base-marambio-en-la-antartida-e-impulsor-del-nuevo-mapa-oficial-de-la-argentina/>
- Página oficial del IGN: <http://www.ign.gob.ar/>

Secuencia Didáctica 2: Los mapas como herramientas de indagación del discurso cartográfico

Actividades sugeridas:

A).- A partir de la lectura de fuentes bibliográficas, elaborar un texto en el que se incorporen los siguientes conceptos: cartografía, poder, territorio, estado.

Materiales bibliográficos sugeridos:

- **Harley, J.** (2005). Mapa, conocimiento y poder. En: *La nueva naturaleza de los mapas*. México: Fondo de Cultura Económica pp. 79-112
- **Montero, M., Sánchez Salas, M.** (1993). Imagen, representación e ideología. El mundo visto desde la periferia. *Revista Latinoamericana de Psicología*. Año/vol.25, número 001. Bogotá: Fundación Universitaria Konrad Lorenz

- **Rekacewicz, P.** (2006). La cartografía: entre ciencia, arte y manipulación. *Edición Cono Sur. Número 81* - Marzo 2006. Pp. 20-22.
- **Quintero, S.** (2007). Territorio, gobierno y gestión: temas y conceptos de la nueva geografía política. En: Fernández Caso, M. V. y Gurevich, R. (comp.) *Geografía: nuevos temas, nuevas preguntas*. Bs. As: Biblos.

Secuencia Didáctica 3: Los mapas como claves para el pensamiento crítico en geografía

Actividades sugeridas:

- A).- Análisis de las distintas fuentes (gubernamentales, periodísticas y científicas) referidas al mapa político bicontinental de nuestro país.
- B).- Selección de algunas de ellas y búsqueda de otros materiales para elaborar argumentaciones y contra argumentaciones acerca de la implementación del mapa bicontinental.

Materiales web sugeridos:

- ✓ Una nueva visión de la cartografía desde el Instituto Geográfico Nacional. En: Curso Cartografías del poder y Geopolítica del Conocimiento.2014.Instituto Geográfico Nacional.
Con la Antártida en su real proporción, hay un nuevo mapa oficial de la Argentina http://www.clarin.com/medio_ambiente/Antartida-proporcion-nuevo-oficial-Argentina_0_377962272.html
- ✓ Argentina está en el ombligo del mundo, según un planisferio oficial http://www.clarin.com/sociedad/Argentina-ombligo-mundo-planisferio-oficial_0_804519660.html
- ✓ Un nuevo mapa del país: discutido y sin eco en las aulas <http://www.lanacion.com.ar/1767193-un-nuevo-mapa-del-pais-discutido-y-sin-eco-en-las-aulas>
- ✓ Con América en el centro del mapa, especialistas debatieron relación entre cartografía y poder <http://www.telam.com.ar/multimedia/video/2567-con-america-en-el-centro-del-mapa-especialistas-debatieron-relacion-entre-cartografia-y-poder/>
- ✓ Un mapa no alcanza para cambiar nuestra realidad http://www.clarin.com/opinion/mapa-alcanza-cambiar-realidad_0_1028297213
- ✓ El “nuevo” mapa del ministro de Defensa es un plagio http://www.clarin.com/opinion/nuevo-mapa-ministro-Defensa-plagio_0_1029497086
- ✓ Otro aporte: un mapa del ombligo del mundo http://www.clarin.com/opinion/aporte-mapa-ombligo-mundo_0_1025897485
- ✓ Rossi presentó "un mapamundi centrado en la Argentina" y llamó a "descolonizar nuestra mirada"

<http://www.infobae.com/2013/11/02/1520905-rossi-presento-un-mapamundi-centrado-la-argentina-y-llamo-descolonizar-nuestra-mirada>

✓ "Al globo terráqueo se lo puede mirar de diferentes maneras"

<http://tiempo.infonews.com/2013/01/19/sociedad-94817-al-globo-terraqueo-se-lo-puede-mirar-de-diferentes-maneras.php>

✓ Planisferio, representaciones y poder

<http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-223142-2013-06-27.html>

✓ Ombliguismo o visión regional

<http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-233663-2013-11-15.html>

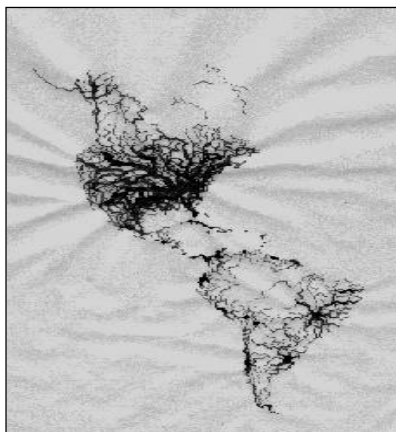
Secuencia Didáctica 4: El mundo se ve distinto fuera de la escuela. Los mapas en el arte en la cultura visual

Desde la segunda década del siglo XX es posible observar incursiones de artistas en la producción de mapas o, mejor dicho, experiencias de artistas que utilizan elementos del lenguaje cartográfico. Como explica Wood (citado por Harmon, 2009) *“los hacedores de mapas artísticos no rechazan los mapas, sino la autoridad que claman los mapas normativos de presentar la realidad tal cual es, con objetividad y sin pasión”*

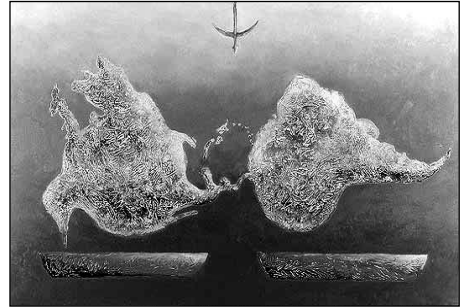
Actividades sugeridas:

A).- Análisis de los mapas artísticos desde su carácter simbólico, para decodificar el mensaje y el relato cultural e ideológico que despliegan a través de las siguientes preguntas: ¿Qué mensaje quieren transmitir?

Esta obra pertenece a la artista Xil Buffone (2000) Se denomina “Mapa América Circulatorio”. Está realizada en tinta sobre papel de calco. Esta es otra visión de los mapas, en el que se conjuga arte y ciencia. Los mapas son otra forma de lenguaje, distinto de las palabras, pero pueden tener un gran impacto visual y más fuerza que el lenguaje verbal. En este caso en particular, si las redes de circulación se transforman en venas que dan vida, gran parte de América está agonizando. ¿Cómo está explicitado el mensaje? (Xil Buffone. Mapa América Circulatorio, 2000)



En este caso está representada una imagen de América totalmente sugestiva y genera toda serie de preguntas: ¿cómo son las dos Américas?, ¿son iguales? y ¿qué reservas hay?, ¿dónde están localizadas?, ¿quiénes las tienen?, ¿qué significa la idea de unión o sometimiento?, ¿qué idea plantea el autor?. Harley (2005) en sus escritos considera diferentes niveles de significado dentro de la imagen:



Nicolás G. Uriburú. Ni arriba ni abajo. 1993

1) el proporcionado por los signos, símbolos y elementos decorativos individuales, 2) la identidad del lugar representado por el mapa y 3) el estrato simbólico, donde se considera el mapa como una gran metáfora de lo representado pasada a través del tamiz social.

El trabajo con mapas permite también a través de la percepción de lo aprendido, pasar a adquirir un nuevo conocimiento o bien, crear nuevos significados en mensajes ya existentes. Todos conocen el mapa de América, pero ¿qué ocurre si le cambiamos la orientación o lo mostramos desde una perspectiva artística? *“He dicho Escuela del Sur; porque en realidad, nuestro norte es el Sur. No debe haber norte, para nosotros, sino por oposición a nuestro Sur. Por eso ahora ponemos el mapa al revés, y entonces ya tenemos justa idea de nuestra posición, y no como quieren en el resto del mundo. La punta de América, desde ahora, prolongándose, señala insistentemente el Sur, nuestro norte”*. Joaquín Torres García. Universalismo Constructivo, Bs. As. Poseidón, 1941. ¿Cuál es la postura del autor? (Joaquín Torres García 1874-1949)



B).- Análisis de las siguientes publicidades a través las siguientes preguntas:
¿Cuál es el posicionamiento que refleja la imagen?, ¿Cuál es el contexto para el cual se construyó esta representación?, ¿Cómo contribuye la imagen del mapa en el mensaje que se quiere transmitir?



Fuente: <https://elriodeheraclito.wordpress.com/category/general>

Fuente: www.planetapaz.org



Fuente: Estamos presos: 10 empresas monopolizan todo lo que consumes y 6 despierten.wordpress.com

C).- Actividad final: Elaboración de un texto en el que se explicita la relación entre la postura geopolítica del gobierno nacional hacia América Latina y las imágenes anteriores.

Consideraciones finales

Para concluir, es importante señalar que la geografía escolar construye un discurso visual del mundo a través de la cartografía. Esto significa que las imágenes que lo conforman proporcionan un modo de mirar el mundo.

La educación visual del espacio que se inscribe en la geografía escolar y académica va más allá de estas instancias formales. Las imágenes que forman el cuerpo visual de la geografía circulan en otros contextos además del escolar; se encuentran en diarios, revistas, películas, documentales, publicidades, entre otros.

Las imágenes dejan de ser concebidas como espejo de lo real y pasan a ser constructoras de realidades.

Por eso es posible reflexionar sobre el discurso cartográfico escolar e imaginar prácticas pedagógicas que lo desnaturalicen y posibiliten otros aprendizajes visuales de lo espacial.

Entonces...

¿Es posible problematizar nuestra forma de mirar un mapa?

Referencias Bibliográficas

- **Audieger, F.** (2002). Un estudio sobre la enseñanza de la historia la geografía y la educación cívica en la escuela elemental de Francia: temas, métodos y preguntas. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación N°1*, 3-16
- **Benedetti, G. y Andreozzi, G.** (2009, abril). *La construcción de la noción de espacio geográfico desde la cartografía: aportes y desafíos para la educación de este siglo*. Trabajo presentado en: 12 Encuentro de Geógrafos de América Latina. Montevideo, Uruguay. Publicación en CD libro de resúmenes.
- **Benejam, P.** (2011). Cómo enseñar geografía. En: *Los retos de la Geografía en Educación Básica, su enseñanza y aprendizaje*. México: Secretaría de Educación Pública
- **Cavalcanti, L. De Souza** (1998). Ciencia geográfica e ensino en Geografia. En: *Geografia escola e construção de conhecimentos*, Sao Paulo: Papirus
- **Comes, P.** (2002) La interpretación de las imágenes espaciales. En: González, I. (Dir.) *La Geografía y la Historia, elementos del medio*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- **Harley, J.** (2005). *La nueva naturaleza de los mapas*. México: Fondo de Cultura Económica
- **Hollman, V. & Lois, C.** (2011) Imaginarios geográficos y cultura visual peronista: Las imágenes geográficas en la Revista Billiken (1945-1955). *Revista Geografía Em Questão. Volumen V.04 N. 02*, 239-269
- **Hollman, V. & Lois, C.** (2015). Geo-grafías. Imágenes e instrucción visual en la geografía escolar. Bs. As: Paidós.
- **Jara, M.** (2010). Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudios. Estudios de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia. Tesis Doctoral. UAB
- **Joan Capdevila i Subirana** (2002). HARLEY, J.B. *The new nature of maps: essays in the history of cartography*. En Biblio 3w. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona. Vol. VII, N° 404, 15 de octubre de 2002.
- **Lois, C.** (2000) La elocuencia de los mapas: un enfoque epistemológico para el análisis de cartografías. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*. N° 36, 93-109
Disponible en:
<https://ddd.uab.cat/pub/dag/02121573n36/02121573n36p93.pdf>

- **Montoya Arango, V.** (2007). El mapa de lo invisible. Silencios y gramática del poder en la cartografía. *Universitas humanística* No. 63, enero-junio, 155-179
- **Pagés, J.** (1999). Las representaciones previas de los estudiantes de maestro de Ciencias Sociales, geografía e historia. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* N° 4, 161-178
- **Pagés, J.** (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania* N° 40, diciembre, 67-81
- **Quintero, S.** (2000). Pensar los mapas. Notas para una discusión sobre los usos de la cartografía en la investigación social. En: Escolar. C. (comp.) *Topografías de la investigación. Métodos, espacios y prácticas profesionales*. Bs. As: Eudeba
- **Quintero, S.** (2006) Geografía y cartografía. En: Hiernaux, D. y Londón, A. (Dir.) *Tratado de Geografía Humana*. México: Editorial Antrophos
- **Rekacewicz, P.** (2006). La cartografía: entre ciencia, arte y manipulación. Traducción Carlos Alberto Zito. *Edición Cono Sur Número 81*, Marzo, 20-22
- **Santisteban, A.** (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa* N°187, 12-15
- **Santisteban, A. & Pagés, J.** (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En: Alba, N.; García, F.; Santisteban, A. (Edit.) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias sociales*. Sevilla: Díada
- **Trépat, C. & Comes, P.** (1998) *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial Grao.
- **Valenzuela, C. & Pyszczek, L.** (2012). La riqueza del objeto de la Geografía como disciplina multiparadigmática. *Revista Geografia Em Questão. Volumen V.05 N. 02*, 75-95
Disponible en: e-revista.unioeste.br/index.php/geoemquestao/article
- **Zenobi, V.** (2009) Las tradiciones de la geografía y su relación con la enseñanza. Tradiciones disciplinares y geografía escolar. En: Insaurralde, M. (coord.) *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Bs.As. Noveduc.

Capítulo 10

Educación Ambiental:

El abordaje de un problema ambiental local.

Un dispositivo para la formación permanente

Silvina GARCIA SOLER

Introducción

La propuesta que a continuación se presenta consiste en el diseño de un Curso de Formación Permanente, denominado “*Educación Ambiental. El abordaje de un problema ambiental local*”. El tema que guió su desarrollo, es un problema ambiental local: la contaminación por metales pesados en San Antonio Oeste (SAO) en la Provincia de Río Negro, norpatagonia de la República Argentina.

La necesidad de diseñar una acción educativa, que aborde la temática, se debe a que esta localidad presenta en la actualidad un serio problema de contaminación por metales pesados. El origen del mismo se remonta al año 1961, cuando la Empresa Geotécnica S.A. inicia la construcción de una planta química en la localidad, con el objetivo de obtener lingotes a partir de minerales como el plomo, zinc, plata, cadmio y vanadio, extraídos de la mina “Gonzalito” ubicada, aproximadamente a 70 Km de SAO. Los concentrados de plomo obtenidos en estos yacimientos eran fundidos en la planta y los residuos provenientes del proceso, depositados a cielo abierto en tres sectores de los alrededores de la ciudad: sector de depósito principal, sector de depósito del autódromo municipal y sector de depósito de fundición. A mediados de la década del '80 la Empresa se declara en quiebra y se retira de la localidad, dejando los materiales depositados en los lugares nombrados anteriormente. En un primer momento, se encontraban totalmente alejados de la planta urbana, pero con el aumento poblacional, fueron quedando dentro de la misma o muy próximos a los barrios periféricos construidos en la última década. A partir del año 1995 hasta la actualidad, se realizaron numerosos estudios que confirmaron la contaminación por metales pesados en SAO, como así también diversas acciones en diferentes ámbitos (minero, salud, educativo, social) con el fin de abordar la temática.

La implementación de este curso posibilitará “hacer visible el problema ambiental”, que durante mucho tiempo permaneció invisibilizado para la comunidad de SAO y, a la vez, dará continuidad a las acciones realizadas por el Instituto de Formación Docente Continua de SAO, desde sus funciones de Formación Inicial, Formación Permanente, Investigación y Extensión a la comunidad.

1. Dispositivo de Formación Permanente para abordar el problema ambiental local

Tomando como referencia los lineamientos nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional (Ministerio de Educación de la Nación, INFD, 2007), la “Formación Permanente”, centrada en la concepción del desarrollo profesional, se sustenta en el principio de que ninguna formación se agota, o es susceptible de darse de manera completa y acabada, en la carrera inicial de la formación docente. Además de la instancia que implica un gran segmento de la formación hay otro que se realiza integrado a la práctica laboral.

En este mismo sentido, el Diseño Curricular para la Formación Docente de Nivel Primario de Río Negro (2008), plantea que la formación es un continuo que se inicia en la instancia de grado pero se extiende durante el ejercicio de la profesión y se articula con los saberes docentes, las experiencias áulicas e institucionales y nuevos conocimientos teóricos y prácticos.

Por lo tanto, si consideramos por un lado, que la profesión docente se encuentra permanentemente demandada por los cambios y avances que se operan en las diferentes esferas de la sociedad y, por otro lado, que la formación inicial no tiene todas las respuestas que plantea la práctica profesional, la Formación Permanente es una herramienta necesaria para desarrollarse durante todo el ciclo laboral, *“constituye una estrategia fundamental tanto para renovar su oficio, como para responder a las nuevas necesidades de la sociedad atendiendo a la complejidad de la tarea de enseñanza”* (Diseño Curricular para la Formación Docente del Nivel Primario de la Provincia de Río Negro, 2008, p. 9).

Si estas dos instancias (Formación Inicial y Formación Permanente) *“responden a una lógica compartida y se desafían mutuamente, mayor es la posibilidad de lograr innovaciones, de mejorar las prácticas escolares y sentir la idea de cambio y la actualización permanente como algo inherente al trabajo docente”* (Ministerio de Educación de la Nación, INFD, 2007, p.

9). En este sentido la Formación Permanente *“se constituye en una estrategia fundamental para el fortalecimiento de la formación ética, política y pedagógica del colectivo docente desde una concepción de justicia social, igualdad y ciudadanía democrática”* (2013, p. 3).

Al respecto el Programa de Formación Permanente del Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la provincia de Río Negro, explicita que:

“la actualización y la formación permanente, son procesos generados a partir de espacios significativos y herramientas estratégicas para el crecimiento tanto institucional, como personal, buscando elevar la calidad de vida de los sujetos, constituyéndose en ciudadanos analíticos, reflexivos, capaces de tomar decisiones y trabajar colaborativamente” (p. 2).

En los lineamientos nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional (Ministerio de Educación de la Nación, INFD, 2007), se explicita que las acciones de Formación Permanente se concretan a través de diversos dispositivos y modalidades de formación. Este documento expresa que, los dispositivos son las formas concretas que adquiere la organización de estas acciones y *“las modalidades representan distintas variantes y formas que puede asumir el vínculo pedagógico entre formador y formado y las relaciones que se establecen en el acto formativo”* (p. 14).

En este sentido, el dispositivo de Formación Permanente seleccionado para trabajar, la contaminación por metales pesados en SAO, es el “curso”. Se entiende por curso una forma de trabajo en donde el instructor desarrolla una acción formativa sistemática y organizada a corto plazo, mediante la cual los participantes aprenden conocimientos, habilidades y actitudes en función de objetivos definidos. El desarrollo de este dispositivo se realizará atendiendo a dos modalidades diferentes (en función de los contenidos y propósitos): el taller y el ateneo didáctico. Si bien cada una presenta características particulares, ambas posibilitarán la construcción de vínculos horizontales y colaborativos.

A continuación se define cada modalidad:

- ✓ **el taller** *“es un espacio para la acción, la reflexión y la conceptualización.(...)Además de aprender procedimientos y conocimientos, se aprenden modos de relación con otros, con la tarea, con el conocimiento”* (Trillo Alonso y Sanjurjo, 2008, p. 124 - 125). Esta modalidad propicia *“mayor nivel de participación de los asistentes, variedad de actividades para realizar y de habilidades para poner en juego, mayor presencia de trabajo cooperativo”* (Pitman, 2012, p. 147).

- ✓ **el ateneo didáctico** es, según Alen (2008), un espacio de discusión y reflexión entre pares, guiado por un coordinador. Este espacio se genera a partir de “casos particulares”, los que constituyen el pretexto que posibilita instalar la modalidad de ateneo. Con la intervención del coordinador, la intención es trascender la anécdota de contar experiencias y generar un análisis de éstas de manera colaborativa, colectiva y horizontal de saberes, a la luz de los marcos teóricos. En este sentido, un ateneo permite el desarrollo profesional del cuerpo docente, ya que se generan instancias de debate e intercambio en base al aporte teórico de cada docente y del coordinador.

Los antecedentes que justifican la presentación del Curso de Formación Permanente: “Educación Ambiental. El abordaje de un problema ambiental local” son, por un lado, las acciones realizadas por el I.F.D.C de San Antonio Oeste y, por el otro, los resultados obtenidos de la aplicación de una encuesta realizada a docentes de Nivel Primario de la Localidad.

Diseño del curso de Formación Permanente

a). Información sobre el Proyecto:

-Título:

“Educación Ambiental. El abordaje de un problema ambiental local”

-Docente a cargo:

Instituto de Formación Docente de SAO: García Soler, Silvina (Prof. y Lic. en Geografía – Especialista en Educación en Ambiente para el Desarrollo Sustentable)

-Colaboradores: Prof. y Lic. Roccatagliata, Roxana (Prof. de Ética del I.F.D.C de SAO e Integrante de la Comisión Multisectorial); Lic. Carbajal, Mirta (Fundación Inalafquen e integrante de la Comisión Multisectorial); Dr. Pacho, Sergio. (Hospital Anibal Serra de SAO); Ing. Llonch, Patricia (Fundación Inalafquen e Integrante de la Comisión Multisectorial), Lic. Otero, Andrea (Integrante de la Comisión Multisectorial); Dra. Narvarte, Maite (Instituto de Biología Marina y Pesquera de SAO e integrante de la Comisión Multisectorial)

b). Justificación del Proyecto:

Importancia relativa y probable impacto esperado.

El desarrollo de este curso constituirá la segunda acción de Formación Permanente, destinada a todos los docentes de Nivel Primario de SAO, San Antonio Oeste y Las Grutas, que toma como eje “la contaminación por metales pesados en SAO”. Su desarrollo apunta a que logren informarse respecto al problema ambiental: contaminación por metales pesados en San Antonio Oeste, lo que les posibilitará:

- como ciudadanos, generar acciones que mejoren su calidad de vida, y a la vez tomar conciencia que la problemática ambiental, como problema social, supera la instancia de lo individual para transformarse en un “problema de todos” que requiere en consecuencia de la acción colectiva y colaborativa.
- como ciudadanos docentes, aproximarse desde lo conceptual y metodológico a la Educación Ambiental desde el paradigma de la complejidad, para que este conocimiento sea el “motor” que impulse la concreción de proyectos didácticos que aborden, con los/as alumnos/as, el problema ambiental de contaminación por metales en San Antonio Oeste.

c). Desarrollo del proyecto:

Marco teórico

La Educación Ambiental es una invitación a atreverse. A cuestionar no solo la sociedad, sino lo que somos nosotros mismos. A revisar nuestros valores. Lo cotidiano. Nuestra relación con los otros. Es una invitación a construir el territorio donde queremos vivir, donde queremos ser y estar, donde estamos y somos. Es una invitación a repensarnos, a proyectarnos en los futuros múltiples y posibles. (García y Priotto, 2009, p.140)

El paradigma de la complejidad se constituye en el marco epistemológico que fundamenta este Curso de Formación Permanente. Desde este posicionamiento el problema ambiental local “contaminación por metales pesados en SAO” es una manifestación de la crisis ambiental global. Esta crisis no es una cuestión que derive de perspectivas naturalistas, biologicistas o ecologistas, sino que está manifestando, las profundas contradicciones y límites del paradigma de la simplificación que, a pesar de haberse constituido en la modernidad, se encuentra presente y dominante en el mundo actual. En el Manifiesto por la vida, por una ética para la sustentabilidad (Galano, Curi & otros, 2002), se afirma en el punto 1 de su introducción que “*la crisis ambiental es una crisis de civilización. Es la crisis de un modelo económico, tecnológico y cultural que ha depredado a la naturaleza y ha negado a las culturas alternas*” (p.17), y continua diciendo en el punto 2 que “*la crisis ambiental es la crisis de nuestro tiempo. No es una crisis ecológica, sino social. Es el resultado de una visión mecanicista del mundo, que ha ignorado los límites biofísicos de la naturaleza y los estilos de vida de las diferentes culturas*” (p.17).

La crisis ambiental impugna la ética antropocéntrica dominante en el mundo actual, ya que hace de la especie humana, su señora y dueña de la naturaleza y, justificando una explotación humana maximizada de la misma, ha desencadenado, entre otras cosas, una dinámica de degradación ambiental producto de un crecimiento económico que se alimenta de un proceso de extracción y transformación destructiva de recursos naturales.

Este problema ambiental constituye un claro y contundente ejemplo de cómo el macro-proceso de la globalización invade, domina y trastoca los procesos urbanos, desencadenado entre otras cosas, la degradación y la destrucción de las formas de organización de la vida y de la cultura. Al respecto Leff (1998), sostiene que *“la urbanización que ha acompañado a la acumulación del capital y a la globalización de la economía, se ha convertido en la expresión más clara del contrasentido de la ideología del progreso”* (p. 244).

Ante la necesidad de dar respuesta a la injusticia social y a los problemas ambientales globales y locales presentes en el mundo actual, *“el paradigma de la complejidad constituye una forma de situarse en el mundo que ofrece un marco creador de nuevas formas de sentir, pensar y actuar que orientan el conocimiento de la realidad y la adquisición de criterios para posicionarse y cambiarla”* (Bonil, Sanmartí, Tomás & Pujol, 2004, p. 6).

Frente a la ética antropocéntrica, el paradigma de la complejidad apuesta por el ambiocentrismo como forma de diálogo entre naturaleza y sociedad.

“Desde este lugar la especie humana, sin perder su identidad se concibe interrelacionada e interdependiente con todo lo existente, de forma que adquiere significado, no por sí sola, sino en un contexto más amplio que incluye todo lo natural. Como consecuencia, al concebirse de forma simultánea la idea de identidad humana con la de identidad del entorno, pierde sentido un rol humano basado en el dominio y conquista de la naturaleza (Bonil, et. al., 2004, p. 8).

En el proceso del pasaje de la racionalidad instrumental a la construcción de una racionalidad ambiental que promueva una visión holística del mundo y un pensamiento de la complejidad, es nodal el rol de la educación y dentro de ésta el de la Educación Ambiental.

Desde esta concepción, la Educación Ambiental se define como una práctica social crítica, que parte de un rechazo al sistema vigente, caracterizándolo como irracional, antiecológico y socialmente injusto y porque propone que es necesario un cambio, concurrente y profundo, en todas las esferas de la

realidad (social, económica, cultural, de estilos de vida, de valores) para generar prácticas sociales asentadas en una nueva racionalidad a la vez social y ambiental (Caride & Meira, 2001).

Así definida, la Educación Ambiental tiene por finalidad facilitar la comprensión de la compleja estructura del ambiente¹, entendiéndolo a éste como

“el conjunto de seres, escenarios y artefactos que constituyen el entorno próximo o lejano del hombre; como sistema sobre el cual puede actuar sin que por ello, le dejen de influir de forma total o parcial estas circunstancias, condicionándole su existencia e influyendo directamente en sus modos de vida” (Gutiérrez Pérez, 1994, p. 62).

Esta concepción de ambiente, es fundamental en el desarrollo de este curso, ya que al postular un nuevo diálogo entre sociedad y naturaleza, permitirá a los docentes generar proyectos didácticos, que tengan como finalidad, informar y concientizar sobre los problemas ambientales, contribuir a la construcción de una visión holística del ambiente, comprender la complejidad de la realidad, cuestionar las estructuras socio-económicas y políticas que generan la crisis ambiental, desarrollar formas alternativas y contra-hegemónicas de enfrentar la crisis, participar en la resolución de los problemas ambientales e imaginar lo que vendrá. Estas finalidades posibilitarán a los docentes superar tendencias pedagogistas y ambientalistas fuertemente arraigadas en las prácticas áulicas cuando se trabajan problemas ambientales.

Por otra parte, la interdisciplinariedad se constituye en el modo de abordaje necesario para llevar adelante los proyectos que trabajen problemas ambientales, ya que el concepto de ambiente, al definirse como una categoría donde se condensan componentes ecológicos, sociales, económicos, políticos, culturales y tecnológicos, hace imprescindible una interrelación de saberes provenientes de diferentes disciplinas. También es fundamental que, en el desarrollo de estos proyectos, se proponga una metodología basada en el constructivismo y una evaluación continua y procesual coherente con dicha metodología.

d). Destinatarios del proyecto:

Docentes de Nivel Primario de SAO, San Antonio Este y Las Grutas.

¹ Existe una tendencia a utilizar el término medio ambiente, pero en general se considera una reiteración conceptual, ya que medio y ambiente poseen el mismo significado (Bachman, 2008).

e). Objetivos:

Que los docentes:

- Conozcan la problemática de contaminación por metales pesados en San Antonio Oeste, para que este conocimiento permita generar acciones que mejoren la calidad de vida de todos los ciudadanos.
- Logren una aproximación conceptual y metodológica de la Educación Ambiental, desde el paradigma de la complejidad, para que este conocimiento sea el “motor” que impulse la concreción de proyectos didácticos, que aborden el problema ambiental de contaminación por metales en San Antonio Oeste.
- Tomen conciencia de que la problemática ambiental, como problema social, supera la instancia de lo individual para transformarse en un “problema de todos” que requiere en consecuencia de la acción colectiva y colaborativa.

f). Contenidos:

Paradigma de la Simplicidad. Paradigma de la Complejidad. Aproximaciones teóricas.

Contaminación por metales pesados en San Antonio Oeste. ¿Cómo y cuándo se inicia el problema?, ¿Dónde impacta?, ¿Quiénes actuaron y actúan y cómo? ¿Cuál es la situación actual?

Contaminación por metales pesados en San Antonio Oeste: un proceso colaborativo. Historia de la Multisectorial.

Concepto de Ambiente: de una concepción simple a una concepción compleja.

Las prácticas educativas ambientales y el concepto de ambiente.

Educación Ambiental: recorrido histórico. La Educación Ambiental desde el paradigma de la complejidad, definición, objetivos, contenidos.

Educación Ambiental: marco metodológico. El trabajo con proyectos didácticos. El diseño de proyectos de Educación Ambiental en las Escuelas Primarias.

g). Secuenciación de contenidos (por encuentro):

✓ Primer encuentro

Paradigma de la Simplicidad. Paradigma de la Complejidad. Aproximaciones teóricas.

Problema Ambiental local: Contaminación por metales pesados en San Antonio Oeste.

✓ Segundo encuentro

Contaminación por metales pesados en San Antonio Oeste.

Contaminación por metales pesados en San Antonio Oeste: un proceso colaborativo. Historia de la Multisectorial.

✓ Tercer encuentro:

Concepto de Ambiente: de una concepción simple a una concepción compleja. Las prácticas educativas ambientales y el concepto de ambiente.

Educación Ambiental: recorrido histórico. La Educación Ambiental desde el paradigma de la complejidad, definición, objetivos, contenidos.

Educación Ambiental: marco metodológico. El trabajo con proyectos didácticos. El diseño de proyectos de Educación Ambiental en las Escuelas Primarias.

✓ Cuarto encuentro:

Ateneo didáctico: socialización de los proyectos elaborados como actividad no presencial.

h). Modalidad y duración:

Modalidad: presencial. Duración: 24 hs. reloj. (Presenciales: 16 horas distribuidas en cuatro encuentros de 4 horas cada uno. No presenciales: 8 horas, destinadas a la elaboración de un proyecto didáctico)

i). Metodología:

En el desarrollo de los cuatro encuentros se implementarán dos metodologías diferentes, atendiendo a los objetivos y contenidos que se abordarán en cada uno.

En el primero, segundo y tercer encuentro, la metodología elegida es el taller. En estos espacios de taller se realizarán momentos expositivos-explicativos por parte del docente responsable, trabajos en pequeños grupos y momentos de discusión con el grupo total, lo que favorecerá que se generen confrontaciones, reflexiones y argumentaciones entre los integrantes.

En el cuarto encuentro la metodología utilizada será el ateneo didáctico.

El mismo se organizará en torno al caso: “la contaminación por metales pesados en San Antonio Oeste”, su objetivo será que cada grupo o cada docente, comparta los diseños de los proyectos didácticos elaborados, como parte de las actividades no presenciales. También se formará un banco de datos, con todos los proyectos y acciones en torno al problema, con el fin de que pueda ser consultado por todos los docentes.

j). Cronograma:

Marzo – Abril Encuentros 1, 2, 3	Presencial Exposiciones teóricas Talleres de análisis	12 horas
Mayo – Junio	No presencial Trabajo grupal referido a la elaboración de un proyecto didáctico.	8 horas
Agosto	Presencial Ateneo	4 horas

k). Requisitos de aprobación del curso:

- 100% de asistencia a los encuentros presenciales.
- Presentación de la actividad no presencial en el ateneo.

l). Evaluación de los aprendizajes:

- Instancias de evaluación durante el desarrollo del curso:
Actividades individuales que posibiliten la sensibilización, toma de conciencia, revisión y resignificación de contenidos.
Actividades grupales que posibiliten el intercambio de experiencias y propuestas.
- Evaluación cualitativa al terminar los encuentros.
- Presentación de los proyectos en el ateneo.

m). Bibliografía sugerida para el desarrollo de la propuesta:

- ✓ Alen, B. (Octubre, 2008). Los ateneos didácticos: una estrategia de reflexión sobre la práctica. En *Seminario Taller: Acompañamiento a docentes noveles*. Organizado por el Instituto Nacional de Formación Docente. Buenos Aires.
- ✓ Álvarez, P. y Rivarosa, A. (2000). Problemas Ambientales. En Perales, J. *Resolución de problemas*. España: Síntesis Educación.
- ✓ Bachman, L. (2008). *La Educación Ambiental en Argentina hoy. Documento marco sobre Educación Ambiental*. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Áreas Curriculares. Recuperado de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/marco_ed_ambiental.pdf.
- ✓ Bonil, J., Sanmartí, N., Tomás, C., Pujol, R.M. (2004). Un nuevo marco para orientar respuestas a las dinámicas sociales: el paradigma de la complejidad. *Investigación en la Escuela* (53), 1-20.
- ✓ Caride, J. A y Meira, P. A. (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*. España: Ariel Educación.
- ✓ Fundación Patagonia Natural. (2006). SAO: una ciudad que recuperó su memoria ambiental. En *Revista Patagonia Natural. Argentina Año I* (1), pp. 10-12.

- ✓ Galano, C, Curi, C y Otros. (2002). *Manifiesto por la vida, por una ética para la sustentabilidad*. Bogotá. Colombia. Recuperado <http://www.ambiente.gov.ar/infotecaea/descargas/manifiesto-vida.pdf>.
- ✓ García, D. y Priotto, G. (2009). *Educación Ambiental. Aportes políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la Educación Ambiental*. Unidad de Coordinación de Educación Ambiental. Secretaría de Ambiente Desarrollo Sustentable.
- ✓ García, E. (1997). Fundamentación teórica de la Educación Ambiental. Una Reflexión desde las perspectivas del constructivismo y de la complejidad. En *II Congreso Andaluz de Educación Ambiental*. Sevilla.
- ✓ García, J. (2002). Los problemas de la Educación Ambiental ¿es posible una educación ambiental integradora? En *Revista Investigación en la Escuela*, (46), pp. 5-27.
- ✓ González Gaudiano, E. (1997). Educación Ambiental y escuela. En *Educación Ambiental: Historia y conceptos a veinte años de Tbilisi*. México: Sistema técnico de ediciones.
- ✓ González Gaudiano, E. (1999). Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y El Caribe. En *Tópicos de Educación Ambiental. Volumen I*. México.
- ✓ Gutiérrez Pérez, J. (1994). Enfoques teóricos en Pedagogía Ambiental: hacia una necesaria fundamentación teórica y metodológica de las prácticas ecológicas educativas. *Revista de Educación N° 7*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. España.
- ✓ Gutiérrez Pérez, J. (1995). *Educación Ambiental. Fundamentos teóricos, propuestas de transversalidad y orientaciones extra curriculares*. España: Editorial La Muralla.
- ✓ Leff, E. (1998). *Saber Ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. México: Siglo XXI editores.
- ✓ Leff, E. (2004). *Racionalidad Ambiental*. México: Siglo XXI editores.
- ✓ Melillo, F. (Coord.). *Educación Ambiental. Ideas y propuestas para docentes. Nivel Secundario*. Ministerio de Educación de la Nación Educación Ambiental. Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación. Argentina.
- ✓ Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- ✓ Morín, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, repensar el pensamiento*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- ✓ Pitman, L. (2012). Manual del capacitador. Capacitación docente, enfoque y método. En Birgin, A. (Comp.) *Más allá de la capacitación, Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós Cuestiones de Educación.
- ✓ Priotto, G. (Comp). *Educación ambiental para el desarrollo sustentable. Aportes y apuntes del I Congreso de Educación Ambiental para el desarrollo sustentable de la República Argentina*. Buenos Aires: Editores Miño y Dávila, y Ediciones Marina Vilte. CTERA.
- ✓ Roccatagliata, R. (2006). *Contaminación por metales pesados en San Antonio Oeste*. Intervención Educativa por contaminación de metales

pesados en San Antonio Oeste. Instituto de Formación Docente Continua de San Antonio Oeste, Río Negro. Argentina.

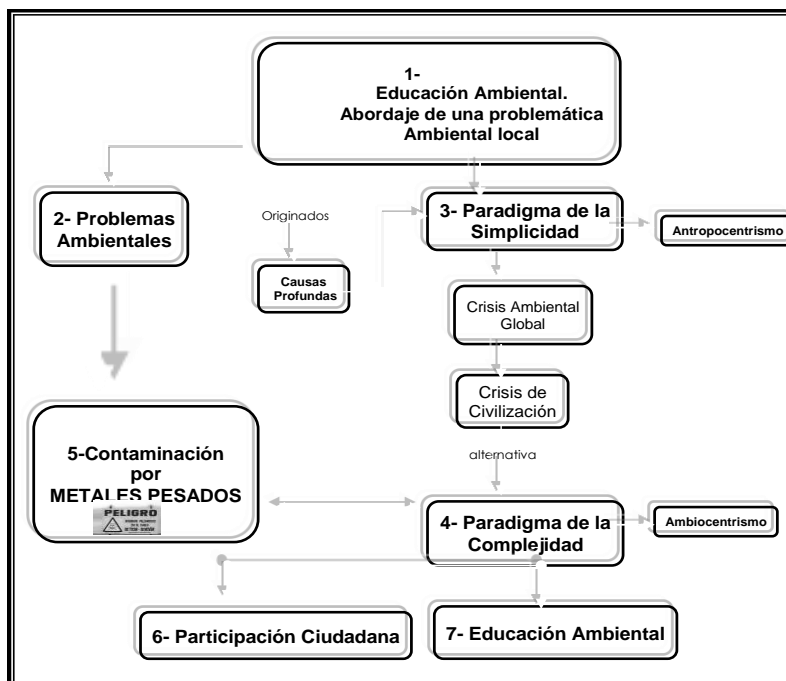
- ✓ Sanjurjo, L. (Coord) (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- ✓ Sauvé, L. (1999). *La educación Ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador*. México: T picos de Educación Ambiental.
- ✓ Trillo Alonso, F. y Sanjurjo, L. (2008). *Didáctica para profesores de a pie*. Rosario. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

3. Orientaciones generales para el desarrollo de la propuesta

Actividades presenciales Primer encuentro (4 hs)

Actividades

- Presentación de una red conceptual, que da cuenta de los conceptos fundamentales a desarrollar durante los tres encuentros presenciales. Los conceptos centrales de este organizador poseen hipervínculos que, al clicar sobre ellos, permite profundizar en cada concepto en particular.



- A partir de este organizador se realizará la presentación del curso de Formación Permanente que se desarrollará: denominación, origen de la propuesta, propósitos, contenidos, metodología, modalidad y evaluación. Para lo cual deberá ingresarse en el concepto N° 1: “Educación Ambiental. Abordaje de una problemática ambiental local”.
- Posteriormente se visualizará una presentación en power point, con una serie de imágenes de la localidad y de diversos problemas ambientales locales (8 minutos), para lo cual se ingresará en el concepto N° 2: “Problemas ambientales”.
A continuación se dialogará con los docentes en relación a:
¿Qué observamos en las imágenes?, ¿Qué sensaciones generaron las mismas?, ¿Cuáles creen que son las causas que originan estos problemas?
Las respuestas serán anotadas en un afiche, trabajándose de esta forma las representaciones que los docentes poseen en relación a las causas inmediatas que producen los problemas ambientales visualizados.
Luego se explicará el sentido de esta actividad y se realizará el cierre de la misma.
- Con la intención de abordar las causas profundas que generan los problemas ambientales y sus consecuencias, se ingresará en el concepto N° 3: “Paradigma de la Simplicidad”.
A medida que se avanza en la visualización del mismo se realizarán exposiciones teóricas, por parte del docente responsable, que permitan ampliar y ejemplificar los contenidos trabajados.
- Luego se trabajará sobre el paradigma de la complejidad con la intención de ver el marco epistemológico alternativo al propuesto anteriormente. Para ello se ingresará en el concepto N° 4: “Paradigma de la complejidad”.
A medida que se avanza en la visualización del mismo se realizarán exposiciones teóricas por parte del docente responsable, que permitan ampliar y ejemplificar los contenidos trabajados.
- Como cierre de este momento informativo se establecerá un diálogo con los docentes, donde podrán plantear sus dudas, inquietudes y reflexiones en relación al tema. Posteriormente se realizará el recorrido de la red general, relacionando y vinculando los conceptos analizados, concluyendo de ésta forma con el trabajo del marco teórico.
- Para dar inicio al trabajo con el problema ambiental “Contaminación por metales pesados en San Antonio Oeste”, se visualizará un documental denominado ”Herencia Gris”, elaborado por la Fundación

Patagonia Natural (25 minutos), se ingresará al mismo en el concepto N° 5: “Contaminación por metales pesados”. La intención es que a través del mismo los docentes tomen conocimiento sobre el problema ambiental, que les genere interrogantes y dudas, que serán respondidos en el segundo encuentro por los diferentes especialistas.

- Una vez finalizado el documental se dialogará con los docentes reflexionando sobre el problema.

Segundo encuentro (4 Hs)

Actividades

- Cada especialista realizará una exposición a cerca del problema ambiental, que dará lugar posteriormente al debate y al planteamiento de dudas e interrogantes. De esta forma los docentes obtendrán la información referida al tema por parte de todos los profesionales que se encuentran trabajando e investigando sobre el mismo. Los profesionales son:

-Prof. y Lic. Roccatagliata, Roxana (Prof. de Ética del I.F.D.C de SAO e Integrante de la Comisión Multisectorial).

-Lic. Carbajal, Mirta (Fundación Inalafquen e integrante de la Comisión Multisectorial).

-Dr. Pacho, Sergio. (Hospital Anibal Serra de SAO).

-Ing. Llonch, Patricia (Fundación Inalafquen e Integrante de la Comisión Multisectorial)

-Lic. Otero, Andrea (Integrante de la Comisión Multisectorial)

-Dra. Narvarte, Maite (Instituto de Biología Marina y Pesquera de SAO e integrante de la Comisión Multisectorial)

Para finalizar la segunda jornada se informará acerca de cómo fue el origen y el trabajo realizado por la Comisión Multisectorial, para lo cual se ingresará en el concepto N° 6: “Participación ciudadana”.

Tercer encuentro (4 Hs)

Actividades

- La intención del tercer encuentro es brindar información sobre el concepto de Ambiente y Educación Ambiental desde el paradigma de la complejidad. En un primer momento se trabajará sobre las representaciones que los docentes tienen referidas al concepto de

ambiente. Para esto cada uno, compartirá oralmente, lo que percibe y define por ambiente. Las ideas serán anotadas en un afiche con la intención de retomarlas posteriormente.

Luego en grupos de 4 integrantes se realizará la lectura del material bibliográfico: De una concepción simple de ambiente hacia una concepción compleja (pp. 28 - 30). En García D. y Priotto G, (2009), *“Educación Ambiental. Aportes políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la Educación Ambiental”*. Se otorgará un tiempo aproximado de 45 minutos.

Concluida la lectura se dialogará con los docentes con el propósito de establecer relaciones entre:

- ✓ el contenidos del material teórico,
 - ✓ sus representaciones sobre el concepto de ambiente, plasmadas en el afiche, y el abordaje áulico de problemas ambientales.
- Luego se trabajará información referida a: origen, concepto, objetivos, contenidos. Para ello se ingresará en el concepto N° 7: *“Educación Ambiental”*. A medida que se avance en la visualización del mismo se realizarán exposiciones teóricas, por parte del docente responsable, que permitan ampliar y ejemplificar los contenidos trabajados.

Concluido el momento informativo se establecerá un diálogo que permitirá a los docentes reflexionar e interrogar en relación al bloque de contenidos analizado.

- Para trabajar el marco metodológico de la Educación Ambiental, se realizará una exposición teórica, por parte del docente responsable, referida al tema y luego en grupos de 4 integrantes se leerá el material bibliográfico: Aportes metodológicos para las prácticas educativo-ambientales. Diseño de un proyecto de Educación Ambiental (pp. 196 - 215). En García D. y Priotto G, (2009), *“Educación Ambiental. Aportes políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la Educación Ambiental”*. Se otorgará un tiempo aprox. de 45 minutos.

Concluida la lectura se establecerá un diálogo con los docentes con el fin de canalizar dudas y brindar aportes referidos al material bibliográfico.

- A continuación se dará la actividad no presencial, (que será trabajada en el cuarto encuentro), se explicará el sentido de la misma.

Actividad:

-Elaborar el diseño de un proyecto didáctico referido a la “Contaminación por metales pesados en San Antonio Oeste”.

Considerar la información brindada en los encuentros presenciales referida a:

- contaminación por metales pesados en San Antonio Oeste,
- marco teórico - metodológico sobre Educación Ambiental desde el paradigma de la complejidad.

En caso que el proyecto se implemente, registrar su desarrollo.

- Para finalizar el curso se retomará la red general, presentada en el primer encuentro, y se realizará una revisión y síntesis de todo lo trabajado.
- Por último los docentes deberán realizar una evaluación cualitativa del desarrollo del curso.

Cuarto encuentro (4 Hs)

Actividades

- En este encuentro se realizará un ateneo. Este ateneo se organizará en torno al caso: “la contaminación por metales pesados en San Antonio Oeste”. El objetivo del mismo será comunicar y compartir las propuestas y experiencias que cada grupo o cada docente elaboró (como parte de las actividades no presenciales) u otras acciones que los docentes hayan realizado en torno al tema.
- En un primer momento se explicará qué es un ateneo, a través de una presentación en power point y luego comenzará la socialización de los proyectos didácticos y experiencias, otorgándole a cada propuesta un tiempo de 15 minutos aproximadamente. Una vez que hayan terminado este momento comenzará la discusión, en torno a las mismas, con la coordinación y aportes del docente responsable.

Referencias Bibliográficas

- **Alen, B.** (2008). Los ateneos didácticos: una estrategia de reflexión sobre la práctica. En *Seminario Taller: Acompañamiento a docentes noveles*. Organizado por el Instituto Nacional de Formación Docente. Octubre, Buenos Aires.
- **Álvarez, P. y Rivarosa, A.** (2000). Problemas Ambientales. En Perales, J. *Resolución de problemas*. España: Síntesis Educación.
- **Bachman, L.** (2008). *La Educación Ambiental en Argentina hoy. Documento marco sobre Educación Ambiental*. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Áreas Curriculares. Recuperado de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/marco_ed_ambiental.pdf.
- **Bonil, J., Sanmartí, N., Tomás, C., Pujol, R.M.** (2004). Un nuevo marco para orientar respuestas a las dinámicas sociales: el paradigma de la complejidad. *Investigación en la Escuela* (53), 1-20.
- **Bonuccelli, R., Malán, J., Luna, L., Torres, L.** (2004). *Contaminación por metales pesados derivados de la lixiviación de escorias de fundición. SAO. Río Negro*. Instituto de Biología Marina y Pesquera Almirante Storni. Universidad Nacional del Comahue. Argentina.
- **Carám, P.** (2005, 25 de setiembre). La historia no contada de la planta química que contaminó San Antonio. *Diario Río Negro*. Recuperado de <http://www1.rionegro.com.ar/arch200509/25/v25a02.php>.
- **Carbajal, M.** (2001). *Contaminación con metales pesados en la Bahía de San Antonio*. Plan de Manejo del Área Natural Protegida Bahía San Antonio. Fundación Inalafquen, Río Negro. Argentina.
- **Carbone, E., Melo, W. y Piccolo, M.** (2014). *Procesos ambientales que afectan la Bahía San Antonio y su área de adyacencia (Prov. de Río Negro)*. Departamento de Geografía y Turismo. Universidad Nacional del Sur. Argentina. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/huellas/v18n1a07carbone.pdf>.
- **Caride, J. A y Meira, P. A.** (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*. España: Ariel Educación.
- **Colombini, M., Alderete, S., Musmeci, J., Caille, G., Harris, G. & Estéves, J. L.** (2008). *Informe Técnico del 2ª Censo Nacional de Contaminación Costera de la República Argentina*. Proyecto Consolidación e implementación del Plan de Manejo de la Zona Costera Patagónica para la conservación de la Biodiversidad. Puerto Madrin. Fundación Patagonia Natural. Argentina.

- **Cúrtolo, L. M.** (2004). *Biodiversidad de vertebrados e invertebrados en la Bahía de San Antonio*. Instituto de Biología Marina y Pesquera Almirante Storni. Universidad Nacional del Comahue. Argentina.
- **Di Giacomo, A.** (2005). *Áreas importantes para la conservación de las aves en la Argentina. Sitios prioritarios para la conservación de la biodiversidad*. Argentina: Fundación BBVA, Aves Argentinas. Asociación Ornitológica del Plata.
- **Federovisky, S.** (2007). *Historia del Medio Ambiente*. Buenos Aires: Estación Ciencia. Capital Cultural.
- **Fundación Patagonia Natural.** (2006). SAO: una ciudad que recuperó su memoria ambiental. En *Revista Patagonia Natural. Argentina Año 1* (1), pp. 10-12.
- **Galano, C, Curi, C & Otros.** (2002). *Manifiesto por la vida, por una ética para la sustentabilidad*. Bogotá. Colombia. Recuperado <http://www.ambiente.gov.ar/infoteca/descargas/manifiesto-vida.pdf>.
- **García, D. y Priotto, G.** (2009). *Educación Ambiental. Aportes políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la Educación Ambiental*. Unidad de Coordinación de Educación Ambiental. Secretaría de Ambiente Desarrollo Sustentable.
- **García, E.** (1997). Fundamentación teórica de la Educación Ambiental. Una Reflexión desde las perspectivas del constructivismo y de la complejidad. En *II Congreso Andaluz de Educación Ambiental*. Sevilla.
- **García, J.** (2002). Los problemas de la Educación Ambiental ¿es posible una educación ambiental integradora? En *Revista Investigación en la Escuela*, (46), pp. 5-27.
- **González Gaudiano, E.** (1997). Educación Ambiental y escuela. En: *Educación Ambiental: Historia y conceptos a veinte años de Tbilisi*. México: Sistema técnico de ediciones.
- **González Gaudiano, E.** (1999). Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y El Caribe. En *Tópicos de Educación Ambiental. Volumen 1*. México.
- **González, P.** (2005). Las aves migratorias. En: Masera, Lew, Peirano, *Las mesetas patagónicas que caen al mar: La costa rionegrina*. Gobierno de Río Negro. Argentina.
- **González, P. y Esteves, J. L.** (2008). *Relevamiento de la situación ambiental urbana en la zona costera patagónica*. Fundación Patagonia Natural. Puerto Madryn. Argentina.
- **Gutiérrez Pérez, J.** (1994). Enfoques teóricos en Pedagogía Ambiental: hacia una necesaria fundamentación teórica y metodológica de las prácticas ecológicas educativas. *Revista de*

Educación N° 7. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. España.

- **Gutiérrez Pérez, J.** (1995). *Educación Ambiental. Fundamentos teóricos, propuestas de transversalidad y orientaciones extra curriculares.* España: Editorial La Muralla.
- **Iribarne, O. y Otros.** (2004). *Efectos ecológicos de nutrientes derivados de la actividad del hombre en la Bahía de San Antonio. Jornada área Natural protegida Bahía de San Antonio. Hacia un plan de manejo sustentable.* San Antonio Oeste. Río Negro. Argentina.
- **Leff, E.** (1998). *Saber Ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder.* México: Siglo XXI editores.
- **Leff, E.** (2004). *Racionalidad Ambiental.* México: Siglo XXI editores.
- **Massera, R., Lew, J. y Peirano, G.** (Coord). (2005). *Las mesetas patagónicas que caen al mar: la costa rionegrina.* Gobierno de la provincia de Río Negro. Argentina.
- **Melillo, F.** (Coord.). *Educación Ambiental. Ideas y propuestas para docentes. Nivel Secundario.* Ministerio de Educación de la Nación Educación Ambiental. Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación. Argentina.
- **Morín, E.** (1994). *Introducción al pensamiento complejo.* Barcelona: Gedisa.
- **Morín, E.** (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, repensar el pensamiento.* Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- **Piriz, Ponce y Casas.** (2004). *Diversidad de macroalgas en la Bahía de San Antonio.* Universidad Nacional de la Patagonia. Puerto Madryn. Argentina.
- **Pitman, L.** (2012). Manual del capacitador. Capacitación docente, enfoque y método. En Birgin, A. (Comp.) *Más allá de la capacitación, Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio.* Buenos Aires: Paidós Cuestiones de Educación.
- **Priotto, G.** (Comp). *Educación ambiental para el desarrollo sustentable. Aportes y apuntes del I Congreso de Educación Ambiental para el desarrollo sustentable de la República Argentina.* Buenos Aires: Editores Miño y Dávila, y Ediciones Marina Vilte. CTERA.
- **Roccatagliata, R.** (2006). *Contaminación por metales pesados en San Antonio Oeste.* Intervención Educativa por contaminación de metales pesados en San Antonio Oeste. Instituto de Formación Docente Continua de San Antonio Oeste, Río Negro. Argentina.

- **Roccatagliata, R.** (Octubre, 2013). Sin gatillar no llenan de plomo igual. Historia un proceso de participación ciudadana. En *Argentina Reciente: 30 años de construcción democrática*. Conferencia llevada a cabo en la Primera Jornada Argentina Reciente: 30 años de construcción democrática, Universidad Nacional de Buenos Aires. Argentina.
- **Sanjurjo, L.** (Coord) (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- **Sauvé, L.** (1999). *La educación Ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador*. México: Tópicos de Educación Ambiental.
- **Trillo Alonso, F. y Sanjurjo, L.** (2008). *Didáctica para profesores de a pie*. Rosario. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- **Vázquez, N.** (2005). *Contaminación por metales pesados en organismos de la Bahía de San Antonio, Golfo San Matías, Patagonia Argentina*. Tesis de Licenciatura en Ciencias Biológicas. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Argentina.
- **Vidal, M.** (2004). *Contaminación ambiental y salud humana*. Instituto de Biología Marina y Pesquera Almirante Storni. Universidad Nacional de Comahue, Argentina.

Fuentes Documentales:

- Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la provincia de Río Negro (2014). *Programa de Formación Permanente del Nuevos desafíos educativos, nuevos entornos para la formación docente continua*. Río Negro. Argentina.
- Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro (2008). *Diseño Curricular para la Formación Docente del Nivel Primario*. Río Negro. Argentina.
- Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro (2013). *Anteproyecto del Reglamento de Formación Permanente de los I.F.D.C de la provincia de Río Negro*. Dirección de Planeamiento, Educación Superior y Formación. Río Negro. Argentina.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2007). *Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional*. Resolución CFE N° 30/07 Anexo 2. Instituto Nacional de Formación Docente. Área de Desarrollo Profesional. Argentina.
- Ministerio de Salud y Ambiente (2006). *Informe Técnico Estudio de probable contaminación por plomo en escolares de San Antonio Oeste, Provincia de Río Negro*. Secretaría de programas Sanitarios. Programa nacional de prevención y control de intoxicaciones. Departamento de salud ambiental. Río Negro. Argentina.

Capítulo 11

La Ciudad. Un enfoque para la formación inicial del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales

María Esther MUÑOZ

Introducción

Escenarios de crecientes tensiones, fragmentación y desigualdad socio-territorial nos exigen un compromiso político pedagógico para la construcción de ciudadanías democráticas y participativas en el marco de realidades de indudable complejidad, de ruptura de certezas y de notable imprevisibilidad en los tiempos presentes.

En este contexto la tarea de enseñar a enseñar ciencias sociales supone atender las diferentes dimensiones, elementos y decisiones que se involucran en la construcción del conocimiento social escolar. Aunque ello signifique tensiones y desafíos pero también invitación a la reflexión, interacción y diálogo permanente entre teorías y experiencias. La construcción de esta propuesta conceptual, con orientaciones metodológicas para la formación inicial del profesorado de enseñanza primaria en didáctica de las Ciencias Sociales nace precisamente de procesos reflexivos y de objetivación de mi práctica docente. Las finalidades, por lo tanto, responden a preocupaciones que se traducen en ocupaciones y compromiso con los/as futuros/as docentes que desempeñarán sus prácticas pedagógicas en situaciones complejas y conflictivas que los interpelará fuertemente.

En este marco, es importante ofrecer espacios de reflexión, resignificación y reformulación durante los procesos de construcción del conocimiento social escolar, y en este caso, de un contenido determinado la Ciudad. Por ello se propone un enfoque relacional e interdisciplinar con la finalidad de contribuir al fortalecimiento del pensamiento crítico y a la construcción de herramientas conceptuales que les permita a los/as estudiantes explicar problemas complejos de y en la ciudad. Para, en un proceso posterior de extrañamiento, construir lo que Edelstein (1996) denomina, la episteme objetiva, en relación a sujetos particulares en situaciones o contextos

determinados -áulico, institucional, social y cultural- y en función de por qué y para qué enseñar ese conocimiento social.

1. Enseñar la Ciudad: un desafío en la formación docente

La enseñanza de la Ciudad en la formación inicial, en contextos de cambios sociales y profundas transformaciones urbanas, demanda decisiones inexorablemente vinculadas a las intencionalidades de su enseñanza. Lo que supone pensar una propuesta de enseñanza que considera la necesidad de que los/as estudiantes desarrollen un pensamiento crítico e histórico al leer la realidad social en estrecha relación con problemas presentes, en este caso problemas urbanos. Ello significa ofrecer a los/as estudiantes espacios que los enfrente al reto de desplegar, analizar y reflexionar marcos de referencias, percepciones y representaciones sociales construidas como sujetos partícipes de estos tiempos presentes. Proceso necesario para abordar, entender, comprender y analizar la complejidad de la dinámica social.

En este sentido brindar a los estudiantes perspectivas teóricas y enfoques didácticos para abordar problemas complejos en y de la ciudad, tiene como finalidad posibilitar la resignificación de los nuevos aprendizajes profesionales y ofrecer herramientas necesarias para tomar decisiones con autonomía acerca de las distintas formas de conocer y construir el conocimiento y contenido a enseñar.

Abordar la complejidad del espacio urbano desde una problemática como la expansión de los asentamientos informales/espontáneos e irregulares permite por un lado, poner en tensión estos marcos que intervienen y obstaculizan miradas complejas y por otro lado, ofrece posibilidad para promover herramientas y categoría conceptuales que les permita a los/as estudiantes del profesorado explicar y entender su importancia para abordar la complejidad del espacio urbano.

De esta manera, el recorte de contenido propuesto facilitará en cierta forma el aprendizaje, aproximación y construcción de conceptos necesarios en la enseñanza de la Ciencias Sociales. Además enseñar la ciudad desde una problemática social reciente, los asentamientos irregulares en la ciudad de Cipolletti, propicia el aprendizaje de capacidades críticas de análisis social, entendiendo las transformaciones en la sociedad cipoleña de modo relacional, en conjunción con las formas espaciales dentro de un continuum histórico del que forman parte los sujetos involucrados en el acto pedagógico. De allí que la problemática se aborda considerando la

interrelación, conjunción e integración de procesos sociales y formas espaciales favoreciendo también a la construcción progresiva de conceptos estructurantes y principios explicativos. Instancias de importancia al abordar problemáticas de la realidad social como objeto de enseñanza.

2. La Ciudad, construcciones desde perspectivas diversas

A partir de los años sesenta y desde diferentes campos de las ciencias sociales, en una importante producción sobre “urbanismo” se rediscute y pone en consideración “la ciudad” como objeto de estudio. Investigaciones de sociólogos, economistas, geógrafos, arquitectos, planificadores urbanos aportan conocimiento de una diversidad de aspectos de la ciudad, desde sus estructuras disciplinares y específicos marcos conceptuales. De allí, una multiplicidad de especializaciones disciplinares en torno al conocimiento de la ciudad y urbanismo se materializa en una heterogénea y amplia literatura.

Nuevas y viejas categorías como ciudadanía, planificación urbana, gestión urbana, sociedad urbana, sistema urbano, suburbano, metrópolis, intrametrópolis y megalópolis son discutidos. Los acuciantes problemas materiales de los centros “urbanos” en el “mundo occidental” inciden en el debate y análisis teórico en el campo académico pero también es objeto de interés de otros ámbitos como el político-administrativo y educativo.

Los análisis y estudios de Henri Lefebvre, Manuel Castells, David Harvey, Horacio Capel y Milton Santos, desde el enfoque marxista y desde la década de los sesenta son exponentes importantes en el desarrollo del pensamiento urbano. Categorías y nociones provenientes del marxismo son utilizadas para presentar nuevas interpretaciones de la cuestión urbana. Si bien con planteos no coincidentes, sus análisis parten de considerar que los problemas sociales y sus manifestaciones espaciales son inherentes al sistema capitalista. La mayor aportación de estos autores es metodológica. (González Ordovás, 1998). Desde la geografía, la filosofía y la sociología aportaron al análisis y abordaje de los procesos de urbanización de las últimas décadas.

Se rescatan los aportes de David Harvey (1977, 2005, 2012) en cuanto a la importancia que asigna al análisis de los procesos sociales y formas espaciales y su interpenetración para comprender el fenómeno urbano. Distingue a la ciudad de urbanismo, definiendo a este último como un conjunto de relaciones que expresa la forma en que se estructura, regula y construye el fenómeno urbano. El urbanismo es considerado como una estructura con sus propias leyes de transformación y construcción interna. Una estructura con su propia dinámica interna que proviene de una lógica

espacial y como tal expresa el lugar que desempeña el espacio en la organización de la producción como en la modelación de las relaciones sociales. (Harvey, 1977) Dinámica interna pero moderada por la interacción y contradicción con otras estructuras, en el marco de las necesidades y desarrollo del capitalismo.

Cuestión que puede visualizarse en los procesos de urbanización que, en el contexto de la globalización del siglo XX, se caracterizan por la presencia de nuevos antagonismos: la competencia entre diferentes centros metropolitanos o mega ciudades; urbanización masiva; ciudades gobernadas de manera jerárquica donde los gobiernos urbanos se ocupan, fundamentalmente, de la extensión de la acumulación de capital que por desarrollar una sociedad democrática con políticas de desarrollo de los diferentes tipos de infraestructura, en beneficio de la mayoría de la población urbana. Así la competencia interurbana hace que los recursos no se utilicen para construir infraestructura sino, de alguna manera, van a parar a las grandes empresas. (Harvey, 1997)

El proceso de urbanización latinoamericano responde también a esta caracterización e incorpora el crecimiento a gran escala y rapidez de los asentamientos alrededor de las grandes ciudades. La ciudad, el suburbio y las zonas rurales están incorporados dentro del proceso urbano y materializan la desigualdad social en dicho proceso. La pobreza urbana es remodelada a partir de políticas asistencialistas dentro del sistema urbano. El antagonismo entre el centro de la ciudad y los suburbios se profundiza y se visibiliza en la organización urbana en América Latina.

3. La ciudad como objeto de enseñanza

Desde las últimas décadas del siglo XX y en el marco del capitalismo globalizante han cobrado fuerza y de manera conflictiva importantes y dinámicos procesos migratorios en los espacios urbanos. El crecimiento y expansión de sectores excluidos de derechos¹ en algunas ciudades “centro” y los débiles sistemas de mediación política dejan en evidencia situaciones de latente conflictividad social.

En este contexto retornan consideraciones acerca del papel educador de la ciudad. La idea de Ciudad Educadora y/o Educativa adquiere así diferentes formas, características y tendencias. Sin embargo, el concepto Ciudad Educativa se menciona en 1973 en el informe “Aprender a ser” de la

¹En situación de marginalidad, expropiados de dignidad, negados o invisibilizados

UNESCO encargado a Edgar Faure para analizar la situación de la educación en el mundo. Se plantea allí a la ciudad como “agente educadora”.

Esta concepción de ciudad educativa cobrará otros tintes en su desarrollo posterior a partir de los años noventa. El I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras en 1990 en la ciudad de Barcelona y el surgimiento del movimiento de Ciudades Educadoras materializado en una Asociación Internacional de la que son integrantes varias ciudades latinoamericanas, entre ellas ciudades argentinas, responden a este proceso.

La vasta y heterogénea literatura en este campo pone de relieve una compleja diversidad y divergencias. Se publican trabajos desde diferentes disciplinas; con una diversidad de miradas de la ciudad; con innumerables propuestas y proyectos, algunos ligados y en colaboración a los ámbitos político-administrativos de las ciudades. Autores de disciplinas como la filosofía, la filosofía jurídica, arquitectura, abogacía, geografía, pedagogía, ciencias de la educación, arqueología urbana, historia, sociología urbana dan cuenta de la diversidad de enfoques y miradas acerca de la ciudad como objeto de enseñanza o su papel educativo todos vinculados o en relación al concepto de ciudadanía.²

Desde mediados de la década de los noventa y en mayor medida en el siglo XXI, Foros internacionales y nacionales proponen en la agenda educativa la importancia de la Ciudad Educadora. La ciudad se presenta como escenario fundamental y determinante de posibilidades educadoras. Innumerables trabajos abordan diferentes temáticas, desde disciplinas diversas con enfoques o perspectivas teórico metodológicas difíciles de definir.

La ciudad como conocimiento social escolar supone una compleja construcción. Polisémico, complejo y multidimensional, el concepto de ciudad produce distintas líneas de interpretación y por lo tanto distintos abordajes. Interrogarla, desmontarla y asirla en las aulas resulta un territorio de exploración, arduo y doblemente complejo ya que pone en tensión perspectivas epistemológico-didácticas, finalidades e intencionalidades en función de contextos y procesos socio-históricos. Es así que en el marco de

² Son ejemplo de ello algunas producciones como: Gennari, M. (1998) Semántica de la Ciudad y Educación. Pedagogía de la educación; Asensio, M.; Pol, E. (2002), Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad; Gadotti, M. (2002), Escuela Ciudadana, Ciudad Educadora. Proyectos y prácticas en proceso; Sevilla, B.S. y otros (colaboradores) (2004) Investigar la Ciudad. Proyectos de investigación participativa en la Escuela; Alderoqui, S.; Penchansk y (2006) Ciudad y Ciudadanos; Seibold, J. (2011) Escuela Ciudadana y Educación Educadora en el marco del Bicentenario y aquellos publicados en el marco de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (<http://w10.bcn.es/Apps/eduportal/pubPortadaAc.do>)

los procesos de globalización de la economía, la ciudad como conocimiento escolar cobra nuevamente sentido e importancia potencial en relación a la construcción de ciudadanías.

La situación de complejidad social y económica en las grandes ciudades y los diversos problemas que genera la desigualdad en el acceso a éstas impone revisar y considerar las múltiples miradas y significados a través de las formas espaciales y sociales.

Desafío asumido por diferentes autores, en Argentina y materializado en propuestas y experiencias educativas de gran importancia y aporte.³ Comprender y considerar los aportes de investigaciones y producciones científicas en el estudio de los fenómenos urbanos desde diversas disciplinas no implica trasladar simplificados los conocimientos disciplinares sino que el saber escolar demanda un nuevo proceso de construcción en función de otros elementos constitutivos: episteme subjetiva, lo axiológico y los contextos. El carácter complejo de la ciudad como objeto de enseñanza no debe ser atribuido sólo a la complejidad inherente al fenómeno de estudio sino en relación y pensando como desafío, una construcción didáctica.

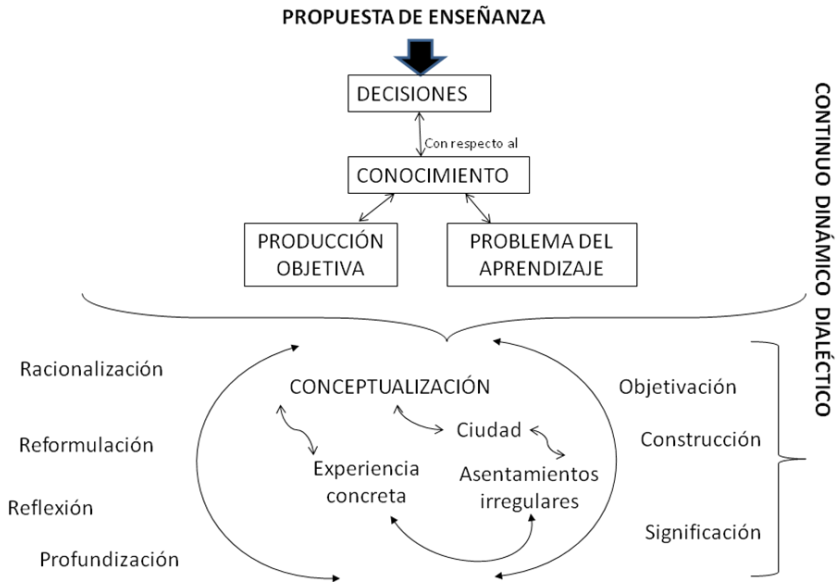
DESARROLLO DE LAS SECUENCIAS

Algunas orientaciones para la construcción de la propuesta:

- Permite profundizar en las relaciones entre diferentes dimensiones: sociales, políticas, económicas, territoriales y culturales desde una de las varias perspectivas y miradas para estudiar, analizar y enseñar la ciudad.
- Pretende acerca a los estudiantes posibles explicaciones, interpretaciones y análisis.
- Privilegia la interrelación, conjunción e integración de procesos sociales y formas espaciales en el contexto analítico de los sistemas urbanos.
- Favorece a la construcción progresiva de conceptos estructurales y principios explicativos.
- Posibilita establecer relaciones e interrelaciones entre las diferentes escalas espaciales.

^{3 3} Cambiaso, E.; Ageno, R. (1972) *Una experiencia en la enseñanza de las ciencias sociales*; Alderoqui, S. (1993) "La Ciudad se enseña"; Alderoqui, S.; Villa, A. (1998) "La ciudad revisitada. El espacio urbano como contenido escolar"; Alderoqui, S.; Penchansky, P. (2006)(comps.) *Ciudad y Ciudadanos del mundo urbano*; Funes, A.G. (2007)(Coord.) *Crónicas de Escuelas Valletana*; Jara, M.A. (2008) "El patrimonio de mi ciudad: evidencias del pasado, memoria del futuro"; Funes, A.G.; Moreno, T. (2014) "Los múltiples rostros de la Ciudad. Algunas pistas para pensar su enseñanza"; entre otros..

- Permite entender las transformaciones y continuidades, intereses e intencionalidades. Identificando desigualdades, conflictos y tensiones.



Secuencia N° 1:
Indagación, exploración e identificación de idea y representaciones sociales en torno al concepto “Ciudad”

Actividad N° 1: Se propone favorecer el despliegue de representaciones e imágenes de la ciudad construidas por los/as estudiantes desde vivencias y experiencias en relación con el espacio urbano y con “otros”. En este sentido se piensa la clase en dos momentos. En un primer momento los estudiantes debaten, en pequeños grupos las diferentes consignas solicitadas. En un segundo momento los/as estudiantes dan cuenta de las primeras aproximaciones, conclusiones y afirmaciones compartidas en el trabajo grupal. Se pretende generar un espacio de intercambio de miradas, interpretaciones y lecturas diversas que posibiliten, posteriormente y durante el recorrido de la secuencia, procesos de reformulación, profundización y reflexión en la construcción y reconstrucción del concepto.

Consignas:

Para debatir y discutir:

- ¿Qué elementos y/o conceptos consideran fundamentales para caracterizar o definir una Ciudad?. Confeccionen un posible listado.

- b) ¿Con qué dimensión identificarían o relacionarían los elementos y/o conceptos mencionados? (sociales, políticas, económicas, culturales u otras)
- c) ¿Les parece que es posible establecer el predominio de una dimensión sobre otra para definir o caracterizar una ciudad?, ¿Por qué?

Actividad N° 2: Se presenta a toda la clase un power point con imágenes fotográficas recientes y de diferentes períodos históricos de algunas ciudades de América Latina⁴. Finalizada la instancia de proyección compartida se entregan agrupadas y enumeradas las diferentes imágenes. Los/as estudiantes, como sujetos urbanos, le otorgarán significado a las señales y símbolos que contienen las imágenes. Se piensa en instancias de interacción entre los/as estudiantes en grupos reducidos y con el grupo-clase. La interacción entre estudiantes contribuye al intercambio de miradas o lecturas del mundo social. Se pretende una aproximación sucesiva y progresiva a una conceptualización

Consignas: Para leer, analizar e intercambiar

- a) ¿Con qué ciudades de América Latina identifican las imágenes?
- b) Las imágenes fotográficas de Argentina: ¿A qué ciudades corresponden? ¿Les parece que pertenecen al mismo período histórico? ¿Qué períodos identifican? ¿Por qué?
- c) ¿Qué diferencias o similitudes entre las imágenes pueden mencionar?,
- d) ¿Qué elementos o conceptos incorporarían al listado elaborado en la actividad anterior?

Se sistematiza y socializa el trabajo de los grupos mediante la redacción de posibles enunciados o afirmaciones referidas al concepto “Ciudad”.



⁴ Las imágenes pueden ser extraídas de varios sitios de internet. La disponibilidad de información, imágenes y producciones diversas y variadas que circulan virtualmente exige, sin embargo, pensar que el diseño y construcción de materiales involucra decisiones en relación a las finalidades, concepciones y pertinencia.



Secuencia N° 2: La ciudad como objeto analítico complejo: abordajes Múltiples

Actividad N° 1: Se ofrecen a los/as estudiantes fragmentos de textos donde autores de diferentes disciplinas, perspectivas y enfoques dan cuenta del fenómeno urbano reciente. En un segundo momento se solicita la lectura y análisis de diferentes abordajes teóricos acerca de lo urbano, ciudad, urbanización y su relación con los procesos urbanos recientes. Se trata de confrontar y tensionar vivencias, percepciones y representaciones de los/as estudiantes con posibles múltiples miradas y discursos teóricos para que visualicen y comprendan a la ciudad como objeto analítico de cierta complejidad. En este sentido se ofrece instrumentos que posibiliten pensar en la selección de una problemática a enseñar, de ideas explicativas y de conceptos.

Consignas:

- Lean atentamente los fragmentos⁵ N° 1 a 4 y discutan en grupo. Intenten identificar la/s dimensión/es que se visualizan en cada uno de ellos.
- ¿Qué proceso histórico o fenómeno urbano podría identificarse?
- ¿Desde qué disciplina/as, les parece, se realizan los análisis y abordajes?
- Lectura, análisis y debate de algunas conceptualizaciones: ¿Qué relación/es podrían establecer con los?

Puesta en común: Se socializan lo trabajado en cada uno de los grupos. En forma colectiva y colaborativa se construye en el pizarrón una primera red conceptual. Se orienta a partir de interrogantes como por ejemplo: ¿Qué conceptos o ideas explicativas se desprenden de los planteos teóricos?

⁵Los estudiantes no tendrán consignado en los fragmentos que deben analizar, los autores ni su especialidad disciplinar. La Información será proporcionada en el proceso de intercambio e interacción en el grupo-clase.

1) "... En diversos lugares del mundo la urbanización generalizada está dando lugar a entramados funcionales muy extensos, ya sea en conjuntos urbanos de alta densidad de población, como sucede en la costa este de América del Norte, en Europa Occidental y en Japón, ya sea en espacios articulados en torno a una gran metrópoli, como es el caso de San Pablo, México y Buenos Aires, en América latina. En todos los casos, estas mutaciones se producen en el contexto de aplicación de nuevas tecnologías en la producción y circulación de bienes e información y de nuevas divisiones territoriales de trabajo." (Blanco y Gurevich, 2002, p. 71)

2) "La Historia de América latina es urbana y rural. Las ciudades y la cultura urbanas fueron, sin embargo, el motor de una dinámica social clave en el desarrollo de la región. El proceso de concentración urbana, característico de nuestra época, asume en América latina aspectos singulares. El notable predominio poblacional de la ciudad y la hegemonía de sus disposiciones culturales tienen íntima relación con los diferentes procesos históricos de urbanización. Son más de dos mil años de urbanización en América latina: desde la ciudad precolombina e indiana hasta la metrópoli moderna; desde los centros rituales hasta la red de ciudades; desde la esperanza de progreso hasta la saturación de consumo." (Cicerchia, 2002, p. 95)

3) "Las políticas urbanas se transforman en programas sectoriales de infraestructura relacionados con grandes operaciones internacionales, como es el caso de la década del agua, que presidió obras de equipamiento considerables en la mayoría de las ciudades, o la construcción y/o extensión del subterráneo. Este último se convierte a menudo en un factor decisivo de transformación de las formas urbanas." (Schneier Madanes, 2002, p. 155)

4) "...La ciudad es hoy una ciudad pluri municipal o metropolitana, con tendencia a estructurar funcionalmente un espacio regional discontinuo y asimétrico. Es difícil determinar la población urbana puesto que los usuarios de la ciudad central pueden ser a veces tanto o más numerosos que los residentes. Las administraciones públicas y para públicas que actúan en la ciudad son muchas y sus competencias y funciones a veces compartidas, otras concurrentes y otras se confunden (o justifican mutuamente su omisión)" (Borja y Castells, 1997, p.151)

a) "En la ciudad hay una relación fundamental entre el cuerpo social que define los modos de vida urbana según las condiciones de producción y reproducción de los sistemas económicos, políticos y sociales, con sus correlativas representaciones simbólicas, y el construido físico, es decir la suma de edificios, instalaciones y artefactos que resuelven los espacios de la acción y proporcionan las imágenes que la sociedad demanda como sistemas de representaciones." (Arroyo, 1998, p. 213)

b) “La urbanización se refiere a la articulación espacial, continua o discontinua, de población y actividades. La ciudad implica un sistema específico de relaciones sociales, de cultura y, sobre todo, de instituciones políticas de autogobierno” (Borja y Castells, 1997, p. 13)

c) “La ciudad es un complejo sistema dinámico donde las formas espaciales y los procesos sociales se encuentran en continua interacción. Por lo tanto debe ser concebida como forma construida. La ciudad y el urbanismo como modo de vida han de ser considerados por separado porque en realidad se han separado. La urbanización ha alcanzado una envergadura global. La diferenciación interna dentro del proceso de urbanización es muy evidente, como lo es la cambiante organización política del espacio que corre paralela a dicha diferenciación”. (Harvey, 1977)

d) “En cada momento histórico, lo que entendemos por urbano y por rural va cambiando. Ambas son formas de organización del espacio geográfico que, como tales, precisan ser caracterizadas en contextos históricos particulares. Tanto quienes sostienen que el espacio es un mero reflejo de los procesos sociales como aquellos que consideran el espacio como una práctica social, coinciden en que cualquier transformación en la organización de la sociedad tiene efectos sobre el espacio.” (Blanco y Gurevich, 2002, p. 73)

Actividad N° 2: Se propone a los/as estudiantes la lectura previa de uno de los textos seleccionados donde los autores ofrecen marcos explicativos, desde dos miradas disciplinares distintas, del proceso de transformación urbana en el contexto de la globalización. La lectura como trabajo intelectual de reconstrucción de la problemática permitirá a los/as estudiantes tomar decisiones en el proceso de construcción del objeto de aprendizaje y enseñanza.

Consignas:

1. **Cicollella, P.** (2012). “Revisitando la metrópolis latinoamericana más allá de la Globalización”. *RIURB*. Revista Iberoamericana de Urbanismo N°8, pp. 9-21

a) ¿Cuáles son las tensiones/conflictos/contradicciones que analiza Cicollella?

b) El autor plantea los siguientes interrogantes: a) ¿Es posible pensar en una ciudad latinoamericana competitiva, productiva y a su vez socialmente justa y territorialmente integradora?; b) ¿Qué imágenes, qué modelos de ciudad van apareciendo como consecuencia de los acelerados cambios sufridos por las metrópolis, y, paralelamente, qué imaginarios, qué utopías urbanas están surgiendo?. ¿A qué respuestas concluye?

2. **Borja, J. y Castells, M.** (1997). “Impacto de la globalización sobre la estructura social y espacial de las ciudades”, pp. 35-67. En: Borja, J.; Castells, M Local y Global. La gestión de las ciudades en la era de la información. Taurus, Madrid.
- a) ¿Cuáles son las consecuencias e impactos, según los autores, que la globalización provoca sobre la estructura espacial y social de las ciudades?. Identifíquelos e intente establecer, mediante un esquema conceptual, relaciones.
- b) ¿Por qué los autores plantean “la ciudad dual”?

Puesta en común:

- Intercambio y socialización del trabajo grupal con los textos asignados.
- Realicen una breve redacción donde contemplen, a elección, algún/os, de los aspectos abordados o analizados por los autores o uno de ellos: problema o preocupación, abordaje y conclusión.

Secuencia N° 3:

Un proceso de urbanización de exclusión territorial:
los asentamientos irregulares

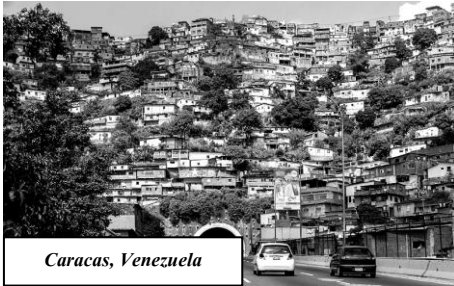
Actividad N° 1: Se presenta un movie maker con imágenes fotográficas⁶ de diferentes asentamientos irregulares y espontáneos en América Latina acompañado con el sonido de una canción que expresa percepciones y representaciones de esta problemática social urbana⁷. El trabajo didáctico con las imágenes permitirá a los/as estudiantes establecer vínculos entre las escalas global-regional-nacional y local; identificar actores y conflictos y profundizar en la construcción de relaciones, explicaciones e interpretaciones.

Consignas:

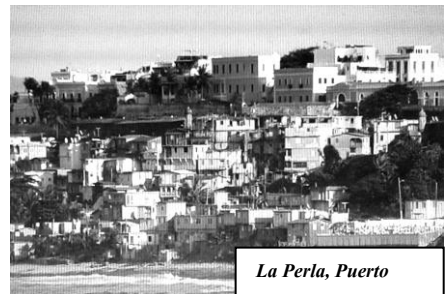
- a) ¿Con qué concepto/s relacionarían las imágenes fotográficas?
- b) ¿Qué diferencia/s y semejanza/s pueden establecer?
- c) ¿Es posible, a modo de aproximación hipotética, y teniendo en cuenta los planteos de Ciccolella y Castells, enunciar alguna conclusión.

⁶ Varios sitios de internet ofrecen una diversidad de imágenes que captan y reflejan la presencia de los asentamientos irregulares en América Latina.

⁷ En esta propuesta se seleccionó la canción “Los de atrás vienen conmigo”, del grupo puertorriqueño Calle 13. Se sugiere del mismo grupo el tema “La Perla” que cantan junto a Ruben Blades. En diferentes géneros musicales como el rock, tango, rap, cumbia villera, etc se encuentra gran variedad de letras musicales que hacen referencia, desde diferentes miradas, a la cotidianidad de estos asentamientos en la actualidad o como en el caso del tango en periodos anteriores. Lo que potenciaría la mirada histórica del proceso de constitución de esta problemática urbana.



Actividad N° 2: Luego de haber escuchado el tema musical “Los de atrás vienen conmigo”, se solicita a los/as estudiantes la lectura de su letra. La música, al igual que otras expresiones artísticas, ofrecen representaciones y miradas de la “realidad” urbana.



Consigna:

- ¿A qué se refiere el grupo musical con la expresión “Los de atrás”?
- ¿Qué imagen presentan o pretenden transmitir?
- ¿A qué sectores de la sociedad urbana hacen referencia?

Actividad N° 3: Se presentará un power point con imágenes fotográficas de asentamientos irregulares en Argentina de diferentes períodos históricos⁸. Luego se entregará a los estudiantes las imágenes y breves textos que

⁸ Las imágenes fotográficas pueden extraerse en sitios diversos de internet. Se sugiere el sitio <http://www.bifurcaciones.cl/2013/12/la-villa-y-los-territorios-discursivos-de-la-exclusion/> Allí se ofrecen varias imágenes que acompañan al artículo de PASCUAL, C. (2013) La villa y los territorios discursivos de la exclusión.

responden a una propuesta de periodización que tiene a la ciudad como dimensión central en el desarrollo de los procesos socio territorial en Latinoamérica.⁹ El material didáctico y la formulación de la actividad fueron contruidos intentando favorecer a la comprensión y aprensión de principios explicativos acerca de la historicidad de los asentamientos irregulares en el espacio urbano.

Consigna:

- a) Realicen una lectura de las imágenes fotográficas e identifiquen con los breves textos que caracterizan los procesos de urbanización en Latinoamérica.
- b) ¿Qué cambios, rupturas y continuidades observan de la lectura de las imágenes y de los textos acerca de los procesos de configuración territorial urbana?
- c) Redacten una afirmación, enunciado o hipótesis posible considerando los conceptos de ciudad; asentamientos irregulares; configuración territorial; problema socio-territoriales; tiempo; procesos; crisis y otros que consideren necesarios.



Ranchario del barrio de la Tablada, Rosario, Argentina (1943).



Una villa miseria en Buenos Aires. 1960.



Villa Desocupación en la zona de Retiro Buenos Aires, década de 1930

⁹Las afirmaciones y fragmentos corresponden a la periodización construida en el marco de uno de los seminarios de la especialización.

1. A fines del siglo XIX y principios del XX en las ciudades latinoamericanas se configuraba un paisaje urbano como espacio privilegiado de inclusión en el sistema capitalista. En la mayoría de los países el proceso de modernización implicó la urbanización acelerada pero fuertemente signada por la diferenciación. En este período el fenómeno inmigratorio tuvo un protagonismo esencial en la configuración de otros espacios muy alejados a las pretensiones y aspiraciones manifiestas en el imaginario de las familias poderosas. Los patrones de desigualdad se visualizaban en las contradicciones y conflictos en torno a la dominación, apropiación, ocupación y acceso a las ciudades. Lo que significó la configuración de espacios de segregación, exclusión y relegación en los cordones periféricos, en esta etapa de constitución de la formación de un Estado, que legitimaba y garantizaba la dominación oligárquica.

Si bien fueron notables y profundos los cambios que experimentaron muchas ciudades latinoamericanas en cuanto a su fisonomía, composición poblacional y actividades económicas, estas concepciones y aspiraciones encontraron sus contradicciones y limitaciones. Se constituyeron ciudades que respondieron a las transformaciones esperadas y otras que se sumieron en el estancamiento quedando fuera del concierto mundial, de los circuitos y mercados económicos que se consolidaban y establecían fuertemente. (Romero, 1986)

2. Con la década del 30 se inicia en los países latinoamericanos un proceso de profundo crecimiento urbano producto de fuertes movimientos migratorios en el proyecto de capitalismo industrial. Migraciones internas hacia las ciudades centro modificaron e impactaron fuertemente en la fisonomía y significados sociales y políticos. Un “nuevo” sujeto colectivo extraño e inexistente en el espacio urbano llega para quedarse. Expulsados de las haciendas, plantaciones o minifundios buscan y se refugian en las ciudades en búsqueda de oportunidades, trabajo y/o ascenso social. Sin embargo, simultáneamente, el desarrollo urbano se correspondió con el desempleo y la miseria, la oferta de trabajo superaba la demanda (Romero, 1986). Llámese cabecitas negras, rotos, caipiras, cholos, integrarían los “otros” en la ciudad.... Y los cordones periféricos la contracara de la modernización, urbanización e industrialización. La migración y la afluencia de trabajadores habían transformado radicalmente la fisonomía urbana en Latinoamérica. Las villas miserias; las favelas; el rancharío; callampas; vecindades desplazarían a los conventillos como espacios excluidos en las ciudades.

Durante las etapas finales del ISI la urbanización produjo una proletarización parcial de la fuerza de trabajo, concentrada en las ciudades más grandes o en centros urbanos de una sola industria (Roberts y Portes, 2008)

3. La crisis del 70' expresó el agotamiento de un determinado patrón y estrategia de acumulación de capital y la lucha por el surgimiento de otro modelo de acumulación. El modelo de dominación de desarrollo pasó de la industrialización de importaciones a un modelo basado en la desregulación y el mercado libre. Este proceso de reestructuración del régimen de acumulación y de dominación requirió de medidas ejecutadas primero por los gobiernos dictatoriales y luego profundizadas en las décadas siguientes por gobiernos democráticos. Una brutal fragmentación social, con exacerbación de la exclusión y las desigualdades sociales fueron sus efectos. La especulación, el poder de los capitales extranjeros productivos y financieros, la destrucción del sector industrial, la ausencia del estado en los rubros salud, educación, vivienda, previsión social. Desempleo, subempleo y caída de los salarios (Ansaldi, 2012)

Estas transformaciones que se produjeron en la economía mundial con la reestructuración capitalista afectaron la dinámica de las áreas urbanas donde los nuevos procesos de metropolización determinaron diferencias entre las ciudades de los países de la región. El crecimiento urbano y a un ritmo incontrolado evidenció problemas, contradicciones y conflictos. Expansión de asentamientos irregulares, espontáneos y sin planificación; la insuficiencia y/o ausencias en el suministro de servicios, la desocupación, subocupación o precariedad laboral materializan las consecuencias del crecimiento urbano incontrolado.

Secuencia N° 4:

Cipolletti: proceso de expansión, contradicción y derecho a la ciudad

Actividad N° 1: La expansión de los asentamientos irregulares, denominados Tomas, en las ciudades altovalletanas en las últimas décadas del siglo XX y principios del XXI materializan los conflictos y contradicciones propias del capitalismo en la configuración de los territorios urbanos. Proceso que implica también la construcción de subjetividades. Por lo que se propone la lectura y análisis de un artículo periodístico que permita poner en tensión representaciones, prejuicios, supuestos de un problema candentes para que los estudiantes puedan racionalizar la implicancia del sujeto en el objeto a enseñar.

Consignas:

- a) ¿A qué se refiere la autora del artículo con “ciudad ordenada”?
- b) ¿Qué causas o explicación plantea sobre la problemática?, ¿cómo las sustenta o sostiene?
- c) ¿Qué mensaje, intencionalidad o mirada, les parece, subyace en el artículo?
- d) Teniendo en cuenta la periodización analizada: ¿a qué período hace referencia y por qué?. ¿en qué año fue escrito el artículo?

Tomas en Cipolletti: la pelea por acceder al espacio urbano

Las Tomas en Cipolletti son un fenómeno complejo que pusieron en crisis la idea de “la ciudad ordenada”. Aunque no hay cifras oficiales (algunos sectores creen que es una forma de invisibilizar el problema), se estima que hay unos 4.000 familias distribuidas en 26 asentamientos, con servicios de agua y luz precarios construidos por los propios habitantes sin la asistencia o la anuencia del Estado.

Números absolutamente conservadores establecen que casi el 18 % de la población de la ciudad vive en alguna toma. La cuenta surge de multiplicar por cuatro la cantidad de familias. El último censo poblacional registró unos 90.000 habitantes.

A diferencia de otras ciudades en Cipolletti no hay tierras fiscales, por lo que las tomas siempre se ubicaron en terrenos cuyos propietarios -o herederos de los propietarios originales- reclamaron (y reclaman) su devolución.

Como ocurre habitualmente, y es difícil afirmarlo con pruebas, hubo innumerables versiones de que fueron promovidas, entre otros motivos, para obligar al Estado municipal a correr la barrera urbana hacia el norte de la Circunvalación o hacia el sur, atravesando la Ruta 22, por la crisis de la fruticultura que dejó miles de hectáreas abandonadas.

Además, la presión urbana ejerció consecuencias negativas, lo que generó que tierras que antes estaban enfocadas a la producción dejaran de ser rentables para estos fines.

Pero más allá de estas versiones, que incluyen elementos de una problemática real, lo cierto es que las tomas surgieron en Cipolletti ante la necesidad de la gente de acceder al suelo urbano, a un pedazo de tierra donde vivir. En casi todos los casos, los ocupantes originales, los que iniciaron los asentamientos, eran hijos de familias de los barrios cercanos.

Años sin construcción de viviendas para los sectores más desprotegidos, escasos proyectos para promover loteos accesibles y la disparidad del valor de la tierra (un terreno cuesta actualmente unos 600.000 pesos) por la presión que ejerció la actividad petrolífera en la provincia de Neuquén, son

los motivos en los que más o menos concuerdan los análisis del porqué del fenómeno en esta ciudad.

Las tomas son, como en la mayoría de las ciudades donde ocurren, un espacio de disputa política compleja. Políticos, dirigentes sociales, organizaciones no gubernamentales, iglesias, cada uno con sus intereses particulares, pugnan por entrar en los asentamientos: los miles de personas que viven pueden ser futuros votantes, fieles, posibles sujetos de ayuda solidaria.

Son también espacios que quedan al margen de la ciudad y que se hacen visibles cuando sus habitantes reclaman por la regularización o por ayuda social; en definitiva, por mejores condiciones de vida, por ser reconocidos como ciudadanos con derechos plenos. La indefensión quedó más allá aún en evidencia luego de la tormenta de abril.

Las ocupaciones de tierras en Cipolletti se repitieron aproximadamente cada dos años desde 1997, cuando un grupo de gente tomó la plaza del Anai Mapu y luego fue trasladada a unos terrenos en la última franja del mismo barrio. En el 2003 se produjeron las tomas de Antártida Argentina y San Sebastián (hoy también con respuestas) y la de Ferri. En el 2009 se generó lo que aún hoy es la más grande de Cipolletti: el barrio Obrero, donde viven cerca de 600 familias. Antes, en el 2005 fue La Rivera y en el 2007 La Esperanza y La Vía. En el 2012 se ocuparon los terrenos de lo que ahora es 2 de Febrero y 10 de Febrero. Pero éstas no son las únicas. Hay otra docena de ocupaciones más grandes o más chicas, todas con problemáticas similares.

Venier, M.L. (2014), En: Diario Río Negro, Viernes 26 de Septiembre. Debate. Análisis Regional, pp. 25

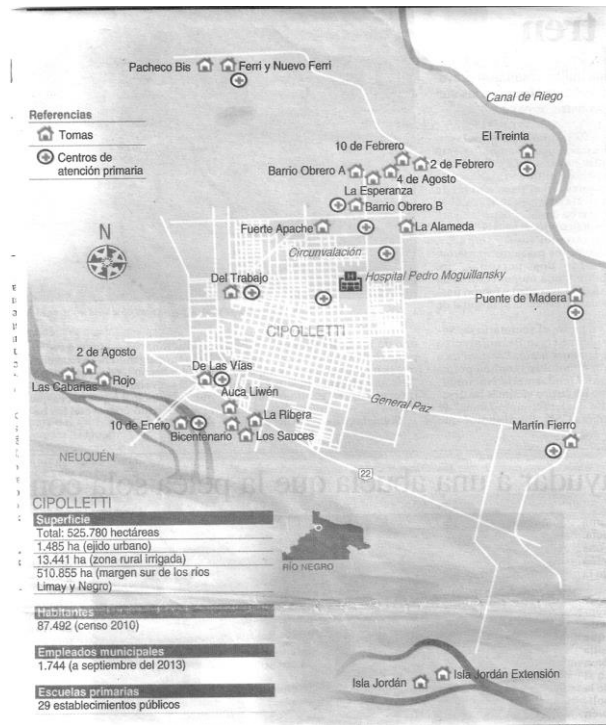
Actividad N° 2: Trabajar la espacialidad significa considerar la construcción que los sujetos realizan en relación con el contexto social. Lo que presupone la intervención de elementos socio-culturales, económicos y políticos. Dimensiones que se interrelacionan temporo-espacialmente y que se ponen en juego a la hora de visualizar la configuración de los distintos territorios en la ciudad. De allí que la actividad tiene como finalidad que los estudiantes visualicen las desigualdades territoriales y la respuesta y estrategia de sectores de la sociedad para acceder y pertenecer al espacio urbano.

Consigna:

a) Lean atentamente el plano¹⁰: ¿En qué espacio de la ciudad se configuraron los asentamientos irregulares?

¹⁰ Esquema espacial elaborado por el diario Río Negro, domingo 2 de marzo de 2014. Sociedad.

- b) Lean el plano e identifiquen el espacio donde se concentra la mayor cantidad de asentamientos.
- c) ¿Qué otra información ofrece la representación espacial realizada por la editorial del diario?
- d) ¿Por qué les parece que la editorial incorpora esa información en el esquema?, ¿Con qué propósito?
- e) Elaboren un posible esquema conceptual donde relacionen y articulen lo trabajado en torno a la Ciudad como objeto de análisis y abordaje. Seleccionen y jerarquicen los conceptos que consideran estructurantes y claves.



Actividad N° 3: Se solicita a los estudiantes la lectura previa de un texto sobre la ciudad como objeto de enseñanza. A modo de posibles y primeras síntesis de integración y articulación del proceso secuencial se ofrecen algunas reflexiones y propuestas que la autora realiza en torno a la ciudad como contenido escolar. Esta actividad también se convierte en el inicio de una secuencia donde los estudiantes comienzan su proceso de construcción del objeto a enseñar.

Consigna:

- a) ¿Cómo justifica Alderoqui la necesidad de replantear, en los actuales contextos, la relación entre ciudad y ciudadanía?
- b) ¿Qué dificultades visualiza cuando se enseña el contenido ciudad?, ¿Cómo deberían incorporarse contenidos de conocimiento urbano en la escuela? ¿qué propone?
- c) ¿A qué se refiere la autora con ciudad que educa?

Alderoqui, S. (2003) “La ciudad: un territorio que educa”. En: CADERNO CRH, Salvador, N° 38, p. 153-176, jan./jun.

Referencia Bibliográfica

- **Alderoqui, S** (2003). “La ciudad: un territorio que educa”. En: CADERNO CRH, Salvador, N° 38, p. 153-176, jan./jun.
- **Alderoqui, S; Penchasky, P** (2002). *Ciudad y ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Bs As.: Paidós.
- **Ansaldi, W.; Giordano, V.** (2012). *América Latina. La construcción de un orden. De las sociedades de masas a las sociedades en procesos de reestructuración*. Tomo I y II. Bs. As.: Ariel.
- **Arroyo, J.** (1998). “La ciudad escindida. El impacto en lo Urbano del capitalismo tardío”. En: Estudios Sociales, Revista Universitaria Semestral, Año VIII, N° 15, Santa Fe, Argentina, 2° semestre, pp. 213-225.
- **Borja, J.; Castells, M.** (1997). *Local y Global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid: Taurus.
- **Ciccolella, P** (2012). “Revisitando la metrópolis latinoamericana más allá de la Globalización”. *RIURB*. Revista Iberoamericana de Urbanismo n°8, pp. 9-21.
- **Edelstein, G.** (1996). “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”. En: AA.VV, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Bs As.: Paidós.
- **González Ordovás, M. J.** (1998). “La Cuestión Urbana: Algunas perspectivas críticas”. En: Revista de Estudios Políticos (Nueva Época), N° 101, Julio-Septiembre. Pp. 303-333.
- **Harvey, D.** (1977). *Urbanismo y desigualdad social*. Madrid: Siglo XXI.
- **Harvey, D.** (1997). *Globalización y Urbanización*. Conferencia.
- **Portes, A. y otros** (2008) *Ciudades Latinoamérica. Un análisis comparativo en el umbral del nuevo siglo*. Bs. As.: Prometeo.
- **Romero, J. L.** (1986). *Latinoamérica. Las ciudades y las ideas*. Bs. As.: Siglo XXI.

Este libro se terminó de imprimir en:



Alberdi 415 / Neuquén
Roca 107 / Cipolletti // Río Negro
299 448 6005

PARIGIANIGRAFICA@SPEEDY.COM.AR

Didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado: perspectivas y enfoques actuales, es una propuesta colectiva de profesores y profesoras que se dedican a la formación del profesorado en el área y ofrecen pistas para pensar en la formación inicial.

Didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado: perspectivas y enfoques actuales, actualiza miradas sobre temas, problemas y contenidos que, en el actual contexto, son importantes incorporarlos a la formación. Currículum, Territorialidad, Historia, Género, Ciudadanía, Interculturalidad, Ciudad, Historia Reciente/Pre-sente, entre otros, son los que los/as autores/as ofrecen para reflexionar y analizar en la formación docente.

Didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado: perspectivas y enfoques actuales, como toda obra colectiva, es poli-fónica y tiene una clara finalidad: hacer visibles los mecanismos de producción de las diferencias en tiempos de globalización y para hacerlo hay que conceptualizar las nuevas configuraciones con otro instrumental teórico. En este caso las propuestas de formación docente en ciencias sociales que presentamos aportan en este sentido.

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

EQ. DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES E HISTORIA



Didáctica
Ciencias Sociales

