

Universidad Nacional del Comahue
Facultad de Ciencias de la Educación



Imagen extraída de: <https://conectarigualdadegresadosarteycom.files.wordpress.com/2011/12/participacic3b3n.jpg?w=640>

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

Carrera de Posgrado:

**Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales
Mención en Educación Ciudadana**

Trabajo Final Integrador

Autora:

**Prof. en Historia: Garino, Alicia
San Antonio Oeste – Río Negro**

2015



Universidad Nacional del Comahue
Facultad de Ciencias de la Educación
Centro de Estudios de Posgrado y Formación Continua



Carrera de Posgrado: Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales
(con mención en historia, geografía y educación ciudadana)
Plan de Estudios: Ord. C.S. UNCo. 0639/12
Sede: FACE - Cipolletti

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

Autora: Prof. Alicia Garino
Director: Dr. Miguel A. Jara
-2015-

AGRADECIMIENTOS	4
INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1: La Formación Inicial del Profesorado en Educación Primaria del Instituto de Formación Docente Continua de San Antonio Oeste	7
1 Contextos Educativos en la Provincia de Río Negro.....	8
1.1 El diseño curricular de la escuela primaria.....	12
1.2 Las instituciones formadoras de docentes en enseñanza primaria.....	20
2 El currículum en la formación del profesorado.....	22
2.1 Justicia curricular.....	25
2.2 Justicia educativa.....	28
3 El estudiantado del IFDC de SAO y los contextos educativos.....	29
3.1 Notas sobre el contexto sociohistórico de las políticas educativas en Argentina	31
3.2 Representaciones del estudiantado sobre ciudadanía.....	32
CAPÍTULO 2: Fundamentos teórico-metodológicos	37
1 Perspectivas teóricas y didácticas de las ciudadanías.....	38
1.1 Sentidos y concepciones sobre las ciudadanías.....	38
1.2 Construcciones didácticas sobre las ciudadanías en la formación del profesorado	42
CAPÍTULO 3: Propuesta para innovar en la formación docente	47
ANEXO	59
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63

Es muy difícil pensar en los agradecimientos, no porque no tenga a quien agradecer, sino por el contrario, porque hay muchas personas a las que quisiera incluir en este espacio, ya que no hubiera llegado hasta aquí de no ser por tantos aportes profesionales y acompañamiento afectivo recibidos.

En principio agradecer a la doctora Graciela Funes, quien junto a su equipo construyeron esta propuesta de formación permanente, dándonos la posibilidad de un espacio de actualización y de construcción colectiva de conocimientos, y quiero agradecerle particularmente en esta instancia su generosidad en estos diez años compartidos en la práctica de investigación; generosidad académica y mucho afecto, que se traduce en las charlas compartidas acerca de la vida.

Al doctor Miguel Ángel Jara, mi director, siempre atento, dispuesto, alentando, aportando y compartiendo su conocimiento, le agradezco su generosidad, afecto, humor y confianza. A todos los compañeros del equipo de investigación, Fabiana, María Esther, Víctor, Erwin y especialmente a Teresita.

A cada uno de los especialistas que dictaron los distintos seminarios; ya que cada uno fue un espacio de intenso aprendizaje y experiencias compartidas. Especialmente a Silvia Barco, para mí una *maestra* en lo académico y una amiga siempre dispuesta a compartir, conocimientos, su hogar y su afecto.

A mis amigas con quienes compartí cada uno de estos encuentros de construcción de conocimientos, de viajes, de risas.

A mis hijos, que siempre me preguntan porque me gusta “tanto” estudiar.

Y finalmente a mi compañero, por su aliento permanente, su paciencia y su respeto por mi desarrollo profesional.

Gracias.

El trabajo que presento se inscribe en mi experiencia como profesora de Ciencias Sociales y su Enseñanza en la Formación Inicial del Profesorado en Educación Primaria. No es, en estricto rigor, un trabajo de investigación sistematizado, pero se nutre de diversos dispositivos que he construido, con varias generaciones de estudiantes, que me permiten recuperarlos como indicios de 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 en el marco de la producción del Trabajo Integrador Final (TIF) de la Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales (EDCS), con mención en Educación Ciudadana, puedo sistematizar una serie de preocupaciones que se han originado en mi trayecto profesional, con respecto a los contenidos de la formación ciudadana en la formación docente inicial del profesorado de educación primaria

Entre otras tantas recupero como valiosa para el análisis la correspondencia, en términos generales, entre la propuesta de formación que ofrece el Instituto de Formación Docente Continua de San Antonio Oeste 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 Docente Inicial, en el área de ciencias sociales, desde los conceptos de *justicia curricular* y *justicia educativa*, para luego centrarme 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 Diseño Curricular de Nivel Superior (DCNS) y el Diseño Curricular de Nivel Primario (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.

Parto de una lectura crítica del Diseño Curricular de la Formación Docente de la Provincia de Río Negro ya que en el mismo se plantea que “desde una postura crítica, es nodal que las instituciones de Formación Docente se constituyan en espacios sociales convocantes para la interpretación, deliberación y toma de decisiones curriculares al problematizar las situaciones, contextos y valores educativos desde el criterio de justicia curricular. Este criterio remite a la disposición de una estrategia educativa para producir más igualdad en todo el conjunto de las relaciones sociales al que está unido el sistema educativo y que en la actualidad presenta profundas desigualdades de: género, clase, etnia, sexualidad y multiculturalidad entre otras.” (DCNS, 2008: 24).

En este sentido he organizado el TIF en tres capítulos, en el primero desarrollo los aspectos generales de la formación docente para la educación primaria que ofrece el IFDC de San Antonio Oeste (SAO). Focalizo en la formación inicial desde una dimensión curricular, fundamentalmente en el área de las Ciencias Sociales y establezco,

comparativamente, relaciones con el diseño curricular para la escuela primaria de la provincia con la finalidad de identificar presencias y ausencias de perspectivas y/o enfoques de la Formación Ciudadana y su enseñanza. Finalmente realizo una descripción/caracterización del estudiantado del IFDC recuperando sus representaciones y perspectivas prácticas sobre la ciudadanía. Caracterización que indagué a partir de una actividad que vengo realizando hace un par de años con los/as ingresantes a la carrera del Profesorado en Educación Primaria.

En el segundo capítulo, profundizo teórica y metodológicamente, la problemática que orienta mi producción; desarrollo la perspectiva teórica y didáctica que sustentará la propuesta, analizando la propuesta conceptual que desarrollan Santisteban y Pagés para la enseñanza de la ciudadanía, modelo conceptual que les permite indagar los conocimientos de los/as estudiantes. Luego abordo las concepciones acerca de las ciudadanías, articulando estos marcos teóricos, con los datos obtenidos en la encuesta realizada a los/as estudiantes ingresantes y con los decires y sentires de docentes de escuelas de las ciudades de Neuquén y San Antonio Oeste, docentes preocupadas y ocupadas por la enseñanza de las ciudadanías en la escuela. Cierro el capítulo con el abordaje de las construcciones didácticas acerca de las ciudadanías en la formación docente.

Finalmente, en el último capítulo, me aboco al desarrollo de una propuesta innovadora, desde el punto de vista conceptual y didáctico, para introducir la formación ciudadana en la formación inicial del profesorado de nivel primario, con la intención de que sean insumos para que el/la futuro/a profesor/a en enseñanza primaria los incorpore en sus propuestas de enseñanza.

Capítulo 1:

La Formación Inicial del Profesorado en Educación Primaria del Instituto de Formación Docente Continua de San Antonio Oeste.



<http://literal.itidev.com/assets/Antonio-Berni-La-gallina-ciega.jpg>

1. Contextos Educativos en la Provincia de Río Negro

La provincia de Río Negro, ubicada en la Patagonia Argentina, es una provincia relativamente joven en el contexto del territorio nacional. Desde su provincialización en 1955, se ha ido constituyendo, en el marco de una organización jurídica, política y territorial, como una provincia de apertura y de una permanente institucionalización democrática, en un contexto de inestabilidad política que caracterizó a Argentina, por la interrupción sistemática del orden constitucional a través de golpes militares.

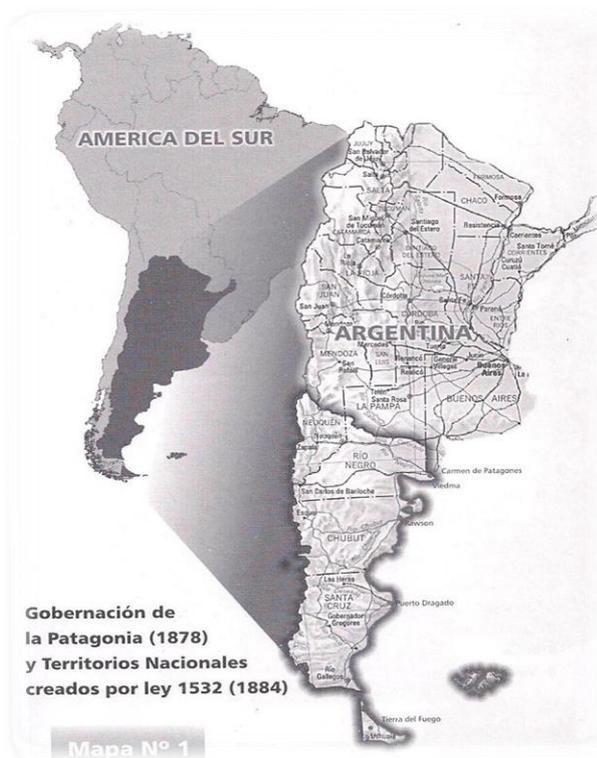
¿Cómo fue en este contexto, el proceso de constitución provincial? 1880 marca el hito de conformación del Estado, como una instancia de dominación y poder central que se extendió por todo el territorio. Así, éste Estado nacional ocupó el territorio y lo integró al modelo central, no obstante y tal lo sostiene Orietta Favaro (2007) "... no estaba formada la Nación, ya que por más de setenta años, existieron habitantes en casi la mitad del país que no gozaban de los mismos derechos sociales y políticos que los que se encontraban en las provincias; la ciudadanía, fundamento del régimen democrático en el capitalismo, le fue negada durante más de medio siglo" (Favaro; 2007: 27) Este proceso de dominación del Estado adquiere, en la región patagónica características particulares, ya que su creación como territorio surge a instancias del poder central en el marco de un triple proceso de: formación del mercado nacional, de un sistema hegemónico de dominación y de la conformación de la nación. Es en este contexto que la actual provincia de Río Negro surge como Territorio Nacional por la ley N° 1532 del año 1884.

Los territorios nacionales, eran unidades geográficas administrativas, de carácter temporario, que por mucho tiempo limitaron los derechos políticos de los habitantes de estos territorios. "Si bien los habitantes territoriales, se consideraban pueblo de la Nación, la negación de su identidad colectiva era superior a los clivajes de clase al no otorgarles derechos políticos y demostró que aun el Estado no podía concluir el procesamiento de los intereses contradictorios que expresaba, pues no era un Estado-Nación en sentido pleno"(Favaro; 2007:33). Ésta fue una circunstancia compartida por las actuales provincias patagónicas: el pasado común como territorios nacionales, circunstancia que marcó el proceso político, social y económico de estas provincias. Esta organización política y administrativa, implicó para quienes habitaban estas tierras una estigmatización, ya que se los consideraba como incapacitados y menores desde el punto de vista político. Así casi por 70 años estos territorios fueron considerados casi colonias y a sus habitantes como parias del sistema político, lo que trajo aparejado que la población fuera considerada más como habitantes, que como ciudadanos con derechos políticos plenos. Es así como en la etapa de los territorios nacionales, que se desarrolló entre 1884 y 1955, el territorio de Río Negro se caracterizó por una importante composición socio étnica, en la que se integraba la población originaria, la argentina y la extranjera, no obstante triunfó el discurso imperante en los censos, por el cual solo se visibilizó la población argentina y la extranjera, invisibilizándose a la población originaria, a pesar de que la ley establecía que las autoridades debían ocuparse de esta población.

Es importante señalar aquí, que se producía una contradicción entre el ejercicio de los derechos en el marco de la legislación vigente y la implementación del modelo agro exportador; ya que la principal riqueza se encontraba en la ganadería y sus derivados y esta explotación se realizaba en unidades productivas dispersas, que no requería mano de obra extra, salvo en la época de recolección de la lana y esta elevada población rural dispersa no contaba con derechos políticos, en contra posición, con los escasos centros urbanos que contaban con el número de habitantes necesarios para poder ejercer esos

derechos. “En definitiva, el proceso de provincialización se retrasó, no porque los territorios no reunieran las condiciones exigidas por la ley, a lo que se le debe sumar el fuerte petitorio de parte de sus habitantes; sino y, fundamentalmente, porque la instancia nacional analizaba cuál era el momento adecuado, para que los resultados electorales, en el bloque de ex territorios, no modificara la estructura de poder (o la modificara) (...) fue el peronismo quien tuvo un rol central. Movilizó en modo extremo, dándole a los habitantes -devenidos en ciudadanos- el derecho a transformarse en partícipes de la política y de lo político” (Favaro, 2007:35)

Este período de 70 años de los territorios nacionales, comienza a modificarse cuando en 1949 la Convención Nacional reformó la Constitución incorporando a los habitantes de los



territorios a la elección de presidente y vice de la Nación, fue recién en 1956, que el gobierno nacional aprobó el Estatuto Provisional para el gobierno y la administración de las nuevas provincias, estableciendo las funciones del interventor federal hasta que se sancionaran las constituciones provinciales, también comenzaron a crearse distintos organismos tales como: judiciales, administrativos, para la recaudación y el ejercicio legítimo de la fuerza pública.

Cuando en 1957, se promulga la ley de provincialización, el gobierno de la “revolución libertadora” decretó la convocatoria a las convenciones constituyentes provinciales, en el caso particular de la provincia de Río Negro, las discusiones se centraron en la determinación de la ciudad en la que funcionaría la capital.

Extraído de Horizontes en perspectiva. Contribuciones para la historia de Río Negro 1884-1955. Vol. I. Ruffini y Masera (2007), pag.215.

“La creación del nuevo marco institucional y orden político prepararon las bases materiales rionegrinas para alcanzar una agregación de intereses generales, sin superar la escasa integración territorial (...) La aritmética del esquema político y los intereses zonales/locales por disputas de espacios de poder, invisibilizan soluciones de consenso” (Iuorno, 2007:403).

Como vemos el proceso de constitución provincial está marcado desde su origen por la falta del ejercicio de plenos derechos políticos.

Es interesante ver cómo fue desarrollándose la educación en este período, que en este contexto no fue ajena a los postulados de la ley 1420 que signó la escolarización en la capital federal y en los territorios. A través de esta ley se perseguía la “argentinización” de una población, que en el caso del territorio de Río Negro, era muy diversa, compuesta por grupos aborígenes sometidos, “chilenizados”, rural, dispersa y con un alto número de

extranjeros o colonos de otras regiones del país. Así la ley 1420 se transformó en "...el instrumento fundamental a partir del cual las escuelas nacionales del nivel primario se organizaron bajo los principios de gratuidad, obligatoriedad, gradualidad y laicidad con el objetivo de homogeneizar el imaginario simbólico, proveer de "cultura nacional" al extranjero, "civilizar al bárbaro" y formar al ciudadano..." (Teobaldo y Nicoletti; 2007:273).



Escuela N° 6, San Antonio Oeste 1930

Más allá de la presencia del Estado a través de la legislación, en el caso particular de Río Negro es de destacar como las demandas y el accionar de la población, muchas veces se adelantaban al Estado, resolviendo las situaciones por propia iniciativa; otra característica estuvo dada por la presencia de la Congregación Salesiana, que en el campo educativo competía con el Estado, ya que estas escuelas promovían

una educación práctica que permitía articularse con el trabajo, esto estaba ausente en la educación estatal.

Los/as autores/as mencionadas anteriormente sostienen que entre 1884 y 1914, se conformó en el territorio rionegrino la red escolar estatal, para esto convergieron la acción del gobierno central, la participación del ejército y la autogestión de los vecinos.

A partir de 1914 y como consecuencia de la primera guerra mundial, el centro económico del territorio se trasladó del Valle Inferior del río Negro al Alto Valle, y aparecen en el territorio los problemas de la formación docente y nuevas escuelas como las de adultos y de comunidades de inmigrantes. Más allá de estos cambios, la situación educativa siguió más o menos igual al período anterior: presencia débil y discontinua del Estado, acrecentamiento de las demandas de la sociedad que ahora reclamaba más escuelas y también escuelas secundarias y en este contexto se crea la Escuela Normal Popular de Viedma en el año 1917, que después de tensiones constantes entre quienes habían logrado su creación (vecinos, Estado y congregación Salesiana), finalmente en 1928 se crea la Escuela Normal Mixta de Viedma.

Al producirse el golpe de estado de 1930, se produce un cambio significativo en el discurso educativo, desarrollándose a partir de este momento una reubicación de la autoridad en la relación docente y estudiante, se comenzó a propiciar la educación privada y la iglesia católica fue recuperando un lugar en la educación. Si bien este discurso se extendió a lo largo de todo el país, en el territorio rionegrino la situación no varió, ya que los problemas de analfabetismo, falta de edificios y la falta de cargos para los/as maestros/as locales no se modificó.

Es importante señalar que en el año 1938 se institucionalizaron por ley las escuelas-hogares, que tenían por finalidad concentrar a la dispersa población rural y formarla en los trabajos agrícolas-ganaderos.

Otra experiencia interesante para mencionar es la creación de la Aldea Escolar, como un ejemplo de la complejidad del sistema, que si bien en líneas generales tendía a homogeneizar e invisibilizar al aborigen, esta creación implicó, por un lado el confinamiento de los/as aborígenes en lugares remotos, pero también implicó su inclusión en un imaginario que les permitió arraigarse a la tierra, ya que se le cedía una porción de tierra a la familia que enviaba a sus hijos/as a la escuela de la Aldea Escolar y se creó a instancias de los reclamos de los grupos aborígenes, "...la imposición de la cultura dominante provocó, a nuestro criterio, la objetivación de la necesidad de las comunidades originarias de incorporarse a la sociedad del blanco a través del reclamo por la escuela pública, uno de los medios posibles para superar las condiciones de vida." (Teobaldo y Nicoletti, 2007:291). No obstante, más allá de los discursos de funcionarios y de las buenas intenciones de algunos, la experiencia de la Aldea Escolar no superó el plano de la utopía, como señalan las autoras mencionadas, ya que intereses diversos, sobre todo en torno a la posesión de la tierra, no permitieron que la experiencia avanzara.

Frente a la experiencia de la Aldea Escolar, que implicaba algún reconocimiento hacia las poblaciones originarias, lo cierto es que lo que sí prosperó fue el trabajo en educación de la orden salesiana, que tuvo presencia "monopólica" en educación en el territorio del Río Negro con el objetivo principal de convertir y civilizar.



1957: seminaristas del colegio salesiano de Viedma

A partir de la ley 1420, las escuelas nacionales de nivel primario fueron surgiendo con el objetivo de homogeneizar, impartir cultura nacional a los/as inmigrantes, civilizar al bárbaro y formar al/la ciudadano/a, concepto que en la época no abarcaba a todos; y en el caso particular del territorio del Río Negro, estas escuelas nacionales convivieron con las salesianas y esa

convivencia estuvo caracterizada por una tensión constante entre quienes adherían a unas u otras, tensión ayudada muchas veces por la débil presencia estatal, frente a la organización de la congregación Salesiana en el territorio.

Explicitada hasta aquí brevemente la educación durante la etapa del territorio nacional de Río Negro, llegamos a 1955, año en que se deroga, como mencioné más arriba, la ley 1532 de territorio nacionales y es reemplazada por la ley 14.408 que otorga estatus de provincia a Río Negro, si bien la revolución del 6 de septiembre de 1955, "revolución libertadora", interrumpe el proceso político democrático, no se producen cambios en lo administrativo por lo que en diciembre de 1957 se sanciona la primera Constitución provincial. "La joven provincia necesitaba ser consolidada como tal, y se daba a sí misma un sistema educativo que debería producir y reproducir simbolizaciones colectivas

suficientes como para garantizar la mínima integración territorial que permitiera a pueblos y regiones con funcionalidades de distintos origen amalgamarse en una institucionalidad común” (https://aaeap.org.ar/wp-content/uploads/2013/03/Welschinger_Daniel1.pdf. Consultado el 28/08/15)

La primera constitución provincial establece que la educación primaria será gratuita, obligatoria, integral y laica y accesible a todos los habitantes, no obstante estas declaraciones, el sistema educativo provincial estuvo signado por la política central. En 1961 se sanciona la primera Ley Orgánica de Educación de la provincia, ley que establece que **la función docente del estado es la formación ciudadana** y la conciencia de lo regional y en esta década comienza la transferencia de escuelas primarias nacionales a la provincia, proceso que culminará en 1992, con la transferencia de todas las escuelas nacionales.

El Golpe de Estado de 1976, interviene el Consejo Provincial de Educación (CPE) instalando en la provincia, como en todo el país, una política autoritaria y represiva, a través de la reorganización jerárquica del CPE, persiguiendo a docentes y disciplinando la escuela a través de lineamientos curriculares y legislación.

Con la restitución democrática en 1983, comienza un nuevo período educativo, que se manifiesta en la reforma constitucional y en la sanción de una nueva Ley Orgánica de Educación. La constitución reformada propone a la educación como derecho de la persona, de la familia y de la sociedad y como función primordial e irrenunciable del estado y define la obligatoriedad de la educación desde el nivel inicial hasta el ciclo básico del nivel medio. En este contexto de apertura democrática se fue generando en el campo educativo provincial un clima de revisión y transformación que desembocó en la reforma del nivel medio y la creación del Ciclo Básico Unificado y el Ciclo Superior Modalizado, transformación que terminó abruptamente en 1995 por decreto, en el marco del reajuste neoliberal que atravesó a toda la provincia y al país con las consecuencias conocidas.

Desde ese momento a la actualidad han transcurrido 20 años, en los que los diseños curriculares de la educación primaria y la formación docente han sido reformados, pero no se ha logrado aún la reforma curricular en el nivel medio, considero que en este período la política educativa provincial, al igual que en los anteriores ha estado y está atada a la política central, y muchos de los problemas estructurales del sistema educativo provincial continúan y se profundizaron.

En este sentido tomo la definición de Silvia Barco (2008) que entiende a las políticas “...como la forma estatal de construir la cuestión social y no sólo como una reacción del Estado frente a la cuestión social.”(Barco, 2008: 1) entiendo que esta interpretación de las políticas, nos permite profundizar la explicación de la cuestión educativa en cada uno de los momentos históricos desarrollados, ya que y siguiendo a Barco al citar a Bloch, “comprender el presente por el pasado”, nos permite construir una perspectiva histórica del proceso analizado brindándonos explicaciones para comprender el presente y así pensar en la construcción de futuros posibles.

1.1. El diseño curricular de la escuela primaria

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; 2011:10), y luego desagrega cada una de estas funciones

analizándolas y explicitándolas, agregando una función más “la construcción/ejercicio de la ciudadanía”; esta definición de las funciones de la escuela a mi criterio, es una definición neutra, ya que dice, sin decir nada, entiendo que el currículo, como proyecto político debería profundizar y contextualizar estas funciones, permitiendo un análisis crítico de la escuela y su función en el contexto actual, ¿qué implica en las primeras décadas del siglo XXI que la escuela socializa, recrea, construye conocimiento y construye/ejercita ciudadanía?

Guillermina Tiramonti (2005) 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, 2005:890) 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 Tiramonti (2005), 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 hoy la necesidad es responder a la multiculturalidad.

Por otra parte en estas funciones definidas por el DCNP no aparece, la que a mi criterio es una de las principales funciones de la escuela como es la de transmisión, Tiramonti (2005) en este sentido señala que hay 3 factores que explican esta situación: el incremento de las actividades asistencialistas en la escuela, la difusión de las teorías constructivistas y la cultura y, finalmente, señala la brecha cultural entre adultos y jóvenes. Y sostiene que en la escuela la transmisión cultural es muy débil y poco significativa, y esto explicita que se debe a la incapacidad que tiene la escuela para reconocer los nuevos códigos culturales y de 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 “...permitiera 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, 2005:896) 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.

Desde este lugar, considero que es necesario repensar la escuela en la actualidad y entiendo que las ciencias sociales tienen en este sentido un rol fundamental, tanto en la formación docente inicial, como en la escuela primaria.

Desde este lugar de 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, 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, encuadre pedagógico y didáctico, y las disciplinas y áreas curriculares propuestas para el 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 subejjes 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 a mi criterio 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

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

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

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.

Definida que historia y que geografía enseñar en la escuela, se propone la incorporación en el área de la formación ética y ciudadana, para la cual el documento no define su objeto de estudio, pero sí el para qué de esta 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 aquí 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, también son fines compartidos por la historia y la geografía.

En cuanto a los sentidos de la enseñanza de las ciencias sociales, el Diseño asume una clara postura de la educación como acción política y propone “*pensar históricamente sobre la construcción de lo propio y del nosotros*”, valora el conocimiento que las ciencias sociales aportan como fundamental para una adecuada comprensión del mundo. Considero que esta definición de pensar históricamente la construcción de lo propio, también es una definición superadora de las versiones tradicionales de la enseñanza de la historia nacional, pensar históricamente los procesos sociales, puede contribuir a superar esa condición que asumen los jóvenes, planteada por Alex Ruiz Silva (2011), de sujetos en la historia, para comenzar a ser sujetos históricos, y que como lo define Kriger (2011), permite “*navegar entre la familiaridad y la extrañeza del pasado, evitando reducir una a otra, y habilitando nexos significativos para la interpretación del presente y el abordaje de problemáticas contemporáneas*”³

En cuanto a los propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales se plantea, entre otros, propiciar la formación de la conciencia histórica y de una conciencia política. Luego desarrolla los conceptos estructurantes del área, entre los que incorpora el de tiempo histórico; concepto que se explica en profundidad y en concordancia con la perspectiva de historia que se desarrolló anteriormente.

Los contenidos se articulan en torno al eje **La realidad social como construcción en diversos tiempos y espacios**; para cada ciclo se plantea un subeje, propósitos, categorías de análisis, ideas básicas y un cuadro con los contenidos propuestos para cada año del ciclo. Para finalizar este recorrido voy a centrarme en el análisis de los cuadros de contenidos propuestos para cada año.

En el caso del primer ciclo, el subeje que lo articula es: **La vida cotidiana en diferentes tiempos y espacios**; para cada uno de los años del ciclo, los contenidos aparecen organizados en tres bloques; para primero y segundo año el primer bloque de contenidos parece responder a las relaciones sociales en el ayer y el hoy: familias, vecinos, el segundo bloque refiere a: la organización de los espacios cotidianos y la localización en planos y mapas; el tercer bloque refiere a normas y valores en los dos años. Para el tercer año, el primer bloque de contenidos refiere al pasado de las configuraciones espaciales, tomando como marco la ciudad, incorpora también “lugares de la memoria” en la ciudad,

³Op. Cit

el segundo bloque se centra en el análisis de los espacios rurales y urbanos; y el tercer bloque parte de los niños/as como ciudadanos que piensan y proyectan el lugar donde viven, incorporan contenidos del gobierno de la ciudad, valores, tipos de trabajos y derechos de niñas/os.

De lo expuesto hasta aquí puede inferirse que para los tres años, el primer bloque de contenidos corresponde al campo de la historia, el segundo al campo de la geografía y el tercero a la formación ética y ciudadana, vislumbrándose nuevamente, la tensión explicitada anteriormente.

El segundo ciclo, se organiza en torno al subeje **espacios y sociedades en la región patagónica, presente y pasado**, en este ciclo los contenidos propuestos para los dos años que lo integran, presentan en su organización la misma lógica que en el primer ciclo, tres bloques de contenidos para cada año, respondiendo cada bloque a la historia, la geografía y la formación ética y ciudadana. Pero es interesante analizar la explicación que se hace del subeje; en esta explicación se fundamenta la incorporación del estudio de la región en cuarto año; lo que permitirá, sostiene el documento, *“poner en diálogo la cuestión de la formación de la identidad y la ciudadanía en el contexto de la globalización actual con los usos de la historia regional...”*(DCNP; 2011) y encuentro en esta afirmación coincidencia con el planteo de Kriger (2011) al señalar que, actualmente la escuela es interpelada en dos sentidos: desde la formación de ciudadanos globales y desde el fortalecimiento de las identidades particulares y nacionales; puede pensarse en este sentido, la incorporación de la historia regional, como una respuesta a esa interpelación; en concordancia con esto, se plantea que *“no siempre los procesos regionales pueden entenderse desde la historia nacional”*.(DCNP, 2011)

Por otra parte se explicita también que la incorporación de la dimensión política en este eje *“refuerza la necesidad de la construcción ciudadana en la región”*, y se destina un párrafo en el que se explica el proceso de construcción de ciudadanía en los Territorios Nacionales situándolo temporalmente entre 1884-1955, se explicita la restricción de los derechos políticos de los habitantes de la Patagonia y se aclara nuevamente que la incorporación de la dimensión política en este ciclo invita a reflexionar *“sobre el proceso de los/as ciudadanos/as y territorianos hasta la provincialización”*. ¿No son estos aspectos propios de un análisis de historia regional? ¿Por qué hacer esta fragmentación del contenido a abordar? ¿O es que se entiende el proceso de construcción ciudadana al margen de lo económico, de las luchas de poder, etc.?, Entiendo que la formación política requiere conocer y adquiere sentido, dice Siede (2010) *“cuando se enmarca en un proceso de crítica y recreación argumentativa”*⁴ ¿Por qué reflexionar? o ¿reflexionar para qué? Esta fundamentación se desdibuja en la selección de contenidos.

Veamos ahora el cuadro de contenidos para cuarto y quinto año. Para cuarto año, el primer bloque aborda los pueblos originarios, antes de la conquista española del siglo XVI. Aztecas, Incas. Pueblos originarios de la Patagonia, antes del siglo XVI. La conquista española (1492 a 1550), el orden colonial (1550-1650). En el segundo bloque se plantea localización y delimitación de la región patagónica, condiciones naturales, estructura y dinámica de la población, circuitos productivos, recursos hídricos. En el tercer bloque se

⁴Siede, I: (2010): “Introducción: tensiones de la formación ciudadana en la escuela” En La construcción de la ciudadanía política en la escuela: herramientas conceptuales y estrategias didácticas para América Latina. CAICYT-CONICET. (<http://cursos.caicyt.gov.ar>). Argentina

aborda, manifestaciones culturales, formas de prejuicios, las normas sociales como regulación de la convivencia social, diversidad cultural.

Para quinto año, el primer bloque contiene, la conquista de la Patagonia (1879-1884), problemas que afectan actualmente a los pueblos mapuches y tehuelches, la organización política de la Patagonia, las provincias como unidades territoriales y políticas, diferencias con las provincias “históricas” del país. La historia de la provincialización de Río Negro. El segundo bloque contiene: la localización de la provincia en la región, las condiciones naturales, las diferentes regiones, problemas ambientales, circuitos productivos, turismo, minería, estructura y dinámica de la población. En el tercer bloque: El Estado en la organización del territorio, formas de participación democrática en el aula, la participación de mujeres y varones en la construcción de identidades nacionales, las luchas de los pueblos mapuches y tehuelches, la cuestión de género, derecho a un medio ambiente sano.

El tercer ciclo se organiza en torno al subeje **La realidad nacional y latinoamericana, presente, pasado y futuro**, a diferencia del segundo ciclo, se elabora una escueta explicación del subeje, en la que a mi entender se vislumbra la intención de incluir la formación política cuando sostiene *“reflexionar sobre las cuestiones que tienen relación con los proyectos económicos en debate, que den cuenta de la inclusión o exclusión social ante la distribución de la riqueza, en el marco de una integración regional, que nos encuentra como sudamericanos buscando alternativas para vivir en democracia, ejercitando una ciudadanía plena, basadas en valores que no pueden negociarse: la libertad y la justicia”*, los contenidos planteados en la cita responden a la formación política, pero sin embargo nuevamente se plantean en torno a la reflexión y en este punto me parece interesante recurrir al planteo de Nuñez (2011) cuando sostiene que *“Quizá cuando pensamos en la interrelación entre juventud, política y escuela se trate menos de proponer lo que siempre se impulsó de acuerdo a cosmovisiones adultocéntricas que de escuchar las voces de los jóvenes. De enseñarles el mundo confiando en que pueden modificarlo”*.(Nuñez, 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)

Pasamos ahora a los contenidos propuestos para sexto y séptimo año. El primer bloque del sexto año parte de la crisis y ruptura del orden colonial, revolución de mayo, conflictos económicos entre las regiones, problemas sociales, los proyectos de organización política (1810-1820), (1820-1829), (1829-1852), constitución nacional, (1862-1880), formas en que varones y mujeres aportaron a la construcción del Estado Nacional, la consolidación del Estado Nacional (1880-1912), el sistema de dominación político-oligárquico, la inmigración europea, los trabajadores. Para el segundo bloque propone, localización del espacio en estudio, los sistemas naturales, Argentina en el contexto de la globalización, cambios en los espacios rurales, las migraciones internacionales y en especial de países fronterizos, los problemas ambientales. Y en el tercer bloque se incorpora el poder estatal en la organización del territorio, la constitución, participación ciudadana de la mujer, derechos de ciudadanas/os.

En el séptimo año, el primer bloque de contenidos, contiene: democracias y dictadura en Argentina en el siglo XX, (1916-1930), expresiones artísticas, década infame (1930-1943), el primer peronismo (1945-1955), dictaduras y violación de los derechos humanos (1955, 1962, 1966, 1976), Argentina y Latinoamérica en el siglo XXI. En el segundo bloque

presenta localización del espacio en estudio en cartografía, distintos ambientes de América Latina, problemas ambientales, la población en América Latina, procesos productivos, las distintas formas de inserción de los países americanos en el sistema económico mundial, cambios territoriales y económicos en el contexto de la globalización. Para el tercer bloque: democracia y dictadura, situaciones de irrespeto a los derechos, la sexualidad en la pubertad, Estado y Nación, los medios masivos de comunicación, la diversidad cultural en América Latina.

Presentados sintéticamente los contenidos propuestos para los siete años, puede inferirse que hay algunas contradicciones entre lo propuesto en la fundamentación, en cuanto a la historia, la geografía y la formación ética y ciudadana a enseñar en la escuela, y los contenidos seleccionados; por ejemplo la periodización que se desprende de la selección propuesta, responde más a los parámetros de una historia nacional tradicional, que a una historia que permita conjugar los planos local, regional, nacional y fundamentalmente la presentación de los contenidos muestra una fragmentación entre los tres campos, dejando librado a cada escuela o a cada docente la posibilidad de integrarlos o no.

Presentados hasta aquí los aspectos generales del DCNP, me parece importante retomar la pregunta inicial de este apartado ¿qué implica en las primeras décadas del siglo XXI que la escuela socializa, recrea, construye conocimiento y construye/ejercita ciudadanía? Para poner en tensión estos planteos del DCNP con la nueva agenda de discusión, en cuanto al lugar estratégico de la escuela señalada por Guillermina Tiramonti (2005), y comenzar a construir un nuevo lugar para la escuela actual y la enseñanza de las ciencias sociales en ella.

Cuadro N° 1:

Eje organizador: La realidad social como construcción en diversos tiempos y espacios					
Primer Ciclo: La vida cotidiana en diversos tiempos y espacios		Segundo Ciclo: espacios y sociedades en la región patagónica		Tercer Ciclo	
Categorías de análisis:	Contenidos:	Categorías de análisis:	Contenidos:	Categorías de análisis:	Contenidos:
Sujetos o actores sociales; cambios/continuidades; cercano/lejano; unidad/diversidad, trabajo, tecnología, organización espacial, espacio urbano/rural, paisaje, servicios públicos/privados, instituciones, organización social, normas, derechos, obligaciones,	Las familias, los vecinos/as. Historia de la ciudad, comunidad rural. Configuraciones familiares en el pasado. Historias orales del barrio. Lugares de la memoria. Nociones temporales. Fiestas de la localidad: ayer y hoy. Organización de los espacios cotidianos. Localización planos y mapas.	recursos naturales, grupos subalternos y dominantes, territorio, ciudadanía , región, diversidad, identidades, dominación/resistencia, conflictos, desigualdades, estado, provincialización, género, política, poder, multicausalidad, multiperspectividad	Pueblos originarios, antes de la conquista española del siglo XVI. Aztecas, Incas. Pueblos originarios de la Patagonia, antes del siglo XVI. La conquista española (1492 a 1550), el orden colonial (1550-1650). Localización y delimitación de la región patagónica, condiciones naturales,	Escala geográfica, procesos socioeconómicos y políticos, tiempo histórico pasado/presente/Futuro, nación, democracia, dictaduras, capitalismo, memoria, identidad, ciudadanía , globalización, migraciones, clase social, conflicto,	Crisis y ruptura del orden colonial, revolución de mayo, conflictos económicos entre las regiones, problemas sociales, los proyectos de organización política (1810-1820), (1820-1829), (1829-1852), constitución nacional, (1862-1880), formas en que varones y mujeres aportaron a la construcción del

<p>actividades económicas, elementos naturales/sociales, circuitos productivos, costumbres, festejos, celebraciones.</p>	<p>Características de los espacios urbanos. Actividades industriales. Sistema de transporte. Relaciones entre espacios urbano y rural. Normas y valores en la vida cotidiana. Derechos de niñas/os. Valores. Conflictos en el uso de los espacios. Juntas vecinales. Niños/as como ciudadanos/as proyectando el lugar donde viven. El gobierno de la ciudad.</p>		<p>estructura y dinámica de la población, circuitos productivos, recursos hídricos. Manifestaciones culturales, formas de prejuicios, las normas sociales como regulación de la convivencia social, diversidad cultural. Conquista de la Patagonia (1879-1884), problemas que afectan actualmente a los pueblos mapuches y tehuelches, la organización política de la Patagonia, las provincias como unidades territoriales y políticas, diferencias con las provincias "históricas" del país. La historia de la provincialización de Río Negro. La localización de la provincia en la región, las condiciones naturales, las diferentes regiones, problemas ambientales, circuitos productivos, turismo, minería, estructura y dinámica de la población. El Estado en la organización del territorio, formas</p>	<p>derechos humanos, bloques regionales de integración.</p>	<p>Estado Nacional, la consolidación del Estado Nacional (1880-1912), el sistema de dominación político-oligárquico, la inmigración europea, los trabajadores. Localización del espacio en estudio, los sistemas naturales, Argentina en el contexto de la globalización, cambios en los espacios rurales, las migraciones internacionales y en especial de países fronterizos, los problemas ambientales. Poder estatal en la organización del territorio, la constitución, participación ciudadana de la mujer, derechos de ciudadanas/os. Democracias y dictadura en Argentina en el siglo XX, (1916-1930), expresiones artísticas, década infame (1930-1943), el primer peronismo (1945-1955), dictaduras y violación de los derechos humanos (1955, 1962, 1966, 1976), Argentina y Latinoamérica en el siglo XXI.</p>
--	--	--	---	---	--

			de participación democrática en el aula, la participación de mujeres y varones en la construcción de identidades nacionales, las luchas de los pueblos mapuches y tehuelches, la cuestión de género, derecho a un medio ambiente sano.		Localización del espacio en estudio en cartografía, distintos ambientes de América Latina, problemas ambientales, la población en América Latina, procesos productivos, las distintas formas de inserción de los países americanos en el sistema económico mundial, cambios territoriales y económicos en el contexto de la globalización. Democracia y dictadura, situaciones de irrespeto a los derechos, la sexualidad en la pubertad, Estado y Nación, los medios masivos de comunicación, la diversidad cultural en América Latina.
--	--	--	--	--	--

1.2.- Las instituciones formadoras de docentes en enseñanza primaria

La provincia de Río Negro tiene una importante trayectoria en cuanto a la Formación Docente. Abierto el proceso de democratización en nuestro país, Río Negro inició la construcción del DCNS (Diseño Curricular para el Nivel Superior) durante los años 1987/88 y de una nueva organización institucional, coherente con esa propuesta curricular; en el marco de la sanción de la Ley 2288/88. Así, en los IFDC (Institutos de Formación Docente Continua) se inauguró un proceso de democratización que *“generó en los Institutos un discurso político-pedagógico en torno a la participación democrática, en la toma de decisiones, a través de la representatividad de los claustros...”* (DCNS, 2008:6).

En este contexto de transformaciones la estructura curricular se organizó por áreas de contenidos afines y se organizaron departamentos para coordinar las tareas de

capacitación e investigación, definiéndose como funciones de los IFDC de la provincia las de: formación inicial; perfeccionamiento, capacitación y actualización docente e investigación educativa y extensión a la comunidad.

Con la sanción de la ley 2288/88 se generó un conjunto de respuestas con el objetivo de jerarquizar y democratizar la formación docente en la provincia, en un contexto de cambios complejos; estas respuestas se dieron en distintas dimensiones: curricular, organizacional-institucional, normativa y administrativa.

En este contexto y con la aprobación de esta Ley, el gobierno de los institutos en la provincia se conformó por docentes, estudiantes y egresados/as, elegidos democráticamente por cada uno de sus respectivos claustros, conformando así el Consejo Directivo, que con la presidencia del director constituye la autoridad institucional; dando, en este sentido un importante salto cualitativo en cuanto a la participación y democratización institucional.

Con respecto a lo académico, esta Ley generó una organización en áreas curriculares, en torno a contenidos afines, como lo señalé anteriormente.

Los institutos de la provincia que dictan la carrera de la *formación inicial* en el profesorado de educación primaria son los de San Carlos de Bariloche, Villa Regina, El Bolsón, San Antonio Oeste, General Roca, y Luis Beltrán; el profesorado de educación inicial se dicta en las localidades de San Carlos de Bariloche, El Bolsón, Sierra Grande y a partir del próximo año (2016) en San Antonio Oeste y el profesorado en educación física en la ciudad de Viedma. Se fueron incorporando también nuevas propuestas para otros niveles y modalidades del sistema educativo provincial como: profesorado de educación especial con orientación en discapacidad intelectual (Villa Regina y S. C. de Bariloche), profesorado en educación secundaria en historia (Luis Beltrán y El Bolsón), profesorado en educación secundaria en geografía (Luis Beltrán), profesorado en educación secundaria en matemática, física y química (General Roca), profesorado de educación secundaria en biología (San Antonio Oeste), profesorado en educación secundaria en lengua y literatura (Villa Regina). A lo largo de este proceso se crearon también anexos de otros institutos en Río Colorado y Los Menucos para el profesorado de educación primaria.

Con respecto a la función de formación permanente, ésta se ha ido desarrollando a lo largo de este proceso, desde cada instituto en su propia zona de influencia y asociada a la política provincial, como así también a lineamientos nacionales. Por medio de esta función los institutos de la provincia realizan diversas acciones de actualización pedagógica, didáctica, disciplinar, de acompañamiento, también referidas a problemáticas de la práctica institucional y/o áulica y también el acompañamiento a las instituciones en la implementación de propuestas de formación permanente dependientes de políticas nacionales y provinciales.

Finalmente, la función de investigación, “es una de las funciones del nivel de Educación Superior que ha ido constituyéndose en un espacio valioso para responder al propósito de producir saberes pedagógicos. La especificidad de estos saberes sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente permiten visibilizar y comprender los desafíos y las complejidades que atañen a las tareas de esta profesión” (INFD,2013:3) Adhiero a esta definición de la función de investigación en los instituto de formación docente como la

posibilidad de articular las tres funciones y generar conocimientos situados, pero entiendo que aún falta, en la provincia, una clara política en este sentido, que promueva y revalorice esta función y los conocimientos que a partir de ella se generen.

Y por último, y unida a la función de investigación se desarrolla la extensión a la comunidad, a partir de cuyas acciones los Institutos han logrado insertarse en las distintas comunidades, a partir de la generación de espacios culturales, sociales y políticos, protagonizados por distintos actores: vecinos/as, docentes de los distintos niveles educativos, estudiantes, referentes de la comunidad.

El desarrollo de estas funciones a lo largo de la historia de los institutos de formación docente han ido conformando las características constitutivas de la identidad de la educación superior de la provincia.

Actualmente la Ley Orgánica de Educación Provincial N° 4.819, que se enmarca en la Ley de Educación Nacional N° 26.206, ratifica las funciones desarrolladas más arriba para los Institutos, reconociendo a la educación como derecho social, así como los principios de igualdad y democratización en los que se fundaran todas las acciones del Nivel Superior de la provincia.

En este punto del trabajo es necesario hacer mención al hecho de que la Ley de Educación Nacional N° 26.206, de 2006, crea el Instituto Nacional de Formación Docente, que a partir de su creación “es el organismo regulador a nivel nacional de la formación docente en el país y tiene entre sus funciones el desarrollo de políticas y lineamientos básicos curriculares de la formación docente inicial y continua...” (Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial, 2007:3)

El Instituto de Formación Docente de San Antonio Oeste fue creado en 1982. Cuando los cambios propuestos por la Ley 2288/88 se iniciaron en la provincia, la institución tenía ya una trayectoria en la formación docente de profesores/as para el nivel primario; trayectoria que sigue desarrollándose hasta la actualidad en la que, actualmente se continúa dictando la carrera de profesorado de nivel primario, el profesorado de nivel secundario en biología y el próximo año el profesorado de nivel inicial, dos tecnicaturas una de administración de empresas que se dicta en la localidad de Ramos Mexía y otra en gestión ambiental, la carrera de guardavidas y certificaciones en liquidación de sueldos y recursos humanos. Junto a esta formación de grado, la institución consolidó su presencia en la zona de influencia a través de la formación permanente y en la constante presentación de proyectos que se realizan en conjuntos con la UNCo y particularmente con la Facultad de Ciencias de la Educación.

2. El currículo en la Formación del Profesorado

Desarrollé brevemente la historia de los institutos de formación docente de la provincia a partir de la sanción de la Ley N° 2288/88, y de la institución en la que trabajo; y me parece necesario, en este apartado, explicitar la concepción de formación docente desde la cual realizo este análisis. 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 requiere un oficio, una profesión, un trabajo. Para él, formación es igual a la 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, todas facilitan la formación, orientan el desarrollo. Ferry(2004) 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 Ferry (2004) “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: 96). En este sentido Anijovich (2009) plantea que “... formarse se vincula con adquirir una forma” (Anijovich, 2009:27) 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: 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” (Edelstein, 2015:4), la formación docente, a mi criterio debe brindarles herramientas conceptuales y metodológicas a los/as futuro/as docentes que les permitan desde la formación inicial el acceso a los variados ámbitos de la cultura para ir construyendo “diseños referenciales que propicien y vertebran el ejercicio de una transmisión responsable y comprometida” (Edelstein, 2015:4) Y es en estas concepciones que se sustenta y fundamenta la propuesta que desarrollo en este trabajo final de integración de la especialización; trabajo en el que pretendo construir una propuesta alternativa para la formación en el área de las ciencias sociales y 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: 3); Susana Barco 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..” (Seminario febrero 2013).

En este marco el currículo, como proyecto político-educativo, da cuenta o debería darla de un proyecto político-social más amplio y si bien De Alba al plantear esta definición (fines del siglo XX) señaló la falta de proyectos políticos sociales en ese momento, en la actualidad Susana Barco señala que si nos olvidamos de lo político, nos quedamos sin sujeto social (Barco 2013) y retomando la idea de la vida en las aulas como parte de una cadena, que explicité anteriormente, Barco (2013) señala que el currículo implica la idea de movimiento, está en constante movimiento, “está andando ahora” dice, y plantea que el currículo se reescribe con las prácticas. Barco(2013) entiende al currículo como una partitura y señala que es interesante conocer que pasa en las escuelas con el currículo, considera que el currículo es una partitura, y señala que se desarrolla en tres niveles: el real, el oculto y el nulo.

Finalmente 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 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? Entiendo que en este sentido el currículo como proyecto político adquiere gran significatividad.

El currículo vigente en la provincia, para la formación docente de nivel primario, fue elaborado en el marco de un proceso de participación entre los años 2007/08, (actualmente está en proceso de revisión nuevamente) proceso del que participaron los equipos de profesores/as de los distintos institutos, 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 y muy importante; aunque ello no se reflejó, necesariamente, en la producción final del documento curricular vigente. 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 venimos trabajando, 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 pública” (Santisteban y Pagés, 2011:42), en este sentido considero que los diseños que analizo carecen de precisión frente a los desafío 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 y Pagés, 2011:51). 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.

Y es desde esta tensión-contradicción que me interesa repensar la Formación Docente Inicial desde los conceptos de *justicia curricular* y *justicia educativa*, para luego centrarme en la problemática específica del área de las ciencias sociales.

2.1. Justicia curricular

¿Por qué analizar el DCNS desde el concepto de justicia curricular? Considero que es relevante en tanto que excede la mera intencionalidad manifiesta en el documento que lo circunscribe “a una estrategia educativa paraproducir más igualdad”; entiendo que su alcance es mayor y el DCNS debería profundizarlo, ya que así planteado queda como un simple enunciado.

Interesa, a los efectos del presente trabajo, explicitar sintéticamente en términos de Connell (1993), el concepto de *justicia curricular*. En principio el autor marca la diferencia entre educación y justicia curricular, para luego relacionarlas desde tres razones: a) el sistema educativo como bien público de gran importancia; b) importancia que parece continuar y acrecentarse en el futuro y c) en este contexto se pregunta qué es educar. Explicitando que la cuestión de educación y justicia, en general se aborda en términos de justicia distributiva, refiriéndose así “a quién recibe qué”, por otra parte la justicia también puede referirse a la “obtención de aquello que se merece” y señala que estos dos usos del término justicia convergen en educación, y señala algo fundamental para este análisis: “...Hoy el problema se centra cada vez más en la educación superior. Se debate acaloradamente sobre el número de plazas en la universidad y su financiación general -es decir, sobre la amplitud que debe tener el acceso a ella. Se discute sobre las tasas universitarias, y sobre estudiantes ricos que compran su plaza- es decir, sobre quién debe tener acceso a la universidad”. Entiendo que esta situación no es tan así en nuestro país y en particular en nuestra provincia ya que los institutos de formación docente son públicos y con ingreso irrestricto, es decir **todos/as** ingresan, no obstante considero que en nuestra realidad los problemas pasan por *qué* y *cuánto* reciben quienes ingresan a la formación docente y en este sentido Connell señala que la educación es un proceso social en el que el *cuánto* no se puede separar del *qué*.

Considero importante detenerme, para contextualizar la formación en nuestros institutos, en el *quiénes* ingresan, y cómo son definidos por el Diseño ya que en el documento se sostiene que “...La tarea formadora está dirigida a una población adulta” (D.C.2008:12) y aquí me pregunto, si tal como lo plantea el Diseño la justicia curricular implica una estrategia educativa para producir igualdad **¿cómo se puede producir igualdad si se desconoce a quien está dirigida esa formación?** Esta primera pregunta me surge, ya que entiendo que *quienes* ingresan actualmente a la educación superior en general y a la formación docente en particular, son en su mayoría jóvenes y no adultos, con lo que implica en la actualidad hablar de juventudes. Y en este sentido, que el Diseño Curricular en su fundamentación confunda en la designación a la población a quien se dirigen sus principios considero que genera una tensión en torno a la justicia curricular, que atraviesa toda la formación; ya que la *justicia educativa* “...aspira a fortalecer la educación pública como un espacio para todos/as, donde sea posible el encuentro de la diversidad, la reconstrucción de los lazos sociales y la recuperación de inscripciones culturales comunes que unan y amparen a individuos diferentes. Lejos de perseguir un nuevo universalismo homogeneizador (...) Además de la afirmación de identidades particulares, el reconocimiento de la diversidad apunta a romper con el formato uniforme de la escuela moderna” (Cippec; 2011:14)

Desde estas concepciones me pregunto *¿cómo se puede producir igualdad si se desconoce a quien está dirigida esta formación? ¿cómo pensar la formación docente inicial desde la justicia curricular reconociendo a quienes eligen la docencia hoy?* Preguntas que nos interpelan profundamente como formadoras/es de formadores.

Analicé hasta aquí lo que entiendo es, un nudo problemático fundamental en el Diseño Curricular de la Formación Docente Inicial para el nivel primario, como es la invisibilización de las características del sujeto de aprendizaje de ésta formación, no promoviendo desde este lugar la justicia curricular. Ahora me propongo profundizar en el análisis de Connell (1993) respecto al tema y centrarme en lo que él define como los tres principios que pueden guiar la construcción de la justicia curricular:

- Los intereses de los menos favorecidos
- Participación y escolarización común
- La producción histórica de la igualdad

Entonces, *¿cómo pensar cada uno de estos principios en la formación docente particularmente?*; la preocupación surge de la lectura bibliográfica y es posible ubicar estos análisis en el sistema educativo en general o en las escuelas en particular. Sin embargo, al ubicar estos análisis puntualmente en la formación docente, la mirada se complejiza aun más.

Con respecto al primer principio, *los intereses de los menos favorecidos*, Connell (1993) dice “La posición de los menos favorecidos significa, en concreto, plantear los temas económicos desde la situación de los pobres y no de los ricos. Establecer las cuestiones de género desde la posición de las mujeres. Plantear las relaciones raciales y las cuestiones territoriales desde la perspectiva de los indígenas. Exponer la sexualidad desde la posición de los homosexuales...”(Connell, 1993:64). El autor propone pensar en la construcción de un currículo contra hegemónico y señala que en la actualidad hay una serie de modelos para pensar la desigualdad como: género, clase, raza, etnia y, a escala mundial, región y nacionalidad. Desde estas concepciones me pregunto *¿cómo construir un currículo contra hegemónico para la formación docente, cuando la tarea principal del docente es la transmisión de los conocimientos socialmente validados?, ¿cómo articular propuestas contra hegemónicas y la transmisión de conocimientos socialmente válidos?*. Considero que un primer paso sería empezar a pensar el currículo de la formación docente desde las voces de los propios estudiantes, voces que transmitan sus propios intereses.

Con respecto a la *participación y escolarización común*, como otro de los principios de la justicia curricular, Connell(1993) sostiene que los sistemas educativos entre sus propósitos se plantean la formación de ciudadanos/as para la participación democrática, lo que trae aparejado importantes consecuencias para el currículo ya que “el concepto de democracia supone una toma de decisiones colectiva sobre cuestiones trascendentales, en las que todos los ciudadanos tienen, en principio, la misma voz.”(Connell, 1993:66).

Esta es una cuestión de suma importancia para la formación docente en nuestra provincia -que tiene una trayectoria de participación importante en distintos procesos de construcción curricular- pero, en los actuales contextos y atendiendo a que la participación es la posibilidad de construir decisiones colectivas en las que estén presentes las distintas voces, me pregunto *¿cómo es la participación de los/as estudiantes en la toma de decisiones curriculares?, ¿cómo participan los/as estudiantes en el desarrollo curricular?*,

¿cómo es la participación de los/as estudiantes en la toma de decisiones institucionales?. La organización institucional y académica tiene diversos espacios que facilitan la participación, pero creo que es necesario retomar a nivel institucional un análisis profundo en cuanto a la participación, siguiendo por ejemplo el planteo de Hart(1993) en cuanto a la escalera de la participación, ya que permite mirarnos y analizar distintos niveles de participación de modo tal que se puedan generar espacios y propuestas genuinas de participación. Esta es una tarea pendiente, a pesar de que los espacios institucionalizados, en tanto por si solos no garantizan la toma de decisiones compartidas, ya que también esto implica un proceso de aprendizaje.

Finalmente el tercer principio que plantea Connell (1993) con respecto a la justicia curricular, tiene que ver con *la producción histórica de la igualdad*, y en este sentido el autor sostiene que la igualdad no es estática, sino que implica un proceso en el que en función de las relaciones sociales siempre se está produciendo y reproduciendo igualdad, y agrega que los efectos sociales del currículo deben ser analizados como una producción histórica de más o menos igualdad, en la que se puedan compatibilizar los criterios de un currículo común y un currículo contra hegemónico pensado desde los menos favorecidos. Y aquí surge una nueva tensión que interpela a la formación docente en profundidad ¿somos conscientes los/as formadores/as de formadores/as de esta tensión entre un currículo común y la construcción de propuestas contra hegemónicas?; si somos conscientes ¿cómo resolvemos esta tensión?, ¿cómo construimos igualdad en y desde la institución formadora? Desde mis prácticas creo que es una tensión muy presente, lo advierto en los decires propios y de nuestros/as colegas en los distintos espacios: reuniones de coordinadores/as, reuniones de áreas, espacios interdisciplinarios de práctica 3 y 4⁵, por ejemplo. Frente a estas situaciones me parece relevante retomar el planteo de Connell (1993) con respecto a que en la educación y particularmente en la formación docente, agregamos, el *cuánto* no se puede separar del *qué*, entonces ¿*cuánto* de *qué* necesitan los/as estudiantes en su formación docente?

Retomar estos planteos de Connell(1993) en el sentido de *qué y cuánto* reciben los/as estudiantes en su formación inicial, principalmente en el área de ciencias sociales con respecto a la formación ciudadana me parece un punto inicial interesante para revisar la propuesta curricular y las propias propuestas de enseñanza que se les ofrecen en el IFDC de SAO. Desde esta perspectiva quiero abordar el concepto de ciudadanía y su presencia en los Diseños Curriculares de Nivel Primario y de Formación Docente de la provincia de Río Negro, de manera tal que el *qué y el cuánto*, ofrezcamos en las propuestas de enseñanza de nuestra área, nos permita acortar la distancia hacia el logro de la justicia curricular.

El DCFD en la fundamentación del Área de Ciencias Sociales plantea "...las ciencias sociales desde la escuela colaboran en la transformación de la sociedad a través de la construcción de ciudadanía, que es definida por Moglia y Trigo (2007: 186) como el goce

⁵La estructura curricular para la formación docente de nivel primario, planteada en el DC, es por áreas, constituida ésta por un conjunto de disciplinas que se identifican por su fundamentación epistemológica, la proximidad de los objetos de estudio que indagan y el abordaje de problemáticas compartidas. (DC de FD de nivel primario p.30). Las áreas que conforman el Diseño son: Educación, Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación y Tecnología, Educación Estético Expresiva y Prácticas Docentes. Los profesores que integran las áreas tienen un coordinador, que comparte su tarea, con los demás coordinadores de área, en reuniones semanales (reunión de coordinadores); a su vez también poseen un espacio compartido al interior de cada área, (reuniones de área) en los que se producen los acuerdos académicos necesarios para el desarrollo de las funciones de formación inicial, formación permanente e investigación y extensión.

Es necesario aclarar que el área Practicas Docentes, entre sus formatos, tiene el taller Interdisciplinario en el que participa un representante de cada área, aportando a la construcción del rol desde su especificidad; estos son los talleres interdisciplinarios de práctica 3 y 4.

efectivo de los derechos civiles, políticos y sociales, la existencia de tales derechos, la conciencia de los mismos y las posibilidades reales de ejercerlos, hacen de los habitantes de un país, ciudadanos plenos de una sociedad democrática” (DCFD: 99). Este documento define como disciplinas que integran el área de ciencias sociales a la sociología, la geografía y la historia y los contenidos se organizan en ejes e ideas básicas para cada eje, sin discriminar en qué año serán abordados; los ejes y las ideas básicas propuestos son amplios, pero en ninguno se hace mención explícita a la Formación Ética y Ciudadana, esto no implica que no pueda incluirse, pero sí marca una diferencia con el DCNP que explícitamente incorpora la Formación Ética y Ciudadana y los contenidos para este espacio.

A diferencia con lo mencionado hasta aquí, como lo señalé anteriormente, el DCNP plantea que *“En esta propuesta curricular se incorpora al área (de Ciencias Sociales) la Formación Ética y Ciudadana que permite reflexionar acerca del contexto socio-histórico y cultural, desnaturalizar las problemáticas que nos interpelan cotidianamente, mirar los conflictos entre los sujetos y sus relaciones, al interior de las instituciones y entre las mismas, para construir puentes que posibiliten vivir en una realidad justa, solidaria y democrática”* (DCNP, 2011: 80).

Con respecto a la organización de los contenidos el DCNP propone, un eje organizador para los siete años *“La realidad social como construcción en diversos tiempos y espacios”* y un subeje para cada ciclo, a los que acompañan ideas básicas para cada subeje, se propone también una serie de categorías de análisis para cada ciclo y los contenidos por año. El concepto de ciudadanía aparece como categoría de análisis en el segundo y tercer ciclo y en los contenidos propuestos para 4° y 5° grado hay contenidos que tienen que ver con ciudadanía, así como también en 6° y 7°. (.)Ver cuadro N° 1

2.2.- Justicia Educativa

Retomo aquí el planteo de Connell (1993) en la relación que establece entre los conceptos de educación y justicia, explicitando que en el campo educativo el concepto de justicia se aborda como “justicia distributiva”; por un lado haciendo referencia “a quién recibe qué” y por el otro a la “obtención de aquello que se merece” señala que estas dos acepciones del concepto de justicia convergen en educación y, como señalé más arriba, esto nos permiten pensar “cuánto” de “qué” reciben los/as futuros/as docentes en procura del logro de la justicia curricular. Situación que me lleva a preguntarme por la justicia educativa que “...aspira a fortalecer la educación pública como un espacio para todos, donde sea posible el encuentro de la diversidad, la reconstrucción de los lazos sociales y la recuperación de inscripciones culturales comunes que unan y amparen a individuos diferentes. Lejos de perseguir un nuevo universalismo homogeneizador (...) Además de la afirmación de identidades particulares, el reconocimiento de la diversidad apunta a romper con el formato uniforme de la escuela moderna” (Cippec; 2011:14). Desde este lugar me interesa pensar en la posibilidad de una política educativa que aspire a la concreción de la justicia educativa, entendiendo, alas políticas, como sostiene Silvia Barco (2008) citando a Danani (1996) “como intervenciones del Estado, orientadas de manera directa a las condiciones de vida de distintos sectores y grupos sociales” y que son interpretadas por Barco (2008) “como la forma estatal de construir la cuestión social y no sólo como una reacción del Estado frente a la cuestión social” (Barco,2008: 1).

Esta política educativa, a mi criterio debe fundarse en la educación como derecho social, lo que implica que el Estado sostenga, promueva y expanda la educación y en este proceso debe tener un rol activo, garantizar a la ciudadanía éste derecho social desde la educación pública, entendiendo a lo público, como algo que pertenece a todos/as los/as miembros de una comunidad, y que nadie puede adjudicarse la propiedad de ese bien para sí, excluyendo a otros/as de ese beneficio. Sostiene Silvia Barco (2008) “La educación como derecho social se compromete con el principio de igualdad educativa y requiere de políticas económicas y sociales radicalmente distintas a las actuales y de una concepción universalista que atienda la igualdad en el ejercicio del derecho...” (Barco, 2008:26) Y en este sentido la educación pública como derecho social sustentada en la justicia educativa y la justicia curricular puede abrirnos el camino para la construcción de igualdad.

Tomo aquí siete principios desarrollados por Veleda, Rivas y Mezzadra (2011) para la construcción de la justicia educativa

- Considerar a la educación como derecho humano
- Situar a los sectores populares en el centro del sistema educativo
- Combinar las dos dimensiones de la justicia: redistribución y reconocimiento
- Habilitar las capacidades de los sujetos para actuar.
- Construir una concepción de justicia basada en el mundo real.
- Concientizar a la política educativa y redefinir sus dispositivos de intervención.
- Articular compromisos y escuchar la voz de los excluidos.

Cada uno de estos principios, aportan a la construcción de la justicia educativa, no como una receta cerrada, sino como la posibilidad de reflexionar en el logro de cada uno de ellos en el contexto propio de cada lugar, en este caso particular, en el propio contexto del IFDC de San Antonio Oeste y a su vez estos principios para la construcción de la justicia educativa, se articulan con los tres principios que desarrolla Connel (1993) para el logro de la justicia curricular. Entiendo que analizar y debatir estas propuestas en el ámbito del instituto entre estudiantes y profesores/as, generando ambientes de verdadera participación democrática, es un camino en la construcción de la justicia educativa y el logro de la justicia curricular.

Estoy convencida que como formadores/as de docentes debemos replantearnos en la institución estas cuestiones para pensar la justicia educativa y la justicia curricular *en* y *para* la formación docente; *en* implica que las instituciones de formación docente garanticen a los/as futuros/as docentes la justicia educativa y curricular; y *para*, implica que los/as futuros/as docentes puedan transmitir y garantizar esta justicia educativa y curricular en sus futuras prácticas.

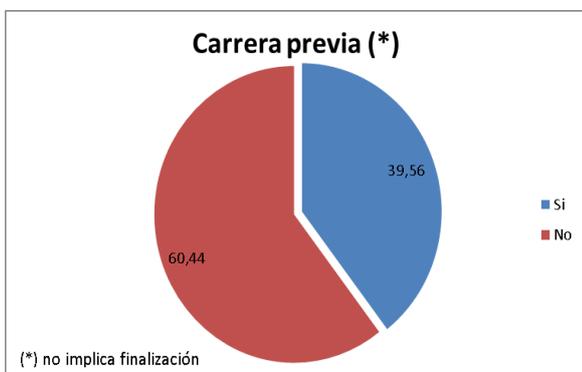
3.- El estudiantado del IFDC de SAO y los contextos educativos

Retomo aquí la contradicción entre ambos diseños curriculares planteada anteriormente, en la que el de DCNP prescribe un espacio en el área de Ciencias Sociales, con contenidos para la Formación Ética y Ciudadana, y el de la DCFD solo enuncia esta formación en la fundamentación del área Enseñanza de las Ciencias Sociales, como parte del *para qué* de ésta enseñanza, y 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?.

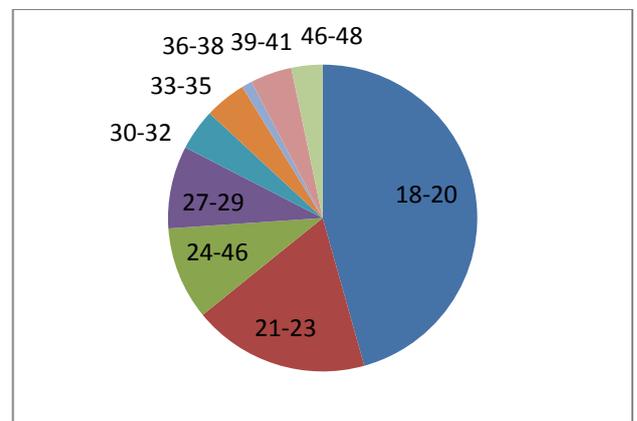
Con esta preocupación en el año 2013 realicé una encuesta a los/as estudiantes ingresantes a la carrera de Profesorado en Enseñanza Primaria, con el propósito de indagar ¿qué ciudadanía han podido construir al finalizar la escolaridad obligatoria?, ¿qué representaciones tienen sobre la Educación Ciudadana?,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

El grupo de estudiantes ingresantes 2013 a la institución fue, como todos los años muy diverso, en cuanto a sus edades, procedencias, trayectorias, intereses y motivaciones por las cuales eligen las carreras que ofrece el IFDC. En su mayoría provienen de las Ciudades de Viedma, General Conesa, Sierra Grande y de distintas localidades y parajes de la Línea Sur de Río Negro y de la propia ciudad sede del Instituto.

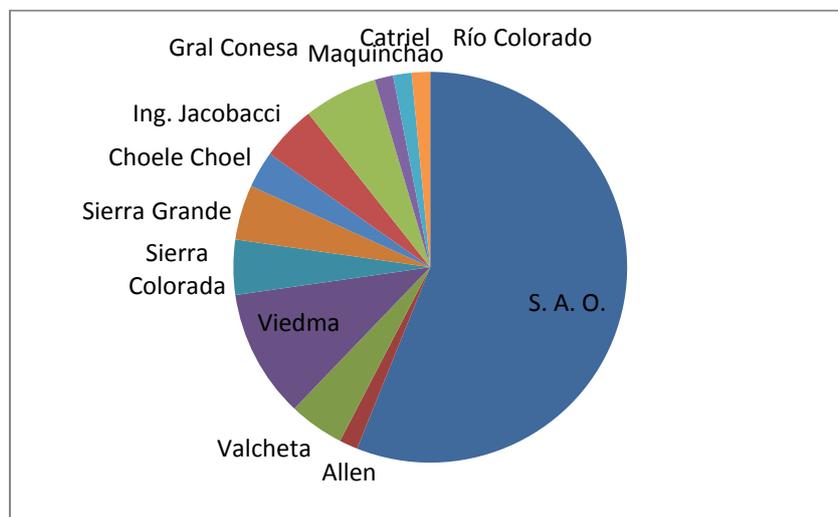
Los gráficos que comparto a continuación dan cuenta de esta heterogeneidad:



Estudios superiores previos al ingreso



Edades



Procedencia

También son diversos los motivos por los cuales eligen la carrera, no obstante es interesante observar que en los últimos años, son cada vez más los/as estudiantes que manifiestan como motivo de elección el gusto por la carrera, por la enseñanza y por el vínculo con los niños.

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

Para comenzar a aproximarme a los decires de los/as estudiantes con respecto al concepto de ciudadanía consideré importante tomar el análisis del proceso de construcción sociohistórico que realiza Mercedes Oraison (2005), con respecto a la ciudadanía argentina y a partir del cual va desarrollando la concepción de ciudadanía en los distintos momentos de nuestro proceso histórico y por lo tanto qué ciudadanía se pretendía formar desde la educación.

En este sentido 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 *“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, 2005:23). 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 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/a politizado/a y participativo/a, no sin contradicciones.

Otro momento importante para el desarrollo de la ciudadanía, la autora lo encuentra en la década del 70 del siglo XX, con la tercera presidencia de Perón, en donde se exaltó más aun la participación ciudadana y sobre todo el protagonismo de los/as jóvenes y en la formación del ciudadano se profundizó el perfil nacionalista-popular, que desembocó en una fuerte movilización política y de resistencia al neoliberalismo que había comenzado a instalarse en las relaciones económicas y laborales. Situación que cambia de cuajo con la última dictadura, que rompe lo consolidado hasta aquí. 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.

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 se llevaba a cabo en el marco de una política educativa cuyo imperativo fue enseñar y aprender a renunciar” (Kaufmann

y Doval;2006: 221) Proceso que 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 y dice Oraison (2005) *“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, también despertó el interés por la participación pero no logró el desarrollo de otras prácticas que permitiesen intervenir más allá de los actos eleccionarios y Pineau (2006) sostiene 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 segundo 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”*(Pineau;2006:108)



“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 segundo 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”(Pineau;2006:108)

Considerando este recorrido sociohistórico me pregunto ¿cuáles de estas formaciones ciudadanas siguen vigente? y ¿Qué dicen de ciudadanía los ingresantes a primer año del profesorado de enseñanza primaria?

3.2. Representaciones del estudiantado sobre ciudadanía

Para esta indagación parto de la concepción de representaciones sociales desarrollada por Moscovici, “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” (Mora 2002). Denise Jodelet, ha sistematizado las ideas de Moscovici y



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” (Mora 2002). 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 se entiende que el aprendizaje consiste justamente trabajar con y en ellas, no contra ellas como sostiene Pagés (2009).

Santisteban (2007) señala que “las representaciones sociales son maneras específicas de entender y comunicar la realidad” (Santisteban, 2007:21) y diferencia el concepto de representaciones sociales del concepto de perspectivas prácticas, ya que este último refiere a la proyección que los/as estudiantes hacen en la práctica para la enseñanza y las explicitan en la construcción de las intervenciones didácticas.

Considero que lo relevante en indagar las representaciones sociales 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 saber que las tiene y como las ha construido y desarrollado;
- El profesorado de didáctica ha de trabajar con ellas y no contra ellas. (Santisteban y Pagés, 2011:37)

Parto del supuesto 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 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.

Le solicité a los ingresantes al iniciar el cursado que respondieran qué les enseñaron en la escuela en ciencias sociales y que aprendieron de eso que les enseñaron, las respuestas se presentan en el siguiente cuadro:

<i>Me enseñaron...</i>		<i>Aprendí...</i>	
<i>QUÉ</i>	<i>CÓMO</i>	<i>QUÉ</i>	<i>CÓMO</i>
Comunidades indígenas de la región de Cuyo	Valora lo afectivo	Peronismo.	Fichas, en placas radiográficas, entretenida.
Provincias argentinas	Memoria.	Constitución	Preguntas-respuesta.
Guerra de Malvinas	Buscar información y contarle a los compañeros.	Dictadura, valores, responsabilidad.	Lectura, fotocopias.
Provincias	Forma sencilla.	Presidencias	Lección
Capitales argentinas	Mapas.	Países, mapas.	Trabajo con mapas, exigencia.
Meridianos y paralelos	Mapas.	Revolución industrial y francesa.	Charla, mucho
Fechas patrias, “Día del descubrimiento de América”	Mapas de los viajes de Colón, lección, ilustrar, memorizar.	Deriva continental, lo relaciona con la actualidad.	Investigación
Inmigrantes	Salieron de la escuela a entrevistar gente, luego en la escuela debatieron, aprendieron jugando a ser	Ruptura y movimiento de suelos.	Videos, maquetas, redes.

	periodistas.		
Río negro	Maquetas, exposición, compartiendo ideas, redes, exposiciones.	Cívica, resolución de acuerdos.	Intervención de la profesora para hablar con una compañera.
Mapas, la división de nuestro país.	Me gustaba la forma de enseñar de la maestra.	Golpe de Estado	Búsqueda de información.
		Latinoamérica	Leyendo, atendiendo.
		Caída del gobierno de Onganía.	Mucho estudio.
		Volcanes.	Maquetas, exposiciones, entretenida, participando.
		Constitución.	Redes, textos, buscando información, realizando informes.
		Crisis del 29.	Agresión verbal de la profesora cuando no estudiaban.
		Golpe militar.	Videos, manuales, vivencias personales.
		Derechos Humanos	Relatos y videos.
		La familia	Charlas y textos
		Países de Asia, ubicación, nombre	Sencillo.
		Presidentes argentinos.	Hablando entre todos.
		Geografía.	Informe, no aprendí casi nada. Problemas con la profesora.
		Derechos	Exposición grupal.
		Presidentes de Argentina	Dictado y explicación.
		Presidentes argentinos.	Ejercicios, red conceptual y explicación.
		Migraciones.	Lección.
		Segunda guerra mundial, el odio de Hitler contra los judíos.	Explicación, videos, preguntas para responder con el material.
		Estado, nación	Libros, forma agradable.

De la lectura del cuadro se desprende una enseñanza de las ciencias sociales centrada en contenidos de geografía y muy pocos de historia: comunidades originarias, Malvinas, “fechas patrias descubrimiento de América”, inmigración. Con respecto a cómo les enseñaron esos contenidos aparece lo afectivo y lo memorístico, pero también mencionan salidas y elaboración de maquetas y exposiciones, es decir actividad por parte de los/as estudiantes.

Con respecto a qué aprendieron del cuadro se desprende un mayor equilibrio entre los contenidos de historia y geografía y en un solo caso se menciona a “Cívica resolución de acuerdos”. Con respecto a cómo lo aprendieron mencionan variedad de estrategias y recursos: lección, memoria, maquetas, informes, videos, charlas, debates, investigación; y es de destacar aquí que en dos casos hacen mención a actitudes de los/as profesores/as en forma negativa.

Luego de esta primera indagación, les propuse que respondieran un cuestionario, el que me permitirá indagar acerca de los conceptos de: *justicia, solidaridad, identidad, libertad,*

igualdad como conceptos que permiten definir el de ciudadanía. Se adjunta en el anexo el instrumento. Considero que este instrumento es valioso en cuanto a la información que brinda con respecto a la representación que los/as estudiantes tienen construida acerca de la ciudadanía.

¿Que nos dicen los datos obtenidos con el instrumento? Para comenzar a aproximarme a lo que saben y dicen los ingresantes acerca del concepto de ciudadanía les solicité que eligieran entre dos afirmaciones, que para ellos representaba la definición de ciudadanía. 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 ingresante 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 lo relacionan con el cumplimiento de la ley, las normas, deberes y derechos, muchos también la relacionan con la identidad, esto es coherente con las respuestas que dieron frente a la pregunta referida a los aportes de la escuela con respecto a la ciudadanía.

De este primer análisis de las respuestas, de los/as estudiantes ingresantes, se desprende una mirada normativa frente a la ciudadanía, ya que unen la ciudadanía a la norma, a la ley y al derecho al voto, también unen la ciudadanía a los derechos y deberes, pero para la mayoría de los 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”.

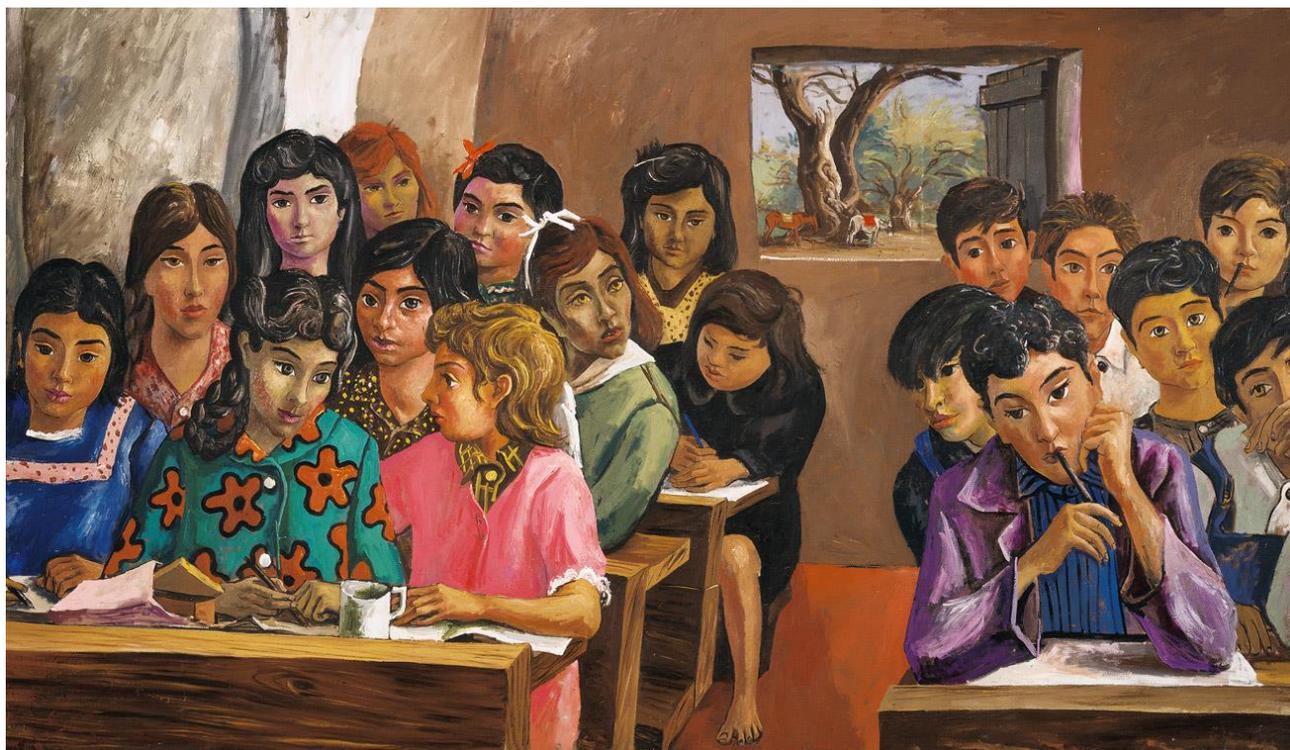
Los decires de los/as estudiantes ingresantes al profesorado de educación primaria parecieran estar dando cuenta del planteo que Pablo Gentili (2000) realiza con respecto a que en las últimas reformas curriculares ha predominado la formación ciudadana como mera transmisora de los derechos reconocidos 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 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. En su escolarización primaria sólo han tenido historia y geografía y ambas ciencias abordadas primordialmente desde una concepción positivista 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 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.

Presentado hasta aquí el contexto general de mi práctica, presentación en la que partí de la historia de la formación docente en la provincia, el proceso de construcción del diseño curricular de la formación docente inicial y los conceptos de justicia curricular y justicia educativa como encuadre teórico, para centrarme en el concepto de ciudadanía y la presencia del mismo en el área de ciencias sociales en los diseños curriculares de primaria y de la formación docente inicial y las representaciones de los/as ingresantes al profesorado de enseñanza primaria acerca de la ciudadanía me parece pertinente cerrar este apartado retomando aquí la pregunta inicial ¿cómo pensar la formación docente inicial desde la justicia curricular frente a los desafíos de la enseñanza de la ciudadanía? Y acotando este interrogante ¿cómo pensar la formación docente inicial en el área de ciencias sociales frente a los desafíos de la enseñanza de la ciudadanía?

Capítulo 2

Fundamentos teóricos y metodológicos.



<http://untref.edu.ar/muntref/wp-content/uploads/2015/01/slider-berni2.jpg>

1. Perspectivas teóricas y didácticas de las ciudadanías

Aquí preciso la problemática que sustenta esta propuesta desde una perspectiva teórica y didáctica de manera que me permita echar luz en la tensión-contradicción que se evidencia entre el DCNP y el DCFD ¿Qué saben los ingresantes a la formación docente de nivel primario de ciudadanía?, ya que el DCNP prescribe una serie de contenidos que hacen a esta formación y que deberán enseñar y el DCFD no los plantea, al menos explícitamente, y ¿Cómo pensar la formación docente frente a los desafíos de la enseñanza de la 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 alumnado de 4° 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 subje*” (Diseño Curricular Nivel Primario 2011: 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.

1.1. Sentidos y concepciones sobre las ciudadanías

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 y como sostiene Pons i Altés “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” (Pons i Altés,2012: 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 y señala 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 y Waine; 1997: 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 primero de la conceptualización de una ciudadanía amplia, desde la formación activa, para poder luego 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” (Oropeza y Estepa Giménez; 2012:98); por esto entiendo que es imposible formarse como sujeto democrático sin transitar espacios democratizados y en este sentido el instituto y las aulas 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 (1998), 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, 2012:212)

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. (Santisteban y Pagés, 2007: 361)

Estos planteos en torno al concepto de ciudadanía, que comparto plenamente, interpelan fuertemente la función social y política de la escuela, de la que hablé en un apartado anterior, 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, 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 ciudadanía diferenciadas, en el contexto de la sociedad globalizada. (Moreno, 2005: 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), ya que articula en torno al concepto de ciudadanía tres tipos de derechos: los civiles, políticos y 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, que cambia y se redefine en función del surgimiento de nuevos sujetos políticos, por otra parte 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” (Del Re; 2001:190).

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”⁶, trabajamos con docentes de escuelas primarias de las ciudades de Neuquén y San Antonio Oeste, 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, da cuenta de distintas marcas que son las que han

⁶La investigación se desarrolla 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 aspiran a contribuir a la formación docente en Historia y a la enseñanza de la historia en escuelas primarias y medias de la región.

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 -o la carencia de las mismas- en distintas 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, 2013:11) 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, 2005:151) 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.

1.2. Construcciones didácticas sobre las ciudadanía en la formación del profesorado

La formación por la que debemos bregar, en los institutos, es el que articule teoría-práctica, modelo que atraviesa todo el documento curricular para la formación docente, pero tal como se está desarrollando, es difícil articular teoría-práctica al interior del campo de la formación específica⁷; no obstante esta dificultad y la flexibilidad del diseño permite construir propuestas alternativas, y en este sentido tomar el modelo de formación

⁷ 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.

propuesto por Santisteban y Pagés (2011) y 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 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 y Pagés, 2011:37)

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 como intelectual transformativo el docente se propone “... conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico” (Giroux, 1990:178) Ser conscientes de esta necesidad implica darnos cuenta, que el trabajo que realizamos como docentes, siempre legitima sentidos y, teniendo claro esto, 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) 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, 2011:38).

Retomando lo desarrollado hasta aquí, como una manera de ir dando respuesta al cuestionamiento original ¿Cómo pensar la formación docente frente a los desafíos de la enseñanza de la ciudadanía? Y explicitado lo que entiendo por currículo, la enseñanza de las ciencias sociales, el modelo de formación, la concepción de docente, es relevante la definición de Susana Barco (2001) con respecto al plan de estudio. La autora sostiene que 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 (...) el mismo constituye el marco de referencia necesario para el planteo de ese otro documento curricular que es el programa" (Barco, 2001: 1)

Desde esta definición entiendo que el plan de estudio para la formación docente de nivel primario, en el área de ciencias sociales debería contener una propuesta de contenidos que hagan a la construcción de las competencias profesionales desarrolladas más arriba. A modo de propuesta sugiero los siguientes:

Idea básica: Las ciencias sociales se caracterizan por la duplicidad sujeto objeto de conocimiento, por abordarse desde distintos enfoques y porque sus conceptos no tienen un único significado.



El campo de las ciencias sociales

Objeto de estudio: la realidad social. El conocimiento científico en el marco de las ciencias sociales. Cambios sociales y nuevas perspectivas de ciencia y de enseñanza para el siglo XXI. Perspectivas epistemológicas. Características del conocimiento social. Conceptos estructurantes de las ciencias sociales.

Conceptos básicos de la geografía: espacio social, territorio, región, ambiente, naturaleza, recursos.

Conceptos básicos de la historia: tiempo histórico, cambio, duraciones, memoria, conocimiento histórico, pensamiento y conciencia histórica, criterios de periodización.

Conceptos básicos de la sociología: el sujeto y la realidad social. Elementos de la sociología. Situación social. Cultura. Cultura política. Sistemas políticos.

Idea básica: La enseñanza de las ciencias sociales en la escuela primaria debe estar orientada al desarrollo de la autonomía personal y la participación democrática de los/as estudiantes.



Enseñar y aprender ciencias sociales en la escuela primaria

Las infancias como construcción histórica y social. Las infancias en la escuela.
Finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales ¿para qué enseñar?.
El currículo de ciencias sociales en la escuela primaria
Los contenidos de ciencias sociales: ¿qué enseñar y qué aprender? La selección de contenidos sociales para su enseñanza. Organización y secuenciación de los contenidos.
La construcción metodológica en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales: ¿cómo enseñar ciencias sociales?
La evaluación en la enseñanza de las ciencias sociales. ¿Por qué, qué, cuándo y cómo evaluar?

Idea básica: Las ciencias sociales en el primer ciclo de la escuela primaria buscan desnaturalizar lo social, desde intervenciones docentes que permitan la construcción de conocimientos significativos de la realidad



Las ciencias sociales en la escuela primaria: primer ciclo

Caracterización del primer ciclo. Sujeto de aprendizaje del primer ciclo.
Resignificación de lo “cercano” y “lejano”
Contenidos: grupos sociales y formas de organización. Los espacios cercanos (vivienda, escuela, barrio, chacra, comercios). Espacios rurales y urbanos. Vida cotidiana. Patrimonio, costumbres. Ciudadanía, participación, derechos, normas, valores.
Estrategias para la enseñanza en el primer ciclo. Recursos y materiales
Evaluación en el primer ciclo
Planificación: Secuencias Didácticas para el ciclo.

Idea básica: Las ciencias sociales en el segundo ciclo abordan el análisis de la región, como proceso histórico, social, político, económico y territorial



Las ciencias sociales en la escuela primaria: segundo ciclo

Caracterización del segundo ciclo. Sujeto de aprendizaje del segundo ciclo.
Contenidos: configuración y dinámica del espacio regional y provincial en distintos momentos históricos. El estado en la organización del territorio. Problemas ambientales y sociales en la región y la provincia. Cultura e identidad. La lucha de los pueblos mapuches y tehuelches por la tierra. Formas de participación democrática: participación social y ciudadanía
Estrategias para la enseñanza en el segundo ciclo. Recursos y materiales
Evaluación en el segundo ciclo.
Planificación: Secuencias Didácticas para el ciclo.

Idea básica: Las ciencias sociales en el tercer ciclo abordan la complejidad de los procesos históricos, políticos, económicos y sociales de Argentina y Latinoamérica.



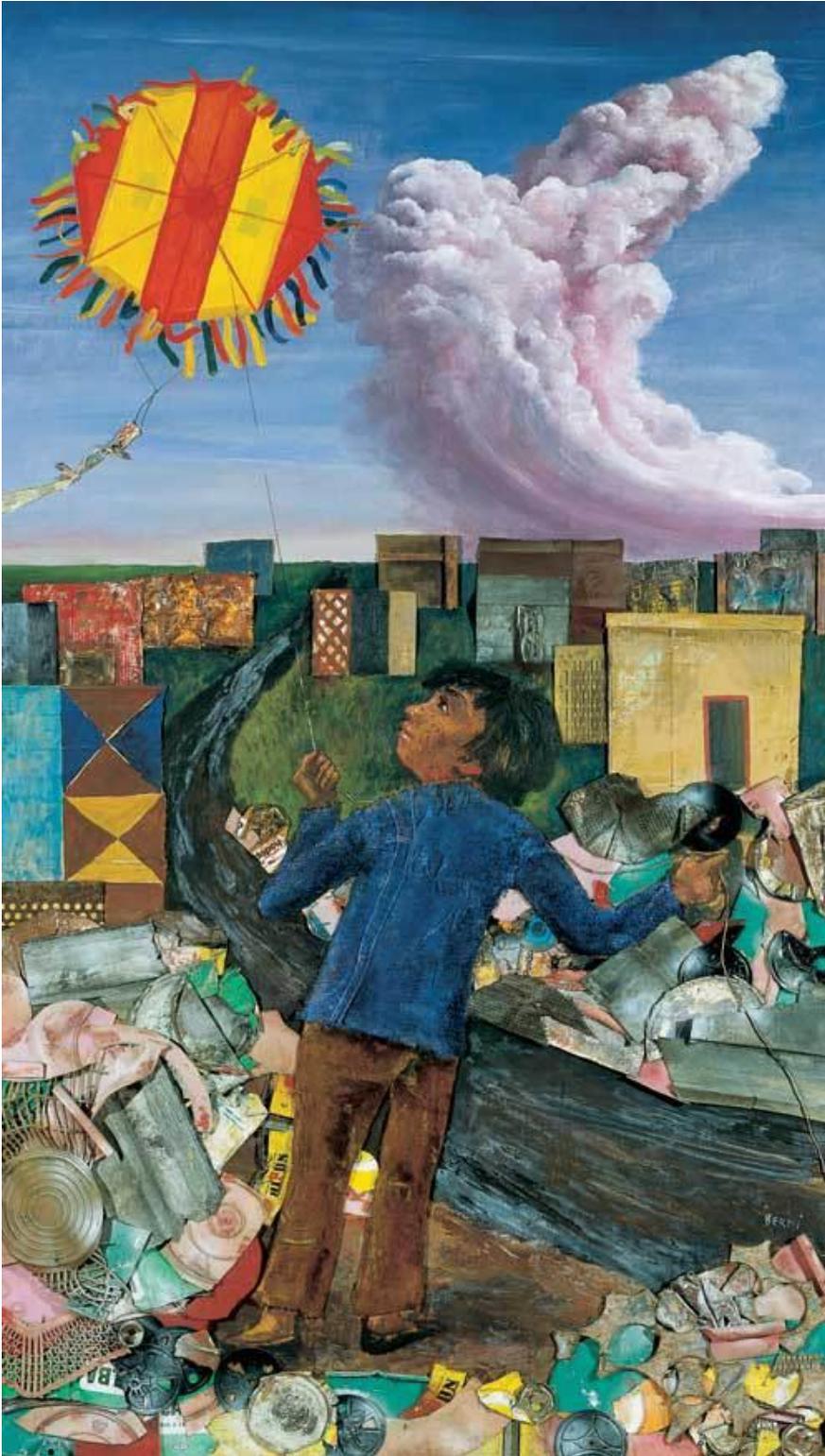
Las ciencias sociales en la escuela primaria: tercer ciclo

Caracterización del tercer ciclo. Sujeto de aprendizaje del tercer ciclo.
Contenidos: El capitalismo dependiente y la forma oligárquica de ejercicio de la dominación política en América Latina y Argentina: exclusión política y dependencia económica. La conflictiva construcción de sociedades democráticas en América Latina y Argentina. La conformación histórica de un orden social mundial: La era de la revolución, la era del capital, la era del imperio I y la era del imperio II. Los estados y los territorios en el mundo global: Argentina y América latina: problemáticas ambientales, la globalización el mundo en red y en regiones, los estados y los territorios en el mundo global, los/as migrantes en el mundo global, la urbanización acelerada en las sociedades actuales, cambios y permanencias en los espacios rurales. Los nuevos movimientos sociales.
Estrategias para la enseñanza en el tercer ciclo. Recursos y materiales
Evaluación en el tercer ciclo.
Planificación: Secuencias Didácticas para el ciclo.

Desde estos marcos teóricos y metodológicos desarrollados hasta aquí construiré en el próximo capítulo una propuesta para incorporar en la formación docente inicial la enseñanza de la ciudadanía.

Capítulo 3:

Propuesta para innovar en la formación docente inicial.



<https://aquileana.files.wordpress.com/2010/05/berni-juanito-laguna-remontando-su-barrilete.jpg?w=500&h=886>

La propuesta, siguiendo la lógica desarrollada hasta aquí, pretende dar cuenta de lo que entiendo puede contener un programa para el área de ciencias sociales en la formación docente inicial, que promueva la enseñanza de las ciudadanías.

Susana Barco (2001) define al programa como “Documento curricular que organiza, secuencia y distribuye los contenidos dispuestos para cada asignatura por el plan de estudios” (Barco, 2001:1), pienso al programa como una hipótesis de trabajo para el docente que lo guía en el proceso de enseñanza y para el alumno, como un instrumento que debería permitirle organizar su aprendizaje.

*Comenzando a construir un programa que integre a la formación ciudadana
en la formación docente inicial*

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 propuesta de Eurydice (2005), en la 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: 333). A partir de estos tres temas claves voy a elaborar 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 dos perspectivas que voy a abordar 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, 2010:279). 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).

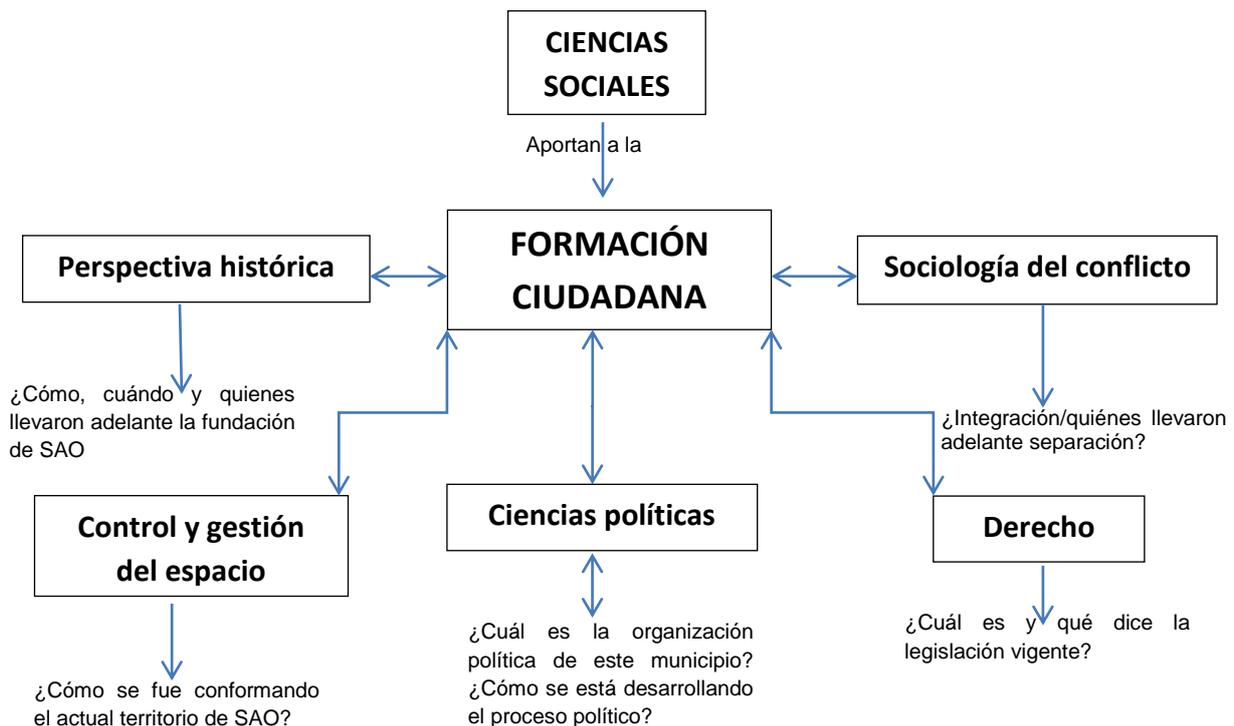
“Organizar la enseñanza a través de recortes permite salir del listado de temas o del tratamiento episódico de los contenidos, a veces circunscripto a las efemérides o a las páginas del manual escolar. En esos casos, la forma misma de abordaje conlleva una fuerte priorización de los aspectos fácticos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

(Siede, 2010: 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. Por otra parte entiendo que en este momento la enseñanza de este contenido se constituye en muy potente para que, a través de su enseñanza comencemos a construir ciudadanías.



Propuesta de enseñanza recorte 1

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, que cada uno exprese, que le sugiere, que opinan



Se le presentará a los/as estudiantes el siguiente artículo, para dejar planteado el proble

¿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 tome una de las perspectivas de las ciencias sociales y busquen información al respecto 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.googler/search?q=mapa+bahia+san+antonio&biw=1366&bih=667&tbn=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.

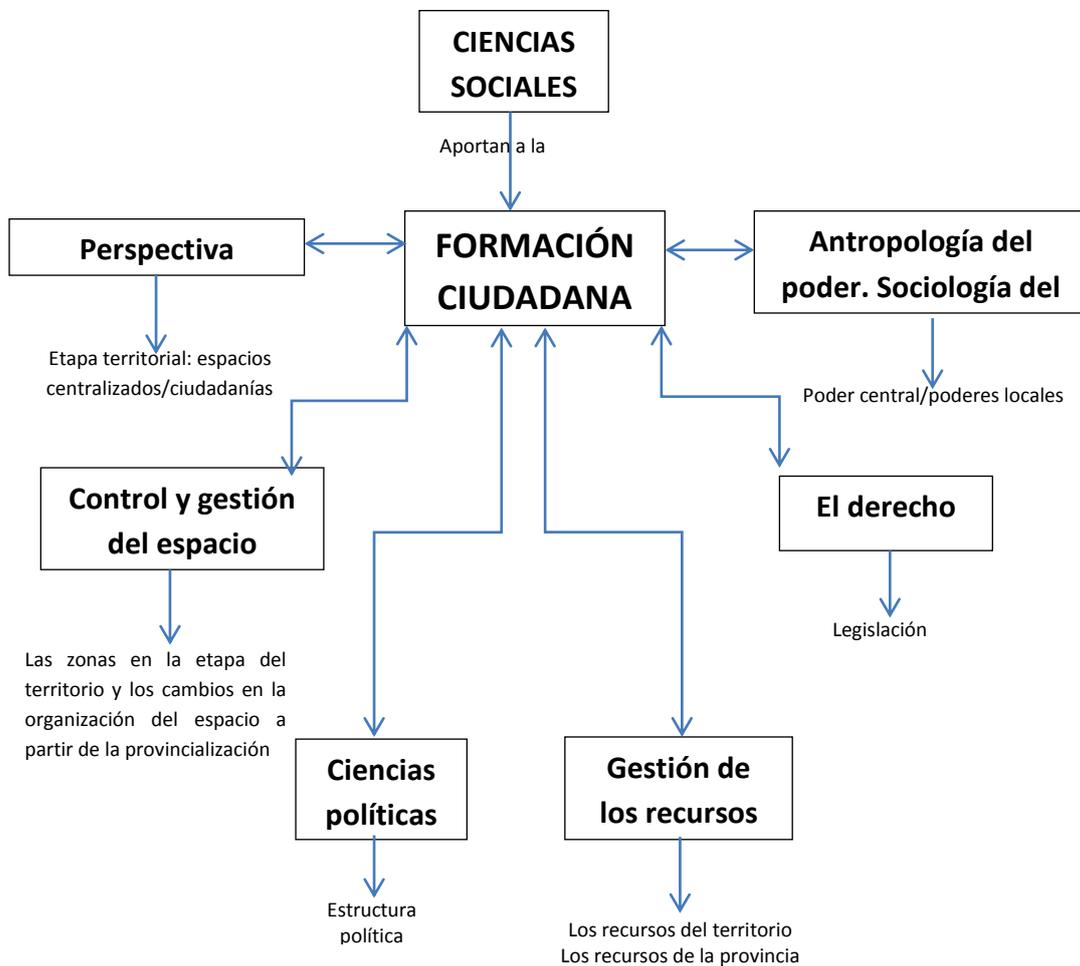
Cada grupo buscará información acerca de algunas de las perspectivas de las ciencias sociales planteadas en la red, analizará la información y construirá una propuesta de comunicación para compartirla en el grupo total.

El tema se cerrará con un debate en el que cada uno expresará su posición fundamentándola en los análisis realizados.

2° 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, promoverá la idea de que la ciudadanía y la democracia son una construcción permanente.



Propuesta de enseñanza recorte 2

Propósitos:

- ✓ Propiciar un análisis crítico del proceso de provincialización
- ✓ Promover el desarrollo de competencias profesionales 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

Sinopsis: 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; 2005:134). 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; 1982:44).

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; 1996:144) y también confirma, que Perón accionó a la inversa, “peroniza” los espacios y luego los convirtió en provincias (Favaro y Arias Bucciarelli; 2001/2: 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: 30-31)

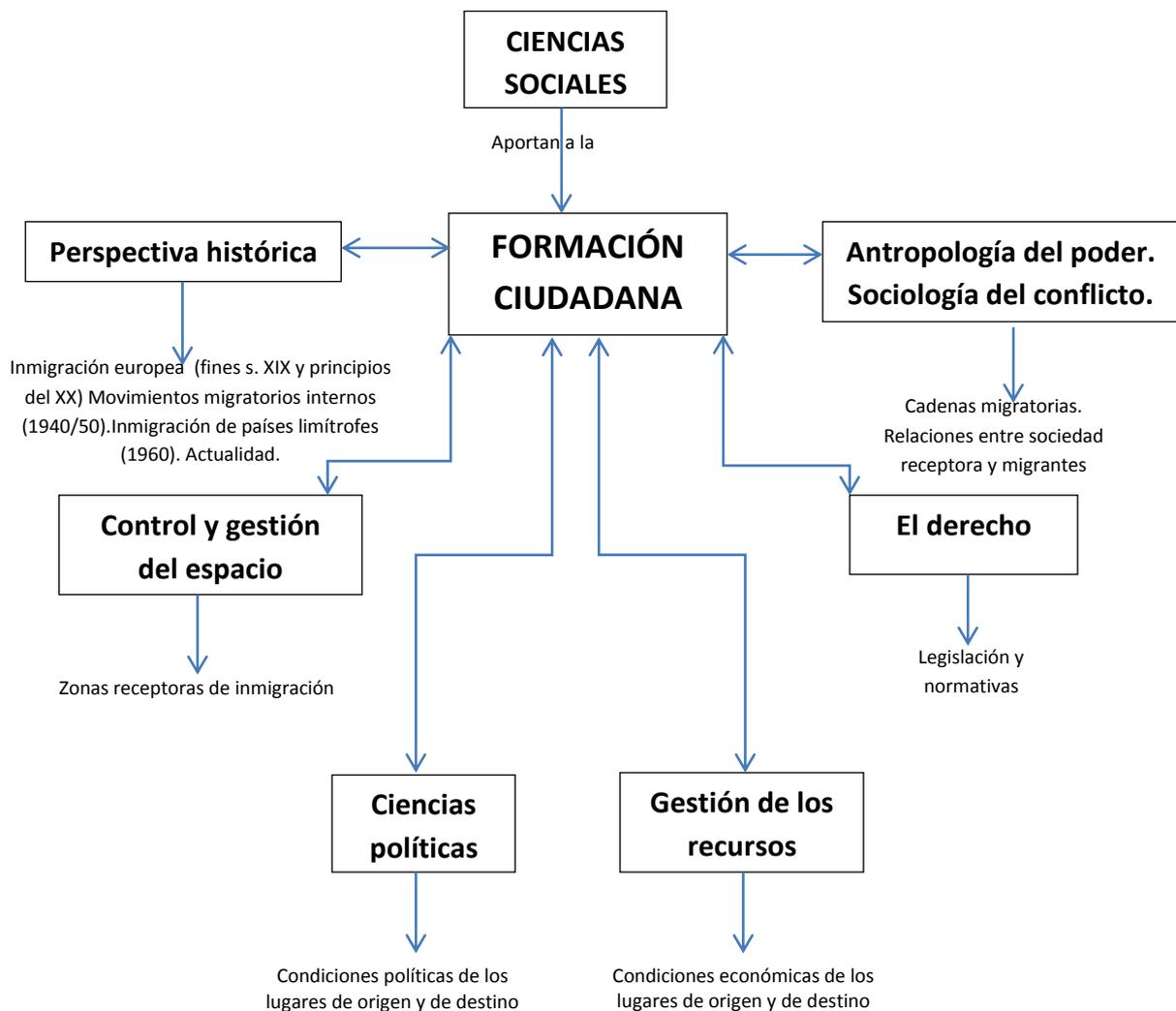
Actividades sugeridas:

- 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, 2010:199). 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 relevancia a raíz de la situación que se vive en Europa.



Propuesta de enseñanza recorte 3

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 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 barrabruvas 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; 2011:178)

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: 28minutos
- 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 y Siede; 2010: 198-203).

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

Cierre provisorio...

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 ciudadanías, enfrente cotidianamente la tarea que mi profesión me permitió elegir y que elijo nuevamente día a día, formarme y formar docentes para construir ciudadanías desde la escuela pública.

Anexo

Instrumentos de indagación

1) ¿Qué conocimientos te ha aportado la escuela (tanto primaria como secundaria) para desempeñarte como ciudadana/o? Considera las enseñanzas sistemáticas como las situaciones cotidianas de la vida escolar. Responde por sí o por no.

Respetar los símbolos patrios	
Realizar análisis políticos	
Cumplir las leyes	
Votar	
Ser solidario	
Respetar las diferencias	
Identificarte con tu país	
Participar	

2) ¿Cuál de las dos afirmaciones representa lo que interpretas por ciudadanía? Marca con una cruz la que elijas:

- ✓ “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.”
- ✓ “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”.

3) ¿Cuál o cuáles de las siguientes frases crees que representa lo que consideras que implica la libertad? Marca con una cruz

- ✓ Soy libre cuando hago lo que quiero sin controlarme en absoluto.
- ✓ Soy libre cuando nadie me obliga a hacer nada.
- ✓ Soy libre cuando soy capaz de señalar un rumbo para mi vida.
- ✓ Soy libre cuando me dejo llevar relajadamente por el viento que sopla en cada momento.
- ✓ Soy libre cuando reconozco mis límites en la sociedad.

4) Analiza el siguiente párrafo extraído de *Ética para Amador*, de Fernando Savater

“Si hablas con la gente, (...) verás que la mayoría tiene mucha más conciencia de lo que limita su libertad que de la libertad misma. Te dirán: ¿Libertad? ¿Pero de qué libertad me hablas? ¿Cómo vas a ser libre, si nos comen el coco por televisión, si los gobernantes nos engañan y nos manipulan, si los terroristas nos amenazan, si las drogas nos esclavizan y si además me falta dinero para comprarme una moto, que es lo que yo quisiera? En cuanto te fijes un poco, verás que los que así hablan parecen que se están quejando pero en realidad se encuentran muy satisfechos de saber que no son libres”

Señala la respuesta con una cruz

¿Cuánto acordas con Savater?	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No se	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
¿Por qué?					

5) Analiza la siguiente definición:

“¿Son iguales los seres humanos? Todo depende de que se hable: ¿cuestión de hecho, o cuestión de derecho? De hecho, la regla es, evidentemente, la no-igualdad.[...] los seres humanos, considerados como individuos, son manifiestamente desiguales.[...] La cuestión no consiste en saber si los seres humanos son iguales de hecho sino en si queremos que lo sean de derecho y en dignidad. [...] Los seres humanos no tienen los mismos derechos porque sean iguales, sino que son iguales porque tienen los mismos derechos” (André Compte-Sponville, Diccionario filosófico, Paidós 2003)

Señala con una cruz la respuesta

¿Cuánto acordás con éste planteo?	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No sabes	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
-----------------------------------	--------------------------	---------------	----------	------------	-----------------------

Marca con una cruz los aspectos que según tu criterio permiten definir la igualdad:

Características físicas	
Nacionalidad	
Condición humana	
Derechos	
Creencias	
Dignidad	

6) Si en google buscas imágenes de justicia en la mayoría de ellas hay una balanza.

¿Consideras que la balanza representa la justicia? Si No

¿Por qué?

¿Qué es la justicia? Marca con una cruz.

La Suprema Corte de Justicia	
Una función del Estado	
Garantía de los Derechos Humanos	
Las leyes	

7) Analizá el planteo de Susanita



¿Cuánto acordas con Susanita?(marca con una cruz)	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No sabes	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
---	--------------------------	---------------	----------	------------	-----------------------

Analizá la siguiente afirmación de Kliksberg

“De las trampas de la pobreza se sale con políticas públicas activas que intenten universalizar los derechos reales a la alimentación, a la salud y a la educación, que democratizen el crédito, fortalezcan las posibilidades de generar microemprendimientos y pymes que abran oportunidades para todos. En los últimos años, la participación creciente de la sociedad civil y su presión para que se adoptaran políticas incluyentes, generaron cambios importantes que muestran que sí es posible combatir la pobreza y que lograrlo pasa por mejorar la equidad”
(Bernardo Kliksberg)

¿Qué grado de solidaridad manifiesta Susanita?(marca con una cruz)	Muy poca solidaridad	Poca solidaridad	No sabes	Bastante solidaridad	Mucha solidaridad
¿Qué grado de solidaridad manifiesta Kliksberg?(marca con una cruz)	Muy poca solidaridad	Poca solidaridad	No sabes	Bastante solidaridad	Mucha solidaridad

8) Analiza los siguientes fragmentos de la letra de la canción La argentinidad al palo, de La Bersuit

La calle más larga,
El río más ancho
Las minas mas lindas del mundo...
El dulce de leche
El gran colectivo
Alpargata soda y alfajores
Las huellas digitales
Los dibujos animados
Las jeringas descartables,
La birome...
La transfusión sanguínea,
El 6 a 0 a Perú,
y muchas otras cosas más...
la argentinidad al palo
la argentinidad al palo.

¿Crees que definen la argentinidad? Si No

¿Por qué?

Los autores dicen “y muchas cosas más”, ¿qué otras cosas agregarías a esa lista? (objetos, situaciones, personajes) ¿Por qué las elegís?

Observá las tres imágenes:



En función de la observación y de lo que te sugieren elabora una definición de ciudadanía.

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.
- Barco, S.** (2013). Seminario Problemas actuales de la didáctica. Especialización en Didáctica de las ciencias sociales. Cipolletti. UNCo
- Borghi, B; Mattozzi, I y Martinez Rodriguez; R.** (2012). Percepciones de ciudadanía y participación entre el profesorado de Historia. En Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales. Volumen II. AUPDCS. Sevilla. Díada Editora.
- Connell, R.**(1993). Escuelas y justicia social. Madrid. Morata
- 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).
- Favaro, O.** (2007). Transitando la especificidad de los territorios nacionales: Espacios centralizados y de ciudadanía restringida. En Horizontes en perspectiva. Contribuciones para la Historia de Río Negro 1884-1955. Vol. I. Ruffini y Masera. Pag. 27-39. Fundación Ameghino. Legislatura de Río Negro.
- Ferry, G.** (2004). Pedagogía de la formación. Edic. Novedades Educativas. U.B.A. Bs. As.
- Gentili, P.** (2000). Códigos para la Ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad. Buenos Aires. Santillana.
- Hart, R.** (1993):
http://www.upla.cl/noticias/wp-content/uploads/2014/08/2014_0805_faceduc_orientacion_escalera_participacion.pdf
- Jodelet, D.** (2003). Pensamiento social e historicidad. Relaciones 93. Vol. XXIV. Escuelas de Altos Estudios en Ciencias Sociales de Paris.
- Iuorno, G.** (2007). La provincialización de Río Negro. Interregno y conflictos de intereses nacionales y locales. En Horizontes en perspectiva. Contribuciones para la Historia de Río Negro 1884-1955. Vol. I. Ruffini y Masera. Pag. 389-405. Fundación Ameghino. Legislatura de Río Negro.
- Kaufmann, C. y Doval, D.** (2006). La enseñanza encubierta de la religión: la “Formación Moral y Cívica” en Dictadura y educación. Miño y Dávila. Bs. As.
- Krier, 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.
- 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.
- Mora, M.** (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. México. Athenea digital.
- Moreno, T.** (2005). ¿Por qué enseñar “ciudadanía”? Una mirada desde los docentes. En Reseñas de enseñanza de la Historia. Pag. 142-154. Córdoba. Universitas.
- Moreno, T. y 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. octubre de 2013. 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.
- Perrenoud, P.** (1998). <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>.
- 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)*. Colihue. Bs. As.
- 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.
- Ruffini, M y Maserá, F** (2007). *Horizontes en perspectiva. Contribuciones para la Historia de Río Negro 1884-1955*. Vol. I Fundación Ameghino. Legislatura de Río Negro.
- 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 “*Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y al globalización*” Ruiz, Lopez Atxurra y Fernández de Larrea (eds.) 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.** (coord.) (2010). *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Bs. As. Aique educación.
- Siede, I.** (2007). *La educación política: ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Bs. As. Paidós
- Teobaldo, M. y Nicoletti, M.** (2007). *La educación en el territorio de Río Negro*. En *Horizontes en perspectiva. Contribuciones para la Historia de Río Negro 1884-1955*. Vol. I. Ruffini y Maserá. Pág. 271-305. Fundación Ameghino. Legislatura de Río Negro.
- 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>
- Vedela, C.; Rivas, A. y Mezadra, F.** (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. CIPPEC. UNICEF. Bs. As.
- Welshinger, D.** (2013). *La educación pública en tiempos del neoliberalismo. El caso de la provincia de Río Negro*. Argentina.
https://aaeap.org.ar/wp-content/uploads/2013/03/Welschinger_Daniel1.pdf.

Documentos:

- 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*.

