



Universidad Nacional del Comahue
Facultad de Ciencias de la Educación



Centro de Estudios de Posgrado y Formación Continúa

TRABAJO FINAL INTEGRADOR

Especialización en Didáctica de las
Ciencias Sociales.

Mención *Geografía*

Directora: *Dra. Graciela Funes*

PROYECTO DE ENSEÑANZA

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

AUTORA: *Lic. y Prof. Gabriela Laura Tagliavini*

DIRECTORA: *Dra. Martha Radonich*

AÑO: 2015



DATOS

1. TRABAJO FINAL INTEGRADOR

Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales. Mención Geografía

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

2. AUTORA: Lic. y Prof. Gabriela Laura Tagliavini

3. DIRECTORA: Dra. Martha Radonich

4. Año: 2015

AGRADECIMIENTOS

Gracias a la Dra. Martha Radonich por aceptar la dirección de este trabajo, por su tiempo, su asistencia académica y su acompañamiento en la escritura.

A la geógrafa Celia Torrens y a la Dra. Verónica Trpin por su generosidad para facilitarme algunas de las fuentes utilizadas en la elaboración de la propuesta de enseñanza.

A Jorge Muñoz de la Pastoral de Migraciones y a la profesora Ana Alarcón por sus valiosos aportes acerca de las migraciones en el Alto Valle.

A la Universidad Nacional del Comahue y a los/las docentes que organizaron y desarrollaron la carrera de Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales.

A mis colegas del IFD N° 12 de Neuquén y a los estudiantes, que son quienes le dan sentido a mi trabajo.

Finalmente, a mi esposo y a mis hijos, Rodrigo y Gonzalo, por su apoyo incondicional.

*«No hay, en consecuencia, «ser-para-mí» que no sea también «ser-para-el otro»: querer enseñar, es creer en la educabilidad del otro; querer aprender es creer en la confianza del otro hacia mí»
Meirieu, Philippe (1991)*

INDICE

1. Introducción.....	pág. 1
2. ¿Por qué otorgarle tanta importancia a la movilidad territorial de las poblaciones?.....	pág. 3
3. Fundamentos teóricos y metodológicos.....	pág. 9
3.1. Relevancia de un enfoque interdisciplinar para el tratamiento de esta temática	pág. 16
4. Desarrollo del proyecto de enseñanza.....	pág. 17
4.1. El contexto político educativo.....	pág. 17
4.2. La planificación del proyecto de enseñanza.....	pág. 24
4.2.1. Fundamentación.....	pág. 25
4.2.2. Propósitos	pág. 29
4.2.3. Propuesta de contenidos	pág. 30
4.2.4. Estrategias metodológicas.....	pág. 30
4.2.5. Secuencias didácticas.....	pág. 32
4.2.6. Evaluación y acreditación.....	pág. 60
4.3. Reflexiones finales.....	pág. 62
4.4. Bibliografía de los estudiantes.....	pág. 64
5. Bibliografía General.....	pág. 66

ANEXO 1

Fichas de cátedra

ANEXO 2

Contenidos de los espacios curriculares

1. Introducción

Las situaciones reales de trabajo en el aula exigen reflexionar cotidianamente acerca de qué se hace y cómo se hace. En este sentido, adherimos a la idea de que son las prácticas docentes reflexivas e investigativas las que permiten promover cambios en la educación que rompan con lo instituido o lo naturalizado, cuestionando los ritos y las rutinas.

En el marco de una permanente búsqueda personal por mejorar mis prácticas de enseñanza desde una perspectiva crítica, elaboré el presente trabajo integrador como requisito de finalización de la carrera de posgrado “Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales, mención Geografía” de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional del Comahue. Los marcos teóricos y conceptuales, los conceptos abordados en los seminarios cursados en dicho trayecto formativo¹, los contenidos de la bibliografía analizada, los trabajos producidos a lo largo de la carrera y las reflexiones colectivas de profesores, colegas y estudiantes, han sido aportes fundamentales para su realización.

Transitar este camino de formación de posgrado, favoreció la recuperación y resignificación de mis propias experiencias de enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Geografía en el campo de la formación de docentes para la escuela primaria; aceptando la invitación a “extrañar la mirada”², a poner bajo sospecha las certezas, para dar lugar a la incertidumbre y a la reflexión acerca de qué tipo de experiencias formativas es preciso promover para enriquecer y fortalecer la trayectoria de mis estudiantes.

En ese marco diseñé y escribí un proyecto de enseñanza destinado a alumnos³ de cuarto año de la carrera de Profesorado en Enseñanza Primaria del Instituto de Formación Docente N° 12 de la ciudad de Neuquén, donde desempeño mi tarea docente. Pensar hoy un proyecto de enseñanza, vuelve imprescindible la reflexión sobre la práctica y la contextualización de la misma. Reflexión y contextualización en tanto que como afirman Birgin, Duschatzky y Dussel (1998), la práctica docente es una práctica institucionalizada, que depende de una sociedad, en un contexto con intereses hegemónicos, en un sistema educativo dado, con una burocracia particular y con una historia propia.

En este sentido, esta propuesta se inscribe en el proceso de transformación curricular en los Institutos de Formación Docente de la provincia de Neuquén, en los que se implementan nuevos planes de estudio⁴, a partir de los lineamientos de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 y del Plan Nacional de Formación

¹ Seminarios: Política Educativa. Problemas actuales de la Didáctica. Problemas Socioculturales de la segunda mitad del Siglo XX. Ciudadanía y Derechos Humanos. Problemáticas socio-ambientales. Espacio geográfico y territorio. Didáctica de la Geografía. Elaboración de materiales de enseñanza para las Ciencias Sociales. El aprendizaje escolar de las Ciencias Sociales. La investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. Cursados y aprobados en el período 2013-2014.

² Trabajo final del Seminario “Problemas actuales de la didáctica” dictado por Susana Barco.

³ En este trabajo por razones operativas se emplea el concepto abarcativo de alumnos o estudiantes, para nombrar a varones y mujeres, sin embargo se adhiere a la inclusión de la perspectiva de género no sexista.

⁴ Ej.: Plan de estudio N° 395 para la carrera de Profesorado de Educación Primaria (PEP) y Plan de estudio N° 396 para la carrera de Profesorado de Educación Inicial (PEI). Aprobados por Resolución 1528/09 del Consejo Provincial de Educación de Neuquén.

Docente 2007-2010 (Resolución N° 23/07 del CFCyE) que en uno de sus puntos sostiene que

“la formación de los docentes alcanza una importancia estratégica por ser estos actores ineludibles en la transmisión y recreación cultural, en el desarrollo de las potencialidades y capacidades de las infancias y juventudes y en la renovación de las instituciones educativas. Como cuerpo profesional especializado, les cabe la tarea de liderar y afianzar los procesos de democratización de la enseñanza y por ende de inclusión educativa. Desde esta perspectiva, el ejercicio de la docencia no es sólo un trabajo, sino también una profesión que envuelve un compromiso y una responsabilidad de significativa relevancia política y social” (2007: p5).

Con la idea de contribuir a la formación de ciudadanos democráticos, reflexivos que puedan comprender y transformar la realidad social en la que viven, este proyecto tiene como uno de sus propósitos que los estudiantes puedan acercarse al análisis de *la movilidad territorial de las poblaciones*⁵ desde una perspectiva crítica, atendiendo a que la misma constituye una de las variables que influyen en el crecimiento de las poblaciones en el devenir histórico y fundamentalmente, en la construcción de los territorios. Asimismo, se pretende que puedan revisar o desnaturalizar argumentos que señalan al “otro” migrante como disruptor de una identidad común y como sujeto que disputa derechos, poniendo énfasis en el reconocimiento de las diferencias socioculturales y la reflexión sobre los prejuicios, las actitudes discriminatorias y el valor de la diversidad.

También y dado su carácter de futuros docentes, se espera que puedan reflexionar en torno a cómo repensar el tratamiento de esta temática en la escuela primaria desde una mirada crítica y propositiva de las Ciencias Sociales, capaz de plantear opciones o alternativas de solución a los problemas sociales y territoriales analizados.

Finalmente con esta propuesta, se pretende crear las condiciones para que los estudiantes del profesorado complejicen sus conceptualizaciones sobre el mundo social, planteen problemas, formulen anticipaciones y recojan datos (de diferentes tipos de fuentes); para interpretarlos y sistematizarlos, comunicando a otros sus producciones, a través del lenguaje oral y escrito.

Dentro de los espacios a cursar por los estudiantes en los nuevos planes de estudio⁶ se proponen los EDI o Espacios de Definición Institucional, de cursado cuatrimestral, que “deberán abordar problemáticas definidas institucionalmente

⁵El concepto de **población**, en este trabajo, refiere al conjunto de individuos que conforman una unidad social determinada. Para su estudio es necesario contemplar las dimensiones cuantitativa y cualitativa (esta última permite analizar, diferenciar, explicar y proyectar el conocimiento de los fenómenos). Desde esta perspectiva, las manifestaciones de población son concebidas como **fenómenos sociales** lo que significa que todo fenómeno de población es: un producto social generado por la interrelación humana, tiene una implicación demográfica intrínseca y tiene una expresión territorial, dado que la población de una forma u otra se apropia diferencialmente de una parte del territorio producido socialmente en el devenir histórico. Fuente: Radonich, M. (2013) Ficha de cátedra inédita.

⁶**Plan de estudio:** documento curricular en el que se seleccionan y organizan, con unidad y coherencia, las materias (o asignaturas o disciplinas) con sus contenidos mínimos y los formatos que le son propios (seminarios, talleres, asignaturas, etc.), experiencias (pasantías, trabajos de campo, tesis, etc.), que garantizan una formación académica y/o profesional necesaria para alcanzar la titulación en un área de conocimientos. Incluye además, requisitos de ingreso para el cursado de la carrera, tipo de título a otorgar, incumbencias del mismo, regímenes de cursado y correlatividades entre asignaturas. (Barco, S., 2006, p. 49)

como relevantes y ser organizados bajo el formato de taller o seminario. Podrán presentarse a los alumnos como electivos, debiendo los mismos optar entre una de dos o más posibilidades ofrecidas por la institución para tal espacio correspondiente al año de que se trate” (Diseño Curricular para la Educación Superior. Profesorado de Educación Primaria, 2009, p. 287)

En tal sentido, la propuesta de enseñanza que se desarrolla a continuación ha sido formulada para un EDI del Cuarto año de la Carrera del Profesorado para la Enseñanza Primaria, correspondiente al campo de la formación específica, en función de ser una temática altamente significativa en una provincia, en la que los migrantes (internos, limítrofes y no limítrofes) forman parte de la cotidianeidad. Asimismo, es un recorte temático que desde la perspectiva que se propone en este trabajo, está ausente en el Diseño Curricular para la Educación Superior vigente y en los contenidos que se abordan en el espacio curricular de Didáctica de las Ciencias Sociales I y II (ver anexo II) y tampoco ha formado parte de las temáticas desarrolladas en los EDI dictados en el IFD N° 12 hasta la fecha (Ver anexo II).

Es importante señalar, que la perspectiva interdisciplinar de la carrera de Especialización ha permitido enriquecer mi formación con saberes de los diferentes campos del conocimiento social, y en consecuencia, el presente proyecto ha sido formulado para un abordaje articulado con docentes del IFD pertenecientes al área de Ciencias Sociales y al Taller de Derechos Humanos y Educación Intercultural.

En función de lo expuesto, el proyecto se estructura de la siguiente manera: en primer lugar se desarrolla el contexto de la problemática a trabajar, se justifican las razones de la temática seleccionada y su relevancia para la práctica de la enseñanza. En segundo lugar, se describen aspectos concernientes al abordaje teórico y metodológico de la problemática a trabajar retomando e integrando núcleos conceptuales analizados a lo largo de los seminarios cursados en el trayecto formativo. Por último, se desarrolla la propuesta de enseñanza teórica y metodológicamente. La misma es concebida como una **hipótesis de trabajo flexible y abierta**, por lo que se enuncian sus propósitos, los núcleos temáticos a abordar, las secuencias didácticas, los materiales de enseñanza, los tiempos y los procesos de evaluación; pero teniendo en cuenta, que los mismos podrán ser ajustados y enriquecidos durante su implementación.

2. ¿Por qué otorgarle tanta importancia a la movilidad territorial de las poblaciones?

Duschatzky y Skliar (2001) nos invitan a pensar en la educación como un “ponerse a disposición del otro”, de todo aquello que le haga posible ser distinto de lo que es, en algún aspecto. Una educación que apueste a recorrer un itinerario creativo, plural, sin patrones ni reglas rígidas, que promueva la construcción desde los acuerdos, pero también desde el disenso, desde una perspectiva intercultural.

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

Además de la formación inicial, una de las acciones que desarrollamos en los Institutos de Formación Docente del Neuquén, es el acompañamiento y asesoramiento a docentes de las escuelas primarias neuquinas; muchos de ellos son noveles (se denomina así a los profesores que dan sus primeros pasos en la docencia, egresados de las aulas universitarias o de institutos terciarios). A partir de los encuentros con dichos docentes, así como del análisis de los registros de clases de Ciencias Sociales, realizados como parte de los trabajos de investigación en los que he participado⁷, se ha podido observar que la enseñanza de la movilidad de las poblaciones⁸, frecuentemente queda circunscripta a un abordaje fragmentado y esquemático en el que prima la clasificación de los tipos de migraciones, la cuantificación de los flujos y al análisis de sus posibles causas.

En este sentido, cabe remarcar las vinculaciones existentes con los aportes que ha realizado la Geografía “como disciplina científica y en particular, como materia escolar, ya que ha abordado esta temática mediante conceptualizaciones predominantemente demográficas y sociológicas, lo que conllevó un escaso énfasis en el territorio; por lo que resulta conveniente revisar esos enfoques”. (Bertoncello, R., 2007, p.67)

Asimismo, otra de las prácticas habituales, al trabajar la temática de la movilidad de las poblaciones en el aula, es la invitación a las familias de los niños migrantes, para que cuenten algunas de sus costumbres o aspectos característicos de sus países de origen (comidas, fiestas populares, entre otros). Al respecto, adherimos a las reflexiones que realizan Gabriela Novaro y María Inés Pacecca:

⁷- Equipo de investigación dirigido por la Mg. Liliana Ressia. Proyecto “Leer y Escribir en el Primer ciclo de la Escuela primaria. Alfabetización inicial y Disciplinas escolares”. Aprobado en el marco de la convocatoria “Conocer para incidir sobre los aprendizajes escolares 2008 del INFD.

-Equipo de investigación dirigido por el Mg. Sergio Espósito. Proyecto: “Las consignas escolares como dispositivos para el aprendizaje” Aprobado en el marco de la convocatoria “Conocer para incidir sobre los aprendizajes escolares 2010 del INFD.

⁸Concepto planteado por Thumerelle, Pierre (1995, p.p. 17-18) quien menciona “las poblaciones” en plural y señala que “las cuestiones relativas a la población, antes generales, han vuelto a ser regionales y la dimensión espacial ha recobrado sus cartas de nobleza (...). La diversidad de las dinámicas demográficas refleja la de los medios humanos”.

“(…) una propuesta de enseñanza centrada en las migraciones tal vez resulte útil para superar visiones estereotipadas y sentimientos xenófobos, lo cual sin duda es cierto en determinados contextos. Trabajar temas como estos tiene grandes potencialidades considerando, como decíamos, la significatividad, relevancia y cercanía del tema, pero también tiene algunos riesgos. Sabemos que presentar estos temas en las clases detona situaciones que, muchas veces, no podemos encauzar. Clases donde algunos niños son migrantes latinoamericanos que interactúan conflictivamente con otros que no lo son y donde la procedencia nacional es un factor asociado a situaciones de discriminación y violencia.

En ocasiones, abordar estos temas desde los contenidos curriculares, lejos de terminar en la valorización de ciertas trayectorias de vida, visibiliza ciertas marcaciones, propicia el señalamiento y habilita en las aulas el despliegue de intervenciones sumamente agresivas y descalificadoras, asociadas por ejemplo a imágenes socialmente recurrentes sobre supuestos atributos de la población boliviana, paraguaya, peruana, objeto -como veíamos- de un relato que tiene muy poco de épico y mucho de culpabilizador y descalificador. Es necesario que esto también sea objeto de debate, que podamos anticiparnos a estas situaciones con vistas a orientar la discusión, que no nos limitemos a censurar, por políticamente incorrectas, frases que los alumnos repiten y que posiblemente reproduzcan comentarios que escuchan en otros espacios de socialización”. (2011, p. 23)

Estos son aspectos no siempre considerados en los ámbitos educativos, en las instituciones históricamente formadas en un proyecto homogeneizador y homogeneizante. Por ello, es imprescindible atender desde la educación, a esa diversidad socio-cultural y lingüística que puebla las aulas.

Este propósito requiere una necesaria interrogación ética con respecto al ejercicio de la práctica y la reflexión educativa, del oficio docente y de las concepciones en que se inscribe la práctica⁹ (Barco, S., 2013). Claro está que tensionar aspectos cognitivos y subjetivos supone situarse en torno a interrogantes acerca de qué sujetos, tanto aprendices como maestros y maestras, se constituyen desde los conocimientos y narrativas que transmitimos y desde las formas en que lo hacemos y cómo posibilitamos desde este lugar, la emergencia de las diferencias.

Desde la perspectiva de Jackson (1998) la narrativa en la enseñanza tiene dos funciones, por un lado, epistemológica y por otra parte transformadora, en definitiva, la narrativa genera unidad. Es tradición en nuestro país la construcción de nacionalidad a partir de relatos fosilizados, como plantea Litwin (2004) y esas narraciones impactan y acompañan durante toda la vida. Así por ejemplo, los discursos de los libros de textos destinados para la escuela primaria, continúan construyendo una imagen estereotipada y descontextualizada de las diferencias y la cultura. En el abordaje que se realiza de los pueblos originarios o de los migrantes éstos casi siempre aparecen representados exóticamente y/o con costumbres “extrañas”. Por consiguiente, plausibles de ser interpretados académicamente, o incorporados en los discursos políticamente correctos de la “tolerancia cultural”, que invisibilizan el carácter político y relacional de constitución de las diferencias culturales. (Alarcón, A., 2013, inédito)

Matrices de sentido que luego abonarán los currículos educativos y rituales escolares, en representaciones y concepciones del “otro” folklorizado, en estado

⁹ Trabajo final del Seminario “Problemas actuales de la didáctica” dictado por la Prof. Susana Barco, 2013.

de minoridad y/o como un “enemigo de la nación”; desde la perspectiva de unas ciencias sociales a-críticas, sin conflictos.¹⁰

En este sentido, dado que “el cambio educativo real depende, sin duda, de lo que el profesor hace y piensa” (Pagés, J., 1997, p. 213), es importante la reflexión permanente acerca de nuestras propias “representaciones sociales” con respecto al “otro” y cómo estas inciden a la hora de elaborar una propuesta de enseñanza del área.

Un recorrido por los Documentos Curriculares para Primero, Segundo y Tercer Ciclo de la escuela Primaria Neuquina (aprobados por Resolución N° 1265/07 del C.P.E.) permite visualizar que las “migraciones de la población” es uno de los núcleos temáticos que se repite a lo largo de los diferentes años de la escolaridad obligatoria. El interés disciplinar por el estudio de las migraciones que ha sido y es muy importante en lo que hace a la constitución y el cambio de muchas sociedades, ha dejado su huella en varias producciones curriculares y editoriales. Sin embargo, es preciso remarcar la necesidad de actualizar el enfoque del área de Ciencias Sociales desde el cual se aborda esta temática. En particular, nos interesa en este trabajo, el tratamiento que se hace desde la Geografía escolar.

La enseñanza de la movilidad de las poblaciones en la escuela, se ha centrado _y aún se centra en muchos casos_ en los flujos migratorios europeos y blancos de principios y mediados del siglo XX _de gran volumen, más o menos homogénea y de carácter definitivo, hacia áreas de colonización o hacia grandes centros industriales_, sin profundizar en las características particulares, la complejidad y la heterogeneidad que han adquirido los movimientos de personas desde mediados de los años setenta. Asimismo, como ya se ha señalado, se ha puesto el énfasis en el análisis demográfico, en términos de cómo juega el aporte migratorio en el crecimiento de la población. En este sentido, es frecuente encontrar en textos escolares o en las carpetas de los estudiantes, “mapas de flujos migratorios, es decir la cartografía que muestra los lugares de origen y los de destino unidos por líneas cuyo grosor indica el flujo o volumen de migración, como uno de los productos paradigmáticos”. (...) Producto de los enfoques que le han dado al espacio geográfico el carácter de “un espacio contenedor de lo social, (específicamente del fenómeno migratorio) que, como tal, ha incentivado a la migración y que, como resultado de la misma, transforma su organización”. (Bertoncello, R., 2007, p.p.69-70).

Una mirada renovada de la Geografía escolar requiere considerar que la dinámica migratoria, no puede seguir siendo analizada únicamente por los modelos y las afirmaciones referidos a flujos migratorios más o menos permanentes, que predominaron en el abordaje teórico hasta la década del setenta y que principalmente dan cuenta de los desplazamientos transoceánicos y de la migración rural-urbana posindustrial. La caracterización de estos movimientos migratorios y sus consecuencias, están referidos al cambio más o menos definitivo de residencia habitual; dimensión de análisis que pierde capacidad explicativa para los desplazamientos temporales, transitorios u ocasionales asociados a la versatilidad de la movilidad actual.

¹⁰Trabajo final del seminario: “Problemáticas Socioculturales de la segunda mitad del Siglo XX” dictado por el Prof. Rolando Bel, 2013.

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

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

A partir de esta ruptura epistemológica, la definición tradicional de “migración” queda limitada a un tipo particular de desplazamiento, cambio del lugar de residencia habitual, y se diferencia de los movimientos temporales, circulares, pendulares, estacionales. La migración de esta manera, queda incluida dentro de un fenómeno más abarcativo que pasa a denominarse **movilidad territorial** definida como todos aquellos “fenómenos relacionados con el desplazamiento geográfico o territorial de los individuos que componen una población” Boletín Sidema, 1995. Citado por: Bendini, M., Radonich, M., y Steimbregger, N. (2001, p. 104)

Asimismo, el estudio de la dimensión territorial ocupa un lugar destacado al tenerse en cuenta en el análisis cómo a partir de la intervención en el territorio se alcanzan objetivos sociales (Gurevich, R., 2011). El territorio deja de ser así

“meramente el lugar donde la migración ocurre, no es sólo el contexto donde ella encuentra sus causas ni tampoco simple resultado de los efectos que esta migración provoca. El territorio es parte del proceso social que se expresa en migración y/o en radicación o fijación de la población; interviene en función de los objetivos que distintos actores llevan adelante en la sociedad, siempre en el marco de una estructura determinada por el modelo de acumulación. Al mismo tiempo, la posibilidad de movilizar a la población es también una de las condiciones necesarias para la valorización de la diferenciación territorial, la que a su vez es condición necesaria de la acumulación del capital. Esto refuerza la centralidad del fenómeno migratorio y de su análisis, en la comprensión del mundo actual”. (Bertoncello, R., 2007, p. 72)

En relación a lo anterior, es importante considerar la postura de Gupta y Ferguson (1992) quienes proponen estudiar las migraciones desde una perspectiva bifocal, teniendo en cuenta la dialéctica entre desterritorialización (del lugar de origen) y reterritorialización (o la producción de otro territorio a través de las acciones y las prácticas del migrante en su lugar de destino). (En: Nin, M., Leduc, S. y Shmite, S.; 2010, p. 106).

Considerar propuestas de análisis de la movilidad de hombres y mujeres actualizadas y su relación con las políticas del Estado, con circuitos territoriales, con las diversas inserciones laborales y productivas y con los diferentes sentidos de pertenencia, constituye una puerta de entrada para abordar en la escuela la dinámica poblacional, espacial e identitaria que presenta tanto nuestro país como

la región de la Patagonia Norte, desde fines del siglo XX y comienzos del XXI. Las investigaciones generadas en universidades y centros de estudios con énfasis en estos temas otorgan el marco desde el cual observar las porosidades de los estados pensados como naciones en territorios delimitados y poner de relieve las marcaciones por el origen étnico-nacional vigentes en espacios institucionalizados como las escuelas, marcaciones que derivan en ciertas prácticas discriminatorias.

En la actualidad, resulta relevante recuperar cómo en los espacios escolares se dirimen tensiones entre la vigencia de los mandatos de difusión de un sentido nacional homogéneo, prácticas de discriminación por el lugar de nacimiento y las discusiones sobre la diversidad cultural. Promover desde una ciencia social crítica un acercamiento a la movilidad territorial de las poblaciones como objeto de conocimiento escolar contribuirá a sensibilizar a docentes, a estudiantes y a la sociedad en general, a alentar prácticas democráticas y antidiscriminatorias ante sujetos/as provenientes de diversos países y regiones. (Radonich, M. y Trpin, V., 2012).

En este sentido, considerar la educación desde una perspectiva intercultural, crítica y extendida en el ámbito educativo, nos aporta herramientas para revisar el patrón colonial, con algunas preguntas de ruptura, para comenzar a desocultar ese carácter relacional y político que se encuentra en la construcción y representación de la otredad. Interrogarnos acerca de quién/nes enuncian ese "otro", desde dónde lo hacen, para qué, cuál es su fin, cuál es la intención de sus textos. En definitiva, desnaturalizar cuál es la política de representación de la otredad del discurso hegemónico, cuáles son sus implicancias pedagógicas en los ámbitos escolares. Y qué otras aprehensiones podemos hacer como docentes, de la alteridad y los procesos culturales.

La interculturalidad requiere estimular el conocimiento de las culturas a través de la investigación, la sistematización de los diversos saberes y su pertinente socialización, afín de establecer un verdadero diálogo intercultural de saberes. Este análisis cultural debe reconocer las identidades y diferencias y cómo están constituidas y atravesadas por las relaciones de poder para hacer una crítica del orden social posneoliberal que ha impuesto modos universales de percibir, sentir y reflexionar en la formación de subjetividades. La transformación de la relación cultural debe tener como punto de partida, la puesta en tensión de los centrismos de clase, de género, preferencia sexual, edad, etnia y nación con que se ha excluido a "otros" y han sido derivados hacia los márgenes de la identidad. (Alonso, G. y Díaz, R., 2004)¹¹

Por lo antes expuesto, es importante ofrecer a los estudiantes, futuros docentes de la escuela primaria, situaciones de enseñanza que promuevan el análisis de las características que asume la movilidad de las poblaciones en su localidad, así como la construcción de una identidad respetuosa de la diversidad cultural. Para avanzar en el aprendizaje de la educación intercultural, trabajando sobre las representaciones y prácticas desvalorizantes de los "otros, considerados "anormales" o distintos al "normal hegemónico", que se sigue promoviendo de manera "esencialista" en los ámbitos escolares.

¹¹Trabajo final del seminario Problemáticas Socioculturales de la segunda mitad del Siglo XX dictado por: Prof. Rolando Bel, 2013.

En síntesis, trabajar desde un pluralismo cognitivo con un enfoque intercultural cuyo propósito sea formar en la comprensión y abordaje de los derechos humanos y todo lo concerniente a las libertades fundamentales de los distintos grupos culturales, para contribuir a hacer realidad una sociedad más justa e inclusiva.

3. Fundamentos Teóricos y Metodológicos

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

“desempeñan un papel clave en la mayoría de las transformaciones sociales contemporáneas. Son simultáneamente el resultado del cambio global, y una fuerza poderosa de cambios posteriores, tanto en las sociedades de origen como en las receptoras. Sus impactos inmediatos se manifiestan en el nivel económico, aunque también afecta a las relaciones sociales, la cultura, la política nacional y las relaciones internacionales. Las migraciones conducen inevitablemente a una mayor diversidad étnica y cultural en el interior de los países, transformando las identidades y desdibujando las fronteras tradicionales” (Castles, S., 1997, p.1)

Son muchos los investigadores del campo social (historiadores, geógrafos, antropólogos, sociólogos, entre otros), que se han interrogado acerca de por qué las personas se trasladan de un lugar a otro, de cuáles son los sentimientos que acompañan los desplazamientos y sobre los extrañamientos que produce en los sujetos la instalación en otro medio, donde priman otras formas de vida, otras cosmovisiones. Los científicos sociales se han interesado también por conocer las representaciones acerca del “otro”, que se producen recíprocamente entre los migrantes y los miembros de la sociedad receptora, así como los cambios en el poblamiento, en los mercados de trabajo y en las prácticas culturales.

El presente trabajo, se focaliza en los aportes que la Geografía Social, realiza para el abordaje de dichas temáticas. Entendida como una disciplina crítica “sensible y abierta a las contradicciones de un régimen social que se sostiene sobre la producción y reproducción de la desigualdad, sobre la creciente degradación y deterioro del entorno físico, natural y social, sobre el mantenimiento de la discriminación laboral, de la segregación por muy diversas razones, sobre la reproducción permanente del desarrollo desigual, que afecta a sociedades y espacios a escalas muy variadas” (Ortega Valcárcel, J.; 2004, p. 29).

En este marco, la pregunta acerca del sentido de la enseñanza de este campo de conocimiento en la escuela, es fundamental a la hora de plantear un proyecto educativo y de seleccionar un recorte problematizador significativo. La presente propuesta, como ya se ha señalado, surge a partir de un proceso de revisión de la propia práctica, con una profunda reflexión acerca de: ¿cuáles son los saberes que puede aportar la Geografía escolar en la formación y fortalecimiento de la ciudadanía y en el desarrollo de la capacidad de análisis crítico y pensamiento autónomo de los estudiantes? ¿Cómo contribuye esta disciplina a la formación de sujetos críticos, movilizados y posicionados acerca de las problemáticas

territoriales, ambientales, culturales de la actualidad? (Villa, A., y Zenobi, V., 2004).

La metodología empleada, de tipo cualitativa, se inscribe en el paradigma interpretativo – hermenéutico centrado en la descripción y comprensión de prácticas escolares situadas, en tal sentido, se adhiere a la idea de que “la indagación sobre las prácticas docentes, propias o de otros, realizada desde una metodología cualitativa constituye un poderoso dispositivo de formación en la medida que permite distanciar relativamente lo obvio, la vivencia cotidiana, la experiencia personal, para constituir la en objeto de conocimiento en el marco de una interpretación de los sentidos que en ellas se juegan”. (Villa, A., 2007)

Dicha reflexión sobre las prácticas de enseñanza, fue en el marco de un currículo que ha ido modificándose por el impacto de las reformas educativas acaecidas en nuestro país, sobre todo, a partir de los años noventa. Como señala Susana Barco “un currículo es un proyecto de distribución cultural, con fundamentos filosóficos, políticos y sociológicos entre otros. Implica un plan para su realización y genera-y es generado por-documentos y prácticas curriculares”. Asimismo expresa Barco (1992)

“un documento curricular se constituye en la muestra de una cierta gramática del conocimiento que puede ser también aprendida, en tanto que los contenidos curriculares comprenden conceptos, valores, habilidades, normas y sistemas explicativos en los que dicha gramática está incluida. A su vez, las disciplinas curriculares configuran conjuntos finitos de preguntas y respuestas pertinentes al recorte del conocimiento constituyente de cada asignatura. El deterioro y la banalización de los conocimientos que son encerrados en cada disciplina curricular, tiene mucho que ver con la estipulación de las leyes de un juego a ser jugado en el marco del contrato escolar que rige la actividad del alumno y el docente en relación al contenido. Así, cada disciplina curricular se constituye en un número finito de preguntas y respuestas que circulan en un ámbito acotado de conocimientos, cuyo límite -en muchas ocasiones- lo constituye el texto o manual, y cuyo regulado régimen de adquisición se ritualiza con extrema facilidad”. (Barco, Susana; 1992, p. 3)¹²

Como se ha mencionado, este trabajo se centra en una de las disciplinas escolares, la Geografía y en las particularidades de los contenidos de este campo, para ser enseñados y aprendidos en la escuela. En este sentido, es pertinente recordar lo que desarrolla André Chervel acerca de las disciplinas escolares:

“Las disciplinas escolares deben el papel, infravalorado pero considerable, que han desempeñado en la historia de la enseñanza y la historia de la cultura a las circunstancias en que se gestaron y a su organización interna. Fruto de un diálogo secular entre maestros y alumnos, las disciplinas constituyen hasta cierto punto el código que dos generaciones han elaborado lenta y minuciosamente de común acuerdo para permitir que una de ellas transmita a la otra una cultura determinada. La importancia de esta creación cultural está a la altura de lo que se pone en juego, pues se trata nada menos que de la perpetuación de la sociedad. Las disciplinas, por tanto, son el precio que la sociedad debe pagar a su cultura para poder transmitirla en el marco del colegio o de la escuela” (Chervel, A., 1991, p. 111).

En relación a lo anterior, es importante remarcar que los contenidos de una disciplina escolar _en sentido amplio_ no suponen la presentación de un saber degradado, simplificado para su divulgación, sino una construcción diferente (Chervel, 1991) en la que intervienen consideraciones provenientes de la índole

¹² Trabajo final del Seminario Problemas Actuales de la Didáctica, dictado por la Prof. Susana Barco, 2013.

del conocimiento a enseñar y aprender; de la concepción de aprendizaje de que se eche mano, de la lógica del aprendiz; del grado de conflictividad que el conocimiento presenta respecto de aquel del que ya dispone el sujeto; de la forma de organizar, secuenciar y presentar el conocimiento de los procesos de integración u oposición en los marcos conceptuales disponibles en el sujeto, todo esto y aún más, guiados por los propósitos que la escuela sostiene al presentar el recorte disciplinar.

La Geografía fue incorporada tempranamente en los diseños curriculares de la escuela argentina, con la finalidad de aportar elementos a la formación de la conciencia nacional y territorial. La misma se complementaba con una formación de amplio conocimiento mundial para enseñar la ubicación de la Argentina en el planeta, entregar conocimientos totalizadores (“enciclopedistas” o de “cultura general”) y orientar a los estudiantes en la ubicación en el espacio y en su simbología cartográfica. Estos contenidos se valían esencialmente de procedimientos descriptivos, válidos para un aprendizaje rígido y estructuralista, propio de aquellos objetivos curriculares absolutos e indiscutibles, y fragmentados, mejor acondicionados para un aprendizaje memorístico. A partir de estas concepciones, resultaba pertinente compartimentar a esta ciencia integradora en un conjunto de “ramas”, que solo atendieran al estudio de una geografía de los elementos naturales (Geografía física), de las particularidades de la instalación del hombre (Geografía humana), de las producciones y distribuciones (Geografía económica), de la localización y características de los Estados-nación (Geografía política), entre otras.

Los años de experiencia en la enseñanza de la Geografía en la escuela, nos permiten acordar con lo que expresa Viviana Zenobi:

“durante décadas la Geografía escolar se mantuvo sin cambios. Sucesivamente generaciones de estudiantes aprendieron los mismos temas y de idéntica manera; seguramente el lector, apelando a la memoria, asociará las clases de Geografía a, por ejemplo, la memorización de datos, la descripción de lugares y la localización de ríos, montañas y capitales. Sin embargo, en los ámbitos de producción de conocimiento, los geógrafos se ocupaban de temáticas novedosas, se hacían nuevas preguntas desde otras perspectivas teóricas, intentaban dar respuestas a las aceleradas transformaciones del mundo social” (Zenobi, V. 2009, p. 93)¹³

Desde mediados del siglo veinte, al igual que la mayoría de las ciencias, ha participado de una revisión interna y un proceso de cambio continuo. Especialmente a partir de los años sesenta, la Geografía emerge como una ciencia renovada, que analiza los aspectos territoriales de los desenvolvimientos sociales y así, como a principios de siglo la comprensión surgía del conocimiento de la mayor cantidad posible de cosas que había en cada lugar de nuestro planeta, hoy es tiempo de entender por qué están dónde están esas cosas y cuáles son los posibles cambios que seguramente pronto sufrirán. Este enfoque exige una mirada global e integradora, incorporando los conceptos de multicausalidad y de múltiples racionalidades.

Además es importante tener en cuenta que el estudio de un territorio particular, requiere su contextualización de acuerdo a los procesos que se evidencian a escalas más generales. Se habla entonces de un necesario interjuego de escalas

¹³ Trabajo Final del Seminario Didáctica de la Geografía dictado por la Prof. Adriana Villa, 2013.

de análisis que implica considerar en forma interactiva los procesos protagonizados por la sociedad local, nacional y mundial.

“En la actualidad, hay dos procesos que tienen profundas consecuencias territoriales. Por un lado, la globalización que se caracteriza por el desarrollo de las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales a escala planetaria y la integración entre los Estados, que es parte de una dinámica mundial que se va imponiendo por sobre las fronteras nacionales y constituye el motor de nuevas estrategias de desarrollo encaradas por los distintos países. Por otro lado, el desarrollo de nuevas actividades productivas, la aparición de nuevas localizaciones, la conformación de nuevos mercados y nuevas formas de trabajo, así como la redistribución de las inversiones, conllevan un fuerte impacto en la reorganización del mapa económico mundial. Con el surgimiento de nuevas formas de desigualdad territorial que se manifiestan en la configuración de áreas o espacios de innovación, que se perfilan como los territorios “ganadores” de esta etapa del capitalismo global, frente a otras áreas “perdedoras”, en las que las actividades económicas comienzan a declinar u ocupan un rol marginal en el actual escenario de la globalización”. (Gurevich, R. 1999, p. 75).

Cuanto mayor es el grado de mundialización, más singulares y particulares se erigen los lugares, porque hacen jugar sus especificidades de forma competitiva, y así afirman su diferenciación geográfica. Cada “lugar” tiene así un valor, un papel significativo. (Santos, M., 1988). Cuando se analiza cuál es ese papel, intervienen elementos de la naturaleza, la sociedad que los apropia y valora, y una intencionalidad que orienta esa acción. Cualquier fracción del planeta se entiende, entonces, desde el cruce de la realidad global con sus condiciones particulares. Así podemos explicar cómo el mismo proceso global a escala mundial tiene distintos resultados particulares, según los lugares.

En tal sentido, expresa Ortega Valcárcel que “el sistema mundo no ha anulado ni hecho desaparecer el espacio local, el lugar; pero es indudable que lo ha transformado, en la medida en que ningún espacio local, ninguna localidad, puede aislarse del influjo de las relaciones sociales que se imponen a escala planetaria. No existen lugares al margen del sistema mundo. Sólo cambia el régimen de relaciones entre ellos”. (Ortega Valcárcel, J.; 2004, p. 42)

En el contexto descrito, comprender la movilidad de las poblaciones y las formas de organización socio- cultural de los migrantes, exige repensar la clásica definición de “migrantes”, como también la conceptualización de “zonas expulsoras y receptoras de población”. Entender la globalización como una totalidad de lugares diferenciados y articulados por una movilidad general que también es muy desigual tanto entre dimensiones como entre lugares, puede ser de gran utilidad para comprender el mundo actual y, en él, el fenómeno de las migraciones. (Bertoncello, R., 2007, p. 75) Como explica este mismo autor, la movilidad territorial es uno de los componentes fundamentales de esta globalización, ya que facilita las relaciones entre los diversos lugares y la valorización de sus especificidades en el contexto de la totalidad o globalidad; al mismo tiempo, es indispensable para la especificación de los lugares en este concierto global, en tanto habilita los procesos de readecuación de los mismos y de definición de las especificidades que están valorizadas en dicho concierto.

De este modo, observamos lugares que se cargan de oportunidades reales e imaginarias de inclusión para sus habitantes, lo que los transforma en destinos deseados por los migrantes. Estos lugares de destino se enfrentan al desafío de convivir con la diferencia, en procesos que dan lugar a resultados diversos, desde

el enriquecimiento cultural y el reconocimiento de los otros, hasta las más exacerbadas expresiones de racismo y xenofobia. (Bertoncello, R., 2007, p. 79). Así, en el escenario espacio geográfico mundial, mientras se liberan los flujos para aumentar la circulación de bienes para el comercio, de las comunicaciones, del transporte y de la información; se levantan barreras, para la circulación de las personas que se encuentran frecuentemente con fronteras herméticamente cerradas o normativas que obstaculizan su instalación en los países elegidos como receptores.

Para el análisis de estas temáticas es importante tener en cuenta el proceso de revisión interna de la ciencia geográfica, que ha devenido en la resignificación de sus categorías fundacionales, las que se han enriquecido a lo largo del tiempo, tal es el caso de la noción de **territorio**. Robert Sack, desde una concepción humanista, sostiene que el territorio es el resultado de acciones humanas en proceso, las cuales se basan en estructuras concretas que son la base del poder. Este autor suma al análisis la noción de territorialidad, la que define como “el intento por parte de un individuo o grupo de afectar, influenciar o controlar personas, fenómenos y relaciones, a través de la delimitación y el establecimiento de un control sobre un área geográfica” (Sack, R., 1986, p.1). Desde la perspectiva de Sack, la territorialidad es una estrategia para crear y mantener gran parte del contexto geográfico a través del cual nos experimentamos al mundo y lo dotamos de significado, considera así el modo en que las personas utilizan el territorio, como lo apropian y lo organizan y como lo significan cultural y simbólicamente. Territorios vinculados con la nacionalidad no estatal, territorios “alternativos”, son temas que han aprovechado la matriz conceptual subyacente al territorio como un espacio que ha sido apropiado por un grupo que, mediante esta acción, ejerce algún tipo de poder social.¹⁴

Para Carlos Reboratti, geógrafo argentino, “el tema de la identidad adquiere así valor a partir del concepto de territorialidad, ésta es la expresión de la relación entre un actor y su escenario concreto, y desde ese punto de vista puede decirse que en el territorio hay dos tipos de elementos: los que tiene el escenario como propios (elementos naturales) y los que aporta el actor (o elementos artificiales) separados por una zona gris donde lo artificial y lo natural se confunden. La suma de estos dos grupos da como resultado el territorio final y la forma en que se combinen le dará una cierta organización específica al conjunto”. (Reboratti, C., 1999, p. 14)

Un exponente de la geografía crítica en América Latina, el geógrafo brasileño Milton Santos, nos ha hablado del “retorno del territorio”, vinculando este concepto a las tendencias del período histórico que transitamos, en el cual los aspectos científico - técnicos han cobrado gran importancia; otorgándole a la Geografía el rol de explicar (junto al resto de las Ciencias Sociales), los nuevos modos en que funciona el sistema – mundo.

Dentro de las categorías de análisis que la misma aporta a la comprensión del funcionamiento de dicho sistema, es posible mencionar a las **redes** que “se centran en las relaciones entre sujetos sociales, territorios, lugares, individuos y organizaciones”. (Blanco, J., 2007, p. 41).

¹⁴ Trabajo final del Seminario Espacio Geográfico y Territorio, dictado por la Prof. Lorena Higuera, 2013.

La globalización se basa en gran medida en un conjunto de redes de diferente tipo, que articulan de maneras diferenciales un conjunto heterogéneo de lugares, la comprensión de las lógicas que estructuran cada una de estas redes permite comprender el mundo actual. En tal sentido, "la movilidad de las poblaciones puede ser analizada como flujos de individuos que circulan en el marco de cada red a partir de los roles que cumplen en ella, que se desplazan de sus lugares de residencia habitual hacia aquellos donde la existencia de un nodo de alguna red valore sus atributos individuales y les permita insertarse en la misma, o al menos esperar hacerlo. Estos flujos son resultado de las formas de organización en red, pero también condición de posibilidad de las mismas y contribuyen a la diferenciación territorial". (Bertoncello, R. 2007, p.p. 76-77).

Asimismo, el estudio de la movilidad introduce nuevas líneas de investigación que se basan, sobre todo, en el aumento de la posibilidad de retorno de los grupos que se desplazan y en la "relatividad" de los cambios de residencias. Es así que algunas investigaciones se han orientado hacia el estudio de la reversibilidad de los flujos, remitidos a una residencia base determinada, dando a ésta una probabilidad de reversibilidad y un rango en la escala de tiempo (Domenach, H., 1996).

En el contexto global los desplazamientos territoriales de población se convierten en hechos cotidianos que exigen un estudio mucho más profundo y han obligado a redefinir conceptos e incorporar otros nuevos a fin de abarcar los múltiples alcances del fenómeno. Desde una perspectiva epistemológica crítica, categorías de análisis como **espacio de vida**, favorecen la comprensión de la movilidad de los sujetos sociales. El espacio de vida es entendido como aquel que se corresponde a la red de relaciones o eventos de la vida familiar, económica, política, cultural, etc. de un individuo, o como lo define D. Courgeau (1988) "la porción del espacio donde el individuo realiza sus actividades". Tomando en cuenta estos conceptos un desplazamiento puede o no involucrar un cambio en el espacio de vida. (En: Dillon, B., 1998, p. 33)

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

La inserción de grupos sociales diferenciados desde la perspectiva étnica, racial, cultural, además de económica, de una población formada en su mayor parte por trabajadores o personas en búsqueda de trabajo, ha generado uno de los procesos más destacados del siglo XXI, el del mestizaje social y cultural, al tiempo que plantea el problema central de la diferencia en las sociedades modernas. La diferencia como una construcción social que se inserta en los procesos de globalización y acumulación capitalista y que tiene una dimensión geográfica esencial. Constituye un proceso geográfico a escala mundial e intercontinental y representa uno de los procesos clave en la construcción de los espacios urbanos modernos y de las nuevas regiones. (Ortega Valcárcel, J.; 2004, p. 48)

En el análisis de los territorios locales en el mundo actual, es cada vez más importante tener en cuenta la construcción social del paisaje, centrando la mirada no sólo en las acciones y prácticas de los sujetos locales, sino también a las configuraciones territoriales que construyen los sujetos migrantes.

Al respecto, Nogué y Albet (2004) plantean la relevancia de los procesos culturales en el abordaje territorial, como una variable imprescindible de análisis en los enfoques geográficos actuales.

“Desde mediados de los años ochenta la geografía cultural y la social han experimentado un proceso extraordinario de renovación y reestructuración que las ha llevado a interesarse por temas y enfoques muy diferentes de los que habían sido los habituales hasta entonces, lo que se explica por varias razones. Por un lado, la reintroducción de la dimensión espacial en las preocupaciones propias de la teoría social resituaría el papel de la geografía como saber clave para interpretar la cambiante realidad social de nuestro mundo. Por otro lado, el notable rol que la cultura desempeña en un mundo globalizado. (...) La cultura ha dejado de ser una categoría residual, una variación superficial no explicada por los análisis económicos: la cultura es ahora vista como el medio a través del cual las transformaciones se experimentan, contestan y constituyen. (...) Hoy en día lo cultural se halla inscrito en todos los espacios (también los políticos y los económicos) y en todos los ámbitos de la sociedad, de manera que este énfasis en lo cultural (en los procesos culturales) conlleva el replanteamiento de los principios y los objetivos de la propia geografía”. (Nogué y Albet, 2004, p.p.173-174).

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

En cuanto a la propuesta metodológica, en coherencia con lo planteado por el Diseño Curricular de Nivel Superior para los EDI (espacios de definición curricular institucional) se adoptará la propuesta de taller dado que:

“constituye en un espacio de construcción de experiencias orientadas a promover la resolución práctica de situaciones a partir de la interacción y reflexión de los sujetos en forma cooperativa. Son instancias reflexivas que permiten analizar las prácticas, identificar los obstáculos y contradicciones, reconocer logros y experiencias. Los talleres (...) no son meramente reflexivos o pragmáticos, incluyen en su trabajo la producción teórica, la construcción de un saber que trascienda la manera natural de entender las cosas que pasan (...). Esto significa utilizar conceptos teóricos, realizar lecturas, conocer los resultados de investigaciones realizadas, consultar a

especialistas. El taller, por su dinámica, tiene carácter flexible; su proceso depende de los objetivos, de los participantes, del tipo de actividades que se desarrollan.

Sugiere un abordaje metodológico que promueva el trabajo colectivo y colaborativo, la vivencia, la reflexión, el intercambio, la toma de decisiones y la elaboración de propuestas en equipos de trabajo, vinculados al desarrollo de la acción profesional". (Diseño Curricular para la Educación Superior. Profesorado de Educación Primaria. 2009, p. 292)

Asimismo, se adhiere al estudio de casos ya que favorecen un abordaje de núcleos temáticos y conceptos disciplinares en profundidad, así como la construcción de aprendizajes significativos por parte de los estudiantes. Tal como expresa Selma Wassermann "los buenos casos se construyen en torno a problemas o de grandes ideas: puntos importantes de una asignatura que merecen un examen a fondo. Por lo general, las narrativas se basan en problemas de la vida real que se presentan a personas reales". (Wassermann, S., 1999, p.p. 19-20)

3.1. Relevancia de un enfoque interdisciplinar para el tratamiento de esta temática

La movilidad territorial de las poblaciones, como se ha venido desarrollando, tiene relación con una serie de procesos socio-históricos que la condicionan o la facilitan, por lo que su análisis se enriquece integrando saberes de las diferentes disciplinas del campo social.

Las Ciencias Sociales se han ocupado a lo largo del tiempo, de tratar de dar respuesta a interrogantes clave como: quiénes migran y por qué lo hacen, asimismo es prolífica su producción en relación a los problemas que enfrentan los migrantes en las zonas receptoras. Los aportes dominantes provienen de la demografía (ej. influencia en los niveles y tendencias del crecimiento de las poblaciones), de la economía (ej. vinculaciones con el modo de producción capitalista, influencia de las condiciones del mercado laboral y sus demandas, entre otros), de la sociología, pero también la antropología y la historia han realizado contribuciones que son imprescindibles para analizar las transformaciones espaciales producto, entre otras variables, de pautas culturales que expresan la materialización de formas simbólicas de ver el mundo, valores, prácticas y costumbres de los diversos grupos humanos que se desplazan.

Así como para favorecer la comprensión de estos desplazamientos en su dialéctica de cambio y continuidad y

"el modo en que una comunidad se relaciona con otra que reconoce varias dimensiones –económica, política, cultural, simbólica, etc. – y se manifiesta de múltiples maneras. (...) Finalmente, existe también la posibilidad de adentrarse en una dimensión más centrada en los factores subjetivos. No todos los que migran corren la misma suerte ni viven su experiencia migratoria de la misma manera. Las expectativas iniciales, las oportunidades, la ayuda de los paisanos, los rechazos, las dificultades, las estrategias, el azar; son muchos los factores que, conjugándose,

determinan la suerte de cada uno y el balance final de cada experiencia. Si los contextos históricos repercuten directamente en la vida de las personas, también las historias particulares influyen en los acontecimientos y procesos históricos”. (Aisenberg, Carnovale y Larramendy, 2001, p.p.18-20)

En esta propuesta de enseñanza se enfatiza la importancia de contribuir a la formación del pensamiento crítico de los estudiantes, generando situaciones de enseñanza que les permitan “reconocer que no existe un único marco interpretativo que permita dar cuenta del fenómeno, sino muchos que, al recortarlo o enfocarlo desde algún ángulo particular, contribuyen tanto a definirlo como a comprenderlo”. (Bertoncello, R., 2007, p. 69)

Educar en la criticidad ayudaría a los estudiantes a entender en qué mundo vivimos y construir parámetros para evaluar la distancia entre lo que somos y lo que deseamos ser. En una sociedad de enormes desigualdades, de instituciones aún endebles, de fuertes contradicciones, la criticidad es una herramienta para tomar posición ante conflictos de intereses y situaciones injustas en las que, como ciudadanos, debemos intervenir. (Siede, I., 2011, p. 98)¹⁵.

En función de lo expuesto es que esta propuesta ha sido pensada vinculando las dimensiones espacial, temporal, social y cultural con la idea de enriquecer la enseñanza de los movimientos territoriales de las poblaciones en la región de la Confluencia Neuquina, sus continuidades y sus cambios, su impacto en la construcción territorial y los derechos de los migrantes, a la luz de las normativas vigentes en diferentes momentos históricos. Ello facilita un abordaje articulado con los docentes del área de Ciencias Sociales y su didáctica y los del Taller de Derechos Humanos y Educación Intercultural.

4. Desarrollo del proyecto de enseñanza

4.1. El contexto político educativo

Para la elaboración de esta propuesta de enseñanza ha sido necesario reconstruir el contexto político educativo en el cual se enmarca. Para ello se tuvieron en cuenta los conocimientos aportados por los seminarios de la Especialización, el trabajo de indagación sobre la institución (el IFD N° 12 de la ciudad de Neuquén), así como la reflexión sobre las propias prácticas.

El desarrollo de las políticas educativas y la correspondiente reforma del sistema educativo iniciado en la década de los noventa en nuestro país, se caracterizaron por ser un proceso de modernización excluyente (Pineau, P., 2006), fundado en la creencia del agotamiento del modelo fundacional. En este período, los organismos internacionales (Fondo Monetario, Banco Mundial), el neoliberalismo y la política neoconservadora ponían en vigencia la Teoría del Capital Humano y las Teorías Económicas Neoclásicas, desde las cuales se pensaba al Estado, a

¹⁵Trabajo Final del Seminario “Elaboración de Materiales de Enseñanza para Ciencias Sociales” dictado por Prof. Antoni Santisteban. 2013.

las instituciones, a la educación y se delineaban políticas para cada sector (Schwartz, G., 1998, p. 2).

En este marco, a través de la Ley Federal de Educación N° 24.195, sancionada en 1993, se fijaron las pautas para la transformación del sistema educativo argentino. En su artículo N° 69 dicha Ley expresaba: “Las provincias se abocarán a adecuar su legislación educativa en consonancia con la presente ley, y a adoptar los sistemas administrativos de control y de evaluación a efectos de facilitar su óptima implementación”.

Sin embargo, el proceso de transformación se había iniciado bastante antes. En 1992 se transfirieron a las jurisdicciones los servicios que aún dependían del gobierno nacional: educación media, de adultos y artística. Al año siguiente, se implementó el primer operativo de Evaluación de la Calidad y se organizó la Red Federal de Formación Docente Continua (R.F.F.D.C.) (Pagano, A. y Rodríguez, L., 1997, p. 1)

Asimismo, se creó el Consejo Federal de Cultura y Educación, como un espacio para la planificación, coordinación interjurisdiccional y el asesoramiento en materia de política educativa que involucraba la acción conjunta de la Nación y las provincias. Pero éste fue perdiendo poder en beneficio del Poder Ejecutivo, a través del Ministerio Nacional y se constituyó en el espacio de coordinación y concertación, de unificación de criterios para la implementación de medidas concretas, dentro de un marco político - educativo previamente definido. Esto constituye un claro ejemplo de lo que se ha denominado re-centralización neoconservadora (Paviglianiti, N.y Vior, S.1995), proceso a través del cual las atribuciones principales del CFCE quedaron en manos del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Las políticas en torno a la formación docente en los años noventa, se relacionaron con las políticas de reforma educativa que tanto en los países centrales como en América Latina se implementaron con características específicas pero sobre la base de un modelo bastante homogéneo.

Es en esta etapa,

“donde se advierte que en los discursos, o bien se han cancelado conceptos político-educativos acuñados por el pensamiento pedagógico progresista, o bien se adjetivan aquellos que no pueden ser sustituidos. En este sentido, “trabajador de la educación” es sustituido por “profesional de la educación”, “igualdad” por “equidad”, “política” por “administración”, “escuela” por “unidad de gestión”. Como de la democracia no se puede dejar de hablar, para que no hubiera confusión, se le agregó el adjetivo “eficiente”. Se propone entre otros aspectos, estabilidad en el cargo, condicionada a la eficacia y el rendimiento profesional, instaurar el principio de “a mejor rendimiento de trabajo, mejor salario”, disminuir sensiblemente la incidencia de la antigüedad, optimizar la evaluación de la labor descorporativizándola, asignar categorías a los docentes, siendo la categoría A para los docentes iniciales y la B y la C, obtenidas mediante la calificación del desempeño”. (Barco, S., 2000)¹⁶

El proceso que se dio en la provincia del Neuquén tuvo marcadas diferencias con respecto a otras jurisdicciones de nuestro país, ya que pese a que a partir de 1998, se iniciaron los intentos de reformar el sistema formador, estos fueron resistidos por la comunidad educativa, que se negó a la aplicación de la Ley

¹⁶Trabajo Final del Seminario de Políticas Educativas, dictado por la Prof. Silvia Barco, 2012.

Federal de Educación. En este marco, se iniciaron una serie de recambios de autoridades en la Dirección General de Nivel Superior,

“y cada gestión educativa empleó distintas estrategias, desde la presión y la amenaza hasta la apelación a responsabilizar a los docentes del deterioro del sistema educativo. (...) Los embates de las políticas educativas neoliberales sembraron un cambio de sentido de “lo público” y promovieron la configuración de nuevas subjetividades alejadas de la posibilidad de pensar lo público como un mundo común, un lugar de reunión de todos en el que las cosas pueden apreciarse desde distintas perspectivas”. (Barco, S., 2002. Citado en: Diseño Curricular para la Educación Superior. Profesorado de Educación Primaria (P.E.P.). Neuquén, 2009, p. 19).

En este contexto, algunas de las instituciones de Nivel Superior (públicas y privadas) realizaron la modificación de sus planes de estudio, en consecuencia,

“a comienzos de 2008 la situación era altamente variada y compleja. Cada Instituto tenía un plan de estudios diferente, gestado en cada institución. Algunos de ellos habían modificado sus planes en los últimos diez años, otros comenzaban a poner en vigencia un nuevo plan, otros mantenían sus antiguos planes (ej. PTFD en el IFD N° 12). Es decir, que el panorama era de alta fragmentación curricular y una gran heterogeneidad, debido también a las diversas realidades sociales locales, a las historias institucionales, al número de estudiantes, al número y formación de los docentes a cargo de las cátedras, entre otros aspectos”. (Diseño Curricular para la Educación Superior. P.E.P. Neuquén, 2009, p. 11)

En diciembre de 2006, se sancionó en nuestro país, la Ley Nacional de Educación N° 26.206, con la pretensión de unificar el sistema educativo en todo el territorio, al tiempo que garantizar el derecho personal y esencial a recibir trece años de instrucción obligatoria, desde la sala de 5 años hasta el secundario.

A partir de esta nueva ley, se reconoce a la educación como un bien público y como un derecho personal y social que debe ser garantizado por el Estado. Se sostiene a la educación como una prioridad nacional y una política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.

También con la nueva ley de educación se creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) como organismo responsable de planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua y de promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua, entre otras. Su creación promovida por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología a instancias del acuerdo federal, representó un avance significativo en la articulación de los esfuerzos de la nación y las provincias para el desarrollo de políticas de Estado para la formación docente.

En este contexto, se inició un proceso de renovación curricular en todo el país que se caracterizó por la regionalización de la tarea a través de la conformación de mesas jurisdiccionales. Así a comienzos de 2008, por indicación expresa del INFD, las autoridades del Consejo Provincial de Educación de Neuquén designaron a docentes de distintas especialidades para conformar la Comisión Patagónica en la que estarían representadas las provincias de la región. Sin embargo, esto fue rechazado por los docentes neuquinos de Nivel Superior, fundamentado en el hecho de que el proceso no vislumbraba rasgos participativos.

Se planificó entonces la constitución de una Mesa Curricular Provincial

“integrada por representantes de todos los Institutos, elegidos por votación en cada uno de ellos (atendiendo no a su especialidad y antecedentes académicos, sino a su capacidad para llevar la voz de su Instituto y con ella la de sus compañeros), entendiéndose que la tarea del diseño curricular forma parte del trabajo docente y su compromiso político. La Mesa quedó integrada por dos o tres representantes por IFD, una representante de Nivel Inicial, otra de Nivel Primario; dos representantes gremiales; representantes de las Escuelas Superiores de Bellas Artes y Música y representante del IFD N° 4 (Educación Especial). En el año 2009, a efectos de optimizar los procesos institucionales de participación docente, se definieron ocho jornadas institucionales (agregadas a las preexistentes) dedicadas exclusivamente al tratamiento y discusión de los documentos producidos por la Mesa, así como la realización de Foros con los docentes de Didáctica de la Lengua, de las Ciencias Naturales, Sociales, de Matemática y de Artes, de todo el ámbito provincial. De esta forma en un proceso participativo coordinado por la “Mesa Curricular Provincial” (2008/2010) los IFD de Neuquén renovaron recientemente sus planes de estudios y en la actualidad, los Profesorados para la Educación Primaria (Plan de estudios N° 395) y para la Educación Inicial (Plan de estudios N° 396) tienen una duración de cuatro años”. (Diseño Curricular para la Educación Superior. Profesorado de Educación Primaria Neuquén. 2009, p. 10)

El presente proyecto de enseñanza está formulado para ser desarrollado en el Instituto Superior de Formación Docente N° 12 de la ciudad de Neuquén que se localiza en el Barrio Bouquet Roldán (ver localización en anexo 2). Este barrio se originó en la década del cincuenta con la instalación de familias de bajo nivel económico y la construcción de viviendas precarias, a las que a comienzos de la década de 1960, se sumó la construcción de un plan de viviendas por parte del Instituto Provincial de la Vivienda de Neuquén.

La institución recibe estudiantes de diferentes edades (de diecisiete años en adelante), que han cursado sus estudios secundarios en diferentes CPEM o escuelas técnicas de la provincia de Neuquén. La mayoría de ellos residen en barrios de la zona oeste de la capital neuquina, donde la inequidad social y las políticas públicas insuficientes hacen que sea, el sector con peores indicadores sociales. La tasa de desempleo, por ejemplo, según el censo de 2010, superaba los 8 (ocho) puntos porcentuales, duplicando a la que se registra en el centro de la ciudad. También los estudiantes provienen de localidades vecinas como Plottier y Centenario, que si bien cuentan con un instituto formador, estos no ofrecen la carrera de Profesorado para la Educación Inicial como sí lo hace el IFD N° 12. Por último, los alumnos provienen de localidades del interior de la provincia que no cuentan con ningún Instituto de Formación Docente, como Senillosa, El Chocón o Picún Leufú, entre otras.

La institución se origina como “Escuela Nacional General Don José de San Martín”, en la que en el año 1951 se creó el curso Magisterio anexo, organizado con el encuadre curricular de la escuela Normal. En 1970, el Ministerio de Cultura y Educación le aprobó el Plan de Estudios de la Carrera del Profesorado de Nivel Elemental que se cursaría hasta el año 1975.

La formación de maestros se retomó después de once años en 1987 y la institución pasó a llamarse “Escuela Normal Superior Gral. Don José de San Martín”, conservando este nombre hasta la transferencia de escuelas medias a la provincia de Neuquén, en 1992. En 1994, el Consejo Provincial de Educación de Neuquén le asigna el nombre de Instituto de Formación Docente N° 12, en un

intento de separar la formación de maestros de los demás niveles de enseñanza que convivían desde el origen.

Las señas de identidad que definen a esta institución son: la integración social, la atención a la diversidad, la coeducación. Un porcentaje importante de los alumnos que concurren al establecimiento, son adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad social, pertenecientes a sectores carenciados de la población. En muchos de los casos, no sólo adolecen de carencias a nivel material, sino también de carácter afectivo, acompañado esto, por una autoimagen debilitada, debido _entre otras razones_ a las problemáticas educativas que han tenido a lo largo de su escolarización secundaria, así como a las dificultades que encuentran para lograr su inserción laboral. Asimismo, en algunos casos, se evidencia la carencia de redes sociales, es decir, escasez de ámbitos de participación más allá del propio instituto.

La permanente revisión de criterios y reflexión acerca de las prácticas pedagógicas, identifican al IFD N° 12 como una institución inclusiva. Estas prácticas, han permitido comprometer a los docentes en una tarea en equipo, capaz de sostener la atención a las necesidades educativas, generando mecanismos tendientes a evitar la deserción estudiantil. En tanto determinados individuos o colectivos, no logran alcanzar los objetivos propuestos, se buscan alternativas válidas y posibles que permitan a los alumnos interpretar, dar sentido a los hechos y situaciones de la vida cotidiana y adquirir el protagonismo de su propio proceso educativo, mejorando sus actitudes y capacidades, su rendimiento formativo y su inserción socio-cultural.

En la tarea de indagación acerca de los problemas o tensiones que circulan en la institución en la actualidad, se recurrió a la consulta de fuentes en las que estuvieran reflejadas, las voces de los docentes y los estudiantes que pueblan las aulas del IFD¹⁷.

✚ Según las voces de los docentes, las problemáticas que atraviesan la institución en la actualidad son:

1. Las dificultades en la implementación de los nuevos planes de estudio:

a) Se observa la necesidad de una mayor articulación horizontal y vertical, entre los docentes que están a cargo de los diferentes espacios curriculares. Por ejemplo, los profesores señalan los problemas en la articulación entre las Prácticas y Residencias con las Didácticas Específicas, dado que estas últimas generalmente “quedan subsumidas por la práctica y la residencia”. Aparece una tensión entre lo que se puede o no se puede articular y lo que se quiere o no articular. Se plantea la necesidad de “proponer un cambio de actitud de las y los docentes” y generar las condiciones de posibilidad para articular. “Se debe articular, entre otras cosas, para no fragmentar la formación docente”, para “evitar reiteración de contenidos, superposiciones y/o vacíos conceptuales”.

Estos enunciados enmarcan los sentidos de la articulación en una realidad

¹⁷ Fuente: Equipo de Investigación Educativa. Integrantes: Bibiana Ayuso, Paola Brito, Ramiro Coletti, Verónica Fallik, Mónica Katz, Ariel Galván, Verónica Giménez, Teresa Moreno, Teresa Romero, Sandra Zaidner, Cecilia Iglesias y Cristina Alvarado. Diagnóstico institucional (2012) IFD N° 12 de la ciudad de Neuquén.

compleja y multidimensional que requiere de articulaciones horizontales y verticales, entre distintos espacios curriculares y carreras, inter y transdisciplinarias.

b) Se plantea la falta de respuestas por parte de las autoridades competentes, a los reclamos por la demanda de formación continua para los docentes del IFD, en el marco de implementación de los nuevos planes de estudio. Se reconoce que “hace falta más formación”, “organizar encuentros entre profesores de un mismo campo de conocimiento pertenecientes a los diferentes IFD de la provincia”.

c) En cuanto al trabajo interinstitucional, se señala que el trabajo colaborativo con las escuelas Primarias y de Nivel Inicial, no se ha podido desarrollar tal como está previsto en el nuevo Diseño Curricular Provincial. Prima un acercamiento en el proceso de construcción, pero con falta de definición precisa en torno al mismo.

d) Se manifiestan ciertas desarticulaciones en relación a los trayectos previos de la formación de los estudiantes (ej. en la escuela secundaria); por ello, surge la necesidad de reforzar, profundizar y mejorar la articulación interniveles.

2) un problema de carácter más estructural e histórico, es que la infraestructura con la que se cuenta es insuficiente para el crecimiento de la carrera y de la matrícula estudiantil. Los docentes señalan que la falta de espacios físicos, la organización de los espacios institucionales y la insuficiencia del equipamiento de materiales impactan en la formación de nuestras y nuestros estudiantes y se relaciona también con las condiciones laborales.

✚ En cuanto a las voces de los estudiantes (futuros docentes), éstos plantean como problemáticas:

1) Las instancias de evaluación /acreditación: una de ellas es la desarticulación entre lo que se enseña, lo que se evalúa y el modo en que se hace. También se exponen dificultades en torno a las concepciones y modalidades de evaluación que se desarrollan por ejemplo, en primer año que constan principalmente de coloquios o de promoción directa y en segundo en el que se toman principalmente finales. Manifiestan incoherencias en las prácticas de los docentes, debido a que no se respeta lo que plantean las normativas institucionales o no se respeta lo que los mismos docentes escriben en los contratos pedagógicos.

2) Las dificultades en la implementación del ROM (Reglamento Orgánico Institucional) y el RAM (Reglamento Académico institucional). Normativas centrales en la vida institucional que se fueron elaborando en forma paralela a la implementación de los Nuevos planes de estudio y por su indefinición (transitoria), generaron problemas que afectaron a varios estudiantes.

3) La falta de articulación entre los docentes de los diferentes espacios curriculares los perjudican en sus aprendizajes, señalan que “se repiten los mismos contenidos en diferentes espacios curriculares”, que “no articulan los docentes del espacio de la práctica con los de las didácticas específicas y ellos no saben a quién hacerle caso a la hora de elaborar sus producciones”; entre otros aspectos.

4) La carencia de infraestructura adecuada también los afecta. Hay insuficiente cantidad de aulas (por ej. se tuvo que habilitar el escenario como sala de informática) y esto los perjudica en sus cursados. Tampoco hay espacios para el desarrollo de sus actividades como por ej.: para el funcionamiento del Centro de estudiantes, para estudiar y elaborar trabajos en equipo, para el esparcimiento, etc. También faltan recursos tales como: juegos didácticos (Nivel Inicial), materiales para los talleres expresivos, etc.

El IFD N° 12 es como toda institución, una construcción social e histórica, con conflictos y tensiones propios de los diversos intereses de los sujetos sociales que la habitan por lo tanto es importante, el proceso de autoevaluación, co y heteroevaluación que ha puesto en marcha, a efectos de mirarse a sí misma y poder buscar alternativas de mejora en las acciones educativas que desarrolla.

Finalmente, es importante destacar que en los fundamentos del Nuevo Diseño Curricular para la Educación Superior, se enfatiza la importancia de un enfoque intercultural de la formación docente y se expresa

“la interculturalidad es una perspectiva educacional crítica para la escolarización de toda la población. Se sustenta en el derecho de todos a vivenciar e intercambiar los conocimientos, experiencias y modos de ver y vivir en el mundo. Implica la crítica del etnocentrismo, el racismo y el nacionalismo que se imponen bajo el curriculum explícito, oculto u omitido. (...) La escuela es una institución que con todas sus contradicciones debe ser considerada como espacio de lucha y productora de significados acerca del mundo y de la sociedad. En particular, la escuela pública argentina y específicamente la neuquina se ha constituido bajo los mandatos de igualdad homogeneizante y monocultural como el resto de los estados nacionales de América Latina. La formación docente desarrollada bajo estas concepciones es funcional a la colonización pedagógica y resulta incompetente frente a los pueblos originarios y toda diversidad étnica cultural resultante de las migraciones poblacionales en la región. (...) Reconocer implica construir nuevas relaciones, revisando mandatos políticos fundacionales, que aún hoy sostienen las prácticas educativas. Para ello se cuenta con los aportes críticos de las pedagogías, las ciencias humanas y sociales y de la diferencia basadas en la propuesta de crear herramientas conceptuales que cuestionen a las narrativas monoculturales basadas en versiones blancas, patriarcales, clasistas, racistas, heterosexuales del mundo, como una forma de hacer más político lo pedagógico interpelando las posiciones que proponen una falsa igualdad.” (Diseño Curricular para la Educación Superior. P.E.P., 2009, p. 33)

Por lo expuesto, se ha formulado una propuesta tendiente a revisar esas narrativas “monoculturales” desde una perspectiva crítica, para repensar el abordaje escolar de una temática como la movilidad territorial de las poblaciones, resignificando para ello conceptos clave de la Geografía, desafío que nos invita a reflexionar sobre la posibilidad de conocer e imaginar junto a los estudiantes, otros mundos posibles. Principalmente, impulsado por una imaginación geográfica que se proponga alcanzar desde el aula, mayor justicia social y territorial para el presente y el futuro.

4.2. La planificación del proyecto de enseñanza

IFD N° 12

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



4.2.1. Fundamentación

La presente propuesta de enseñanza tiene como objetivo que los estudiantes puedan analizarla *movilidad de las poblaciones*, poniendo énfasis en las *dimensiones territorial y cultural*, así como en el papel que dicha movilidad desempeña en la forma en que se estructuran territorios tal como por ejemplo el neuquino.

Asimismo, se pretende que puedan revisar o desnaturalizar argumentos que señalan al “otro”, al migrante como disruptor de una identidad común y como sujeto que disputa derechos, poniendo énfasis en el reconocimiento de las diferencias socioculturales y la reflexión sobre los prejuicios, las actitudes discriminatorias y el valor de la diversidad.

También y dado su carácter de futuros docentes, se espera que puedan reflexionar en torno a cómo repensar el tratamiento de esta temática en la escuela primaria desde una mirada crítica y propositiva de las Ciencias Sociales, capaz de plantear opciones o alternativas de solución a los problemas sociales y territoriales analizados.

A los conceptos ya vertidos, acerca de la importancia del abordaje de esta temática en las escuelas resta señalar *¿por qué elegir como estudio de caso el proceso de construcción territorial de la ciudad de Neuquén?*

Nuestro país tiene como uno de sus rasgos distintivos, el ser una nación receptora de sucesivos contingentes migratorios. Son muchos los argentinos que no tienen tras de sí más que tres o cuatro generaciones de nativos, que descienden, por ejemplo, de italianos, españoles, bolivianos, chilenos o paraguayos. Por otra parte, desde los inicios del proceso de organización nacional, entre otras causas, por el crecimiento desigual que ha caracterizado al país, se han producido y se producen movimientos migratorios internos. En este marco, el caso de la ciudad de Neuquén es altamente significativo, ya que hasta la década del sesenta, constituía la cabecera de un espacio rural inmediato dedicado a la fruticultura y el asiento de un aparato burocrático cuyos brazos apenas se extendían sobre el territorio provincial (Mases, E., 2004) y su población se parecía mucho a la de otras ciudades de la región. Al igual que Cipolletti o General Roca -ambas ubicadas en la vecina provincia de Río Negro- una considerable población europea y sus descendientes conformaban el grueso de los propietarios de pequeñas parcelas dedicadas a la producción de fruta y el principal resorte del comercio local. Al mismo tiempo, una muy importante corriente originada en los valles de la novena región de Chile, cumplía tareas de apoyo a la producción rural, pero también a una variada gama de labores urbanas que requerían escasa calificación (Trpin V. en Perren, J., 2011, p.12).

A partir de la década del sesenta, la provincia de Neuquén se convierte en un polo de atracción de población migrante, a partir de los cambios registrados en la estructura económica provincial, en consonancia con lo que acontecía en América Latina en general y en la República Argentina en particular. A partir de 1955, los intereses foráneos ocupan una posición de importancia creciente en el desarrollo industrial en nuestro país. Una economía que, hasta allí, había mirado “hacia

fuera” mostró un creciente interés por crear “polos de crecimiento”, que irradiarían su influencia al conjunto nacional (Romero, 2004, p.p. 150-154).

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

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

En este proceso se produjo un importante crecimiento poblacional en la capital provincial, que se convirtió en un centro de atracción no solamente para los habitantes del interior de la provincia, sino también, para los de otras jurisdicciones del país. Esto por el accionar de diferentes autoridades provinciales que favorecieron la radicación en la ciudad de aquellas empresas a cargo del usufructo de los recursos energéticos, pero también porque la prestación de servicios a las mismas se concentró en su planta urbana (Kloster, E., 1991, p. 12).

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

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

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

“La población migrante creció a un ritmo bastante superior que la ciudad en su conjunto. El puñado de migrantes que, en los sesenta, daba color a la estructura demográfica neuquina se convirtió hacia 1987 en más de cincuenta mil. Lo mismo ocurrió con su participación sobre el total de la ciudad: el porcentaje de habitantes nacido fuera de sus límites pasó de 28% a cerca del 40%. Los flujos migratorios, aunque no experimentaron grandes transformaciones, cambiaron levemente su composición. Los llegados de otras provincias argentinas alcanzaron, luego de dos décadas decrecimiento continuo, su máximo histórico: antes que finalizaran los años ochenta, conformaban más de la mitad de la población migrante (Toussaint y Vitoria, 1990, p.64.). La otra mitad se repartía entre quienes **arribaban de Chile** y quienes lo hicieron del interior neuquino: mientras los primeros mantuvieron un comportamiento estable, asociado a un cúmulo de factores que permanecían en los espacios expulsivos, los segundos perdieron importancia conforme la economía cordillerana fue recibiendo apoyo oficial”. (Perren, J., 2007, p. 11).

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

En el caso en estudio, los inmigrantes (provenientes principalmente de Chile y del resto del país) que por su condición económica se ven imposibilitados de acceder a una vivienda digna, recurren a la ocupación de tierras fiscales (muchas veces coincidentes con áreas no adecuadas para urbanizar), como estrategia para cubrir esta necesidad. Esto ocurrió por ejemplo, en una de las cuencas aluvionales desarrolladas en el escalón de la terraza de erosión que limita por el norte a la ciudad de Neuquén. La misma ha sido ocupada por un asentamiento poblacional espontáneo, denominado Cordón Colón, el cual se instala en el piso y laderas de dicha cuenca. “Este sector se considera no recomendable para urbanizar por los procesos geomorfológicos presentes en el área. Sin embargo, un gran porcentaje de habitantes provenientes de sectores económicamente carenciados y mayoritariamente migrantes, ocuparon en forma ilegal estos terrenos debido a la escasa oferta de viviendas y los altos costos inmobiliarios”. (Ciminari, M., Jurio, E., 2005, p. 1)

De esta forma, las áreas periféricas de la ciudad

“a diferencia del consolidado centro neuquino, se presentaban como una seductora posibilidad para los recién llegados y, sobre todo, para quienes sobrevivían en los escalones inferiores de la estructura ocupacional. Una vez ocupados y regularizados los antiguos vecindarios, no quedaba para ellos otra opción que asentarse en los bordes de la ciudad. Residir en las manzanas céntricas eliminaba toda chance de andamiar una trayectoria ascendente y, en peor de los casos, significaba caer en el abismo social. Ocupar una parcela en las nuevas áreas, aunque se traducían en condiciones de vida deplorables, permitía no restar recursos a la economía familiar” (Perren, J., 2007, p. 12).

Este fenómeno se agravó en la década del noventa, cuando la crítica situación del país, producto de las políticas neoliberales imperantes, repercutió en la región y la insuficiencia de la estructura productiva para absorber la demanda de empleo, generó desempleo y pobreza¹⁸. El retiro del Estado de su función social y la

¹⁸ Trabajo final del seminario Problemas Socio-ambientales dictado por la Prof. María Josefa Rassetto 2013.

notoria disminución en la construcción de planes de vivienda sociales por parte del Instituto Provincial de Vivienda y Urbanismo (IPVU) sumado a los altos índices de desocupación de la población, llevaron a que las tomas de terrenos fiscales adquirieran un nuevo dinamismo en la ciudad de Neuquén. En este marco, se profundizaron los movimientos reivindicativos por el espacio urbano, se produjeron tomas de tierra con radicaciones en el área suburbana de la ciudad, fundamentalmente, a lo largo de varios kilómetros contra la barda norte, donde las condiciones morfológicas requieren extremo cuidado a fin de no deteriorar el precario equilibrio natural. (Capua, O., Ciminari, M., Torrens, C. y Jurio, E.; 2003)

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

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

Por las razones expuestas, en este trabajo se han seleccionado para el análisis con los estudiantes, los casos de las comunidades chilena y boliviana en sus aportes al proceso de construcción de la ciudad de Neuquén, fundado en que constituyen dos de las comunidades provenientes de países limítrofes más numerosas en la zona (ver cuadro en anexo 1).

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

4.2.2. Propósitos

- ✚ Favorecer desde una ciencia social crítica, un acercamiento a la movilidad territorial de las poblaciones como objeto de conocimiento escolar, a fin de alentar prácticas democráticas y antidiscriminatorias ante sujetos provenientes de diversos países y regiones.
- ✚ Promover el análisis de las características que asume la movilidad territorial de las poblaciones en Neuquén, a través de la consulta a fuentes variadas de información, para facilitar la comprensión de sus aportes al proceso de construcción social de la ciudad.
- ✚ Generar el conocimiento de historias de vida de migrantes a fin de favorecer en los estudiantes, la comprensión de la experiencia migratoria y la construcción de valoraciones positivas hacia los migrantes.
- ✚ Facilitar el análisis de las oleadas migratorias en la Argentina y en Neuquén, para establecer vinculaciones con la normativa vigente en diferentes momentos históricos, a efectos de propiciar la identificación de las posibilidades y limitaciones que las mismas generaron para estos colectivos.
- ✚ Favorecer la reflexión acerca de los argumentos que señalan al “otro” migrante como disruptor de una identidad común y como sujeto que disputa derechos, a fin de evitar los prejuicios y las actitudes discriminatorias.
- ✚ Propiciar un espacio de reflexión acerca del tratamiento de esta temática en la escuela primaria, desde una mirada crítica y propositiva de las Ciencias Sociales, para que los estudiantes puedan plantear opciones o alternativas de solución a los problemas sociales y territoriales analizados.
- ✚ Promover un verdadero diálogo intercultural, a fin de potenciar una lógica de la pregunta y la sospecha constante frente a los contenidos de la educación monocultural y homogeneizadora.
- ✚ Fomentar el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información (Tics) para favorecer el trabajo colaborativo entre los estudiantes, el acceso inmediato de distintas fuentes, así como a diversos canales de comunicación que permitan intercambiar trabajos, ideas e información.

4.2.3. Propuesta de Contenidos

Unidad I

Eje: La movilidad territorial de las poblaciones en Neuquén desde mitad del Siglo XX

Contenidos

Formas diferenciales de las movilidades territoriales de las poblaciones: provincia del Neuquén. Cambios y continuidades. Proceso de construcción territorial de la ciudad de Neuquén. Las condiciones de vida de los migrantes.

Aproximaciones sucesivas a la complejidad de la movilidad territorial. Lectura e interpretación de diferentes fuentes de información (narraciones, vídeo, artículos periodísticos, estadísticas, textos académicos, cartografía).

Unidad II

Eje: El migrante como sujeto constructor y transformador de los territorios.

Contenidos

Los grupos e instituciones sociales. Las normas que organizan la vida en sociedad. Posibilidades y limitaciones que brindan las normativas vigentes a los migrantes, en su vínculo con la sociedad de destino.

Las marcas culturales en el territorio como expresión de la identidad de origen o identidad étnica. Representaciones de la alteridad. Formas de discriminación, racismo y xenofobia.

Comunicación oral y escrita de las producciones utilizando el vocabulario específico.

4.2.4. Estrategias Metodológicas

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

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

Se incluirán instancias de trabajo individual y grupal, **organizando cada una de las clases en tres momentos**: un primer momento de introducción a la temática, un segundo momento de problematización, búsqueda de información y análisis y un tercer momento de puesta en común, elaboración de conclusiones provisionarias, apertura de nuevos interrogantes y/o cierre recuperando los aspectos trabajados.

La instancia de trabajo grupal -como espacio de interacción, reflexión y aprendizaje colectivo- permitirá una dinámica participativa desde la cual recuperar y resignificar los conceptos abordados.

Por otra parte, en esta propuesta se incorpora el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información (Tics), herramientas que favorecen el trabajo colaborativo entre los estudiantes, el acceso inmediato a variadas fuentes y recursos, así como a diversos canales de comunicación que permiten el intercambio de trabajos, ideas e información.

En particular, se propone la elaboración de una webquest, una estrategia de enseñanza apoyada en el uso de las netbooks, que guía a los estudiantes en la búsqueda de información para la resolución de situaciones problemáticas. Se trata de una exploración dirigida tendiente a propiciar el uso educativo de Internet, a través de la interacción de los estudiantes con una diversidad de fuentes propuestas por el docente, buscando relaciones, articulaciones y síntesis de la información, en el marco de un proceso de construcción de conocimientos significativos. Se articula en relación con una consigna de trabajo (escenario), la que debe ser motivadora para que los estudiantes inicien el proceso de búsqueda, análisis y sistematización de la información.

Por último, es importante señalar que se hará hincapié en el proceso de metacognición de los estudiantes y a través de la reflexión se pondrá al mismo de manifiesto, para de esta forma articular los contenidos teóricos trabajados, con la experiencia vivencial de los alumnos. El “como pensar la enseñanza de estos temas en la escuela primaria” será planteado en cada instancia del proceso de enseñanza, para favorecer el crecimiento de su capacidad para la apropiación crítica de diversas estrategias de enseñanza.

4.2.5. Secuencias Didácticas

UNIDAD I

En esta unidad se busca desde la perspectiva de la Geografía crítica enriquecer el análisis de la movilidad territorial de las poblaciones.

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

Posteriormente, se abordará el estudio de un caso en profundidad: el proceso de construcción de la ciudad de Neuquén y sus vinculaciones con la movilidad territorial de las poblaciones.

Tiempo estimado: 8 clases. Una clase de 3 horas cátedra (120 minutos) por semana.

Primera Clase:

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

Primer momento: Lectura de narraciones

En pequeños grupos los estudiantes compartirán la lectura de narraciones como las que se presentan a continuación, en las que se plantean situaciones vividas y sentidas por migrantes que eligieron la ciudad de Neuquén para radicarse.

A partir de las lecturas se buscará conocer las ideas de los estudiantes en relación a la movilidad territorial de la población.

Relato de Carolina

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

Nací en Salta, una hermosa ciudad ubicada en el Valle de Lerma y allí estudié la carrera docente; pero al recibirme, no conseguí trabajo en escuelas de mi provincia. Al principio, hice otras tareas

para poder ganarme la vida: vendí cosméticos, artesanías y trabajé como cajera en un supermercado; pero siempre quise encontrar trabajo en un colegio y ejercer la carrera que había estudiado.

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

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

Relato de Julio

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

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

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

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

Consigna: A partir de la lectura del relato responder:

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

(Tiempo estimado: 40 minutos)

Segundo momento: Trabajo con un texto informativo

Consigna:

En forma individual deberán leer el texto que se presenta a continuación. Si encuentran términos nuevos, palabras o siglas que desconozcan, deberán registrarlas para luego buscar su significado. (Tiempo estimado: 40 minutos)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Es posible reconocer en los tipos de movilidad territorial descritos, la existencia de grandes masas de población “flotante”, presentándose una variedad de situaciones según sea la distancia recorrida, el tiempo de permanencia en cada lugar, las intenciones de permanecer en el nuevo lugar o de volver al de origen, entre otros. Estas otras formas de movilidad territorial, aumentan a partir de las nuevas condiciones de los mercados, y de

los nuevos patrones de localización de actividades. Las nuevas formas de circulación han producido un aumento general de la capacidad técnica de desplazamiento, conllevando un aumento de la capacidad de movilización.

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

Tercer momento y cierre:

En pequeños grupos los estudiantes deberán:

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

(Tiempo estimado: 40 minutos)

Segunda clase:

Primer momento:

Proyección de un Documental

Se realizará la proyección del vídeo “*Gente en Movimiento. Historias de idas y venidas en el fin del mundo*”. El audiovisual aborda la dimensión humana de la migración, con la memoria y experiencia de hombres y mujeres del territorio transnacional Araucanía - Comahue.



Se trata de un trabajo financiado con aportes del Fondart, del Consejo Federal de la Cultura y las Artes, con la colaboración de la Pastoral de Migraciones de Neuquén, la Asociación de Chilenos de Neuquén y la Carrera de Trabajo Social de la Universidad de la Frontera.

Consigna:

Observar el vídeo y luego responder por escrito:

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

(Tiempo estimado: 50 minutos)

Segundo momento:

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

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

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

extensa zona metropolitana situada sobre la márgenes de los ríos Limay, Neuquén y Negro (Vapnarsky y Pantelides, 1987, p. 40)". (En: Perren, J., 2011, p. 8)

"La población migrante creció a un ritmo bastante superior que la ciudad en su conjunto. El puñado de migrantes que, en los sesenta, daba color a la estructura demográfica neuquina se convirtió hacia 1987 en más de cincuenta mil. Lo mismo ocurrió con su participación sobre el total de la ciudad: el porcentaje de habitantes nacido fuera de sus límites pasó de 28% a cerca del 40%. Los flujos migratorios, aunque no experimentaron grandes transformaciones, cambiaron levemente su composición. Los llegados de otras provincias argentinas alcanzaron, luego de dos décadas decrecimiento continuo, su máximo histórico: antes que finalizaran los años ochenta, conformaban más de la mitad de la población migrante (Toutoundjian y Vitoria, 1990, p. 64.). La otra mitad se repartía entre quienes arribaban de Chile y quienes lo hicieron del interior neuquino: mientras los primeros mantuvieron un comportamiento estable, asociado a un cúmulo de factores que permanecían en los espacios expulsivos, los segundos perdieron importancia conforme la economía cordillerana fue recibiendo apoyo oficial". (Perren, J., 2007, p. 11).

Puesta en común de las producciones realizadas.

(Tiempo estimado: 40 minutos)

Tercer momento y cierre:

Se orientará a los estudiantes para que puedan establecer vinculaciones entre las historias familiares y los relatos escuchados en el documental, con los procesos históricos y geográficos de más amplio alcance y con el texto de Bertonecello analizado en la clase anterior. Se explicará que dichos relatos resumen a su vez múltiples y diversas historias de gente que llegó al país, o personas que se fueron, formando parte de complejos procesos colectivos y la necesidad de redefinición conceptual. Luego se compartirá con los estudiantes el siguiente fragmento de Ortega Valcárcel:

"Desde la perspectiva geográfica y por tanto social asistimos a procesos generalizados de mestizaje, biológico y cultural. Las sociedades contemporáneas aparecen cada vez más como *sociedades plurales*, no sólo en el orden cultural, como han puesto de manifiesto los enfoques posmodernos y poscoloniales, sino también en el de las poblaciones y organización social y en su conformación espacial. *Los procesos de mestizaje y de movilidad espacial*, estrechamente implicados entre sí, constituyen un componente relevante del mundo contemporáneo, y tienen una dimensión geográfica intrínseca." (Ortega Valcárcel, J.; 2004, p. 37)

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

(Tiempo estimado: 30 minutos)

Tercera Clase

Primer momento

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

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

Para este momento se proyectará un PowerPoint en el que se muestran mapas, gráficos y cuadros estadísticos acerca de la temática. Asimismo, se proyectarán algunos fragmentos del Programa de la Serie Horizontes Ciencias Sociales: “Las migraciones a finales del siglo XX”. (Tiempo estimado: 40 minutos)

Segundo momento

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

- ✚ Trabajo colaborativo con la docente del espacio curricular de Informática

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

https://ar.images.search.yahoo.com/search/images;_ylt=AwrBTvkthLZVRZwAjF.r9Qt.;_ylu=X3oDMTE0MmpycmRnBGNvbG8DYmYxBHBvcwMxBHZ0aWQDTVNZQVJDMV8xBHNIYwNzYw--?p=Migraciones+En+Argentina&fr=yfp-t-726

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

(Tiempo estimado: 60 minutos)

Tercer momento y cierre: Los estudiantes compartirán sus producciones.

Se reforzará la idea de que la comprensión del tiempo histórico es imprescindible para conocer la duración de los distintos fenómenos que tienen lugar en el interior de una sociedad y que “[...] la periodización es una actividad que se ejerce según un punto de vista y que parte de un interés presente y variable. Esta operación intelectual es útil para comprender que el cambio social desarrolla un tiempo que no se deja encerrar en límites precisos. (...) Discernir y justificar los límites de un período en función de un problema o de un tema elegido es un ejercicio muy instructivo que permite al alumnado desarrollar un espíritu crítico”. (Pagés, J. y Santisteban, A., 1999, p. 194)

(Tiempo estimado: 20 minutos)

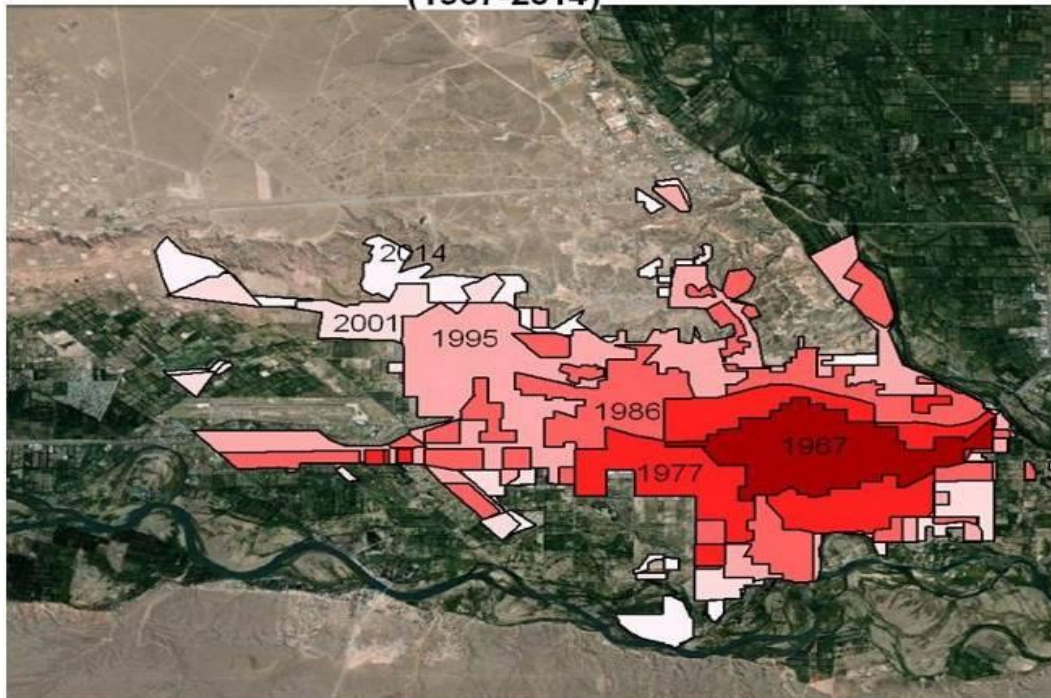
Cuarta clase:

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

Primer momento:

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

Evolución de la planta urbana - Ciudad de Neuquén (1967-2014)



Fuente: Elaboración propia en base a fotografías aéreas e imágenes satelitales. CEASIG – Dpto. Geografía –UNCo. 2014

Se registrarán sus respuestas en papel afiche. Tiempo estimado (15 minutos)

Segundo momento

Elaboración de una webquest

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

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

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

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

Consigna:

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

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

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

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

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

(Tiempo estimado: 90 minutos)

Tercer momento y cierre: Los estudiantes elegirán un integrante del grupo que será quien expondrá sus producciones escritas al resto de la clase. La docente coordinará la puesta en común y aportará aclarando las dudas acerca de las temáticas trabajadas. (Tiempo estimado: 15 minutos)

Quinta Clase:

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

Primer momento

Proyección de un documental

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

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



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

a) Responder:

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

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

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

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

(Tiempo estimado: 40 minutos)

Segundo momento:

Los estudiantes se organizarán en grupos de cuatro miembros cada uno. Se les solicitará que ingresen con sus computadoras al blog organizado por las docentes en el que encontrarán el texto informativo (ficha de cátedra) que se presenta en el

ANEXO I y la imagen de la evolución de la planta urbana de Neuquén que se presentó en la cuarta clase.

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

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

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

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

(Tiempo estimado: 60 minutos)

Tercer momento:

Puesta en común: Los grupos deberán seleccionar un relator quién expondrá al resto de la clase el informe elaborado. (Tiempo estimado: 20 minutos)

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

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

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

2. Marchetti, E. y Alfonso, M.V. “Aniversario de Neuquén: Historia de dos ciudades” Fecha: 12/09/2009. 8300 Web.

<http://www.8300.com.ar/2009/09/12/aniversario-de-neuquen-historia-de-dos-ciudades/>

Sexta Clase:

Primer momento:

Socialización de la Información obtenida en los sitios Web

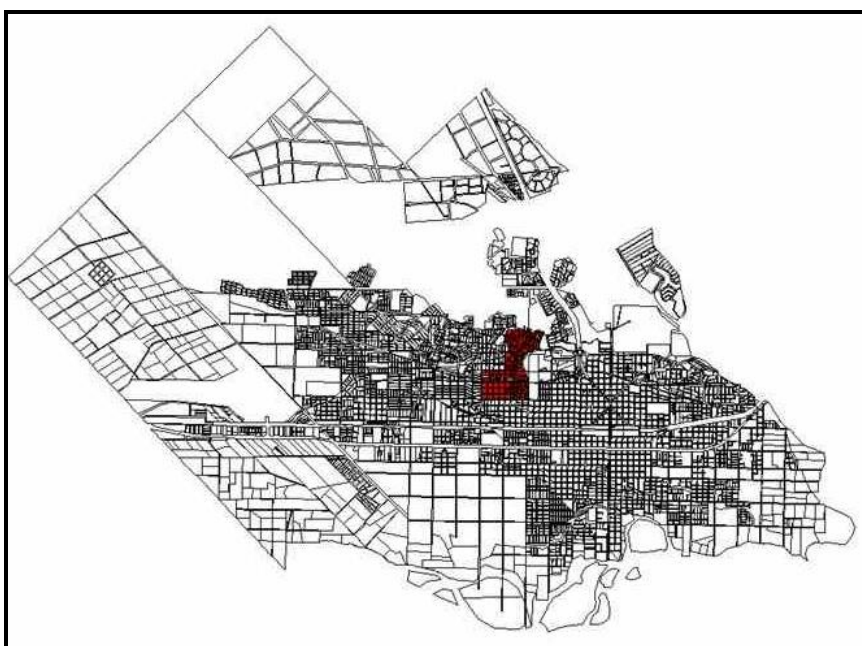
Los estudiantes expondrán las ideas principales de las fuentes consultadas en los sitios web indicados. Mientras cada grupo expone el resto grabará/filmará la exposición a fin de poder enriquecer el informe que vienen construyendo sobre la problemática en estudio. La docente coordinará la exposición e irá aclarando las dudas y aportando información acerca del proceso de construcción territorial de la ciudad. (Tiempo estimado: 30 minutos)

Segundo momento:

El caso Cordón Colón

Los estudiantes organizados en los grupos analizarán los textos, planos e imágenes que se presentan a continuación, para conocer acerca del proceso de poblamiento de la zona de Cordón Colón en la ciudad de Neuquén y la relevancia de la migración en dicho proceso. Se orientará el análisis de las fuentes a través de las siguientes preguntas: (Tiempo estimado: 60 minutos)

- ¿Cuál fue el proceso de ocupación de las tierras del sector denominado Cordón Colón?
- ¿Quiénes fueron los primeros grupos que ocuparon la zona y por qué?
- ¿Cuáles son las problemáticas vinculadas a dicha ocupación?
- ¿Qué rol tienen el Estado en este proceso?



Referencias:  Barrio Islas Malvinas que incluye Cordón Colón

Croquis de localización del Barrio Islas Malvinas en la planta urbana de la ciudad de Neuquén. Fuente: Dirección de Catastro. Municipalidad de Neuquén. En: Casquero, M., (2010). Problemática ambiental de los asentamientos humanos. Estudio de Caso: Cuenca VIII. Ciudad de Neuquén. Universidad Nacional Comahue.

Analizar los procesos de apropiación de la tierra es fundamental para comprender la organización actual del territorio y el surgimiento de problemáticas sociales y ambientales. (...)

Los inmigrantes (provenientes principalmente de Chile y del resto del país) que por su condición económica se ven imposibilitados de acceder a una vivienda digna, recurren a la ocupación de tierras fiscales (muchas veces coincidentes con áreas no adecuadas para urbanizar), como estrategia para cubrir esta necesidad.

Esto ocurrió por ejemplo, en una de las cuencas aluvionales desarrolladas en el escalón de la terraza de erosión que limita por el norte a la ciudad de Neuquén. La misma ha sido ocupada por un asentamiento poblacional espontáneo, denominado Cordón Colón, el cual se instala en el piso y laderas de dicha cuenca. Este sector se considera no recomendable para urbanizar por los procesos geomorfológicos presentes en el área. Sin embargo un gran porcentaje de habitantes provenientes de sectores económicamente carenciados y mayoritariamente migrantes, ocuparon en forma ilegal

rionegro.com.ar

Viernes 30 de Mayo de 2014 | Municipales

Cordón Colón, un barrio olvidado de Neuquén

No tiene red cloacal, las calles están inundadas con aguas servidas, se multiplican las conexiones clandestinas y los focos de contaminación.

Cordón Colón es un barrio abandonado. Así lo sienten los vecinos que a diario conviven con aguas servidas y deficiencias en los servicios esenciales. Y también lo confirmaron los concejales que el jueves aprobaron una declaración de emergencia socio-ambiental.

Con más de veinte años de existencia, el barrio surgido como uno de los primeros asentamientos en la zona de bardas, Cordón Colón experimentó a lo largo de los años un fuerte crecimiento. Pero su desarrollo no se condice con el avance de obras de infraestructura y planeamiento urbano. "Tenemos que convivir con las aguas servidas todos los días, no contamos con servicios básicos además de la contaminación que se provoca en las calles con el agua permanentemente enlagnada", contó Matías Medina, presidente de la comisión vecinal. "Esta situación se agravó luego del temporal, pero el problema lo tuvimos desde siempre", agregó el vecinalista.(...)

Ante la necesidad de contar con un lugar propio en el cual asentarse y considerando el elevado costo de los terrenos aptos para urbanizar de la ciudad de Neuquén, la ocupación irregular de la tierra fiscal surge como alternativa para la población de escasos recursos, siendo un factor común a todos los grupos (como por ej. los migrantes provenientes de los países limítrofes), muchos de los cuales se instalan en espacios residuales no aptos para el asentamiento humano. A fines del año 1985, se usurpan las tierras destinadas a la creación del Parque Regional, dando origen al asentamiento Cordón Colón, situado actualmente en el barrio Islas Malvinas. La conjugación de los factores geográficos, climáticos, deficiencia en los servicios asistenciales (de salud), básicos, de seguridad y la actividad antrópica, caracterizan la dinámica del sector, potenciando el riesgo al incorporarlo al ámbito urbano.

A pesar de los riesgos, el proceso de ocupación ha sido altamente dinámico. Para principios de la década del '90 "ocupaba una superficie aproximada de 137 has, de las cuales 22 no han sido regularizadas" (Bercovich, P.; Correa, D., 1995). Dicho asentamiento "en el año 1997 registraba una población de 4.886 habitantes. (P.U.A., Municipalidad de Neuquén; 1997). En sus inicios el barrio se caracterizaba por viviendas muy precarias, construidas con paredes de madera, cartón, techos de chapa, sumamente pequeñas, utilizando en muchos casos los azudes (obras construidas a fin de disminuir la escorrentía superficial protegiendo la población ubicada aguas debajo) como paredes y sin ningún tipo de servicios básicos. Posteriormente el municipio proveyó de servicios al asentamiento Cordón Colón y otorgó en algunos sectores la propiedad de la tierra. De esta manera se legaliza la ocupación de un área que, por su dinámica y morfología, se encuentra bajo una situación de riesgo permanente". (Ciminari, Capua, Jurio, Kreiter, Torrens; 2000)

En cuenca VIII, el primer asentamiento (Cordón Colón) se inició bajo la forma de invasión organizada en masa. El ordenamiento del barrio fue determinado por sus habitantes ocupando espacios verdes y públicos (calles peatonales), zonas bajas de acumulación de aguas y otras de abrupta pendiente, compartiendo además terrenos que no figuran en los planos del municipio como habitables (terrenos rellenados) acentuando el hacinamiento. La situación se agrava al no contar con apertura de calles, que permita la accesibilidad (tanto en las partes altas de la cuenca, como en las zonas altamente densificadas) en caso de requerirse algún tipo de asistencia. Si bien, Cordón Colón representa el asentamiento de origen en Cuenca VIII, el dinámico proceso de ocupación generó la formación de nuevos asentamientos denominados Atahualpa, Cañadón Espartaco y Arias.

El recambio de familias que caracteriza la dinámica de los asentamientos, no es un factor que pueda tomarse como parámetro en Cordón Colón, puesto que, la antigüedad de ocupación de los lotes en el 89 % de las familias registran más de 5 años de ocupación. La permanencia en el lugar, induce el sentido de arraigo y pertenencia. (...) Respecto a la procedencia de los habitantes según datos del censo 2001 y teniendo en cuenta la nacionalidad de ambos jefes de hogar, los argentinos representan el 66% del total y el 34 % restante corresponde a población extranjera (el 33% es nativo de Chile y el 1% de Bolivia).

El Plan Maestro de Saneamiento Pluvioaluvional de Neuquén, en su Informe Final, volumen II, menciona a Cordón Colón como caso representativo de una problemática reiterada en las expansiones urbanas sobre las mesetas, destacando las siguientes características:

- ocupación espontánea y gradual de cañadones en cuencas alta y media, destinada a actividades residenciales permanentes,
- progresiva, espontánea y profunda modificación antrópica de la morfología,
- proceso de consolidación barrial sujeto a una apropiación utilitarista sin ordenamiento previo, ni pautas de seguridad.
- bajo nivel de eficiencia y eficacia de las inversiones públicas y privadas resultado de la irracionalidad de la trama urbana, sujeta a diversos grados de riesgo, con carencias de servicios y resultados pobres con relación a calidad de vida urbana,
- regularización dominial de sectores bajo riesgo aluvional o inviables desde el punto de vista urbanístico.

Fuente: Tesis de Casquero, M., (2010). "Problemática ambiental de los asentamientos humanos. Estudio de Caso: Cuenca VIII. Ciudad de Neuquén". Universidad Nacional Comahue.



Imagen satelital Ikonos correspondiente al año 2001. Se observa la densa trama urbana, la ocupación de la parte baja y media de la cuenca; se magnifica la ocupación de las zonas de riesgos potenciales. Muestra la expansión del asentamiento de origen. Fuente: Ciminari, Jurio y Torrens. (2005). Urbanización y riesgos: pautas para el Ordenamiento Ambiental. Universidad Nacional Comahue.



Se observa el cauce aluvional, la utilización de la defensa aluvional como parte integrante de las viviendas de consolidación media baja y baja. La dispersión de residuos sólidos urbanos resulta ser un factor común a toda el área de estudio. Fuente: Casquero, M.(2010. Op. Cit.)

Tercer momento y cierre:

Debatir en pequeños grupos y registrar: ¿qué posibles soluciones se puedan dar a las problemáticas planteadas? Puesta en común en la que la docente registrará las propuestas de los diferentes grupos.

Se comunicará al grupo de estudiantes que la próxima clase asistirá al taller un referente de la Junta vecinal del Barrio Islas Malvinas de la ciudad de Neuquén (Área Cordón Colón) para que puedan entrevistarlo y conocer más acerca de la problemática barrial y de la influencia del proceso migratorio en la construcción territorial. Para ello deberán enviar por correo electrónico a la docente las preguntas a realizar, para que se pueda elaborar un cuestionario único.

(Tiempo estimado: 30 minutos)

Séptima clase

Primer momento

(Tiempo estimado: 60 minutos)

Visita del referente de la Junta Vecinal del Barrio Islas Malvinas de la ciudad de Neuquén (Área Cordón Colón).

Los estudiantes realizarán la entrevista efectuando preguntas tales como:

- ¿Cuándo comenzó a poblarse la zona? ¿Quiénes llegaron al barrio y por qué?
- ¿Qué problemáticas tuvieron? ¿Cuándo y cómo se organizó la Junta vecinal?
- ¿Se siguen instalando familias en la zona? ¿De dónde provienen?
- ¿Qué conflictos o problemas tienen en la actualidad?
- ¿Qué acciones realizaron para tratar de buscar soluciones a los mismos?
- ¿Recibieron respuestas del Municipio a sus demandas?

Segundo momento:

Los estudiantes retomarán la consigna inicial y en grupos elaborarán el producto final del proceso de indagación: una producción para presentar ante el Concejo Deliberante. Para ello con orientación de la docente retomarán los escritos y grabaciones elaborados a lo largo de todo el proceso de indagación. Podrán elegir alguno de estos tres formatos:

- ✓ Un video en el que relatarán los aspectos más importantes acerca de la problemática abordada para ello deberán: elaborar el guión argumental, seleccionar las imágenes a incorporar, la música que acompañará dichas imágenes. Es importante incluir en el guión: en la/s problemática/s, qué procesos incidieron, qué actores sociales se ven involucrados, como así también las posibles remediaciones al conflicto que proponen.
- ✓ Un PowerPoint con animaciones (pensadas creativamente por el grupo), en el que vuelquen los aspectos centrales del caso estudiado y las propuestas para presentar ante el Concejo Deliberante.
- ✓ Un informe o presentación colaborativa en Google drive en el que expresen las conclusiones del trabajo realizado y sus propuestas para presentar ante el Concejo Deliberante.

(Tiempo estimado: 50 minutos)

Tercer momento y cierre: planificación de los espacios y tiempos de la muestra que se realizará en el IFD para socializar las producciones elaboradas.

(Tiempo estimado: 10 minutos)

Octava clase

Organización de una muestra en la que las producciones finales de los estudiantes serán expuestas y socializadas con los directivos, otros docentes y estudiantes del IFD, como así también con miembros de la Junta vecinal del Barrio Islas Malvinas (Cordón Colón) y miembros del Concejo Deliberante de la ciudad de Neuquén invitados a la muestra. (Tiempo estimado: 120 minutos)

UNIDAD II

En esta unidad se retoma lo planteado por Gabriela Novaro y María Inés Pacecca (2011), en el análisis de los flujos migratorios en la Argentina y en Neuquén con la normativa en diferentes momentos históricos, identificando las posibilidades y limitaciones que las mismas generaron para los extranjeros.

Se analizarán los aportes de la comunidad boliviana al proceso de construcción del territorio, identificando algunas estrategias comunitarias desplegadas por los migrantes en su proceso de territorialización. Asimismo, se revisarán argumentos que señalan al “otro” migrante como disruptor de una identidad común y como sujeto que disputa derechos, poniendo énfasis en el reconocimiento de las diferencias socioculturales y la reflexión sobre los prejuicios, las actitudes discriminatorias y el valor de la diversidad.

Finalmente, se reflexionará en torno al posible tratamiento de estas temáticas en la escuela primaria.

- ✚ Esta secuencia didáctica se propone para ser realizada en un trabajo articulado con las docentes del Taller de Derechos Humanos y Educación Intercultural,

Primera Clase:

Las normas vigentes: sus posibilidades y limitaciones para la radicación de los migrantes en el territorio.

Primer momento:

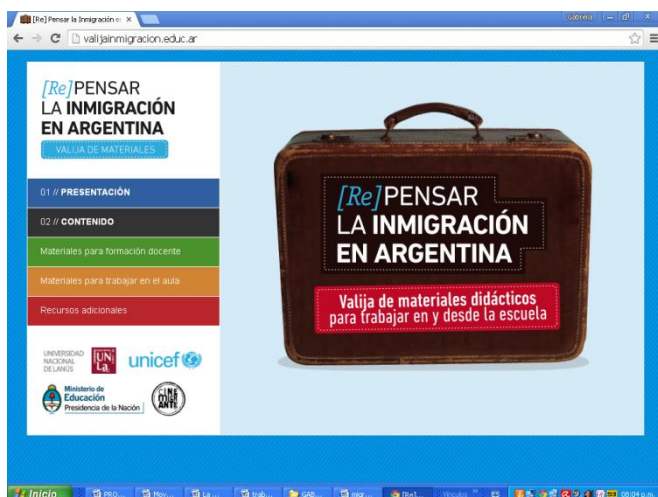
Se les propondrá a los estudiantes ingresar con sus netbooks al Sitio Web: (Re) Pensar la Inmigración en Argentina. Valija de materiales didácticos para trabajar en y desde la escuela¹⁹.

En este punto de la secuencia, retomando lo diseñado por Gabriela Novaro y María Inés Pacecca (2011), se vincula los flujos migratorios (ultramarina y limítrofe) en la Argentina, con la normativa migratoria vigente, ya que es

¹⁹“El propósito de esta Valija de Materiales consiste en revisar cómo, desde el siglo XIX hasta el presente, hemos construido diversas imágenes de “inmigrante” y de “extranjero”. Recorrer estas imágenes y contextualizarlas en relación a la dinámica de los flujos migratorios y la normativa pasada y presente nos permitirá reflexionar acerca del lazo entre **inmigración, diversidad y derechos**. Creemos que así podremos avanzar en el camino de un desafío mayor: **prevenir y desarmar los discursos, las creencias y las prácticas xenófobas, y a la vez construir un concepto histórico de igualdad, capaz de contener y reconocer las diferencias** (nacionales, étnicas, culturales, de género, etc.) sin esgrimir las como razones “naturales” para denegar u obstaculizar el acceso a derechos. La iniciativa de esta Valija surge en el marco del Proyecto “Niñez, Migraciones y Derechos Humanos en Argentina” que se desarrolla, desde 2009, bajo la coordinación del Programa de Migraciones y Asilo del Centro de Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Lanús y el área de Protección de Derechos de la Oficina en Argentina del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)”. Coordinación general: Ana Paula Penchaszadeh (CONICET-IIGG/CDH-UNLa) y María Inés Pacecca (FFyL - UBA)

importante que los estudiantes puedan visualizar que las trayectorias migratorias han estado y están fuertemente asociadas a las posibilidades de acceso a los derechos; pues

“(...) a lo largo de los últimos 150 años, la normativa migratoria ha definido y regulado el ingreso de extranjeros, y también los derechos a los que pueden tener acceso, en tanto extranjeros, en el territorio nacional. Partiendo de la concepción del extranjero como un extraño al territorio y a la sociedad nacional, la normativa migratoria establece cuáles son los alcances y las limitaciones del vínculo que estas personas legítimamente pueden establecer con la sociedad de destino. Ese vínculo suele estar concebido como no natural (por oposición al lazo que “naturalmente” une al nativo con su comunidad de nacimiento).” (Novaro y Pavecchia, 2011)



Se les pedirá que ingresen a la pestaña: Materiales para trabajar en el aula.
Propuesta: Con el Peso de la Ley.
Luego que retomen las líneas de tiempo elaboradas en la unidad I y localicen las normas migratorias vigentes en: 1876, 1902, 1981 y 2004.

(Tiempo estimado: 20 minutos)

Segundo momento:

La docente orientará la lectura de fragmentos de las siguientes normativas: Ley de Inmigración y colonización, N° 817, 1876. • Ley General de Migraciones y Fomento de la Inmigración N° 22.439 de 1981 • Ley de Migraciones N° 25.871/2004 destacando las posibilidades y las limitaciones que brindan a los extranjeros la sanción de dichas normas en cada momento histórico.

Se analizarán aspectos como:

- ¿Qué similitudes y qué diferencias pueden establecerse entre las leyes?
- ¿Qué derechos son reconocidos a los extranjeros en cada una de las leyes?
¿De qué forma?
- ¿Cuál es el rol o la función del Estado según cada legislación?

Puesta en común.

(Tiempo estimado: 80 minutos)

Tercer momento y cierre:

La docente retoma todo lo trabajado y puntualiza que la ley vigente en la actualidad, estructura su articulado en base a dos criterios principales: primero, asegurar los derechos básicos a todos los extranjeros residentes en Argentina, independientemente de la regularización o no de su situación migratoria; segundo, incorpora una perspectiva regional, reconociendo que, en la actualidad, la mayor parte de los extranjeros proviene de países de América Latina. (Tiempo estimado: 20 minutos)

Segunda clase

Primer momento:

Se proyectarán los primeros 15 minutos del documental: **La Estrategia de Simbad**. Uno de los siete capítulos que integran la serie denominada “*Voces contra la Globalización: Otro mundo es posible*”.²⁰ En dicho fragmento se presenta la problemática de la inmigración en Europa.



Consigna:

- 1) Observar los primeros 15 minutos del video “La estrategia de Simbad” y registrar los conceptos o palabras claves.
- 2) En pequeños grupos responder:
 - a) ¿Qué problemas enfrentan los migrantes provenientes de países del norte de África que se introducen a Europa?

²⁰ Video producido por Radio Televisión Española (2007). En una hora de duración se analizan: el nuevo panorama laboral en el mundo global, la inmigración, las deslocalizaciones de empresas, las grandes áreas de producción mundial, las transformaciones de los Estados de Bienestar europeos, la precariedad laboral y la pérdida de derechos de los trabajadores, las privatizaciones, la imposición de una economía especulativa sobre una productiva y todo ello en el contexto de políticas económicas neoliberales.

b) ¿Por qué la escritora marroquí Fátima Mernissi afirma que “Simbad... pensaba que con el extranjero podía hacer fortuna y que es necesario ahora repasar la historia y tomar los modelos que son como Simbad”?

c) Durante este fragmento del video se escucha el tema de Manu Chao ‘Clandestino’. Se distribuye una copia de la letra (ver anexo 1) a cada grupo para que analicen:

¿Qué problemática plantea la letra de este tema musical? ¿Qué relaciones tiene con la temática abordada en la clase anterior acerca de las normas legales vigentes en las sociedades receptoras de los migrantes?

(Tiempo estimado: 50 minutos)

Segundo momento:

Se retomarán las narraciones leídas en la primera clase de la Unidad I y se les pedirá a los estudiantes que realicen entrevistas a familiares o amigos que hayan migrado y que residan hoy en la ciudad de Neuquén. La temática versará sobre las causas, época, motivos de la movilidad y los problemas enfrentados con la sociedad receptora, estableciendo vinculaciones con las normativas vigentes en el período de su ingreso a la provincia. También se indagarán las formas del habitar en el espacio urbano.

En pequeños grupos construirán las preguntas a realizar:

Por ejemplo: ¿De qué lugar vino?, ¿en qué año llegó?, ¿por qué vino a este lugar?, ¿vino sólo?, ¿qué edad tenía?, ¿en qué barrio de la ciudad de Neuquén se radicó? ¿Por qué? ¿Qué dificultades tuvo desde lo legal para radicarse en esta región?

¿Existe alguna red de contención y ayuda (amigos, familiares, compatriotas) en el lugar al que migró? ¿Comparte reuniones, festividades, celebraciones, actividades deportivas, con personas que provienen de su mismo lugar de origen?

¿Conserva vínculos con familiares/amigos que se han quedado en su lugar de origen?

(Tiempo estimado: 40 minutos)

Tercer momento y cierre: La docente retoma aspectos que los estudiantes han aprendido en el área de Lengua, acerca de las características de una entrevista y las formas de registro. Se estipula el plazo de una semana para realizar las entrevistas y se les aclara a los estudiantes que deberán traerlas para el próximo encuentro.

(Tiempo estimado: 30 minutos)

Tercera Clase

Primer momento:

Los estudiantes compartirán algunos de los testimonios de los entrevistados, a efectos de analizar los diferentes motivos de la migración y los tipos de movi- lidades territoriales detectados. Para esto último, retomarán la tipología del texto de Bertonecello analizado en la primera unidad (permanente, temporaria,

etc.). También analizarán las facilidades y los obstáculos que tuvieron los migrantes al llegar a la ciudad.

(Tiempo estimado: 40 minutos)

Segundo momento:

Con la ayuda de la docente los estudiantes organizarán la información en un cuadro de doble entrada. Para ello, deberán agrupar a los migrantes identificados en la entrevistas por períodos de llegada, lugares de origen y motivos del desplazamiento.

Deberán establecer vinculaciones con la línea de tiempo elaborada en la primera unidad.

Posteriormente, los estudiantes analizarán el cuadro estableciendo relaciones entre las variables planteadas. Por ejemplo, si los motivos que los sujetos asociaron con la migración (mejorar las condiciones de vida, conseguir trabajo, razones políticas, entre otras) coinciden con varios migrantes de la misma época o del mismo lugar, o si son constantes en la mayor parte de los casos relevados.

(Tiempo estimado: 60 minutos)

Tercer momento:

La docente aportará al análisis las vinculaciones de estos movimientos de la población con la construcción de la ciudad de Neuquén (retomando lo visto en la Unidad I) y con las normativas vigentes en los diferentes períodos históricos.

Como cierre compartimos la lectura del siguiente texto:

Una condición para respetar la diversidad es conocerla

Gabriela Novaro

El conocimiento de historias de vida de migrantes genera la construcción de valoraciones por parte de los alumnos: la comprensión de la experiencia migratoria da sustento a valoraciones positivas hacia los migrantes y los lleva a acercarse a los compañeros inmigrantes.

Las entrevistas son situaciones en las que se aúnan y realimentan mutuamente el deseo de conocer y el respeto por el otro; los alumnos sienten la emoción del otro, se emocionan con él. Este tipo de acercamiento contribuye a generar actitudes de aceptación, que también son indisociables del conocimiento.

Realizamos una experiencia con quince alumnos, casi todos de familias humildes. De los quince, tres son peruanos, dos bolivianos, uno uruguayo y uno misionero; el resto son porteños. Es un grado donde son frecuentes las actitudes de marginación y desvalorización hacia migrantes e inmigrantes.

Nuestra experiencia no eliminó mágicamente este problema, pero creemos que sirvió para que los propios alumnos lo pusieran en evidencia y para que comenzaran a "mirarse" de otra manera.

(Adaptación de Aisenberg, Carnovale, y Larramendy, 2001)

(Tiempo estimado: 30 minutos)

Cuarta Clase

Primer momento:

Los estudiantes se dividirán en pequeños grupos y leerán los siguientes artículos periodísticos. **Consigna:** Leerlos artículos periodísticos y subrayar las ideas principales para luego compartirlas con el resto de la clase:

1. Neuquén es más atractiva para los bolivianos. Diario Río Negro, 04-08-09 <http://www1.rionegro.com.ar/diario/diario/2008/08/04/imprimir.20088v04f03.php>

2. Neuquén es la tierra prometida para 15.000 bolivianos. Diario Río Negro, 25-01-10 <http://www1.rionegro.com.ar/diario/2010/01/25/126438406599.php>

Notas relacionadas: También existe la explotación de los indocumentados De Sucre, la capital histórica, hasta la Patagonia. Desde que sale el sol hasta que oscurece.

3. Advierten discriminación y xenofobia contra los inmigrantes bolivianos. Diario La Mañana de Neuquén, http://www.lmneuquen.com.ar/noticias/2011/11/20/advierten-discriminacion-y-xenofobia-contra-los-inmigrantes-bolivianos_127967

(Sitios consultados en julio de 2015)

(Tiempo estimado: 30 minutos)

Segundo momento:

Exposición de la docente acerca de algunas de las características que asume la movilidad territorial de los bolivianos en esta región y de sus aportes a la construcción del territorio neuquino.

Se compartirán con el grupo clase algunos fragmentos del texto de Ciarallo, A. (2013) "Redes sociales y segregación étnica en la conformación de un territorio hortícola boliviano en el norte de la Patagonia Argentina".

(Tiempo estimado: 60 minutos)

Tercer momento y cierre: Puesta en común vinculando los artículos periodísticos con los aportes de la docente. Asimismo, se promoverá la reflexión crítica en torno a las experiencias de discriminación y xenofobia vividas por la comunidad boliviana en las ciudades de Neuquén y Centenario.

Como tarea para el próximo encuentro se les solicitará a los estudiantes que lean el texto que se adjunta en el ANEXO I elaborado en base al capítulo de Margulis, M. (1998). Cultura y Discriminación social en la época de la globalización. En Bayardo, R.; Lacarrieu, M. (comp.) *Globalización e Identidad Cultural*. Buenos Aires. Ediciones Ciccus. **Consigna:** Leer el texto de Margulis, extraer los conceptos principales y vincularlos en una red conceptual que deberán traer para la próxima clase.

(Tiempo estimado: 30 minutos)

Quinta clase

En esta clase se analizarán algunas de las “representaciones dominantes” hacia las comunidades de migrantes que sufren los mayores niveles de desvalorización y sobre los que se construyen estereotipos estigmatizantes, definiciones de rechazo o negaciones de acceso a derechos.

Primer momento

En pequeños grupos los estudiantes analizarán sus redes conceptuales realizadas sobre el texto de Margulis sobre “Cultura y Discriminación social en la época de la globalización”. Se les pedirá que sintetizen tres ideas básicas que compartirán con el resto de la clase.

Se realizará la puesta en común.

(Tiempo estimado: 30 minutos)

Segundo momento

Proyección del documental:

Igual de diferentes: diversidad cultural. Canal encuentro (2013). Ciclo coproducido con el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI). <http://youtube.com/watch?v=5wusnfdTNzo> (Sitio consultado en julio de 2015).

Chicos y chicas que se vieron expuestos a diferentes tipos de discriminación en su ámbito escolar cuentan su experiencia y qué tipo de ayuda recibieron en la escuela para salir adelante.



Consigna:

Mirar el documental y registrar: ¿qué tipo de experiencias discriminatorias vivenciadas por los estudiantes en el ámbito escolar son relatadas en el vídeo? ¿Qué tipo de ayuda recibieron los chicos/as en la escuela para salir adelante?

¿Por qué los colectivos mayoritarios desarrollan conductas de protección ante las minorías? ¿Cómo reaccionamos cuando nos enfrentamos a la diferencia? ¿Qué haces cuando te sientes rechazado? ¿Quién/es tienen que actuar para lograr un espacio de convivencia intercultural? ¿Cómo podemos facilitar el encuentro y el intercambio cultural? Puesta en común.

(Tiempo estimado: 60 minutos)

Tercer momento y cierre:

Se solicitará a los estudiantes que ingresen al sitio Web: Mapa Nacional de la Discriminación. Segunda Edición (2014).²¹ <http://inadi.gob.ar/politicas/mapas-de-la-discriminacion/>

Orientados por la docente observarán en el anexo “Racismo y Xenofobia: Migrantes” el **gráfico de la página 100**: “Principales ámbitos donde se experimentó discriminación ‘por ser migrante’ (en porcentajes)” Base INADI (2013). A partir de su lectura discutirán las posibles razones por las cuales el “extranjero” aparece como objeto de categorizaciones estigmatizantes mayoritariamente en los ámbitos laboral y educativo. Se establecerán vinculaciones con las experiencias de discriminación y xenofobia analizadas con el texto de Margulis.

A continuación, los estudiantes registrarán en sus carpetas los siguientes conceptos extractados de dicho anexo²²:

“La discriminación opera sobre fundamentos culturales que delimitan nuestra mirada de la otredad. Los prejuicios y estereotipos que condicionan las maneras concretas en que la sociedad rechaza, excluye o incluye y acepta a determinadas poblaciones o grupos, expresan representaciones que ponen en juego todo un andamiaje sociocultural que es necesario reconocer y poner en cuestión para comprender la discriminación”.

Fuente: Mapa Nacional de la Discriminación. Segunda Edición (2014).

(Tiempo estimado: 30 minutos).

²¹El INADI elabora el Mapa Nacional de la Discriminación con el objeto de recopilar, analizar, difundir y publicar datos estadísticos a nivel nacional y local sobre la materia, y evaluar la situación de los individuos y los grupos que son víctimas de diversas manifestaciones de la discriminación. La primera edición del Mapa fue realizada entre los años 2007 y 2009, y permitió recabar los aspectos salientes que adquiere la “problemática de la discriminación” en todo el país. En el volumen del 2014 se presentan los resultados del Mapa Nacional de la Discriminación Segundo Informe y estadísticas sobre discriminación en Argentina a nivel provincial.

²²Como parte de esta propuesta de enseñanza se planteará a los estudiantes y a las docentes del espacio curricular “Derechos Humanos y Educación en la Interculturalidad”, la construcción de un **glosario** referido a la temática del taller, el que será enriquecido en posteriores dictados del mismo. Los conceptos incorporados en el glosario serán desarrollados en su historicidad y desde una perspectiva crítica. Para ello se orientará a los alumnos a consultar bibliografía específica como el texto de Malgesini, G. y Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Ed. Los Libros de la Catarata.

Sexta clase

Primer momento

Se recordará a los estudiantes que para el último encuentro (el que se realizará dentro de dos semanas) deberán traer sus propuestas de enseñanza para la escuela primaria, las que serán enriquecidas en función de los aportes recibidos durante el taller.

Posteriormente se organizará a los estudiantes en grupos de cuatro miembros cada uno y se les pedirá que analicen el siguiente cuadro estadístico, vinculándolo con la línea de tiempo de las oleadas inmigratorias a nivel nacional, elaborada en la primera unidad. Las preguntas que orientarán la lectura del cuadro serán:

¿En qué periodos ha sido mayor el porcentaje de extranjeros (con respecto a la población total) en Argentina? ¿Qué variaciones se observan de este dato, en los últimos censos (1991-2001-2010)? ¿Cómo ha variado el porcentaje de migrantes de países limítrofes (en relación a la población total) desde el censo de 1869 hasta el de 2010?

Cuadro: Argentina. Porcentaje de Población Extranjera (1869-2001)

Año	Porcentaje de extranjeros en la población total	Porcentaje de limítrofes en la población total	Porcentaje de limítrofes en la población extranjera
1869	12,1	2,4	19,7
1895	25,4	2,9	11,5
1914	29,9	2,6	8,6
1947	15,3	2,0	12,9
1960	13,0	2,3	17,0
1970	9,5	2,3	25,9
1980	6,8	2,7	39,6
1991	5,0	2,6	50,2
2001	4,2	2,5	60,3
2010*	4,5	3,1	75

Fuentes: Elaboración propia en base a INDEC (2001); Giusti, A. y Calvelo, L. (1999) En Velázquez, G. (2008). Geografía y Bienestar. Situación local, regional y global de la argentina luego del censo de 2001. Buenos Aires: Eudeba. *Año 2010. En: Sosa, M., 2014

Se realizará la puesta en común y se complementará dicho análisis con la lectura de la siguiente fuente:

Si bien la promulgación de leyes y normativas que promuevan la integración social y educativa de los inmigrantes nacidos en países limítrofes y Perú les proporciona mejores condiciones de vida en el país, al reconocérseles más derechos y darles trato ciudadano, es numerosa la literatura académica y de otro tipo que da cuenta del trato discriminatorio a que son sometidos muchos de ellos. Por ello, coincidimos con quienes señalan que “aunque la legalidad legitima la participación o el acceso a ciertos derechos, no los asegura. No todos los ciudadanos formales están incluidos en el sistema social ni todos los extranjeros se encuentran en igualdad de condiciones (...) La ciudadanía sustancial, se refiere al acceso real a los derechos y deberes ciudadanos (...) Debe ser vista como un proceso dinámico de luchas por la ampliación y el ejercicio real de estos derechos, dinámica que trasciende los aspectos formales” (Jelin, 2006). No obstante, consideramos que la existencia de normativa adecuada contribuye al acceso y disfrute de derechos. En un estudio realizado a fines de la década del 90 se advertía que “la construcción de la figura del “inmigrante”, especialmente de países limítrofes, tiende a condensar un conjunto de atributos altamente estigmatizantes, que los hace portadores de una “inferioridad esencial”. Además en el imaginario social, a la supuesta inferioridad del inmigrante latinoamericano, se ha agregado como rasgo negativo su sospechosa entrada al país y hasta se tiende a asimilar la condición de inmigrante ilegal con la de delincuente (Montesinos y Pallma, 2005). (...)

En el ámbito educativo se señala que “un clima contradictorio suele enmarcar estos hechos: se habla copiosamente del respeto a la diversidad, pero a la hora de encontrar explicaciones, se pone énfasis en la existencia de diferencias culturales entre los niños de distintos sectores sociales, asignándoles a las mismas una serie de atributos naturalizados, casi inmodificables (...) De esta forma se justifican diferencias de comprensión, o dificultades de aprendizaje por parte de los estudiantes”(Neufeld y Thisted, 1999).

En este sentido, constituye un punto importante la focalización en el tratamiento público que se le da al tema de la migración de países limítrofes, tanto desde medios masivos de comunicación como de los distintos actores políticos y sociales. La “invasión descontrolada”¹ a la que a veces se alude y la “fuerte presión”² que los migrantes ejercerían sobre los servicios de salud y educación públicos no se corresponde con la realidad que muestran los distintos tipos de estadísticas disponibles. Cifras (imaginarias) repetidas-nunca refrendadas por censos, encuestas, registros –son instaladas y no se discuten” (Bruno, 2010: 107).

1 Ver: Declaraciones Jefe de gobierno de la Ciudad de Buenos Aires Mauricio Macri: <http://www.youtube.com/watch?v=sUAktmCZA>; http://www.clarin.com/capital_federal/Macriinmigracion-descontrolada-acusaciones-xenofobo_0_387561330.html Declaraciones Jefe de Gabinete de la Ciudad de Buenos Aires Horacio Rodríguez Larreta: http://www.clarin.com/ciudades/Larreta-quejoley-migracion-permisiva_0_386961483.html <http://www.ambito.com/noticia.asp?id=557943>.

2 Ver: Editorial Diario La Nación: <http://www.lanacion.com.ar/1356770-sin-politica-inmigratoria>; Noticia Diario online Minuto Uno: <http://www.minutouno.com/notas/46625-acusan-extranjeros-colapsar-los-hospitales-publicos>.

Fuente: Sosa, M. (2014). Presencia de migrantes de países limítrofes y Perú en el sistema educativo argentino. Un estudio sobre el nivel de educación primaria. En: <http://webiiqq.sociales.uba.ar/pobmiqra/presenciademigrantes28deabril.pdf>

(Tiempo estimado: 30 minutos)

Segundo momento:

Se solicitará a los estudiantes que en pequeños grupos lean un fragmento del texto de Liliana Sinisi “La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización” y respondan la siguiente guía:

Guía de Lectura:

- a) ¿Por qué Sinisi afirma que la escuela “oculta” la discriminación? ¿cómo se plantea esto en el texto?
- b) ¿Cuáles son los distintos enfoques de multiculturalismo que Sinisi retoma de Mc Laren? ¿Cuál te parece que ha caracterizado históricamente a la escuela argentina?
- c) ¿Cuáles son las relaciones que establece el texto entre estereotipo, estigma y discriminación?
- d) ¿Cuáles son las relaciones que establece entre estereotipo, estigma y fracaso escolar? Busca ejemplos en el texto y en la vida cotidiana.
- e) ¿Qué se entiende por racialización de las diferencias? Busca ejemplos en el texto y en la vida cotidiana.

(Tiempo estimado: 60 minutos)

Cierre:

Los estudiantes realizarán la puesta en común de lo producido y la docente aclarará las dudas y establecerá vinculaciones entre el texto de Liliana Sinisi y el documental “Igual de diferentes: diversidad cultural” del INADI, visto la clase anterior. Se solicitará a los alumnos que en sus casas incorporen al glosario en construcción, los conceptos analizados en el texto de Sinisi (ej.: estigma, multiculturalismo, racialización, otros)

Posteriormente se les comentará que la próxima clase concurrirán al aula dos invitados: el Sr. Jorge Muñoz de Pastoral de Migraciones de Neuquén y un referente de la comunidad boliviana residente en la ciudad de Neuquén, para que ellos puedan entrevistarlos con el propósito de conocer más acerca de las formas que asume en la actualidad la migración de los bolivianos en la región, sus aportes a la cultura local y al proceso de construcción territorial. También se indagará acerca de sus experiencias con la sociedad receptora, los hechos de discriminación y xenofobia mencionados en los artículos periodísticos. Para ello, durante la semana deberán enviar al correo de la docente las preguntas que ellos les quieren formular, a efectos de elaborar un cuestionario único centrado en la temática en estudio y así optimizar el tiempo que estarán en la clase.

(Tiempo estimado: 30 minutos)

Séptima clase

Primer momento

La docente, las profesoras del espacio curricular de Derechos Humanos y Educación Intercultural y los estudiantes darán la bienvenida al Sr. Jorge Muñoz de la Pastoral de Migraciones de Neuquén y al referente de la comunidad

boliviana Alfredo Condorí, residente en la ciudad. Se les pedirá que narren algunas de sus experiencias como migrantes y con la sociedad receptora. Se filmará la clase para tener un registro de todo lo acontecido.

(Tiempo estimado: 30 minutos)

Segundo momento:

Los estudiantes realizarán las entrevistas e indagarán entre otros aspectos:

- ¿En qué año llegaron?, ¿porqué vinieron a este lugar?
- ¿Llegaron solos o con familiares o amigos?
- ¿En qué barrio de la ciudad de Neuquén se radicaron? ¿Por qué?
- ¿Viven otros compatriotas suyos en dicho barrio?
- ¿Contaron con alguna red de contención y/o ayuda (amigos, familiares, compatriotas) en el lugar?
- ¿A qué actividad/es se han dedicado en esta zona?
- ¿Piensan quedarse a vivir de forma permanente en esta ciudad? Si/No ¿Por qué?
- ¿Conservan algún tipo de vínculo con los familiares o amigos que se han quedado en su lugar de origen? ¿Cómo se comunican?
- ¿Viajan periódicamente a sus países de origen?
- ¿Qué rol juegan para los migrantes instituciones como la Pastoral de Migraciones del Alto Valle, el Centro Boliviano de Neuquén (ONG) o la Asociación Chilena?
- ¿Comparten reuniones, celebraciones, actividades deportivas u otro tipo de evento con personas que provienen de su mismo lugar de origen? ¿En qué lugares/sitios de la ciudad de Neuquén?
- ¿Han sufrido algún tipo de discriminación por ser migrantes? Si fuera así ¿en qué ámbito ha sido (laboral/ educativo/barrial/otro)?
- ¿Conocen episodios de discriminación o racismo que hayan sufrido otros migrantes en nuestra región?

(Tiempo estimado: 60 minutos)

Tercer momento:

Se compartirá lo vivenciado durante el encuentro. Se orientará a los estudiantes en el análisis de los relatos desde el punto de vista de los conceptos de: movilidad territorial de las poblaciones, redes migratorias, tiempos (de estancia/residencia), espacios de vida, distancias (cercanías/lejanías), estrategias comunitarias desarrolladas en su proceso de territorialización, aportes culturales de los migrantes a nuestra región. Asimismo, se reflexionará acerca del rol que juegan para los migrantes, instituciones como la Pastoral de Migraciones o el Centro Boliviano de Neuquén.

(Tiempo estimado: 30 minutos)

Octava clase

Primer momento:

Se realizará la reconstrucción del propio proceso de enseñanza y de aprendizaje a efectos de analizar cómo es posible replantear el abordaje de estas temáticas en la escuela primaria.

(Tiempo estimado: 30 minutos)

Segundo momento:

Los estudiantes expondrán a sus compañeros sus propuestas de enseñanza. Al finalizar su exposición responderán las preguntas que les formulen y recibirán los aportes de los mismos tendientes a enriquecer sus planificaciones.

(Tiempo estimado: 60 minutos)

Tercer momento:

Como cierre del taller, se solicitará a los estudiantes que realicen la evaluación del mismo en función de los siguientes ítems:

- programación y coordinación de los docentes participantes en el taller,
- selección de las temáticas abordadas,
- bibliografía trabajada,
- tiempos,
- recursos empleados.

Sus respuestas constituirán un valioso insumo, para el análisis crítico de la propia práctica y para los cambios/ajustes que haya que formular a la propuesta para ser implementada en el futuro.

(Tiempo estimado: 30 minutos)

4.2.6. Evaluación y acreditación

La evaluación es uno de los aspectos esenciales a considerar en la enseñanza, su finalidad básica es “abrir posibilidades”, ya que la información que brinda, orienta nuestras acciones y las de nuestros estudiantes.

En tal sentido, se proyecta que esté integrada en la acción didáctica y opere a lo largo de todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje, que pueda dar cuenta del mismo y no sólo del producto, y que permita al alumno reflexionar sobre sus aprendizajes.

Desde esta perspectiva, se propiciarán situaciones que lleven a los estudiantes a presentar sus ideas y opiniones y a tener que contrastarlas con las de otros compañeros o fuentes. No se tratará de repetir definiciones, sino que los futuros docentes expresen qué nivel de comprensión han logrado a través de la ejemplificación, la explicación, los contraejemplos, la transferencia de conceptos específicos a situaciones nuevas y el establecimiento del mayor número de relaciones posibles.

Dado que la evaluación orienta y estima logros, será necesario definir e incluir como criterios a los contenidos y la misma tendrá un carácter permanente.

La evaluación que se realice al comienzo de cada unidad será de carácter diagnóstica, la que se haga durante el continuo será la evaluación de proceso y la que se efectúe al término de cada unidad temática, será la evaluación de logros y suministrará información acerca de los tipos y grados de aprendizaje logrados por los estudiantes. También es esencial la evaluación de la propia propuesta didáctica, de manera de poder enriquecerla, ajustarla o modificarla. Para ello, se propiciarán instancias de auto, hetero y co-evaluación, a través del análisis y la reflexión en el diálogo permanente, entre la docente y los estudiantes, y entre los estudiantes entre sí.

Los requisitos de acreditación serán:

La asistencia al 75% de las clases dictadas.

La aprobación de trabajos grupales e individuales (con la posibilidad de rehacer aquellos en los que falte un mayor nivel de apropiación de los conceptos trabajados).

La entrega en tiempo y forma de los trabajos solicitados.

La realización del trabajo final.

Algunos de los criterios a tener en cuenta serán:

- el empleo correcto del vocabulario propio de la disciplina;
- el manejo de la información en cuanto a su procesamiento, sistematización y las relaciones que se hayan podido establecer;
- la participación, organización y el trabajo en grupos;
- el cumplimiento de las tareas solicitadas;
- la capacidad para resolver las consignas planteadas;
- el uso adecuado de las herramientas informáticas.

4.3. Reflexiones finales

“Así, la educación vale no porque ella nos ofrece los atributos que nos tornan desiguales (o sea competitivos) en el mercado, sino porque ella nos ayuda a construir, juntos, aquello que nos iguala, que nos une de forma entrañable, que nos humaniza: nuestra dignidad y el derecho inalienable que tenemos a no ser humillados por la injusticia, la pobreza, la exclusión y la negación de oportunidades” (Gentili, P., 2007, p.99)

La formación implica búsquedas y trayectorias personales. Como afirma Gilles Ferry, “aprender a devenir, es construir el propio camino de desarrollo profesional y personal” (1997, p.13). Camino que siempre se realiza con otros. La formación es en realidad, autoformación mediada y como señala dicho autor, implica “encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo”.

Desde esta perspectiva, el cursado de la carrera de Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales, ha formado parte de una dinámica de desarrollo personal que me ha posibilitado la construcción y apropiación de:

- saberes vinculados a la epistemología de las Ciencias Sociales en general, y de la Geografía en particular;
- saberes pedagógicos, que dan cuenta de las mediaciones necesarias para que el conocimiento científico se convierta en enseñado y aprendido;
- y saberes del campo de lo institucional; que contribuyeron al análisis crítico y al enriquecimiento de mis prácticas.

Para la construcción de esta propuesta de enseñanza, se pusieron en juego dichos saberes y la reflexión permanente acerca de “*qué enseñar y para qué*”, “*a quiénes enseñar*” y, a partir del cruce de estas dos variables, la toma de decisiones en torno al “*cómo enseñar*”.

En la selección del **qué enseñar** y en la determinación del **para qué**, entra en juego la dimensión política de la tarea de educar, el posicionamiento que se adopta como enseñante: ¿qué perspectiva didáctica se asume?, ¿qué visión del mundo se sostiene?...

En tal sentido, este trabajo se ha elaborado desde una perspectiva crítica de la Geografía, entendida como una ciencia social que contribuye a la formación de ciudadanos democráticos, que puedan comprender la complejidad del mundo actual y transformarlo. Como expresa Ortega Valcárcel (2004), una Geografía que como herramienta crítica, aporta a “la aclaración pertinente de cómo y por qué se producen los fenómenos de desigualdad, de cómo se generan las formas de desarrollo desigual, de los procesos a través de los cuales las desigualdades sociales se consolidan espacialmente, a escala local, a escala regional y a escala mundial, y cómo se insertan estos procesos en la dinámica general de la reproducción capitalista”. (Ortega Valcárcel, J.; p. 29).

En ese marco, se elaboró la planificación de una propuesta de enseñanza centrada en el análisis de la movilidad territorial de las poblaciones en el contexto de la globalización económica actual, focalizando en su contribución al proceso de construcción social de la ciudad de Neuquén. Con la convicción de la relevancia que tiene que los estudiantes puedan aproximarse a la comprensión de las características que asume la movilidad territorial de hombres y mujeres, su relación con las políticas de Estado y con el mundo del trabajo; así como que puedan reconocer el espacio local como un complejo entramado y visualizar los diferentes actores y sus lógicas territoriales. También que logren reflexionar en torno a los problemas relacionados con el racismo y la xenofobia, que se plantean en el marco de la coexistencia de grupos sociales de procedencia diversa.

Por otra parte, pensar en **“a quiénes enseñar”**, me llevó a considerar que los estudiantes como futuros maestros, pueden contribuir a desnaturalizar en la escuela primaria, las representaciones de la otredad construidas en base al discurso hegemónico y alentar prácticas antidiscriminatorias ante hombres, mujeres y niños, provenientes de otros países y regiones. Asimismo, pueden aportar al análisis crítico de las representaciones sociales en torno al “extranjero” como portador de atributos negativos e inferiorizantes, como una amenaza para el “nosotros”, como “fuente de todo mal” (Duschatzky y Skliar, 2000). Algo de suma importancia ya que “la configuración de la imagen que los docentes construyen de los alumnos migrantes se arraiga en cómo es vivida la presencia del extranjero en la sociedad en su conjunto”. (González, A. y Plotnik, G.; 2011, p.110)

En cuanto al **“cómo enseñar”**, los diversos aportes de los seminarios cursados, me permitieron pensar en torno a cuáles son las condiciones de enseñanza que es necesario promover para que los estudiantes construyan aprendizajes significativos y avancen en la selección, interpretación y relación de información que les ayude a comprender problemas sociales actuales, así como en el planteo de posibles alternativas de solución a los mismos.

A lo largo del trabajo, la opción por el análisis de situaciones problemáticas y el estudio de casos, se sustenta en la idea de que éstos favorecen: el desarrollo de diversas estrategias cognitivas, la contextualización, el abordaje de distintas dimensiones de análisis, la identificación de los actores y sus intencionalidades, el despliegue de la multicausalidad y la multiperspectividad y la articulación de las distintas escalas geográficas de análisis. Asimismo, incorporar el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información (Tics), se fundamenta en el hecho de que son herramientas que favorecen el trabajo colaborativo entre los estudiantes, así como el acceso inmediato a variadas fuentes y recursos, y a canales de comunicación que permiten el intercambio de trabajos, ideas e información.

Finalmente, es importante señalar que el cierre de este trabajo implica para mí la apertura de nuevas búsquedas, sobre todo de formas didácticas que acompañen al cambio epistemológico que transitaron las Ciencias Sociales en general y la Geografía en particular, en las últimas décadas. Mediante “una aproximación a las producciones académicas más actualizadas o, como afirma Chevallard (1991), acercarse al saber sabio y alejarse del banalizado por la sociedad” (Zenobi, V., 2009).

Para cumplir con este propósito será importante contar con instancias de formación continua, como la transitada, a fin de revisar los contenidos, las estrategias de enseñanza instituidas y continuar la reflexión acerca de las finalidades de la Geografía en la escuela de hoy.

4.4. Bibliografía de los Estudiantes

- Casquero, M., (2010). *Problemática ambiental de los asentamientos humanos. Estudio de Caso: Cuenca VIII. Ciudad de Neuquén*. Tesis inédito. Universidad Nacional Comahue.
- Ciarallo, A. (2013). Redes sociales y segregación étnica en la conformación de un territorio hortícola boliviano en el norte de la Patagonia Argentina. En Karasik, G. (coord.) *Migraciones Internacionales. Reflexiones y estudios sobre la movilidad territorial contemporánea*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- Ciminari, M. & Kreiter, A. (2002). Los actores sociales en la expansión y crecimiento de la ciudad de Neuquén. En Iglesias, A.; Lattes, A.; Madoery, O. & Pirez, P. (Eds.) *Municipio y Desarrollo Territorial*. Neuquén: UNCo.
- Ciminari, M & Jurio, E. (2006). Departamento Confluencia. En *Atlas Neuquén desde el satélite*. LANTEL Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Comahue. Disponible en: www.atlasneuquen.uncoma.edu.ar. Consultado: 5/05/2013
- Dirección Provincial de Estadística y Censos. Provincia de Neuquén. Resultados del CNPhyV 2010. Migraciones. Serie 1. Selección de Fragmentos.
- INADI (2014) Mapa Nacional de la Discriminación. Segunda Edición. Buenos Aires. <http://inadi.gob.ar/politicas/mapas-de-la-discriminacion/>
- Malgesini, G. y Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Ed. Los Libros de la Catarata.
- Margulis, M. (1998). Cultura y Discriminación social en la época de la globalización. En Bayardo, R. & Lacarrieu, M. (comp.) *Globalización e Identidad Cultural*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus
- Penchaszadeh, A. & Pacecca, M. (2009). *Re-Pensar la Inmigración en Argentina*. Valija de materiales didácticos para trabajar en y desde la escuela. Proyecto "Niñez, Migraciones y Derechos Humanos en Argentina". Programa de Migraciones y Asilo del Centro de Derechos Humanos (Universidad Nacional de Lanús). Área de Protección de Derechos en Argentina. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)

Sinisi, L. (1999). La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización. En Neufeld, M. & Thisted, J. (comp.) *De eso no se habla... Los usos de la diversidad en la escuela*. Buenos Aires: Ed. Eudeba.

Sosa, M. (2014). Presencia de migrantes de países limítrofes y Perú en el sistema educativo argentino. Un estudio sobre el nivel de educación primaria. En: <http://webiigg.sociales.uba.ar/pobmigra/presenciademigrantes28deabril.pdf> (consultado en agosto de 2015)

Artículos periodísticos:

Artículo: Marchetti, E. y Alfonso, M.V. "Aniversario de Neuquén: Historia de dos ciudades" Fecha: 12/09/2009. 8300 Web. <http://www.8300.com.ar/2009/09/12/aniversario-de-neuquen-historia-de-dos-ciudades/> (Consultado en julio de 2015)

Neuquén es más atractiva para los bolivianos. Diario Río Negro, 04-08-09 <http://www1.rionegro.com.ar/diario/diario/2008/08/04/imprimir.20088v04f03.php> (Consultado en julio de 2015)

Hay 50 mil bolivianos en la región. Diario La Mañana de Neuquén, 02-03-09 www.lmneuquen.com.ar/.../hay-50-mil-bolivianos-en-la-region_20458 (Consultado en julio de 2015)

Neuquén es la tierra prometida para 15.000 bolivianos. Diario Río Negro, 25-01-10 <http://www1.rionegro.com.ar/diario/2010/01/25/126438406599.php> (Consultado en julio de 2015)

Advierten discriminación y xenofobia contra los inmigrantes bolivianos. Diario La Mañana de Neuquén, 20-11-11 http://www.lmneuquen.com.ar/noticias/2011/11/20/advierten-discriminacion-y-xenofobia-contra-los-inmigrantes-bolivianos_127967 (Consultado en julio de 2015)

Ficha de cátedra: El proceso de construcción social de la ciudad de Neuquén.

Documentales:

De bardas, ríos y murallas Pereira, D. y Pereira, J. (2008) Otro Mundo Producciones Documentales.

Gente en Movimiento. Historias de idas y venidas en el fin del mundo. (2010) Financiado con aportes del Fondart, del Consejo Federal de la Cultura y las Artes, con la colaboración de la Pastoral de Migraciones de Neuquén, la Asociación de Chilenos de Neuquén y la Carrera de Trabajo Social de la Universidad de la Frontera.

Las migraciones a finales del siglo XX. (2011). Programa de la Serie Horizontes Ciencias Sociales. Canal Encuentro.

Igual de diferentes: diversidad cultural (2013). Ciclo coproducido con el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI).

La estrategia de Simbad (2007) Serie: Voces contra la Globalización: Otro mundo es posible. Capítulo 7. Producido por Radio Televisión Española.

5. Bibliografía General

- Aisenberg, B. (2008). Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la historia. En Jara, M. (comp.) *Enseñanza de la Historia Debates y propuestas*. (pp.17- 25).Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- Aisenberg, B. (2011). Aprendizaje de hechos y conceptos y explicaciones. Una aproximación a investigaciones en Didáctica de la Historia. En *Reseñas de enseñanza de la historia*. N° 9 (pp. 147-165).A.P.E.H.U.N.
- Albet, A. & Nogué, J. (2004). “Cartografía de los cambios sociales y culturales”. En: Romero, J. (coord.) *Geografía Humana. Procesos, riesgos e incertidumbres en un mundo globalizado*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Alonso, G & Díaz, R. (2004).*Construcción de espacios interculturales*, Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila.
- Audigier, F. (1992). Pensar la Geografía escolar: un reto para la didáctica. En *Documents d ’analisi geogràfica N°21*.
- Audigier, F. (2002). Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental de Francia: temas, métodos y preguntas. *Enseñanza de las ciencias sociales* 1 (p.p. 3-16).
- Barco, Silvia (2000). Conferencia: “Las lógicas de la capacitación, el perfeccionamiento y la actualización docente”. IFDC N° 1 de General Roca. Pcia. de Río Negro.
- Barco, Susana (s/d) Guías de trabajo en relación a las operaciones del pensamiento. Material aportado en el Seminario Taller Problemas actuales de la Didáctica. Febrero 2012. Cipolletti. Río Negro. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Benedetti, A. (2009). Territorio, concepto clave de la geografía contemporánea. *Revista electrónica 12(ntes) Digital para el día a día en la escuela. Número 4* Año 1. (pp.5 a 8). http://www.12ntes.com/?page_id=871
- Bendini, M., Radonich, M., y Steimbregger, N. (2001). Los Trabajadores Agrícolas Estacionales. Marco teórico-metodológico para un estudio de caso. *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, Año 16, N° 47.
- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En Benejam y Pagés (Coord.) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Ice-Horsori, Barcelona.
- Benejam, P. (1997). La selección y secuenciación de los contenidos escolares. En Benejam, P. y Pagés, J., *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE-UB/Horsori, (p.p. 71-95).

- Benejam, P. (2011). Cómo enseñar Geografía. En *Los retos de la Geografía en Educación Básica, su enseñanza y aprendizaje*. Secretaría de Educación Pública, México, D.F.
- Bertoncello, R. (1993). "La movilidad territorial de la población: notas para la reflexión". En *Actas II Jornadas Argentinas de Estudios de Población*. Buenos Aires: (AEPA) Secretaría Parlamentaria Dirección de Publicaciones. Senado de la Nación.
- Bertoncello, R. (2006). Capítulo Geografía. En Educ.ar, El portal educativo del estado Argentino. Aportes para la enseñanza en el nivel medio. Buenos Aires. Web: <http://aportes.educ.ar/geografia/nucleo-teorico/tradiciones-deensenanza/> (Consultado en julio de 2015)
- Bertoncello, R. (2007). Las Migraciones, entre la sociedad y el territorio. Aportes para la Geografía en la escuela. Capítulo 3. En Fernández Caso, María V. (coord.) *Geografía y territorios en transformación. Nuevos temas para pensar la enseñanza*. Buenos Aires: Ed. Noveduc.
- Birgin, A., Duschatzky, S. & Dussel, I. (1998). Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad. *Propuesta Educativa N° 19*, Año 9.
- Blanco, J., Fernández Caso, M. V., Gurevich, R. & Tobío, O. (2001). Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada. Buenos Aires: Aique.
- Capua, O., Ciminari, M., Jurio, E. & Torrens, C. (2003). Exclusión social y gestión urbana: ejes en la construcción del riesgo ambiental. En *Boletín Geográfico N° 23*. Neuquén: Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Comahue.
- Castles, S. (1997). Globalización y migración: algunas contradicciones urgentes. Texto del discurso inaugural presentado en la reunión del Consejo Intergubernamental del MOST. En: <http://www.ub.edu/prometheus21/articulos/nautas/18.pdf> Consultado el 07/15
- Casquero, M., (2010). Problemática ambiental de los asentamientos humanos. Estudio de Caso: Cuenca VIII. Ciudad de Neuquén. Universidad Nacional Comahue. Tesis inédito.
- Cavalcanti L. de Souza (2003). Ciencia geográfica e ensino en Geografía. En: *Geografia, escola e construção de conhecimentos*, Cap. 1. Sao Paulo: Ed. Papirus. (Traducción para uso interno de la cátedra)
- Ciarallo, A. (2013). Redes sociales y segregación étnica en la conformación de un territorio hortícola boliviano en el norte de la Patagonia. En Karasik, G. (coord.) *Migraciones Internacionales. Reflexiones y estudios sobre la movilidad territorial contemporánea*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- Ciminari, M. & Kreiter, A. (2002). Los actores sociales en la expansión y crecimiento de la ciudad de Neuquén. En Iglesias, A.; Lattes, A.; Madoery, O.; Pirez, P. *Municipio y Desarrollo Territorial*. Neuquén: UNCo.
- Ciminari, M., Jurio, E. & Torrens, C. (2005). Urbanización y riesgos: pautas para el Ordenamiento Ambiental. Ponencia en III Seminario Internacional. *La interdisciplinariedad en el Ordenamiento Territorial*. Mendoza: CIFOT.

- Chambers, I. (1994). *Migración, cultura, identidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295, p.p. 59 - 112.
- Díaz, R. (2001). *Trabajo docente y diferencia cultural*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila
- Dillon, B. (1998). "Algunas consideraciones acerca del estudio de la movilidad territorial", *Huellas*, publicación del Instituto de Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. p.p. 29-42
- Diseño Curricular para la Educación Superior (2009). Profesorado en Educación Primaria. Neuquén: Consejo Provincial de Educación.
- Documentos Curriculares para Primero, Segundo y Tercer Ciclo de la Escuela Primaria Neuquina. Resolución N° 1265/07. Neuquén: Consejo Provincial de Educación.
- Egan, K. & Mc Ewan, H. (1998). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.
- Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la Formación*. Serie Los Documentos. UBA- Novedades Educativas
- Gentili, P. (2011). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión en América Latina. En Gentili, P. *Pedagogía de la Igualdad: Ensayos contra la educación excluyente* (p.p.65-102). Buenos Aires: Siglo XXI
- Gurevich, R. (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Hevilla, C y Zusman, P. (2007). *Movilidades y construcción de nuevas territorialidades en la frontera Chileno-Argentina*. Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, N° 245 (22), <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-24522.htm>
- Kloster, E. (1991). "Migración y trabajo femenino en una ciudad decrecimiento acelerado". En *Boletín Geográfico N° 8*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- Kloster, E. (1995). *El Gran Neuquén, un aluvión de población (Capítulo IX)* En Colantuono, M. (coord.) *Neuquén. Una Geografía Abierta* (p.p. 205-221) Buenos Aires: Ed. Grupo Hache.
- Landreani, N. (1996). "El Taller, un espacio compartido de producción de saberes". En Cuadernos de Capacitación Docente N° 1. Entre Ríos: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Lattes, A. (1983). "Acerca de los patrones recientes de movilidad territorial de la población en el mundo". Cuaderno N°27. Buenos Aires: CENEP

- Lattes, A. (1995). *Urbanización, crecimiento urbano y migraciones en América Latina*. Mimeo.
- Laurín, S. (1999). *La construcción de la géographie scolaire au collégial*. En Cahiers de Géographie du Québec Vol. 43, N° 120. (Traducción para uso interno de la cátedra).
- Lautier, N. (2006). L´histoire en situation didactique: une pluralité des registres de savoir. En Haas, V. (Dir.) *es savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations*. Presses Universitaires de Rennes. Rennes (Traducción uso interno de la cátedra de Didáctica de nivel primario. Ciencias de la Educación F.F. Y L. UBA
- Malgesini, G. y Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Ed. Los Libros de la Catarata.
- Margulis, M. (1998). Cultura y Discriminación social en la época de la globalización. En Bayardo, R. & Lacarrieu, M. (comp.) *Globalización e Identidad Cultural*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus
- Más Rocha, S. y Vior, S. (2009). Nueva legislación educacional: ¿nueva política? En Vior, S., Misuraca, M.R., Más Rocha, S.M. (comp.) *Formación de Docentes. ¿Qué cambió después de los `90 en las políticas, los currículos y las instituciones?*, Buenos Aires: Ediciones Jorge Baudino (p.p. 17-46).
- Nin, M., Leduc, S. & Shmite, S.(2010). *Geografía y cambios curriculares. Pensar su enseñanza desde nuevas perspectivas*. La Pampa: Universidad Nacional de La Pampa.
- Novaro, G. & Pacecca, M. (2011). Ciclo de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares. Clase Virtual N° 9: “Las Actividades Humanas y la Organización Social: aportes para la capacitación”. Módulo 3. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Novaro, G. (2013). Migración y educación. Procesos de inclusión y exclusión educativa de niños migrantes. En Karasik, G. (coord.) *Migraciones Internacionales. Reflexiones y estudios sobre la movilidad territorial contemporánea*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- Ortega Valcárcel, J. (2000). *Los horizontes de la geografía. Teoría de la geografía*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Ortega Valcárcel, J. (2004). “La geografía para el siglo XXI”. En Romero, J. (2004) *Geografía Humana. Procesos, riesgos e incertidumbres en un mundo globalizado*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Ortiz, R. (1996). *Otro territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Universidad de Quilmes.
- Pagano, A. y Rodríguez, L. (1997). Críticas a la Reforma Educativa: los sindicatos docentes. Investigación “Los discursos sobre la Reforma Educativa Argentina: una disputa hegemónica” CIPES. *Revista Crítica Educativa*.
- Pagés, J. & Santiesteban, A. (coord.) (1997). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Wolters Kluwer. Guías para Educación Secundaria Obligatoria.
- <http://www.guiasenseñanzasmedias.es/temaESO.asp?tema=1&materia=ciuda&dir=&nodo=2>

- Pagés J. y Santisteban, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En García Santa María, T. *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. España. Ed. Díada. Universidad de La Rioja.
- Pagés, J. (2001). Reflexiones sobre algunos problemas teóricos y de método de la investigación en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales. *Reseñas de la Historia* n°9. APEHUN, Agosto (p.p. 41 – 60).
- Pagés, J. & Santiesteban, A. (2009). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Educación y Pedagogía*, 53, p.p. 15-31. Medellín. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Pagés, J. & Santiesteban, A. (coord.) (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid: Síntesis.
- Paviglianiti, N. (1995). *Ley Federal de Educación como elemento de regulación de la realidad sociocultural en la Argentina*, Ponencia presentada en el Congreso “La Educación y el Mercosur”, Buenos Aires: Universidad de La Plata.
- Perren, J. (2007). Migración y patrones residenciales en el Neuquén aluvional (1960-1990). *IX Jornadas Argentinas de Estudios de Población. Asociación de Estudios de Población*. Asociación de Estudios de Población de la Argentina, Huerta Grande, Córdoba. Disponible en: <http://www.aacademica.com/000-028/81> (consultado en junio de 2015)
- Perren, J. (2011). Segregación residencial socio económica en una ciudad de la Patagonia. Una aproximación al caso de Neuquén (1991). *Estudios socio-territoriales*. Revista de Geografía N° 10, p.p.65-101
- Perren, J. (2011). Ni crisol de razas, ni pluralismo cultural: Pluralismo social. Migraciones y pautas matrimoniales en una ciudad patagónica (Neuquén, 1960-1990). *Trabajos y Comunicaciones* (37), p.p.131-161. En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5411/pr.5411.pdf
- Perrenoud, P. (2005). *El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia*. En Paquay, L. et al (ed.) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pineau, P. (2006). *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*, Buenos Aires: Colihue.
- Plan Nacional de Formación Docente 2007-2010. Aprobado por Resolución N° 23/07.CFCyE. Argentina.
- Radonich, M. & Steimbregger, N. (1996). *Redes sociales, migración contemporánea y movilidad estacional en el Alto Valle de Río Negro y Neuquén*. Mimeo
- Radonich, M. & Trpin, V. (2012). Proyecto “Los/as migrantes en la escuela. Aportes para abordar la discriminación y la movilidad territorial de la población en el nivel medio”. Neuquén. Universidad Nacional del Comahue.

- Radonich, M. & Trpin, V. (2013). Mujeres migrantes en la organización de territorios rurales en el Alto Valle de Río Negro. En Karasik, G. (coord.) (2013) *Migraciones Internacionales. Reflexiones y estudios sobre la movilidad territorial contemporánea*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- Sack, R.(1986). *Human Territoriality: Its Theory and History*, Cambridge Cambridge University Press. Traducción interna de la Cátedra Introducción a la Geografía, 1996, Depto. de Geografía. Universidad de Buenos Aires.
- Santiesteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana, *Aula de Innovación Educativa*, 189, (p.p. 12-15).
- Sassone, S. (2009) “Geografías Bolivianas en la gran ciudad. Acerca del lugar y de la identidad cultural de los migrantes”. En Pírez, P. *La larga formación del presente*. Quito: Olacchi.
- Secretaría de Coordinación y Planeamiento Estratégico de Neuquén. (2000) *Asentamientos irregulares. Aproximación a la problemática. Diagnóstico. Alternativas de implementación*. Neuquén.
- Siede, I. (2011). Educar al soberano del siglo XXI. *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, 4. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Año 4. 4ª época.
- Sinisi, L. (1999) “La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización”. Capítulo VIII. En Neufeld, M. & Thisted, J. (Comp.) *De eso no se habla...Los usos de la diversidad en la escuela*. Buenos Aires: Ed. Eudeba.
- Thumerelle, P. (1995) *En las Poblaciones del Mundo*. Madrid: Ed. Cátedra.
- Villa, A. (2007) La innovación y la investigación sobre las prácticas en la construcción de la Didáctica Específica. En Fioriti y Moglia (comp.) *La formación docente y la investigación en didácticas específicas*. Buenos Aires: UNSaM.
- Villa, A. (2009) La escuela y la construcción del currículo de ciencias sociales. Los circuitos productivos regionales en la Argentina. En Insaurralde, M. *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Villa, A. y Zenobi, V. (2004) Situación y perspectivas de la enseñanza de la Geografía. Dirección de Educación Superior. Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- Wassermann, S. (1994) *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

ANEXO 1:

Unidad I

Ficha de cátedra: Selección de párrafos del documento: Migraciones. Serie 1. Dirección Provincial de Estadística y Censos. Provincia de Neuquén. Resultados del CNPhyV 2010.

Las migraciones internas y extranjeras han sido uno de los fenómenos que caracterizaron el crecimiento y la estructura poblacional de la Provincia del Neuquén.

Cabe recordar que Neuquén fue territorio nacional entre 1884 y 1955, año en que se convirtió en una nueva provincia argentina. En estos años el territorio tuvo una fuerte vinculación con el Estado Nacional por la explotación de recursos naturales, atrayendo población fundamentalmente de países europeos y de Chile.

Una vez conformada la provincia, el Estado desempeñó un rol de contención social y generó políticas estatales a partir de obras públicas (hidroeléctricas y empresas nacionales de explotación de recursos naturales) que provocaron fuertes modificaciones poblacionales. A partir de los años setenta, el desarrollo urbanístico y las actividades económicas incentivaron que muchos profesionales se instalaran en este territorio, gracias a los beneficios otorgados por el Estado (trabajo y casa), principalmente desde Río Negro, Buenos Aires y Córdoba (Álvarez, Bercovich, Herrero, 2010).

En este proceso se produjo un importante crecimiento poblacional en el Departamento Confluencia, particularmente en la Ciudad de Neuquén, que se convirtió en un centro de atracción no solamente para los habitantes del interior de la provincia, sino también, para los de otras jurisdicciones del país. Esto gracias a que diferentes autoridades provinciales propiciaron la radicación en la ciudad de aquellas empresas a cargo del usufructo de los recursos energéticos, pero también porque la prestación de servicios a las mismas se concentró en su planta urbana.

Migrantes extranjeros

*Respecto del año de llegada de los extranjeros, desde sus orígenes como provincia Neuquén ha sido atrayente para migrantes internacionales, **mayoritariamente los provenientes del país trasandino**. La mayoría de los inmigrantes de países limítrofes, se incorporaron en los años previos a 1991, representando el 81% de las inmigraciones totales. Entre 1991 y 2001 fue del 8%, y la inmigración entre los años 2001 y 2010 representó cerca del 10%.*

Año	Población Total que reside en Neuquén	Lugar de nacimiento (en el extranjero) Total	Lugar de nacimiento (en el extranjero) En país limítrofe	Lugar de nacimiento (en el extranjero) En otro país
1980	243.850	23.454	18.711	4.743
1991	388.833	36.751	34.084	2.667
2001	472.916	33.181	30.866	2.315
2010	551.266	34.655	31.680	2.975

Fuente: Elaborado por la Dirección Provincial de Estadística y Censos de la Provincia del Neuquén, en base a datos de los Censos Nacionales de Población y Viviendas 1980 y 1991 y los Censos Nacionales de Población, Hogares y Viviendas 2001 y 2010. INDEC.

La mayoría de los extranjeros oriundos de Europa y Asia también se radicaron antes de 1991 (el 79% y el 71% respectivamente), pero no ocurre lo mismo con los procedentes de África y de otros países de América, que el 75% y 64% respectivamente se radicaron entre el 2001 y el 2010.

Si se analiza en particular la composición de la población nacida en países limítrofes, se observa en el último censo (2010) que existe una disminución de aproximadamente 10 puntos porcentuales de la población chilena censada en la provincia, pasando del 92,4% en el 2001 a 83,2% en el 2010. Por otra parte, es destacable el aumento de los migrantes del resto de los países limítrofes, fundamentalmente los **no nativos de origen boliviano** que han aumentado un poco más del doble, pasando de 4,5% a 10,6% en dicho periodo intercensal. También en la última década se incrementó considerablemente la cantidad de extranjeros oriundos de Paraguay pasando de 0,9% a 3,5%.

Migraciones internas

Neuquén desde sus orígenes se ha conformado por personas provenientes tanto del extranjero como de otras jurisdicciones del país. El proceso de urbanización y el desarrollo económico estimularon una fuerte migración interprovincial principalmente desde Río Negro, Buenos Aires y Córdoba (Favaro, O., 2002). Si observamos los datos del último relevamiento censal, estas corrientes migratorias se mantienen. De las 32.080 personas que migraron y se instalaron en la Provincia del Neuquén en los últimos 5 años, el 22% llegó de Río Negro, el 21% vino desde Buenos Aires, el 9,5% arribó desde el extranjero, el 8,4% inmigró desde Mendoza y el 8% de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Estas corrientes representan casi el 70% del total de inmigrantes, mientras que el 30% llegó de otras provincias del país.

Si bien Neuquén continúa siendo un lugar de destino elegido por los migrantes de otras jurisdicciones del país, lo es en menor medida que en décadas anteriores. En el 2001 registró un saldo positivo de 7.102 personas, mientras que en 2010 el saldo disminuyó a 5.794 personas. En las últimas décadas el crecimiento económico y urbanístico experimentado por la ciudad de Neuquén ha ocasionado que las ciudades lindantes también crezcan. Este es el caso del corredor Neuquén – Cipolletti, ésta última ubicada en la provincia de Río Negro, que se ha constituido como una “ciudad dormitorio” de la capital neuquina.

En síntesis:

Desde sus orígenes, Neuquén se ha constituido como una provincia atrayente gracias a las ventajas comparativas para el asentamiento de la población dadas las altas probabilidades de encontrar trabajo, de percibir salarios más altos, de acceder fácilmente a viviendas de planes oficiales y de disponer de una buena cobertura de servicios, que alentaban una importante migración hacia este territorio (Álvarez, Bercovich, Herrero, 2010). En los últimos cinco años el saldo migratorio fue positivo (5.794), reforzando su posición como foco de atracción de personas que por diferentes motivos (mejores oportunidades de vida, laborales, educacionales, de salud, entre otras) deciden instalarse en esta provincia.

Fuente: Elaboración en base al Documento Migraciones. Serie 1. Dirección Provincial de Estadística y Censos. Provincia de Neuquén. Resultados del CNPHyV 2010.

Ficha de cátedra elaborada para el trabajo áulico:

El proceso de construcción social de la ciudad de Neuquén

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

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

El territorio neuquino rico en recursos energéticos, petróleo, gas y agua, ofreció condiciones óptimas para el modelo económico implementado, el movimiento exploratorio llevó al descubrimiento de importantes reservas petrolíferas y gasíferas y a la expansión de la explotación de hidrocarburos que colocaron a la provincia en una situación relevante en materia de recursos energéticos no renovables. Asimismo, aprovechando las características hidrológicas de los ríos provinciales, se inició la construcción de grandes complejos hidroeléctricos. Paralelamente con este impulso que recibió la actividad energética por parte del estado central, en 1955, se produjo la provincialización del territorio y el surgimiento de un partido político local, el Movimiento Popular Neuquino, que conserva hasta hoy el liderazgo en la provincia.

Las políticas impulsadas por dicho partido político llevaron a la consolidación del modelo económico desarrollista que impulsó el estado central. Así por ejemplo, se promovió la radicación de industrias y se registró un crecimiento de la actividad de la construcción. A ello se sumó, el apoyo del gobierno provincial a la radicación de nuevos pobladores.

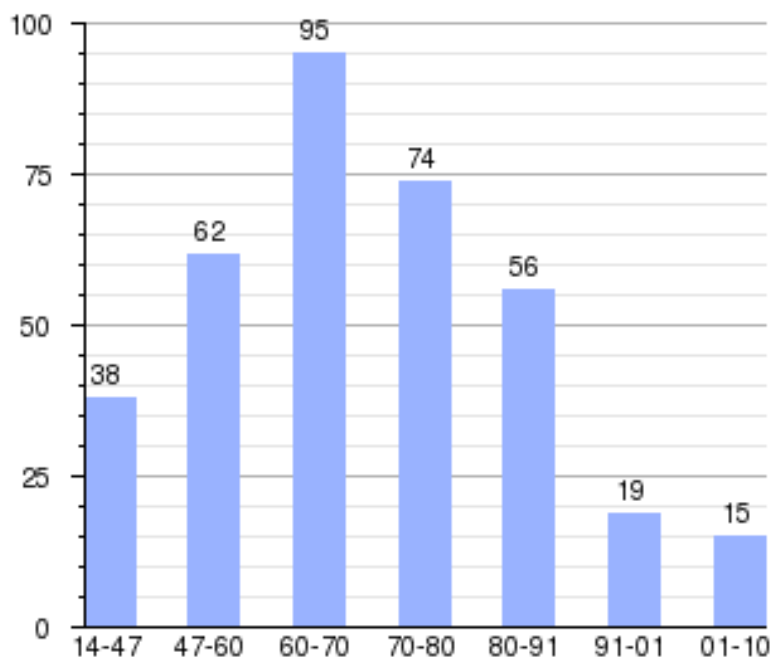
En este proceso se produjo un importante crecimiento poblacional en la capital provincial, que se convirtió en un centro de atracción no solamente para los habitantes del interior de la provincia, sino también, para los de otras jurisdicciones del país. Esto gracias a que diferentes autoridades provinciales propiciaron la radicación en la ciudad de aquellas empresas a cargo del usufructo de los recursos energéticos, pero también porque la prestación de servicios a las mismas se concentró en su planta urbana (Kloster, E., 1991: 12).

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

creciente movilidad marcó los ritmos de una ciudad que abandonaba su perfil parroquiano para sumarse a una tendencia de alcance nacional". (Perren, J., 2011:8)

La información proporcionada por los censos da cuenta del importante crecimiento poblacional que se produjo entre 1970 y 1980 en la ciudad de Neuquén, tal como se refleja en los gráficos N° 1 y N° 2 que se presentan a continuación.

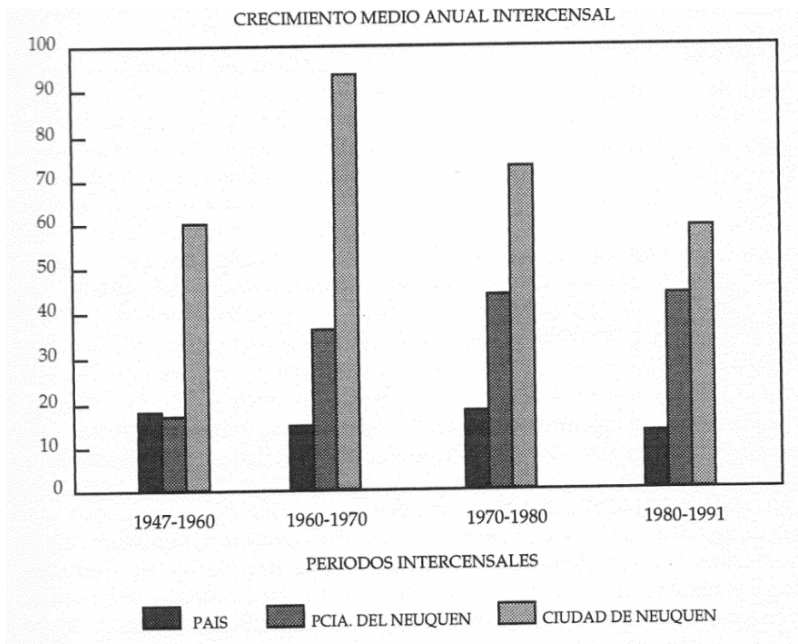
Gráfico N° 1 Tasa de Crecimiento anual de la localidad de Neuquén (por mil -1914-2010).



Fuentes: 1914-1991: Kloster 1960-2001:Noya-Gerez 2001-2010:DPECN

Gráfico N° 2

Crecimiento Medio Anual Intercensal: Comparación entre Argentina, la provincia y la ciudad de Neuquén.



Fuente: Colantuono, M.R. 1995. Neuquén, una geografía abierta. Universidad Nacional del Comahue.

En el cuadro precedente se puede observar que en el período citado (1970-1980) la población de la ciudad se duplicó y como expresa Perren “la población migrante creció a un ritmo bastante superior que la ciudad en su conjunto. El puñado de migrantes que, en los sesenta, daba color a la estructura demográfica neuquina se convirtió hacia 1987 en más de cincuenta mil. Lo mismo ocurrió con su participación sobre el total de la ciudad: el porcentaje de habitantes nacido fuera de sus límites pasó de 28% a cerca del 40%. Los flujos migratorios, aunque no experimentaron grandes transformaciones, cambiaron levemente su composición. Los llegados de otras provincias argentinas alcanzaron, luego de dos décadas decrecimiento continuo, su máximo histórico: antes que finalizaran los años ochenta, conformaban más de la mitad de la población migrante (Toutoundjian y Vitoria, 1990:64.). La otra mitad se repartía entre quienes arribaban de Chile y quienes lo hicieron del interior neuquino: mientras los primeros mantuvieron un comportamiento estable, asociado a un cúmulo de factores que permanecían en los espacios expulsivos, los segundos perdieron importancia conforme la economía cordillerana fue recibiendo apoyo oficial”. (Perren, J., 2007: 11).

Paralelamente a este fenómeno, se produjo una rápida y desordenada expansión de la ciudad de Neuquén en el territorio. La demanda continua y creciente de espacios físicos y viviendas, fomentaron la ocupación del piso del valle de este a oeste, invadiendo tierras productivas bajo riego y avanzando sobre el frente de barda y la meseta.

De esta forma, las áreas periféricas de la ciudad “a diferencia del consolidado centro neuquino, se presentaban como una seductora posibilidad para los recién llegados y, sobre todo, para quienes sobrevivían en los escalones inferiores de la estructura ocupacional. Una vez ocupados y regularizados los antiguos vecindarios, no quedaba para ellos otra opción que asentarse en los bordes de la ciudad. Residir en las manzanas céntricas eliminaba toda chance de andamiar una trayectoria ascendente y, en peor de los casos, significaba caer en el abismo social. Ocupar una parcela en las nuevas áreas, aunque se traducía en condiciones de vida deplorables, permitía no restar recursos a la economía familiar” (Perren, J., 2007: 12).

Este fenómeno se agravó en la década del noventa, cuando la crítica situación del país, producto de las políticas neoliberales imperantes, repercutió en la región y la insuficiencia

de la estructura productiva para absorber la demanda de empleo, generó desempleo y pobreza. El retiro del Estado de su función social y la notoria disminución en la construcción de planes de vivienda sociales por parte del Instituto Provincial de Vivienda y Urbanismo (IPVU) sumado a los altos índices de desocupación de la población, llevaron a que las tomas de terrenos fiscales adquirieran un nuevo dinamismo en la ciudad de Neuquén.

En este marco, se profundizaron los movimientos reivindicativos por el espacio urbano, se produjeron tomas de tierra con radicaciones en el área suburbana de la ciudad, fundamentalmente, a lo largo de varios kilómetros contra la barda norte, donde las condiciones morfológicas requieren extremo cuidado a fin de no deteriorar el precario equilibrio natural. (Capua, O., Ciminari, M., Torrens, C. y Jurio, E.; 2003)

Es importante señalar que la cultura de los asentamientos espontáneos tiene una larga trayectoria, que oficialmente se inauguró en 1977, en una toma que derivó en lo que hoy se conoce como barrio Islas Malvinas, entre las calles Colón y Catriel. Luego de la primera ocupación, se abrió un impasse hasta 1983. Tras seis años sin registros, la modalidad se presentó en el barrio Villa María, junto al Arroyo Durán. En 1985 y 1989 se dieron dos casos más, sobre la calle Juan B. Justo al 2000 y sobre la ribera del río Limay. El actual barrio Los Hornos inauguró la apropiación durante los años noventa. Período donde por las razones mencionadas, se registraron más asentamientos en la historia de la ciudad. A un ritmo vertiginoso, durante diez años, más de mil familias se apropiaron ilegalmente de lotes fiscales y privados. En este caso, los barrios que sirvieron de escenario a las usurpaciones fueron: Belén, Villa Ceferino, Sapere, Don Bosco III, entre otros. Entre 2000 y 2014, la aparición de los asentamientos no decayó. Originándose nuevas tomas al oeste de la ciudad, tales como: Toma La Paz, Almafuerte, Monte Sinaí, Bella Vista, 26 de agosto, Sector II del Parque Industrial y Balcón del Valle.

Al incorporarse al área amanzanada, cuando se construyen viviendas con apoyo oficial, villas de emergencia efímeras permanentemente renovadas por los nuevos contingentes de inmigrantes, se localizan al norte de lo previamente amanzanado.

En términos generales, la "ciudad informal" sobre las bardas, concentra los sectores sociales de menores recursos del ejido del municipio de Neuquén. Prueba de ello lo constituye el reciente origen de gran cantidad de barrios, identificado con el proceso expansión / usurpación - densificación - consolidación, que aún se reconocen en sectores de la Cuenca VIII, en la bajada, y en los asentamientos en riesgo en cañadones, sobre las cuencas media y alta de las mismas, como Gregorio Álvarez (Huertas Comunitarias, La Estrella o Playón Puerto Argentino). Otras modalidades de urbanización en el periurbano de la ciudad de Neuquén, han sido los loteos populares en tierras de bajo precio con escasos o nulos niveles de cobertura en infraestructura, y los barrios planificados propuestos por el gobierno y/o por cooperativas de vivienda. Asimismo, otros conjuntos habitacionales son producto de sucesivas relocalizaciones de familias asentadas en áreas de riesgo o terrenos destinados a otros usos específicos (ej. El Amanecer). (Capua, O. y otros; 2005)

Es importante señalar que en la tarea de ordenar el territorio surgen caminos que muchas veces en lugar de arribar a soluciones que contemplen las diferentes facetas de esta complejidad, terminan resultando contradictorios. Así por ejemplo, si bien la Carta Orgánica de la ciudad de Neuquén establece la intangibilidad de los lugares sujetos a riesgo (como los cañadones en las bardas) en muchos casos las ocupaciones "son regularizadas por decisión política, a pesar de que los informes técnicos sugieren la relocalización de la población allí asentada".

En la actualidad, en la ciudad de Neuquén el crecimiento urbano se produce por dos vías bien diferenciadas: los sectores populares se establecen hacia el oeste y hacia la meseta. Al mismo tiempo en el centro y en la costa de los ríos, los sectores en mejor situación

económica habitan nuevas torres con departamentos y barrios cerrados privados que avanzan sobre las tierras productivas.

En relación a los flujos migratorios, posteriormente a la década del noventa, el crecimiento poblacional en la ciudad de Neuquén adquirió un ritmo más lento. Sin embargo, si tomamos en cuenta, las ciudades vecinas a la localidad: Plottier, Centenario y Cipolletti (Pcia. de Río Negro); se visualiza que las mismas mantuvieron un importante crecimiento en el período 2001-2010, captando parte de los flujos migratorios llegados a la región y consolidando la conurbación que rodea la ciudad capital. Tal como se observa en el cuadro que se presenta a continuación.

Variación relativa de la población de algunas localidades 1991-2001-2010

Localidad	Variación Relativa 1991- 2001%	Variación Relativa 2001-2010%
Neuquén	20.7	15
Centenario	29.8	24.3
Plottier	49.6	31
Cipolletti (R.N)	10.0	17.29

Fuente: Radonich, M. en base a Kloster, E. 2005 y 2001-2010: DPECN

Finalmente, es importante mencionar el aporte de los migrantes bolivianos que a fines de la década del noventa iniciaron una "oleada" que hoy, con 15.000 residentes, genera que los bolivianos sean la segunda corriente migratoria en Neuquén detrás de los chilenos.

Desde su llegada a la región realizaron diversas tareas que les permitieron ganarse el sustento: buscaron trabajo en la zafra de las manzanas, se incorporaron como albañiles en las obras hidroeléctricas (ej. dinamitando los cerros, por su experiencia en las minas de su país). Terminados los diques siguieron en la construcción y continúan identificados con este rubro, pero ya independientes, con mini empresas y hasta con emprendimientos de envergadura. Otra de las actividades características es la producción en hornos de ladrillos y recientemente, han desarrollado la producción de hortalizas y verduras como "huerteros" -en chacras que alquilan en Centenario, Vista Alegre, Plottier, Senillosa. También poseen micro comercios -en los mercados de pulgas o en locales habilitados, en esta capital y localidades del interior. (Diario Río Negro, enero de 2010)

Fuente: Elaboración propia.

UNIDAD II

Letra del tema musical de Manu Chao “Clandestino”

*Solo voy con mi pena, sola va mi condena
correr es mi destino para burlar la ley
perdido en el corazón de la grande Babylon
me dicen el clandestino, por no llevar papel
pa' una ciudad del norte yo me fui a trabajar
mi vida la dejé entre Ceuta y Gibraltar
soy una raya en el mar, fantasma en la ciudad
mi vida va prohibida dice la autoridad
solo voy con mi pena, sola va mi condena
correr es mi destino, por no llevar papel
perdido en el corazón, de la grande Babylon
me dicen el clandestino, yo soy el quiebra ley
mano negra clandestino, peruano clandestino
africano clandestino, marijuana ilegal
Solo voy con mi pena, sola va mi condena
correr es mi destino para burlar la ley
perdido en el corazón de la grande Babylon
me dicen el clandestino por no llevar papel*

Ficha de cátedra elaborada para el trabajo áulico.

Texto elaborado en base a fragmentos del capítulo de Margulis, Mario “Cultura y Discriminación social en la época de la globalización” En: Bayardo, R.; Lacarrieu, M. (Comp.) (1998) *Globalización e Identidad Cultural*. Buenos Aires. Ediciones Ciccus

Entre los procesos sociales y culturales que caracterizan al momento actual, es importante destacar la fuerte conflictividad en el plano nacional y étnico, el recrudecimiento de formas de discriminación, prejuicio y exclusión, fenómenos que no son nuevos pero que adoptan en la actualidad modalidades particulares, observándose que en muchas partes se incrementa la agresión y la violencia y, a 50 años de terminada la Segunda Guerra Mundial, se advierten permanentes violaciones a los derechos humanos.

Toda cultura supone un «nosotros», es la base de identidades sociales. Estas se fundan en los códigos compartidos, o sea en formas simbólicas que permiten clasificar, categorizar, nominar y diferenciar. La identidad social opera por diferencia, todo

«nosotros» supone un «otros», en función de rasgos, percepciones y sensibilidades compartidas y una memoria colectiva común, que se hacen más notables frente a otros grupos diferentes, con los cuales la comunicación encuentra obstáculos. En toda sociedad conviven grupos diferenciados, cuyas identidades sociales se constituyen en torno a diversas variables como ser: sus peculiares formas de percepción, comunicación e interacción, adscripción social y generacional, origen étnico o de clase.

El modelo neoliberal en boga incluye de modo importante la instalación de condiciones económicas, jurídicas, comerciales y culturales para la circulación sin obstáculos de capitales y de mercancías. Los factores de la economía deben fluir con facilidad, moverse ágilmente por los mercados del globo, sin trabas legales ni arancelarias, gozando de seguridad, de información, de protección jurídica. Ello rige para todos los «factores» de la producción menos uno, el más lábil, el más perecedero: la fuerza de trabajo. Los tratados internacionales restringen el movimiento de personas, los obstáculos a su traslado en cuanto fuerza laboral son cada vez mayores. El Tlcan o el Mercosur no alientan las migraciones laborales, al contrario, junto con las facilidades comerciales y financieras para la circulación y protección de mercancías y de capitales, se instalan barreras antaño inexistentes a la migración de personas o se refuerzan las medidas represivas y desalentadoras. La lógica económica imperante alienta la migración de capitales, no obstante apunta a obstruir la migración de trabajadores hacia los países donde se concentra la riqueza y donde puede alentarse la esperanza de obtener algún empleo y huir de la pobreza.

Los procesos migratorios están profundamente vinculados con la constitución de «otredades», que se evidencian en el interior de las sociedades y que son propensas a ser identificadas, diferenciadas y estigmatizadas. Casi siempre estuvieron presentes situaciones de pobreza extrema y carencia de horizontes vitales, lo que motivaba a grupos numerosos a migrar en búsqueda de nuevos horizontes.

La emigración supone siempre un salto cultural, un desarraigo incurable, una profunda herida en los lazos sociales, culturales y afectivos. Toda migración tiene un costo en cuanto a la capacidad de comunicación, a la forma en que es posible insertarse en un nuevo mundo de signos, de sentidos, de costumbres, de valores. En el mejor de los casos, aun en las trayectorias personales que culminan en el éxito económico o social se descende, al insertarse en la nueva cultura, algún escalón en el plano comunicacional, en el uso cómodo de la trama compartida de significaciones. Nunca se adquiere la naturalidad y competencia cultural del nativo, siempre perdura la nostalgia del mundo perdido; algo, aunque sea una ligera vacilación en el uso de los códigos, alguna reminiscencia en el tono, en el acento, cuando no inscripta en los gestos o en los rasgos del cuerpo, denuncia siempre la condición de extranjero, de intruso, de alguien cuya legitimidad es cuestionada.

En el caso de la Argentina, la combinación y sucesión de corrientes migratorias, tiene relevancia para comprender su dinámica cultural y las modalidades puestas en evidencia en los sucesivos procesos discriminatorios, que en parte aparecen en forma manifiesta, en parte vergonzante, y que se expresan con vigor, aunque de modo diferente, en las distintas prácticas sociales. En un vasto continuo histórico en el cual el recién llegado nunca dejó de ser objeto de discriminación (sea bajo forma de rechazo manifiesto, de críticas y burlas o de postergación y negación de sus derechos), pueden distinguirse algunas épocas: a) cuando comienza a manifestarse en la sociedad y la cultura la presencia de los europeos; b) cuando, ya consolidada la inmigración europea y su predominio en las ciudades, se pone en evidencia la presencia cultural y política de los inmigrantes del interior; y c) un tercer momento, el presente, en que los signos de la discriminación se orientan hacia una suerte de xenofobia sesgada, dirigida sobre todo a los inmigrantes de países limítrofes (bolivianos, paraguayos, chilenos), que en este momento de crisis social y de desempleo intenso son aptos para constituir un imaginario en el que aparecen disputando y desplazando a los argentinos «auténticos» de los

escasos empleos, o bien se constituyen en «peligro social» en virtud de los rasgos que los estereotipos discriminatorios les adjudican.

Las situaciones de prejuicio y rechazo que hoy se observan en Buenos Aires no se centran en grupos diferenciados solamente por una clara identidad étnica. Es verdad que se mencionan rasgos de orden étnico (bolivianos, inmigrantes del interior) y distinciones ubicadas en el plano del cuerpo (como las que dieron lugar al mote de «cabecita»), pero la discriminación se dirige, sobre todo, hacia algo más complejo: a elementos de orden socio-cultural que vinculan tales rasgos con la pobreza y la marginalidad. Se trata de una discriminación no reconocida, vergonzante; ser prejuicioso o racista supone una calificación que nadie admite fácilmente y que hoy no es socialmente valorada. El significante actual de la discriminación: «bolita» (boliviano) o «paragua» (paraguayo), se presenta oportunísticamente para sumar a la discriminación ya existente el rasgo xenofóbico del intruso extranjero que viene a irrumpir en nuestro medio para apropiarse con técnicas dudosas del empleo escaso, o para robar, estafar o corromper; pero este rasgo de extranjería no reduce los estereotipos racistas y clasistas que caracterizaban al mote discriminatorio que antecedió al actual: el «cabecita», el mestizo del interior que se pone en evidencia en términos corporales y culturales en la ciudad europea, blanca. El «bolita» actual incluye al «cabecita»; el término que hoy designa despectivamente al extranjero indeseado incluye metonímicamente al santiagueño o al tucumano, hay una elasticidad del significante que no se detiene en fronteras físicas ni conceptuales: el estereotipo discriminatorio se apoya en diferencias manifestadas en el cuerpo, en la condición económica y en la cultura, es xenofobia, racismo y discriminación social a un mismo tiempo, los imaginarios que construye afectan a una gama amplia de personas agrupadas por un juego sociocultural perverso, que ha configurado históricamente la no inocente coincidencia en el plano del espacio urbano de pobreza estructural, rasgos mestizos y exclusión social y económica.

En la Argentina, al igual que en Brasil, la legislación no impone formas evidentes de discriminación; técnicamente todos los ciudadanos son iguales ante la ley, no hay normas formalizadas que impongan la distribución social o espacial o indiquen que algunas clases de habitantes tienen menores derechos. Además el racismo y la discriminación están desprestigiados, nadie se reconoce a sí mismo en esos términos, el discurso – oficial o privado– tiende a negar las prácticas cotidianas, expresadas en mensajes, enunciados y acciones, que de hecho imponen y reproducen modalidades de segregación y rechazo a vastos sectores de la población. El carácter encubierto y vergonzante de los fenómenos discriminatorios tiene su correlato en estrategias de negación y disimulo por parte de los propios discriminados, que no han establecido aún – como ocurre en otras formas de discriminación, por ejemplo las minorías raciales en EEUU– la conciencia de una identidad que los agrupe, sobre la cual edificar formas de auto apreciación y de afirmación social y cultural. (...)

A pesar de las evidencias, la discriminación es negada. Los periódicos registran cotidianamente situaciones discriminatorias: en las escuelas, en las discotecas, en las cárceles, en el rechazo de los vecinos de diferentes barrios a aceptar el traslado de aquellos que habitan en asentamientos precarios. En los estadios se entonan cánticos de fuerte contenido xenofóbico y racista. La discriminación es negada. Triplemente negada:

a) Se niega la existencia del otro. Múltiples textos hablan de la ciudad europea, de la Buenos Aires blanca, de la homogeneidad de nuestra población.

b) Si la existencia del otro es admitida, se lo niega como semejante, como perteneciente a la misma especie, a la misma comunidad de derechos. Se lo relega a condiciones de inferioridad expresadas en adjetivaciones estigmatizadoras, derivadas de la herencia cultural, racial o de clase.

c) La discriminación es negada, nadie habla de ella. Los episodios que se mencionan cotidianamente en los medios de comunicación no llegan a constituir un texto, una

argumentación, un reconocimiento de la existencia sociológica del hecho. Quedan como anécdotas sueltas que nadie reconoce como tendencia histórica.

d) Los discriminados niegan la discriminación. Eluden la conciencia de ella, o bien la derivan a algún «otro» que ellos mismos discriminan, no asumen la plena conciencia de ser objeto de discriminación, y por ello mismo no existen procesos de reivindicación y de lucha.

En resumen, se discrimina por negrito, por pobre, por extranjero, por villero. Se desconoce la presencia significativa en la ciudad de la población mestiza, se niega la discriminación y ésta es también negada por aquellos que son sus víctimas.

ANEXO 2:

Localización del Instituto de Formación Docente N° 12



Fuente: Sitio web campus virtual. Red INFD. Instituto de formación Docente N° 12 "Don José de San Martín" http://ifd12.nqn.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=22

IFD 12

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES I

Formato Curricular: Asignatura

Régimen: anual

Año: Segundo

Carga horaria total semanal: 4 Horas cátedra= 2Horas 40´reloj

Carga horaria total anual: 128 Horas cátedra= 85 Horas 20´reloj

CONTENIDOS

- Los contenidos programados se basan en tres ejes: aspectos epistemológicos de las ciencias sociales, ciudadanía (como sentido de la formación y de la enseñanza en ciencias sociales) y el proceso de construcción del espacio social argentino.
- La propuesta consiste en abordar estos tres ejes de manera conjunta: los aspectos conceptuales relevantes en el campo teórico de las ciencias sociales se irán entramando con una visión de la formación ciudadana, en relación con los procesos socio-históricos seleccionados que funcionarán como puerta de entrada a dichas conceptualizaciones.

- Se abordará como eje articulador, para el análisis del proceso histórico-social, el proceso de construcción de la ciudadanía, esto se hará vinculándolo con las transformaciones socio-económicas que permitan explicar la ampliación –retracción (dinámica) de la misma.

EJES DE TRABAJO

Eje 1: Aspectos epistemológicos de la Didáctica de las Ciencias Sociales

a) Contenidos

La construcción de los fines y los fundamentos: por qué y para qué enseñar Ciencias Sociales en la escuela.

El objeto de conocimiento: La Realidad Social. Características. Conceptos estructurantes: sujeto social, tiempo histórico, espacio social. Modelos explicativos de la sociedad y su dinámica: teorías del orden y del conflicto. Principios explicativos: multicausalidad, multiperspectividad, interjuego de escalas, multidimensionalidad y complejidad.

Los conceptos claves de la realidad y el debate teórico: conflicto, poder, Estado, diferenciación (diversidad y desigualdad), cultura, género, trabajo, recursos naturales, ambiente.

Eje 2: La formación ciudadana como sentido de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela.

a) Contenidos

Concepciones y conceptos en torno a la *ciudadanía*: estado del debate. La construcción de nuevos sentidos. La relación entre la ciudadanía y la consciencia histórica. La construcción de la ciudadanía en la escuela desde una de sus dimensiones: la memoria histórica y social. Indicadores de la memoria colectiva en la escuela.

Eje 3. Construcción del espacio social argentino. Siglos XIX y XX

a) De súbditos a ciudadanos (1810-1860)

Soberanía popular. El contrato social: la igualdad política. La libertad: alcances y limitaciones.

b) Surgimiento de nuevos sectores sociales y luchas por la ampliación de la ciudadanía (1860 – 1930)

Formación de partidos políticos. Aparición de sindicatos. Ley Sáenz Peña.

c) La ciudadanía social y la universalización de la ciudadanía política (1930 – 1976)

Voto femenino. Derechos sociales. Autoritarismo: retracción de la ciudadanía. Los/as jóvenes como sujetos políticos.

d) Dictadura y retracción de la ciudadanía (1976 -1983)

Violación de derechos humanos. La categoría de desaparecido. Anulación de la ciudadanía social.

e) Nuevas dimensiones de la ciudadanía

Derechos ambientales en la Constitución. Luchas sociales. Reconocimiento legal de nuevos sujetos sociales.

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES II

Formato Curricular: Asignatura/Tutorías

Régimen: anual

Año: Tercero

Carga horaria total semanal: 4 Horas cátedra= 2Horas 40´reloj

Carga horaria total anual: 128 Horas cátedra= 85 Horas 20´reloj

CONTENIDOS

La dimensión del sujeto que aprende

- ✓ Los alumnos de la escuela primaria: posibilidades y limitaciones en el proceso de apropiación de las nociones sociales.
- ✓ La representación infantil del mundo social. Su incidencia en la tarea educativa.
- ✓ Proceso de construcción de las nociones temporales y espaciales. Reflexiones en torno a lo cercano y lo lejano. La recuperación de los saberes previos como momento ineludible del proceso de enseñanza y de aprendizaje.
- ✓ Una agenda escolar de problemas socio-territoriales del mundo actual.
- ✓ Algunos ejes temáticos organizadores: la reestructuración capitalista y los procesos de reorganización territorial; transformaciones políticas recientes; desigualdad, pobreza y exclusión social; desarrollo y medio ambiente; gestión territorial y políticas territoriales.

La dimensión didáctica de la enseñanza

- ✓ Los contenidos de la enseñanza como problema teórico y práctico. Los contenidos de Ciencias Sociales en los documentos curriculares de Neuquén y de Río Negro: contenidos básicos comunes, eje organizador, núcleo organizador. ¿Enseñar problemas o problematizar los contenidos? Criterios para la selección de los contenidos. Criterios para la organización de los contenidos: criterio cientificista, lógica de la disciplina. Organización de los contenidos a partir de la definición de problemas relevantes de la vida social: propuesta pluridisciplinaria, multidisciplinaria e interdisciplinaria. El lugar instrumental de los conceptos en la estructuración del contenido.
- ✓ La tarea de planificar: la programación de la enseñanza como hipótesis de trabajo. Momentos de la secuencia didáctica. Estrategias didácticas. La utilización de fuentes diversas (materiales, imágenes fijas, imágenes en movimiento, orales, escritas). El diseño de actividades y la elaboración de materiales de estudio. Análisis de la propuesta editorial. Las prácticas evaluativas en el área de Ciencias Sociales.

INSTITUTO DE FORMACION DOCENTE Nº12

Taller de Derechos Humanos: Educación en la Interculturalidad

Año de cursado: Cuarto. Carga horaria: 2 hs semanales.

Régimen Cuatrimestral

PROPOSITOS

Según el Diseño Curricular

- ❖ Revisar los mandatos pedagógico-políticos fundacionales, que sostienen explícita e implícitamente prácticas educativas que desconocen las diferencias (prácticas discriminatorias, estigmatizantes y prejuiciosas).

- ❖ Reflexionar sobre el modo en que se reproducen prácticas estigmatizadoras, de ocultamiento y exclusión de pueblos diferentes.
- ❖ Desarrollar propuestas interculturales que posibiliten definirla desde un lugar no hegemónico, construyendo una relación pedagógica distinta basada en el reconocimiento activo de identidades y diferencias.

CONTENIDOS

UNIDAD Nº1: Concepciones y prácticas alrededor de la interculturalidad.

Concepciones de culturas: el etnocentrismo y las visiones no hegemónicas. La noción de interculturalidad. Perspectiva crítica y política. La interculturalidad en la política educativa. Hacia una educación intercultural.

El proyecto civilizatorio moderno: la escuela como espacio de construcción de identidades y diferencias. La identidad nacional. Nosotros y los 'otros': Estereotipos, prejuicios y estigmatizaciones.

UNIDAD Nº2. La escuela como espacio intercultural

Críticas a la educación homogeneizadora. Los actos escolares: entre la representación y la identidad. Representaciones escolares de los pueblos originarios: un abordaje desde las pedagogías críticas.

CUADRO EDIs DICTADOS EN EL IFD Nº 12 (Desde la implementación del nuevo Diseño Curricular hasta el año 2015)

AÑO	EDIs. Denominación
2011	Estudios sobre las violencias sexistas y desigualdades de género. Cuidado de la voz. Salud y trabajo docente.
2012	Cuidado y prevención de la voz. Trabajo docente y salud mental. Actos escolares. Educación ambiental y desarrollo sustentable. Prácticas docentes en modalidades específicas. Discapacidad e integración. Educación para los medios de comunicación.
2013	Cuidado y prevención de la voz. Salud mental y trabajo docente. Actos escolares. Desarrollo sustentable y educación ambiental. Modalidades educativas específicas: rural, adultos, contexto de encierro. Discapacidad, educación e integración. Los medios de comunicación en la escuela. Cine, imagen y sonido. Abordaje de conflictos en la escuela desde enfoques no punitivos. Teatro, escuela, formación docente. Problemática de la subjetividad contemporánea.
2014	Cuidado y prevención de la voz. Salud mental y trabajo docente. Actos escolares. Desarrollo sustentable y educación ambiental. Modalidades educativas específicas: rural, adultos, contexto de encierro. Discapacidad, educación e integración. Los medios de comunicación en la escuela. Cine, imagen y sonido. Abordaje de conflictos en la escuela desde enfoques no punitivos.
2015	Cuidado y prevención de la voz. Salud mental y trabajo docente. Actos escolares. Desarrollo sustentable y educación ambiental. Modalidades educativas específicas: rural, adultos, contexto de encierro. Discapacidad, educación e integración. Los medios de comunicación en la escuela. Cine, imagen y sonido. Abordaje de conflictos en la escuela desde enfoques no punitivos.

Fuente: Indagación realizada en el IFD Nº 12 de la ciudad de Neuquén.