



**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE POSGRADO**

**CARRERA DE POSGRADO: ESPECIALIZACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
(MENCIÓN EN HISTORIA)**

**“ENSEÑAR SOBRE PROCESOS INMIGRATORIOS. UNA PROPUESTA DE
FORMACIÓN PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA”**

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

**AUTORA: Prof. FABIANA PAINEMILLA
DIRECTOR: Esp. VICTOR SALTO**

-2017-

A mi pequeña y dulce Amanda y a mamá, mis fieles compañeras en esta maravillosa aventura.

A mis queridos/as hermanos/as, sobrinos/as y amigos/as por su apoyo incondicional.

A los/las estudiantes y colegas, con quienes compartimos la convicción de que una mejor formación docente es posible.

A Víctor, por su generosidad, compromiso y enseñanzas.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	4
----------------------	---

Primera parte

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS.....	8
2.1. Acerca de las finalidades en la enseñanza de las Ciencias Sociales.....	9
2.2. Los problemas socialmente relevantes en la enseñanza de las Ciencias Sociales.....	14
2.3. ¿Qué saben los niños y las niñas sobre el mundo social?: conocimientos previos y representaciones sociales.....	19
2.4. Aprender lo social leyendo. La importancia de la lectura en las clases de Ciencias Sociales.....	24

Segunda parte

3. PROPUESTA DE FORMACION

3. 1. ¿Por qué empezar a pensar con los/las estudiantes de profesorado la enseñanza de procesos inmigratorios en la escuela primaria?.....	29
--	----

3. 2. Secuencia de actividades

3.2.1. ¿Para qué enseñar sobre procesos inmigratorios en Ciencias Sociales? Sobre las finalidades y los sentidos del conocimiento social.....	32
3.2.2. ¿Qué enseñar de procesos inmigratorios en Ciencias Sociales? Sobre el recorte temático a partir de los problemas socialmente relevantes.....	42
3.2.3. ¿Cómo organizar la enseñanza del fenómeno inmigratorio en Ciencias Sociales? Algunas claves: “Dar lugar a lo que los niños y las niñas saben del mundo social” y “Enseñar y aprender lo social leyendo”.....	45
4. CONSIDERACIONES FINALES.....	65
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	67

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Integrador Final de la Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales (con mención en Historia), que adquiere el carácter de propuesta de formación, está pensado para los/las estudiantes del Profesorado de Educación Primaria (PEP) del Instituto Superior de Formación Docente N°13 de la ciudad de Zapala (ubicada en el centro de la provincia de Neuquén). Específicamente, para los/las estudiantes que cursan la “Didáctica de las Ciencias Sociales I”, de régimen anual (espacio curricular del que estoy a cargo hace 12 años). Es una de las asignaturas que corresponde al segundo año de la formación docente y podría decirse que se trata del primer acercamiento de los/las estudiantes del profesorado a la didáctica específica de las Ciencias Sociales.¹

La propuesta de formación, objeto de este trabajo final, es una propuesta sustentada en un marco conceptual que invita, básicamente, a repensar la enseñanza de las Ciencias Sociales y a empezar a apropiarse de estrategias metodológicas para la acción. Considerando que los/las destinatarios/as son estudiantes de segundo año, de lo que se trata es de ir instalando algunas cuestiones centrales que hacen al conocimiento social y a su enseñanza y de dejar abiertas todas las posibilidades para que puedan continuar indagando y apropiándose de las mismas. En otros términos, se ofrecerá una propuesta formativa que apunta a orientar y a alentar la construcción de propuestas de enseñanza de las Ciencias Sociales para la escuela primaria. Al respecto, resulta muy oportuno lo que expresa Joan Pagès acerca de que “sólo un profesorado formado para ser crítico y reflexivo podrá crear situaciones educativas para que su alumnado aprenda qué significa ser crítico siéndolo” (Pagès, 2011, 11).

Como profesora del Nivel Terciario, he focalizado mi atención en relación a la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela primaria a través de los aportes bibliográficos, de las observaciones y de la formación continua para poder generar propuestas o ideas que colaboren en la tarea diaria de algunos/as docentes y en la formación inicial de los/las estudiantes de profesorado. En ese sentido, mi paso por la Carrera de Especialización me ha brindado valiosas “herramientas” para repensar y resignificar el espacio curricular que tengo a cargo. Con ello tiene que ver la posibilidad de elaborar un Trabajo Integrador Final que no sólo represente

¹ Además de esta didáctica para el área, el Plan de Estudios N° 639 contempla: la Didáctica de las Ciencias Sociales II para tercer año y Didáctica de las Ciencias Sociales III para el cuarto y último año de la carrera.

un aporte para mí sino también para los/las futuros/as docentes y por qué no, más adelante, para otros/as docentes en ejercicio. Es aquí donde cobra peso la importancia de la socialización de las producciones didácticas, superando la idea de que es una producción individual y, por ende, “privada” para pensarla como una producción que si bien tiene un autor o unos autores, puede tornarse colectiva y abierta a nutrirse de otros saberes, de otras miradas.

Considerando el contexto particular en el que se inscribe la propuesta, estimo oportuno explicitar dos preocupaciones que me motivan a repensar la formación inicial de los/las docentes con el fin de generar otros escenarios posibles.

En primer lugar, la preocupación que existe respecto a lo que sucede en las primeras experiencias de enseñanza de los/las estudiantes en sus residencias del 4° y último año de la carrera y en las experiencias de enseñanza de los/las docentes noveles en el desarrollo de sus clases para el área de Ciencias Sociales. Dicha preocupación está ligada a lo que podría denominarse como un desfase entre las perspectivas supuestamente “construidas” en el ISFD y lo que realmente pasa en las aulas. Pareciera ser que prevalece mucho de las propias biografías escolares², es decir, se reproducen no sólo las metodologías sino también las perspectivas del conocimiento social que construyeron durante su propio paso por la escuela primaria. Se trata de prácticas en las que, aunque no siempre, prevalece y se reproduce una metodología transmisiva y una mirada tradicional, poco significativa por primar el énfasis en lo descriptivo y en lo cuantificable en lugar de avanzar hacia lo comprensivo y cualitativo de los contenidos de Historia, Geografía y de la Formación Ética y Ciudadana.

Ante dicha preocupación me interpelo acerca de las vías o caminos a seguir. ¿Por dónde empezar?, ¿por lo que ocurre con las experiencias de enseñanza y de aprendizaje de las Ciencias Sociales en las clases de la escuela primaria o por lo que ocurre en las aulas del ISFD durante las clases de la Didáctica de las Ciencias Sociales? Considero que ambas alternativas son igualmente significativas y necesarias si la finalidad es favorecer una formación de profesores/as críticos/as no sólo en el plano de lo teórico sino también en su práctica. Es decir, en la toma de decisiones diarias en su clase, vinculadas al planteo de propósitos y de actividades, a la elección del material bibliográfico, al proceso evaluativo, etc.

Como formadora de formadores/as, me inclino por la segunda línea de acción. Considero que no se puede descuidar en la formación inicial la importancia de ofrecer sustentos claros para que los/las estudiantes logren ir construyendo y

² Se trata, según Alliaud A. (1999) de “La experiencia escolar vivida por los docentes durante todas las etapas en que fueron alumnos, pero lo particular de esta experiencia es que tiene un carácter formativo que tiende a permanecer a pesar de las características que asume la formación específica” (Alliaud, 1999 citado en Bromberg, Kirsanov & Longueira Puente, 2008,15).

reconstruyendo sus propios posicionamientos teóricos respecto a la enseñanza, al área de conocimiento a enseñar, a los sujetos que aprenden, entre otras dimensiones del asunto. Se trata de perspectivas que puedan ser no sólo sostenidas sino también defendidas con fundamentos sólidos al momento de idear una propuesta de enseñanza y al momento de llevarla al terreno de la práctica.

Resulta de gran complejidad la tarea de poner en diálogo teoría y práctica, acción y reflexión, en pos de acortar los abismos que han signado tan necesaria relación. Lo cual se refleja en la situación arriba señalada acerca del distanciamiento entre la formación inicial y el desempeño en las aulas por parte de los/las egresados/as del ISFD. Considerando esta situación, podría decir que el desafío consiste, al menos para el espacio curricular de la Didáctica de las Ciencias Sociales, en poner en juego criterios didácticos que permitan empezar a pensar y a organizar el cómo enseñar un saber social en términos escolares.

Sostengo que en este camino de renovación, es importante nutrir cada vez más a la formación docente de los avances que tienen lugar en el ámbito académico, en este caso de las disciplinas que forman parte del conocimiento social y de los avances y renovaciones académicas en el campo de la pedagogía y de las didácticas. En otros términos, que estos avances lleguen a las aulas de los ISFD se encuentra vinculado, en buena medida, con la formación continua de los/as formadores/as de formadores/as.

Lo anterior, va en sintonía con el planteo de Zenobi y Villa (2004) acerca de la necesidad de los/las docentes de sentirnos seguros de nuestros conocimientos, tanto los/las formadores/as de formadores/as como los/las demás docentes que desarrollan su tarea en los otros niveles educativos. Respecto a los primeros, la seguridad que se tenga de los conocimientos representa parte de la plataforma sobre la que los/las futuros/as docentes irán construyendo su formación inicial.

Como una dimensión más del asunto, es posible afirmar que en el campo de las didácticas específicas de la formación de docentes para el nivel primario, suele plantarse un dilema vinculado a qué enseñar: ¿enseñamos conocimientos disciplinares y/o enseñamos criterios didácticos? Como profesora de la Didáctica de las Ciencias Sociales I, me encuentro frente ante dicha disyuntiva y en la búsqueda constante de un equilibrio entre el cómo y el qué deberán enseñar los/las futuros/as docentes en las aulas de la escuela primaria. No es posible enseñar lo que no se sabe pero tampoco es suficiente conocer el contenido para poder enseñarlo.

Plantear opciones para atender estas dificultades requiere reconocer y no perder de vista ciertos aspectos que hacen a la identidad del área, como por ejemplo: lo complejo e inabarcable que es el objeto de estudio de las Ciencias Sociales; que

el conocimiento escolar de lo social implica siempre enseñar un conocimiento recortado y de manera intencional; que formar y formarse para enseñar en el área requiere hacerlo con criterios didácticos del campo de la didáctica de las Ciencias Sociales y no de la lógica de cada disciplina en particular.

En la búsqueda constante de dar tratamiento a algunas de las preocupaciones/problemáticas que presenta este campo del saber, se inscribe la presente propuesta de formación. Entendiendo que se trata de una alternativa, entre otras posibilidades, que puede contribuir a la formación inicial de los/las profesores/as de Educación Primaria en la compleja tarea de construir criterios didácticos que permitan dar respuestas sustentables a “qué enseñar”, “para qué enseñar” y “cómo enseñar”, sin perder de vista “a quiénes les van a enseñar”.

El escrito está organizado en dos partes. En la primera de ellas, explicitaré los fundamentos teóricos y metodológicos sobre los que se sostiene la propuesta de formación, desde los que se intenta repensar y proyectar la enseñanza de las Ciencias Sociales.

En la segunda parte, al inicio compartiré fundamentos, que desarrollaré mediante el planteo de una pregunta, sobre el tipo de actividades que se llevarán a cabo. También realizaré una breve justificación respecto al recorte temático, que servirá de disparador/ ejemplo para pensar con los/las estudiantes posibles modos de enseñanza para el nivel primario de la escolaridad. Se trata del proceso inmigratorio en Argentina desde finales del siglo XIX hasta la actualidad. El marco de referencia para dicho recorte es el Documento Curricular de la Escuela Primaria Neuquina (Área Ciencias Sociales- Tercer Ciclo: 6° y 7° grado).

En la segunda parte del escrito también presentaré la secuencia de actividades, organizada a partir de ejes y momentos de trabajo. Y, hacia el cierre, las consideraciones/reflexiones finales que contemplan la posibilidad de dejar algunas puertas abiertas para continuar indagando, reflexionando y proponiendo en la línea de trabajo que a continuación desarrollaré.

Primera parte

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

Toda propuesta de enseñanza se sostiene en perspectivas que cada docente adopta en relación al conocimiento en general, a la educación, a la disciplina que enseña, a la enseñanza, al aprendizaje, entre otros. Considero que se trata de una construcción que es a la vez social e individual. Siguiendo a Edgar Morin (2009), dicho conjunto de perspectivas podría pensarse a modo de un sistema abierto, permeable a las modificaciones, abierto a lo externo en función de mantener su equilibrio organizacional interno y su autonomía. Así, aunque suene a paradoja, es su apertura lo que permite su clausura.

Lo anterior pone de manifiesto la importancia, la necesidad y el sentido de la formación continua para nuestro sistema de pensamiento como formadores/as. Tales posicionamientos no necesariamente se explicitan de forma nítida o abierta, más bien se encuentran implícitos o subyacen en la tarea diaria, en la programación de la enseñanza y en su puesta en práctica. Se trata de posturas o marcos de referencia (a modo de “caja de herramientas”) que, como docentes, vamos construyendo en los diferentes momentos del trayecto de la formación profesional: en la formación inicial (incluyendo las primeras experiencias de enseñanza- prácticas de residencia-), en los espacios de la formación continua (cursos, especializaciones, congresos, etc.) y en la experiencia cotidiana del aula.

A continuación, desarrollaré ciertos aspectos teóricos que, organizados en cuatro ejes, considero centrales en una propuesta de formación inicial para estudiantes de profesorado porque pueden aportar, de manera significativa, en la construcción del marco de referencia, o conjunto de posicionamientos, del que los/las futuros/as docentes podrán valerse para programar y sostener situaciones de enseñanza y de aprendizaje en el área de Ciencias Sociales.

2.1. Acerca de las finalidades en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

“De las finalidades dependen el resto de las decisiones, las que afectan al contenido, la metodología y la evaluación”.

Joan Pagès, 2005.

¿Para qué enseñar Ciencias Sociales en la escuela primaria?, ¿para qué enseñar a enseñar Ciencias Sociales en la escuela primaria?, estos interrogantes refieren a dos ámbitos de formación distintos pero intrínseca y necesariamente vinculados: las aulas de la escuela primaria y las aulas de la formación docente inicial. La búsqueda de posibles respuestas a los mismos exige, a quienes estamos involucrados en esta tarea, no perder de vista las características fundamentales del actual contexto socio histórico en el que se sitúa la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales y a los diferentes sujetos sociales involucrados en ello.

En relación a lo anterior, los sentidos y las finalidades de la enseñanza no son estáticos, por lo cual hay que considerarlos en el proceso de movimiento propio de la realidad social. Un ejemplo de esto es la historia enseñada, la que a lo largo de la historia educativa en nuestro país ha ido adquiriendo diferentes sentidos y finalidades³ y ha legitimado diferentes concepciones de lo socio histórico, de lo ético y de lo pedagógico. Por ello, “Las finalidades de la enseñanza de la historia, entendidas como presupuesto filosófico que direccionan la enseñanza tienen una faceta formativa explícita, ya que la cuestión de fondo es pensar ¿para qué y por qué enseñar historia?” (Funes, 2013, 4).

Es posible afirmar, entonces, que es el mismo devenir histórico de las sociedades el que va demandando a la institución escolar su actualización y que no basta con incluir nuevos modos de hacer sino que también es preciso que sean revisados los contenidos y las razones⁴ por las que se considera legítimo que los/las estudiantes aprendan determinado cuerpo de saberes.

³ La historia educativa da cuenta, entonces, de un conjunto heterogéneo de sentidos y finalidades en relación a la historia enseñada. Graciela Funes (2013) distingue cuatro grandes finalidades que han legitimado/ legitiman la enseñanza de esta disciplina en nuestro país: La Historia como base para la educación moral; la Historia como base para la identidad nacional; la Historia como base para la transmisión de la cultura y la Historia como herramienta en la construcción de futuro.

⁴ Para Benejam P. (1997) una respuesta a la pregunta ¿Para qué enseñamos Ciencias sociales? implica una decisión básicamente ideológica, que condiciona, a su vez, la respuesta a la pregunta ¿qué enseñar de Ciencias Sociales? que es una opción científica.

Son los documentos curriculares los marcos generales en los que se expone la selección de conocimientos que la escuela debe enseñar, allí también se dan a conocer fundamentos, objetivos/propósitos y situaciones de enseñanza que, se supone, orientarán las prácticas escolares, estableciendo de manera explícita y/o implícita un conjunto de finalidades. Es preciso señalar que más allá del carácter prescriptivo de estos documentos, con los que podemos estar más o menos de acuerdo, los márgenes de definición que dejan no son para nada desdeñables. Se trata de “terrenos” en los que cada institución escolar puede hacer valer sus decisiones como así también cada docente. Y es en relación a las decisiones que puede tomar cada docente sobre los recortes temáticos, sobre las maneras o modos de hacer y a las finalidades que persigue al enseñar determinado contenido de determinada manera, donde me interesa focalizar la mirada; pues considero que la capacidad de tomar decisiones claras y fundamentadas debe empezar a construirse, decididamente, desde la formación inicial, porque como expresa Pilar Benejam “cabe reconocer que muchas decisiones sobre la enseñanza ignoran la teoría y se basan en rutinas o en preferencias y opiniones que no explicitan o ignoran su marco ideológico y científico, lo cual explica profundas contradicciones y frecuentes errores” (Benejam, 1997, 34).

Una genuina apropiación de los marcos teóricos significa contar con valiosos recursos, posibles de ser reutilizados y resignificados al calor las prácticas de enseñanza, pero ¿qué expresa dicho marco respecto a las finalidades en la enseñanza de las Ciencias Sociales?, es factible anticipar que los aportes son muchos y muy valiosos. A continuación destacaré algunos de ellos.

Desde el posicionamiento de la teoría crítica (como una de las corrientes que influye en la concepción de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la actualidad)⁵ se plantea que el objetivo básico y justificable de la Didáctica de las Ciencias Sociales es la formación de los/las estudiantes como ciudadanos de un sistema democrático y alternativo, cuestión muy presente en los trabajos de Dewey (1971), Pagès (1994) y Fien (1989). Si bien educar en valores democráticos es una tarea y un compromiso para la educación en general compromete de manera aún más directa al campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Las Ciencias Sociales en la enseñanza tendrán que contribuir a ampliar la información, la comprensión y el nivel de interpretación y valoración del

⁵ Aspecto abordado por Pilar Benejam (1997), en ese artículo la autora analiza la influencia de las grandes corrientes de pensamiento en la enseñanza de las Ciencias Sociales, además de la teórica crítica menciona y desarrolla acerca de la influencia de la tradición positivista, la tradición humanista o reconceptualista y sobre el impacto del pensamiento posmoderno.

proceso histórico que ha llevado a la realidad actual y sus posibles alternativas de futuro, para que el conocimiento se exprese en actitud social deseable. (Benejam, 2007, 47)

Antoni Santisteban, en relación a la enseñanza de la historia, expresa que una de sus finalidades es formar el pensamiento histórico, con la intención de que el/la estudiante pueda apropiarse de herramientas de análisis, de comprensión o de interpretación que le permitan:

Abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente. En todo caso, la formación del pensamiento histórico ha de estar al servicio de una ciudadanía democrática, que utiliza la historia para interpretar el mundo actual y para gestionar mejor el porvenir. (Santisteban, 2010, 35)

Este autor también destaca el carácter de construcción que tiene la Historia como ciencia social, y en esa posibilidad de ser construida es viable que esté al servicio de las personas y de la democracia. En ese sentido, la explicación del hecho histórico es tan importante como la perspectiva –cultural o ideológica– desde la cual se interpreta.

En los planteos antes expuestos se pone de relieve uno de los propósitos alternativos tradicionales de la enseñanza de las Ciencias Sociales, se trata de la formación del pensamiento crítico de los/las estudiantes. Esta forma de pensamiento supone un pensamiento de orden superior, al que, según Pagés (1997), desde la definición más común se lo concibe como el proceso para determinar la autenticidad, la exactitud y el valor de una información o de un conocimiento determinado, de un acontecimiento, de una idea o de una experiencia humana. Así entendido, en el espacio escolar el desafío consiste en favorecer situaciones de enseñanza y de aprendizaje que colaboren en la formación de estudiantes capaces de juzgar cualquier manifestación humana utilizando los argumentos ofrecidos por el conocimiento social. De esta manera, la enseñanza de las Ciencias Sociales trasciende la simple transmisión de datos para asumir la responsabilidad de colaborar en la formación de estudiantes capaces de pensar críticamente sus problemas personales y los problemas públicos. En definitiva, los problemas que se originan a partir de la vida en sociedad.

En la línea de la formación del pensamiento de orden superior, se inscriben propuestas sostenidas en el pensamiento creativo, en la toma de decisiones o en la resolución de problemas (por ejemplo: Benejam & Pagès, 1988; Domínguez,

1994). En todos los casos, según Pagés (1997), se apunta a predisponer y preparar a los/las estudiantes para que puedan hacer frente a los retos que les depara el futuro con la ayuda del conocimiento social. Esto supone un proceso donde la posibilidad de problematizar el contenido, analizarlo y valorarlo cobra vital importancia, pues es lo que facilitará la incorporación de los conceptos propios de las Ciencias Sociales a su lenguaje y su aplicación a nuevos conocimientos. Además, dicho proceso irá dando cuenta de la coherencia y del nivel de argumentación que cada estudiante ha adquirido.

Los alumnos demostrarán que pueden considerarse pensadores críticos cuando en los contextos escolares y extra-escolares compartan, a través del diálogo y de la práctica, sus conocimientos sobre la sociedad, y los sepan aplicar a su vida y a la toma de decisiones sociales. El esfuerzo que les habrá supuesto pensar y construir conocimientos sociales deberá, asimismo, manifestarse en el desarrollo y la práctica de una consciencia social democrática basada en los valores de la libertad, la igualdad y la solidaridad, que comportan socialmente la cooperación, la participación y la tolerancia. (Pagés, 1997, 164)

La intención de entramar lo construido en el espacio escolar y en el espacio extraescolar, de desarrollar prácticas de enseñanza y de aprendizaje que favorezcan la construcción de conocimientos útiles más allá de la puertas del edificio escolar representa, a mi entender, una de las finalidades que requiere concreción de manera más urgente para la educación en su conjunto y para el conocimiento social en particular. De allí la necesidad e importancia de dar tratamiento a los interrogantes planteados, al comienzo, desde la formación inicial de los/las docentes.

Hoy, resulta prácticamente incuestionable la idea de que los conocimientos sociales que la escuela puede ofrecer, entre ellos el conocimiento histórico, aporten a la formación de los/las alumnos/as como ciudadanos/as de un sistema democrático y alternativo. Para alcanzar esa meta comparto lo que señala Benejam (1997), cuestión central en su pensamiento educativo, acerca de que será preciso que los/las estudiantes puedan construir un sistema de significados, desarrollar ciertas actitudes y comportamientos basados en un conjunto de valores democráticos, tales como: respetar su propia dignidad y la de los demás; educar en la participación; identificar, comprender y valorar las características distintivas y plurales de las comunidades con las que el/la alumno/a se identifica y conservar y valorar la herencia natural y cultural que hemos recibido como legado. Estos valores, juntamente con la libertad y la igualdad, representarían la base de la “verdadera democracia”.

Lo expuesto previamente me permite diferenciar dos tipos de finalidades que se complementan, o que deberían complementarse. Cuando ideamos propuestas de trabajo para el aula, generalmente, lo hacemos movilizados por alcanzar ciertas finalidades vinculadas a: que los/las estudiantes puedan comprender la temática y logren generar relaciones con los temas abordados con anterioridad, que se ubiquen temporal y espacialmente, que comprendan el proceso histórico, que la modalidad de trabajo resulte convocante, que el trabajo grupal favorezca el intercambio de ideas, entre otros. Esto respondería a las finalidades más “visibles” y son las que, tomando como punto de referencia el contexto educativo inmediato, tenemos mucho más presentes, mientras que por el otro tipo de finalidades, las que apuntan a intenciones más profundas, como las aportadas por los autores citados, no nos interpelamos habitualmente o reproducimos ciertas ideas las que, además, difícilmente ponemos en tensión⁶. En ese sentido, contribuye una vez más el planteo de Pilar Benejam cuando señala que:

La mejora cualitativa necesaria en la enseñanza de las Ciencias Sociales se hará desde la conciencia de lo que supone e implica toda elección, puesto que no hay otra manera de dar intencionalidad a los procesos de enseñanza y orientarlos hacia finalidades claramente formuladas.
(Benejam P., 1997, 34)

Es posible decir que poner en evidencia, discutir, sostener o cambiar ciertas finalidades o intencionalidades de la enseñanza del conocimiento social implica un largo proceso que, indudablemente, debe empezar en la formación inicial del profesorado a partir de propuestas, en este caso en el espacio de la Didáctica de las Ciencias Sociales, que posibiliten poner en diálogo permanente “qué enseñar”, “para qué enseñar el contenido seleccionado” y “cómo enseñarlo”. Entendiendo que se trata de cuestiones posibles de ser diferenciadas pero que requieren ser pensadas y llevadas a la práctica desde una perspectiva sistémica.

La propuesta de formación que compartiré en este escrito parte de reconocer la importancia de las finalidades, porque en función de estas se sostienen, promueven y orientan modos de hacer y de pensar la enseñanza y el aprendizaje.

⁶ Al respecto resulta oportuno lo que señala Tatiaux- Guillon (2003), si bien la autora investiga sobre el pensamiento del profesorado de Historia y Geografía en Francia, presenta elementos que nos permiten replantearnos nuestra propia situación. Sostiene que en los casos estudiados se evidencian declaraciones respecto a las finalidades de la Historia y la Geografía sobre las que los/las docentes coinciden, como por ejemplo que la Historia sirve para entender el presente y para formar al ciudadano, aunque nada se sabe sobre cómo tienen en cuenta estas finalidades a la hora de enseñar en la clase, lo que le permite afirmar que el profesorado en Francia no incide necesariamente sobre las finalidades y que “dar un sentido a la geografía y a la historia no es tarea fácil para el profesorado, sea cual sea el nivel en el que se enseña” (Tatiaux- Guillon, 2003, 29).

Esto coloca al profesorado ante el desafío de construir “otra racionalidad para pensar la organización de una propuesta de enseñanza” (Jara, Salto & Ertola, 2017, 2).

2.2. Los problemas socialmente relevantes en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

“La primera finalidad de la enseñanza fue formulada por Montaigne: vale más una cabeza bien puesta que una repleta”.

Edgar Morin, 2002.

¿De qué se trata un “problema socialmente relevante”? ¿cómo detectarlo?, ¿por qué tendría potencialidad para la enseñanza de las Ciencias Sociales?, ¿para qué? Estas son solo algunas preguntas que orientan el desarrollo de la presente propuesta pensada para la formación inicial del profesorado para la educación primaria.

Existe una amplia producción teórica que pondera la enseñanza y el aprendizaje a partir de planteos problemáticos, cuestión que se encuentra ligada a diversas finalidades. Según la tradición anglosajona, la enseñanza de las Ciencias Sociales debe basarse en problemas sociales relevantes o en temas controvertidos, mientras que para tradición, más actual, del entorno francófono se trata de cuestiones socialmente vivas. Según Santisteban A. (2012), aprender a valorar los problemas es el mejor aprendizaje para favorecer una participación crítica de la ciudadanía, pues es lo que estimula a pensar soluciones o alternativas y a tomar decisiones.

Pensar en la enseñanza en clave de “problemas” invita a reflexionar, también, en torno a las aptitudes generales del pensamiento de las que nos habla Edgar Morin. El desarrollo de las aptitudes generales permite un mejor desarrollo de las competencias particulares o especializadas. “Cuanto más poderosa es la inteligencia general, mayor es la facultad para analizar problemas especiales. La educación debe favorecer la aptitud natural del pensamiento para plantear y resolver problemas y, correlativamente, estimular el pleno empleo de la inteligencia general” (Morín, 2009, 24). Morín destaca el ejercicio de la curiosidad⁷ como una facultad extendida y vivaz de la infancia y de la adolescencia, en relación con la aptitud de interrogar y de dudar, estas últimas como gérmenes de toda actividad crítica.

Así, es posible afirmar que un pensamiento verdaderamente movilizad por la pregunta, por la duda, podrá confrontar efectivamente con aquellas prácticas de enseñanza y de aprendizaje de las Ciencias Sociales signadas, en buena medida,

⁷ Respecto a dicha facultad, Edgar Morin expresa que, con demasiada frecuencia, la instrucción, lejos de estimularla, la apaga. Una de las críticas centrales en la obra de este autor.

por la acumulación y memorización de datos, por la simplificación, por lo meramente descriptivo, entre otros.

Existe una representación muy arraigada en el universo escolar que tiene que ver con considerar que “los problemas” son propios de las Matemáticas, por lo que en escasas ocasiones se los vincula a la vida en sociedad. Sin embargo, la mayoría de los problemas a los que nos enfrentamos las personas en lo cotidiano “tienen que ver con las relaciones personales, con los valores sociales o con las experiencias de los hombres y las mujeres. Y estos problemas suelen ser de naturaleza económica, política, sociológica o antropológica” (Santisteban, 2009, 12). Será necesario, por un lado, repensar las representaciones que tenemos acerca de lo que es un problema y repensar acerca de sus posibilidades o potencialidades para el aprendizaje. Por otro, será preciso, en el marco de la enseñanza de las Ciencias Sociales, aprender a definir qué cuestiones pueden ser consideradas como problemas socialmente relevantes. En ese sentido, Legardez realiza un planteo muy esclarecedor; este autor considera que las “cuestiones sociales e históricas, socialmente vivas” son aquellas que poseen los siguientes requisitos: han de estar vivas en la sociedad; han de estar vivas en los saberes de referencia y han de estar vivas en los saberes escolares. Se trata de cuestiones que, en definitiva, afectan a los/las estudiantes o que están presentes en sus vidas (Legardez, 2003 citado en Santisteban, 2009).

Considerar la posibilidad, en la formación inicial del profesorado, de empezar a pensar propuestas de enseñanza para niños y niñas de la escuela primaria desde los problemas socialmente relevantes, implica afinar o ejercitar la mirada en aquello que a éstos/as les preocupa como sujetos sociales. Preocupaciones que, en definitiva, se inscriben en las problemáticas de la sociedad en su conjunto. Es por ello que en la propuesta de formación plantearé posibles vías para avanzar en ese sentido.

Pero, ¿es posible que los niños y las niñas de la escuela primaria puedan poner en evidencia aquello que les preocupa y movilizarse en la búsqueda de alternativas para su resolución? o ¿se trata de una posibilidad válida sólo para niveles educativos posteriores a este? Al respecto, autores como Hicks y Holden sostienen que la escuela debe enseñar a explorar futuros alternativos, de una manera personal, local y global, y “se ha demostrado que incluso los niños y las niñas de educación infantil están muy bien capacitados para hablar de sus futuros personales y de su comunidad” (Hicks y Holden, 2007 citado en Santisteban, 2009,15). En las investigaciones llevadas a cabo por dichos autores, queda en claro que los/las alumnos/as de la escuela primaria piensan que podrán actuar mejor que los adultos en el futuro. Entonces, si la finalidad es favorecer prácticas conscientes, comprometidas y responsables de la ciudadanía, es posible sostener que las clases de Ciencias Sociales de la escuela primaria representan un terreno fértil para el planteamiento, por parte del profesorado, de problemas sociales a

los/las estudiantes y para la construcción, junto a ellos/ellas, de caminos posibles para su resolución.

Resolver problemas sociales implica tomar decisiones, a su vez la toma consciente de decisiones requiere saber sobre el tema en cuestión. Por ello, Santisteban (2012) considera que en primer lugar se necesita comprender la complejidad de la realidad actual, lo que conduce a una segunda necesidad: formar el pensamiento histórico y social. De esta manera entran en juego dos tipos de pensamiento; se define al pensamiento histórico como aquel que se sustenta en la interpretación de las fuentes, la contextualización, la consciencia temporal y las distintas formas de representación de la historia, tales como la narración. Mientras que el segundo tipo de pensamiento, el pensamiento social, es definido como más global y posible de ser dividido en: pensamiento crítico (es el que permite valorar los problemas desde el conocimiento de las variables intervinientes) y el pensamiento creativo (es el que permite pensar alternativas o soluciones de futuro, teniendo en cuenta los condicionantes que se presentan). Considero que esto confluye en un pensamiento capaz de avanzar en el plano analítico pero también en lo propositivo y en el hacer responsable.

Por su parte, Audigier sostiene que la enseñanza de la Historia, para poder formar en valores democráticos, ha de partir del tiempo presente y de los problemas del alumnado⁸ (Audigier, 2003 citado en Funes ,2013), lo que supone apelar a sus experiencias como sujetos sociales e históricos. En esa línea, Barclay y Smith hablan de un proceso de co-construcción entre la cultura personal y la cultura pública, lo que se sustenta en la conexión entre memorias autobiográficas y memorias públicas (Barclay y Smith, 1992 citado en Rosa, 2004); se trataría de un proceso tendiente a ligar ambas experiencias en contraposición a la tendencia a desvincular la experiencia de los/las estudiantes con los contenidos enseñados, o a ser enseñados, en el ámbito escolar. Así, si la intención es llevar adelante tal proceso de co-construcción no podemos dejar al margen las voces de quienes aprenden pues evocan, ni más ni menos, que sus propias experiencias con el potencial siempre presente de enriquecerse.

Favorecer situaciones de clases que den lugar a dichas experiencias y que reconozcan su valor, es una de las vías que puede permitirle a quien enseña

⁸ Haciendo referencia a la Historia Lucien Febvre (1970) expresaba “Elaborar un hecho es construir. Es dar soluciones a un problema, si se quiere. Y si no hay problema no hay nada” y Jacques Le Goff (1991) “No hay hecho o hecho histórico sino dentro de una historia-problema” (en Gojman, 2006, 45). Destaco estas afirmaciones porque considero que las mismas son válidas y significativas, también, para el campo de la enseñanza de la Historia en particular y de las Ciencias Sociales en general si el propósito es colaborar desde la clase al desarrollo de un pensamiento social autónomo y reflexivo.

identificar aquello que les preocupa o moviliza a los/las estudiantes y avanzar en propuestas de enseñanza y de aprendizaje a partir del planteamiento de problemas. Rosa (2004) pone de relieve que tomar esta decisión implica, necesariamente, diseñar situaciones que apunten a formar a los/las estudiantes en estrategias de solución de problemas inscriptos en el tiempo. “La labor de profesores y estudiantes puede oscilar entre transmitir y aprender una narración previamente empaquetada o podría plantearse que la historia debe enseñar las capacidades de razonamiento, de solución de problemas que se plantean los historiadores (Rosa, 2004, 66). Lo que llevado al límite, según el autor, podría permitir a los/las estudiantes no sólo resolver problemas historiográficos, sino también llegar a formularlos. Desde esta concepción, la Historia, representa un instrumento para la metacognición y la toma de conciencia, un instrumento para ganar control sobre las acciones individuales y colectivas, lo que supone fortalecer las posibilidades de participar, activamente, en la construcción del futuro.

Este planteo, como los anteriores⁹, nos coloca ante el desafío de repensar los modos de hacer en función de avanzar en el achicamiento de la brecha que separa las experiencias de vida de nuestros/as estudiantes con un pasado y presente históricos que, aunque a primera vista les resulten lejanos, obsoletos y/o ajenos son también de ellos/as. Cabe recordar, una vez más, que repensar acerca de las metodologías de trabajo desplegadas en las aulas es posible si partimos de la conciencia de la importancia de las finalidades y de su revisión.

Así, poner en acción experiencias de enseñanza que partan de la problematización implica, o supone, favorecer un rol distinto de quienes aprenden, en otros términos implica reconocerlos/ valorarlos y que logren reconocerse/ valorarse como sujetos sociales, capaces no sólo de comprender la realidad sino también como sujetos capaces de intervenir críticamente en ella. Además, implica redefinir el rol de quien enseña porque es el profesorado el que propone o ayuda a definir situaciones-problema; el que crea las condiciones para solucionarlos y aporta información; el que muestra posibles caminos de razonamiento; fomenta la reflexión y el debate; conduce hacia una actitud abierta al descubrimiento y ayuda a revisar las propias ideas (Le Roux, 2002 citado en Santisteban, 2009).

Dicha redefinición de roles tiene a la clase escolar como escenario central, porque es el principal espacio de encuentro entre quienes aprenden y quienes enseñan, pero considerando sus posibilidades desde la formación inicial. Retomo en ese sentido los sugestivos aportes de Joan Pagès y de Pilar Benejam. En los

⁹ Es preciso resaltar que estas perspectivas de enseñanza, se corresponden, o deberían corresponderse, con el desarrollo de un currículo por competencias. Entendiendo a las competencias como “un conjunto de capacidades que permitan, en cada caso, dar respuesta a los problemas sociales. Estos problemas deben formar parte del currículo, han de entrar en el aula y permanecer en ella como un objeto fundamental del estudio de la sociedad” (Santisteban, 2009,12).

trabajos de estos autores, la formación inicial del profesorado ocupa un lugar privilegiado en el camino de la renovación/ transformación de la enseñanza de las Ciencias Sociales y en el propósito de darle un fuerte sentido profesional a la tarea. En ese marco se comprende el impulso que Benejam ha dado al papel de la didáctica específica de las Ciencias Sociales en la formación de maestros/as.

Ambos autores, han prestado especial atención a las debilidades de la formación inicial de profesores/as en el área de las Ciencias Sociales, lo que pone de relieve que la renovación de la enseñanza de éstas debe empezar a ser repensada y redefinida en esa instancia de la formación. Joan Pagès (1997), en relación a lo que ocurría hacía fines de la década de los '90 del siglo pasado, señalaba que los obstáculos se hacían evidentes al momento de contribuir en las aulas a la formación del pensamiento social de los estudiantes, lo que, según las investigaciones, se vinculaba fuertemente a una formación inicial del profesorado que continuaba centrándose en la transmisión de conocimientos descontextualizados sobre cómo enseñar más que en la formación de profesores/as reflexivos/as, de intelectuales capaces de tomar decisiones en el complejo mundo de la práctica y de enseñar a sus estudiantes a aprender a aprender. Cabe decir que la vigencia de este planteo, en muchos casos, es innegable. En ese trabajo, como en otros en los que aborda dicha problemática, también deja en claro que ante esa situación el rol del profesorado es clave para conseguir el cambio y comprometer a los/las estudiantes en la aventura de pensar la realidad desde las aportaciones de las disciplinas que forman parte del conjunto de las Ciencias Sociales. Para este autor, cambiar este panorama que ha marcado, y que aún marca, la enseñanza y el aprendizaje del área sólo lo puede realizar cada docente desde el convencimiento de que otros modos de hacer son posibles. Sin dudas, se trata de una convicción que se encuentra profundamente vinculada a la fortaleza con que se vayan construyendo los posicionamientos teóricos- metodológicos en la formación inicial de los/las estudiantes de profesorado y que deben continuar afianzándose y resignificándose en la formación continua y a partir de la experiencia concreta de su práctica en el aula.

Al conjunto de interrogantes que compartí al principio agregaría los siguientes: ¿Cómo enseñar desde problemas socialmente relevantes? y ¿cómo enseñar a enseñar desde problemas socialmente relevantes? Los mismos me movilizan y pretenden movilizar a los/las estudiantes de profesorado en la búsqueda de posibles respuestas.

2.3. ¿Qué saben los niños y las niñas sobre el mundo social?: conocimientos previos y representaciones sociales

“Las ideas que los niños tienen sobre el mundo social constituyen el punto de partida para el aprendizaje de los contenidos escolares del área de estudios sociales. Y esto no depende de una decisión o voluntad de los adultos, sino que responde a la naturaleza del proceso de construcción del conocimiento”.

Beatriz Aisenberg, 1993.

Uno de los desafíos de enseñar Ciencias Sociales consiste en no olvidar que quienes aprenden son, fundamentalmente, sujetos sociales y, por ende, sujetos de experiencia. Por ello comparto, decididamente, la idea de que los mismos siempre tendrán algo que decir sobre la vida en sociedad, independientemente del nivel de la escolaridad en el que se encuentren, en todo caso variará el nivel de complejidad de sus ideas y las formas de exponerlas o compartirlas. Como ya mencionara, si la decisión como docentes es trabajar a partir de lo que a los/las estudiantes les preocupa, desde la perspectiva de “los problemas socialmente relevantes”, no podemos desconocer sus propias experiencias.

En este apartado recuperaré aportes teóricos que, a mi entender, resultan claves en el camino de pensar y llevar adelante experiencias de enseñanza y de aprendizaje renovadas de las Ciencias Sociales que partan del reconocimiento y evocación de las experiencias de quienes aprenden.

Focalizando la mirada en la enseñanza del área en la escuela primaria, ciertas inquietudes vinculadas a ¿cómo explorar las experiencias que los niños traen consigo?, ¿cómo propiciar espacios de trabajo que permitan el intercambio fluido de ideas/experiencias? y a ¿cómo resignificar esas ideas?, forman parte del panorama al que, generalmente, suelen enfrentarse los/las docentes y también los/las estudiantes de profesorado. Por ello, el abordaje de un marco teórico sobre los conocimientos previos se torna un pasaje “obligado” en muchos de los programas de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Pero antes de profundizar en los aportes vinculados directamente al lugar de los conocimientos previos en la enseñanza de las Ciencias Sociales, considero primordial recuperar una cuestión que, a mi entender, es más amplia. Se trata de lo que Juan Delval en sus trabajos denomina como “la representación infantil del mundo social”.

Dicho autor arguye que “La representación del mundo es el fundamento sobre el que se apoya nuestra manera de estar en el mundo...” (Delval, 1989,248). Los seres humanos al nacer no disponemos de instrumentos intelectuales completos

ni de una representación de lo que nos rodea, ambos aspectos debemos construirlos solidariamente.

Para un ser que tiene muy pocas conductas fijadas hereditariamente, disponer de una representación adecuada de su entorno resulta algo esencial para la supervivencia. A medida que el individuo se desarrolla va construyendo representaciones más precisas y adecuadas del entorno, tanto en sus aspectos físicos como sociales, lo que constituye un modelo del mundo en que vive. (Delval, 1989,247)

Vale destacar la centralidad que cobra el carácter de construcción de las representaciones sobre el mundo en los trabajos de Juan Delval, diferenciándose de los trabajos sobre las representaciones sociales iniciados por Durkheim (1898) y su escuela, y continuados por Moscovici (1961) y Moscovici y Farr (1984) en los que se enfatiza en el aspecto social de la representación más que en su aspecto constructivo. Se trata además de estudios realizados con adultos, mientras que la línea investigativa en la que se inscriben los trabajos de Delval apunta a ahondar en lo que sucede en la infancia con las representaciones del mundo social.¹⁰

La construcción de la representación del mundo social supone un proceso complejo que nada tiene de simple y lineal. Así, la representación que va construyendo el/la niño/a se caracteriza por su parcialidad, vinculada por un lado al carácter fragmentario e indirecto de su experiencia social y, por otro, a la debilidad de los instrumentos intelectuales con los que cuenta.

En contraposición a una asimilación pasiva, Delval destaca la significativa tarea personal que el/la niño/a debe realizar a partir de los elementos fragmentarios que recibe y selecciona de su entorno. No se minimiza el rol de tutor que los adultos desempeñan, pero tampoco se trataría de reducir la formación de las nociones sociales a un proceso de asimilación, puesto que cada sujeto deberá realizar una significativa labor personal para integrar y elaborar los elementos que los adultos le proporcionan. Allí radicaría el carácter constructivo de la actividad del sujeto.¹¹

En la perspectiva de las representaciones del mundo social y su potencialidad para la enseñanza de las Ciencias Sociales, resultan también de gran interés los trabajos provenientes de la línea desarrollada por Joan Pagès y Antoni Santisteban centrada en qué saben y qué aprenden los/las estudiantes. Aunque

¹⁰ Juan Delval (1989) menciona que otra línea de trabajo sobre el estudio de las representaciones del mundo tiene que ver con los estudios sobre las *concepciones espontáneas* de los sujetos acerca de problemas científicos.

¹¹ De acuerdo a este planteo, las investigaciones realizadas por Juan Delval responden al enfoque cognitivo-estructural que se origina en los trabajos de Piaget y su escuela. Este enfoque subraya el trabajo de construcción que tiene que realizar el sujeto y conecta su desarrollo social con el desarrollo intelectual en su conjunto.

focalizan la mirada, fundamentalmente, en la enseñanza de la Historia en la educación secundaria, no son para nada desdeñables a los fines del presente trabajo integrador, entendiendo que sus aportes pueden, claramente, ser repensados/resignificados para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela primaria. Por ejemplo, en su investigación sobre la relación pasado-presente en la enseñanza de la historia en la educación secundaria catalana, Joan Pagès, en conjunto con Enrique Muñoz Reyes, dejan en claro en qué medida el concepto de *representación social* puede convertirse en una potente herramienta a partir de la cual analizar y proponer en el campo de la enseñanza de lo social. Es importante señalar que estos autores se valen del concepto de representación social acuñado por Jodelet, quien dice que una representación social es:

Una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales son modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. (Jodelet 1986, citado en Muñoz Reyes & Pagès, 2012, 15)

Sin dudas, en esos trabajos se ofrecen ciertas claves vinculadas al para qué y cómo enseñar un conocimiento social a partir de la consideración y movilización de las representaciones sociales de los/las estudiantes. Otro aspecto que cabe destacar de los mismos, es que se trata de proyectos que valoran el aula como contexto de investigación y el trabajo en conjunto con los profesores a cargo de los grupos, quienes, lejos de ser considerados como meros ejecutores de propuestas, desempeñan una activa participación. Se trata de claros esfuerzos por establecer un diálogo genuino entre teoría y práctica¹².

¹² De acuerdo a los fines que persigue el presente trabajo, considero que especial mención se merece la línea investigativa desarrollada por Joan Pagès, aunque sea sucintamente, en relación a las representaciones de los/las estudiantes de profesorado sobre las Ciencias Sociales. En este sentido, destaco la experiencia desarrollada por Joan Pagés en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona con los/las estudiantes de maestro/a de Educación Especial (Pagès, 1996). Experiencia en la que se consideran y revalorizan las investigaciones previas en este campo. El autor parte de un interrogante central: “¿Qué se puede hacer en la situación actual, y desde una asignatura como la didáctica de las Ciencias Sociales para facilitar la reconstrucción del pensamiento pedagógico de los futuros docentes?” (Pagès, 1996,2), luego avanza en la exposición de una alternativa para trabajar con las representaciones de los/las estudiantes de profesorado respecto al campo del conocimiento social. Allí se describe y explica cómo desde el mismo espacio de la clase se fue desarrollando una propuesta de enseñanza orientada a dicha recuperación, lo que a su vez forma parte de su investigación. Combinando en la tarea instrumentos cuantitativos y cualitativos. Considero que es importante no perder de vista la

En la línea que aquí interesa, no se puede perder de vista el modelo de aprendizaje de la Historia que ha elaborado N. Lautier (2006). Modelo basado en la teoría de las representaciones sociales de Moscovici y en la epistemología de la Historia.

Dicha autora, recupera el valor del conocimiento de sentido común que nutre a las representaciones sociales, como base para la construcción de un saber científico, sistematizado y riguroso. Así, las representaciones sociales no son consideradas como un obstáculo para el aprendizaje ni como un saber en contradicción con la ciencia, puesto que no solo brindan a los miembros de un grupo social un marco desde el cual interpretar las conductas y las prácticas que tienen lugar en la sociedad sino que también proveen el marco de recepción de un saber científico nuevo. En este punto se establece un parangón entre los novatos (estudiantes) y los expertos (historiadores), dado que ambos experimentan esa primera etapa del saber científico, caracterizada por la espontaneidad. Tanto expertos como novatos podrían avanzar hacia la etapa de racionalización del saber, donde se pone distancia al saber ingenuo, mediante procedimientos de historización: crítica de las fuentes, control del razonamiento analógico, periodización, construcción de entidades históricas. Serían la rigurosidad y el control en las operaciones involucradas en la construcción de conocimiento lo que diferenciaría al historiador del estudiante. La autora sostiene que en la tarea de comprender a los hombres y sociedades del pasado, los expertos y los novatos no recurren a formas de pensamiento muy diferentes, “todos entran en la comprensión de los hombres del pasado por medio de operaciones cognitivas relativamente próximas, movilizando una comprensión narrativa y su conocimiento del mundo vivido” (Lautier, 2006, 2). Esa primera fase de la comprensión de los hombres y mujeres del pasado pone en juego, además, el ejercicio de empatía, porque es el mundo familiar, el mundo vivido, el que brinda los puntos de anclaje para activar dicho proceso de comprensión.

Es posible afirmar, entonces, que los niños y las niñas de la escuela primaria siempre acuden a las clases de Ciencias Sociales con un bagaje de ideas sobre el mundo social, hacerlas visibles y aprovecharlas para la construcción de nuevos conocimientos o dejarlas al margen, dependerá, en buena medida, de las decisiones que tome el/la docente. Las investigaciones sobre el trabajo con los conocimientos previos en situaciones de clase, en este caso de Ciencias Sociales, dan cuenta de una serie de aciertos y desaciertos. En relación a los últimos,

perspectiva antes comentada, puesto que representa otra vía en la búsqueda de transformar/mejorar las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales.

Aisenberg (2006)¹³ señala que se plantean serias dificultades al momento de articular los nuevos contenidos y las ideas que forman parte de los marcos de asimilación de los niños y niñas. La concentración en uno de los dos aspectos, establece en falsa disyuntiva: se trabaja sólo atendiendo a los nuevos contenidos o sólo se considera a los conocimientos que los niños y las niñas ya poseen. Si la concentración sólo se da en relación a los primeros (contenidos) se corre el riesgo de favorecer una repetición mecánica en detrimento de una verdadera apropiación; si, al contrario, sólo se trabaja con los conocimientos previos se puede producir una acumulación de información que los/las niños/as ya tienen. La autora remarca que “si lo único que hacemos es escuchar a los niños, no enseñamos nada” (Aisenberg, 2006, 151). Trabajar con las ideas de éstos/as cobra sentido si las mismas pueden, como marco asimilador, dar significado a los nuevos contenidos.

No hay una construcción espontánea de los contenidos curriculares del área social. Si queremos que los chicos aprendan, tenemos que presentar información nueva. El problema reside en lograr un abordaje significativo de esta información. Esta es una clave para la articulación entre las nociones infantiles y los nuevos contenidos. (Aisenberg, 2006, 151)

Otra dificultad relacionada al postulado que promueve enseñar lo nuevo a partir de los conocimientos previos suele interpretarse como la necesidad o la conveniencia de trabajar **al inicio** con los saberes previos (exploración inicial) e incorporar los contenidos nuevos **después**. Se plantea de esta manera una disociación: al inicio de la secuencia tiene lugar un decidido trabajo con las ideas de los/las estudiantes y luego una exclusiva concentración en contenidos escolares, perdiendo de vista la actividad constructiva necesaria para aprenderlos (Aisenberg, Carnovale & Larramendy, 2001). Podemos indagar y obtener información sobre las ideas previas de los/las niños/as al mismo tiempo que presentamos nuevos contenidos del área. Entender el trabajo con esos marcos de referencia como una indagación temporalmente anterior a la enseñanza, es un malentendido sobre los aportes de la psicología genética. Las ideas son previas en la lógica de cómo se constituyen los marcos de asimilación que el sujeto pone en juego al momento de construir un nuevo significado u otorgar sentido a un nuevo objeto de conocimiento. Se trata de una anterioridad lógica, no temporal. Para que se produzcan nuevos aprendizajes debe darse una interacción, y eso

¹³ Cabe destacar que en este trabajo la autora retoma las indagaciones de Juan Delval (1987) respecto a las nociones económicas de los niños y los aportes de Castorina (1989) en relación a las nociones políticas. Por demás está decir que se trata de indagaciones que parten de reconocer que todo nuevo conocimiento se origina a partir de conocimientos anteriores; aporte central de la psicología genética a la didáctica.

implica que la interacción de los conocimientos previos con un nuevo objeto de conocimiento debe suceder de manera simultánea. En la interacción el nuevo objeto siempre se asimilará desde los conocimientos previos (Aisenberg, 1998).

Lo expuesto hasta aquí da cuenta de la perspectiva que reconoce el valor de lo que los/las estudiantes saben, de las ideas que tienen consigo y que ponen en juego ante todo nuevo conocimiento. En sintonía con la cita inicial de este apartado, la existencia y utilización de esos saberes por parte de niños y niñas es independiente de la voluntad de quien enseña, pero sí depende de éste la decisión de favorecer procesos de enseñanza y de aprendizaje enriquecidos a partir de la valoración y aprovechamiento de los mismos.

2.4. Aprender lo social leyendo. La importancia de la lectura en las clases de Ciencias Sociales.

“Toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura”.

Goodman, 1982.

¿Cómo acceder a más y mejor información sobre la realidad social?, ¿cómo favorecer el acceso de niños y niñas de la escuela primaria a un conocimiento más riguroso de los diversos contenidos de las Ciencias Sociales? Se trata de interrogantes que ponen de relieve la importancia de enriquecer, gradualmente, “lo que los/las chicos/as saben”, en un proceso de construcción del conocimiento, que a la vez implica ir apropiándose de una mayor cantidad y calidad de herramientas de análisis o de herramientas para la lectura, en sentido amplio, de lo social. La posibilidad de comprender y elaborar explicaciones cada vez más complejas sobre el mundo social, es posible si la escuela aporta nuevas informaciones a lo que los/las niños/as ya saben de la sociedad por sus vivencias cotidianas.

Sin dudas, hoy disponemos de variados recursos para abordar los contenidos escolares, tales como: salidas didácticas, audios/videos, imágenes, pero es imposible desconocer el lugar privilegiado que ocupa la lectura, junto a la escritura, como modos de acceso a los nuevos contenidos, como herramientas indispensables de aprendizaje y de la formación de los/las estudiantes. Así, si se parte de que una de las grandes responsabilidades que tiene la escuela es la de formar lectores capaces de afrontar con progresiva autonomía la comprensión de textos, es fundamental que leer y escribir sean prácticas cotidianas y sistemáticas en las aulas.

Se trata de otras de las cuestiones que, a mi entender, debe poder ser abordada y problematizada desde los espacios curriculares de la formación inicial de los/las docentes, a partir de un marco teórico factible de ser tensionado al entrar en contacto con la práctica. En ese sentido, a continuación desarrollaré ciertos aspectos que considero claves para pensar la problemática de la lectura en las clases de Ciencias Sociales.

Atendiendo a lo expuesto en los apartados anteriores, es preciso enfatizar en que las lecturas que los/las niños/as pueden desarrollar está estrechamente relacionada con aquello que saben sobre el tema y con las formas en que piensan y construyen sus ideas/representaciones sobre el funcionamiento de la vida social, lo que da forma a los marcos de asimilación o al bagaje de ideas previas que ponen en juego ante el desafío de aprender un nuevo contenido de Ciencias Sociales. Partiendo de este reconocimiento y de la consideración de la lectura como forma privilegiada para que los/las estudiantes puedan acceder, en pos de comprender, a la complejidad de las prácticas sociales actuales como a aquellos mundos pasados, ausentes y desconocidos para recrearlos e imaginarlos, cabe preguntarse acerca de qué condiciones didácticas se requieren para sostener situaciones de lectura que favorezcan la construcción de nuevos aprendizajes.

Aisenberg (2010) subraya que la conjunción entre lectura y aprendizaje no es frecuente en la realidad escolar. Si bien la práctica de la lectura ocupa un lugar relevante en las clases de Ciencias Sociales, se trata, generalmente, de una actividad pasiva. Es un tipo de lectura donde los/las estudiantes se limitan a tomar contacto con determinada información y a reproducirla, lo que suele ir acompañado de un listado de preguntas específicas con respuestas que fácilmente se pueden localizar en el texto. Y, en el caso de que se solicite realizar un ejercicio de escritura en relación a dicho listado de preguntas, difícilmente se logre trascender la copia textual, lo que deja al descubierto la escasa o nula reflexión. En este tipo de prácticas de lectura está latente el supuesto de que los contenidos están dados en el texto y que son los mismos para todos los/las lectores/as, en desmedro de las particulares construcciones que cada lector/a puede realizar ante el ejercicio, y el desafío, de leer.

Así, la interpretación y construcción de significados no están dadas solamente por el texto, por la información allí plasmada, sino también por lo que ya expresó anteriormente: por la presencia de todos los saberes, hipótesis y esquemas de interpretación de los que dispone cada lector/a al enfrentarse a un nuevo objeto de conocimiento. No perder de vista este aspecto fundamental, sin dudas puede orientar prácticas que sustenten significativos encuentros con el conocimiento de lo social mediante la lectura.

Karina Benchimol (2010), ante la pregunta ¿qué es leer? sostiene, al igual que Aisenberg (2010), que en los años ´70 y ´80 tuvieron lugar una serie de aportes provenientes de las investigaciones psicolingüísticas que posibilitaron modificar la concepción acerca de la lectura desde dos puntos de vista:

Se pasó de entenderla como un proceso de descifrado de lo que está escrito a un proceso de construcción de significado. A la vez, dejó de ser conceptualizada como un conjunto de habilidades para ser interpretada desde una teoría de comprensión global. (Benchimol, 2010,60)

La autora mencionada retoma a Smith (1983) y a Goodman (1982), como dos de los referentes de las investigaciones psicolingüísticas que ponderan a la lectura como un proceso de construcción de significados, dando cuenta que los conocimientos previos del lector sobre la temática del texto constituyen uno de los factores determinantes de la particular interpretación que realiza. Así, diferentes lectores que leen el mismo texto pueden hacer interpretaciones muy distintas, poniendo de manifiesto la presencia e interacción de dos mundos: el mundo del lector y el mundo del texto, originando un particular significado construido en la lectura. En relación a ello, Beatriz Aisenberg sostiene que “lo que comprendemos al leer un texto de Historia depende, en gran medida, de lo que ya sabemos de Historia y del mundo social en general. Estos conocimientos son las *herramientas* que nos permiten leer y conocer” (Aisenberg, 2010, 65). Resurge aquí la necesidad de cada sujeto de desplegar un fuerte trabajo constructivo y reconstructivo de ideas, en el que se ponen en juego los marcos asimiladores de los/las lectores/as para interpretar los textos si el propósito es aprender Historia leyendo. Parafraseando a Aisenberg (2014), las interpretaciones que los/las niños/as realizan pueden guardar relación con diferentes dimensiones de los conocimientos previos que conforman sus marcos asimiladores, como: a) nociones sobre distintos aspectos de la vida en sociedad, construidas en sus prácticas sociales, b) representaciones sociales propias de sus contextos sociales y c) saberes históricos y sociales propios de la Historia y las Ciencias Sociales escolares; es decir, contenidos aprendidos en la escuela, que a su vez pueden incluir distintos tipos de saberes , entre ellos, representaciones sociales.

Para aprender Historia leyendo se requiere reconstruir el mundo del texto. El desafío de comprender la Historia pone en juego la capacidad del sujeto de “entrar” en el texto, lo que presume entrar en el mundo, las experiencias, las acciones, las motivaciones, las causas o las consecuencias que este ofrece al lector; por ello, aprender Historia es poder representarse mundos ausentes, imaginarse ciertas personas en determinadas situaciones del pasado y lograr ponerse en su lugar (Audigier, 2003).

Es posible aprender Historia leyendo, es posible aprender Ciencias Sociales leyendo, pero cabe preguntarse, una vez más, acerca de cuáles son las condiciones didácticas que favorecerían la fusión de estos dos procesos (leer y aprender)¹⁴. Siguiendo a Aisenberg (2010), un trabajo genuino de reconstrucción, en el que entren en juego las relaciones entre el mundo de los/las estudiantes (y sus conocimientos) y los mundos desplegados en los textos, requiere de un intenso trabajo por parte del/ de la docente que implica promover la lectura individual y, fundamentalmente, la práctica de la lectura compartida, en un marco donde él/ella mismo/a se sitúa como un/una lector/a, experto/a, capaz de orientar los intercambios, de realizar las intervenciones precisas para afrontar las dificultades que se le plantean a los/las niños/as en la lectura. Resulta notable y muy significativo el valor que esta autora le concede a la lectura compartida, como instancia de aprendizaje colaborativo, que implica construir con otro/otros un universo de significados, donde, sin dudas, se ponen de relieve múltiples perspectivas provenientes de “ese mundo” con el cual cada estudiante y cada docente llega y participa de la prácticas que tienen lugar en las aulas.

Así, las posibilidades de comprender un texto dependerán de su calidad, de los conocimientos previos que se pongan en juego y de las relaciones que se puedan establecer entre lo sabido y lo que se está leyendo. Isabel Solé, incluye otro factor decisivo, se trata de los objetivos o intenciones que presiden la lectura y que asume cada lector/a, “los objetivos determinan las estrategias que ponemos en juego para lograr una interpretación del texto” (Solé 1994, citado en Aisenberg, 2010, 66).

Este panorama remite, además, a la importancia de las consignas de lectura e invita a reflexionar acerca de las características de las consignas que los/las docentes proponemos y si estas promueven en los/las estudiantes un tipo de lectura necesaria para aprender Historia/ Ciencias Sociales. Entonces, que el propósito lector se vea favorecido o no, dependerá, en buena medida, del tipo de consigna con la que pretendemos que niños y niñas buceen en el texto.

Tener presente la diversidad de consignas y conocer sus características es útil para decidir- en la planificación o en el curso de una clase- qué conviene en cada situación de lectura, en función de los propósitos y

¹⁴ Resulta de gran valor orientativo la experiencia compartida en la Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional de Didácticas Específicas por Aisenberg, Baveresco, Benchimol, Larramendy y Lerner (2008), allí es posible visualizar un claro ejemplo de cómo la lectura en la clase de Historia, atendiendo a las condiciones didácticas adecuadas, puede promover un trabajo de reconstrucción de las experiencias históricas desplegadas en un texto, favoreciendo la conjunción entre lectura y aprendizaje.

contenidos a enseñar, del texto, de los alumnos...y de tantas otras cuestiones que atraviesan y conforman la complejidad de cualquier clase de Historia (Aisenberg, 2010, 77).

La autora citada propone la formulación de consignas **globales** y **abiertas** para dar inicio y estructurar el curso de una situación de lectura compartida, y el despliegue de consignas **analíticas** para el abordaje de cuestiones puntuales del texto.

La consigna abierta propone leer para empezar a familiarizarse con un tema o con una dimensión del mismo. Se invita a leer y luego a comentar. La interpretación compartida a partir de este tipo de consigna promueve que se vaya creando un marco común sobre el mundo que el texto ofrece. Por su parte, la consigna global apunta a una vinculación directa hacia el contenido del texto. Propone focalizar la mirada en explicaciones, relaciones o ideas que allí se presentan. Se trata de una propuesta amplia que no solicita información puntual. Mientras que a partir de las consignas analíticas se pretende que el/la lector/a se “detenga” en aspectos puntuales, pero siempre en relación a un todo; en otras palabras, trasciende a las consignas de descomposición porque se formulan en el marco de la totalidad o globalidad de los sentidos que se intentan reconstruir con la lectura.

Esta ajustada síntesis sobre algunos aspectos que, entiendo, resultan centrales para pensar en la posibilidad de enseñar y aprender Ciencias Sociales leyendo, me coloca ante la tarea de reflexionar en relación a: ¿cómo abordar la centralidad de la lectura en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las Ciencias Sociales en la escuela primaria desde la Didáctica de las Ciencias Sociales I? y ¿cómo, desde el plano de lo “hipotético”, empezar a idear con los/las estudiantes de profesorado consignas de lectura que favorezcan el aprendizaje de los contenidos que ellos/ellas deberán enseñar en su práctica docente? Estos interrogantes orientan una de las dimensiones de la propuesta de formación que a continuación desarrollaré, en la que ofrezco algunas alternativas que lejos están de pretender convertirse en “cerradas” o “únicas”, pues de lo que se trata es de alentar a los/las futuros/as docentes a que también puedan interpelarse y proponer.

Segunda parte

3. PROPUESTA DE FORMACIÓN

3. 1. ¿Por qué empezar a pensar con los/las estudiantes de profesorado la enseñanza de procesos inmigratorios en la escuela primaria?

Ante este interrogante puedo distinguir dos razones. Por un lado, la complejidad y amplitud de la temática resulta estratégica para poner en tensión las perspectivas para la enseñanza de lo social que desarrollé en la primera parte del TIF. El propósito es que el planteamiento de la temática, en términos generales, a los/las estudiantes de profesorado estimule a pensar recortes más específicos en relación a la misma y, en un futuro, en relación a otras temáticas. Entonces, de lo que se trata es de empezar a construir criterios para la enseñanza de las Ciencias Sociales a partir del abordaje de un conjunto de perspectivas.

Considerando que los encuadres curriculares serán parte de los marcos de referencia de los que deberán valerse los/las futuros/as docentes para desarrollar sus propuestas didácticas en la escuela primaria, la presente propuesta de formación pretende ofrecer, además, una interesante oportunidad para que los/ las estudiantes comiencen a aproximarse a lo que plantean dichos encuadres para el área en general y en relación a la temática elegida en particular. En ese sentido, me propongo empezar por indagar en el documento curricular “más cercano”, es decir, en el Documento Curricular de la Escuela Primaria Neuquina- Área Ciencias Sociales- 3° Ciclo.

Todo fenómeno social está protagonizado por sujetos capaces de tomar decisiones motivadas por diversos intereses. Son estas decisiones las que orientan el rumbo de las prácticas sociales. Esta afirmación advierte que no es posible pensar una configuración social lineal, simple y, por ende, carente de conflictividad, sino que invita a estudiar y a enseñar la realidad social, pasada y presente, desde la identificación y el análisis de los problemas que la atraviesan, que la sostienen y que la dinamizan. Podría decir que toda la selección curricular respecto al área (Documento Curricular de la Escuela Primaria Neuquina) admite un tratamiento en clave de problemas, pero en esta oportunidad me incliné por considerar el tema de la inmigración en nuestro país porque desde hace algunos años los/las estudiantes del segundo año de la formación que realizan “salidas al

campo”¹⁵ para llevar adelante una serie de observaciones, han expresado y expresan su preocupación, al igual que muchos/as docentes en ejercicio, respecto a las dificultades que deben afrontar los niños y las niñas bolivianos/as para integrarse o para ser integrados/as a la vida institucional de las escuelas locales, situación que se manifiesta básicamente en relación a los vínculos interpersonales (con los/las docentes y entre los/las niños/as) y con los conocimientos escolares. He aquí la segunda razón para empezar a pensar la enseñanza de procesos inmigratorios en Argentina.

Esto que preocupa a los/las estudiantes de profesorado moviliza a empezar a pensar con ellos/as la enseñanza de una temática que atraviesa de manera significativa la historia de nuestro país desde fines del siglo XIX hasta la actualidad. Se presenta así el desafío de poner en tensión el pasado y el presente y de repensar la importancia del contexto específico en el que se desarrollan los fenómenos, ya que aun cuando puedan ser tematizados dentro de un mismo término y, en un grado más complejo, desde conceptos generalizadores, presentan características particulares de acuerdo al tiempo y al espacio en que tienen lugar. Es muy valioso pensar la inmigración en sus diferentes etapas, pues es lo que va definiendo qué es ser inmigrante para cada época, lo que pone de relieve las actitudes para integrarse de los que llegan y de los que están (sociedad receptora), la centralidad del Estado y de los marcos normativos que éste establece para el ingreso de personas provenientes de otros países. Estos marcos resultan centrales porque definen las condiciones que prohíben o permiten la permanencia de dichas personas, dando cuenta de quiénes tienen, o no, la posibilidad de ser considerados integrantes legítimos de la comunidad.

Esta breve aproximación a la temática, permite vislumbrar una serie de problemáticas posibles de ser definidas como “problemas socialmente relevantes” y permite reconocer que un abordaje más amplio de la misma requiere no sólo focalizar la mirada en las maneras de inserción de las personas extranjeras en el ámbito laboral y en su integración a las pautas culturales de la sociedad receptora, sino que también es importante, y menester, interpelarse en relación a las características de las políticas y la legislación migratoria de cada época y sus consecuencias; pues esto representa la plataforma desde la cual la sociedad receptora piensa al extranjero y va definiendo algunas de las imágenes y representaciones sociales que se elaboran alrededor de su presencia. Entonces, es posible sostener que en Argentina la legislación migratoria, como así también las imágenes y representaciones acerca del extranjero, han ido mutando a lo largo del devenir histórico.

¹⁵ Denominación dada desde el espacio curricular “Práctica II” a las intervenciones que los/las estudiantes deben realizar en algunas de las escuelas primarias de la localidad. Escuelas que son consideradas como “escuelas asociadas”.

Estimo oportuno recordar que la propuesta de formación que a continuación desarrollaré, está destinada a los/las estudiantes que cursan la “Didáctica de las Ciencias Sociales I”, asignatura anual correspondiente al 2° año del Profesorado de Educación Primaria que cuenta para su dictado con 4 hs. cátedra semanales, por lo que fue posible elaborar una secuencia de trabajo amplia. En la propuesta plantearé una serie de momentos para su implementación sostenidos en una secuencia de actividades que se propone poner en juego diferentes materiales de enseñanza, dinámicas de trabajo y consignas tendientes a favorecer el diálogo entre el plano teórico con el propositivo; en otros términos, de lo que se trata es de generar situaciones de clase que permitan a los/las estudiantes de profesorado empezar a pensar en criterios orientadores de posibles “modos de hacer” para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela primaria, desde los aportes de las perspectivas que expuse en la primera parte del presente Trabajo Integrador Final. Esto es, considerando la relevancia de las finalidades en la enseñanza de las Ciencias Sociales; la potencialidad de los problemas socialmente relevantes para la enseñanza del área; los conocimientos previos y representaciones sociales sobre el tema y la lectura como estrategia posible en las clases de Ciencias Sociales. A partir de estas perspectivas, definí tres ejes de trabajo, enunciados como interrogantes, para llevar adelante la propuesta formativa:

1) ¿Para qué enseñar sobre procesos inmigratorios en Ciencias Sociales?;

2) ¿Qué enseñar de procesos inmigratorios en Ciencias Sociales?

y 3) ¿Cómo organizar la enseñanza del fenómeno inmigratorio en Ciencias Sociales?

El desarrollo de la secuencia de actividades supone la lectura y discusión, previa o paralela, de una selección de aportes bibliográficos que especificaré hacia el final del abordaje de cada eje. En buena medida, dicha bibliografía se corresponde a los artículos que utilicé para dar forma al “Marco teórico y metodológico” del presente TIF.

Por último, considero necesario aclarar que la modalidad de trabajo por la que he optado es la modalidad de taller, en tanto permite construir y resolver con el otro, “negociar” significados y sentidos, hacer uso de diversas herramientas, favorece la circulación de la palabra, entre otros. Apunto también a generar espacios de construcción de conocimientos en sintonía con una evaluación de proceso y con instancias de autoevaluación y de co-evaluación.

3. 2. Secuencia de actividades

3.2.1 ¿Para qué enseñar sobre procesos inmigratorios en Ciencias Sociales? Sobre las finalidades y los sentidos del conocimiento social.

El abordaje de este eje apunta a abrir la discusión en torno a las finalidades/sentidos de enseñar sobre procesos inmigratorios en la escuela primaria, considerando que se trata de un fenómeno central en la configuración de la realidad socio-histórica de nuestro país. Pensando en el contexto local, es preciso destacar que Neuquén es una provincia en la que la llegada de personas de diferentes países limítrofes para trabajar en distintas actividades, fundamentalmente en la producción agrícola y en el sector comercial, ha cobrado significatividad en las últimas tres décadas y que los/las hijos/as de estas familias empiezan o continúan su educación formal en muchas de las escuelas locales. Ello sin dejar de lado que, en sus orígenes, la provincia se ha conformado a partir de un importante flujo migratorio (sirios, libaneses, españoles, italianos, chilenos, entre otros).

Podría anticipar que uno de las intenciones vinculadas a enseñar el tema en la escuela primaria, tiene que ver con aproximar a los/las estudiantes a la comprensión de las particularidades que presenta dicho fenómeno en un pasado lejano pero también en la Argentina actual. En otros términos, se trata de mirar o empezar a mirarlo desde su complejidad y así trascender, paulatinamente, aquellas explicaciones basadas en el sentido común y en ciertos prejuicios que giran en torno al tema. Es preciso abrir y poner en tensión enunciados de esta naturaleza, que son parte constitutiva de los discursos renovados sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales, con los/las estudiantes de profesorado, futuros/as docentes, con el propósito de que puedan des-armarlos, apropiárselos, resignificarlos, para empezar a pensar en modos de enseñanza que apunten a formar en ese sentido.

Revisitar el contexto local es uno de las tareas centrales en esta secuencia de actividades, pues considero que se trata de un ejercicio capaz de proveer de interesantes pistas para repensar el para qué enseñamos o enseñaremos determinado contenido de las Ciencias Sociales.

En esta parte de la propuesta se intentará instalar el debate en relación a las finalidades que orientan la enseñanza de lo social en su conjunto y la enseñanza de procesos inmigratorios en particular, para retomarlo hacia el final de la propuesta y en otros momentos en lo que, directa o indirectamente, tengan lugar intervenciones vinculadas a esa dimensión.

1° momento

Esta instancia de trabajo inaugura la puesta en práctica de la propuesta de formación. Tras una breve presentación de la misma, ofreceré a los/las estudiantes una selección de contenidos que abordan la cuestión inmigratoria, se trata de una selección tomada del Documento Curricular de la Escuela Primaria Neuquina- Área Ciencias Sociales- Tercer Ciclo (Anexo 1). En ese texto se exponen todos los contenidos para el Tercer Ciclo (6° y 7° grado) sobre la cuestión inmigratoria en Argentina; el período histórico contemplado es el siguiente: desde fines del siglo XIX hasta la actualidad. Siguiendo la lógica del Documento Curricular, cada contenido es acompañado de una serie de objetivos y de situaciones de enseñanza tendientes a favorecer la concreción de los primeros.

Les propondré a los/las estudiantes la lectura grupal del texto señalado. Luego, les plantearé la siguiente actividad:

Tras la lectura del fragmento del Documento Curricular de la Escuela Primaria Neuquina, conversen en relación al siguiente interrogante:

¿Es posible visualizar en el mismo los sentidos/finalidades/intencionalidades que se persiguen con la enseñanza de procesos inmigratorios?, si-no, ¿por qué? Registren las ideas que surjan del intercambio.

2° momento

Cada grupo deberá socializar su producción. Paralelamente se irá desarrollando un debate en relación a los acuerdos y desacuerdos respecto a lo que ofrece el Diseño Curricular de nivel primario sobre las finalidades/intenciones de enseñar la temática inmigratoria. Esta instancia de debate apunta a que los/las estudiantes puedan empezar a explicitar y a fundamentar sus propios posicionamientos sobre el sentido/los sentidos de enseñar lo social en la escuela primaria, los que, tal vez, puedan llegar a ampliar, defender o contraponerse a los posicionamientos que ofrece el diseño.

3° momento

Para dar inicio a este momento de trabajo, se realizará la lectura compartida del siguiente relato de una docente de una escuela primaria de la ciudad, posteriormente se habilitará un espacio para realizar comentarios. Espacio organizado a partir de los siguientes tópicos:

- ✓ *En relación a la vivencia de la niña con respecto a portar la bandera del país.*
- ✓ *En relación a los aspectos del relato que permiten pensar en el fenómeno inmigratorio.*
- ✓ *En relación a qué harían y por qué como futuros/as docentes ante una situación como la planteada en el relato.*

“El año pasado, en la escuela primaria en la que trabajo tuvo lugar una situación un tanto complicada con una niña, hija de inmigrantes bolivianos. Ella nació acá, cursó toda su escolaridad primaria en esta escuela y siempre fue una muy buena alumna. A llegar a 7° grado, cumplió con todas las expectativas académicas y resultó abanderada. La niña portaba la bandera nacional pero empezamos a darnos cuenta de que no se sentía muy cómoda, aunque nunca manifestó nada de manera abierta, hasta que un día los papás llegaron a la escuela para explicar lo que sentía su hija. Ella sentía que no debía llevar la bandera argentina porque estaba convencida de que pertenecía a la comunidad boliviana.

Las docentes le preguntaron por qué no había dicho nada y ella contestó que tampoco quería que pensarán que despreciaba el país donde nació y creció. Se comprendieron las razones de la alumna y se le dio la oportunidad de dejar la bandera”.

Laura- Docente de una escuela primaria de la ciudad de Zapala (Neuquén)

Luego, solicitaré a los grupos que, considerando la experiencia de cada uno/a en las “salidas al campo” adscriptas al espacio de Práctica II, elaboren un relato compartido sobre las situaciones observadas en relación a las vivencias¹⁶ de los/las niños/as migrantes en las escuelas de la ciudad y que, hacia el final del escrito, enfatizen en lo que les preocupa sobre lo relatado.

Si en el grupo ningún/a integrante recuerda haber observado sobre el tema, les sugeriré que conversen con sus compañeros/as de otros años que ya han planteado su preocupación al respecto para que les puedan ayudar en la realización del relato.

¹⁶ Se aclarará sobre la amplitud del término “vivencias”, pues en ellas se puede considerar la cuestión de los vínculos entre pares, entre los/las niños y los/las docentes, la relación con los conocimientos escolares, con la organización escolar, entre otros aspectos.

4° momento

Producción compartida

Este momento se sostiene en un trabajo en conjunto con todos/as los/las integrantes del taller. Se inicia tras la socialización del siguiente planteo problemático:

Considerando las experiencias que tienen y han tenido lugar en muchas de las escuelas de la ciudad y que involucran, fundamentalmente, a los/las niños/as locales, a los/las niños/as que vienen de países vecinos, a sus familias y a los/las docentes:

- *¿Qué sentido o qué sentidos tendría enseñar sobre procesos inmigratorios?*
- *¿Para qué enseñarían sobre el tema?*
- *¿Para qué y por qué pensar la enseñanza de la temática en clave histórica?*

Luego, propondré que, entre todos/as, elaboremos un listado de ideas/planteos para intentar dar respuesta e estos interrogantes.

Anexo 1

Sobre el Documento Curricular de la Escuela Primaria Neuquina/ Tercer Ciclo y la enseñanza de procesos inmigratorios

Algunas observaciones:

Este documento está dividido en los tres Ciclos de la escolaridad: 1° Ciclo (1°,2° y 3° grado), 2° Ciclo (4° y 5° grado) y 3° Ciclo (6° y 7° grado). En el mismo los contenidos escolares para el área de Ciencias Sociales están organizados a partir de tres ejes transversales de 1° a 7° grado: *Las sociedades y la construcción de los espacios; Las sociedades a través del tiempo y Las sociedades, la vida cotidiana y las prácticas culturales.*

Al interior de cada **eje organizador** es posible distinguir múltiples **núcleos organizadores** que agrupan a **los contenidos escolares**. El listado de contenidos está acompañado por una columna en la que se explicitan **los objetivos de enseñanza** (*A fin de que los alumnos y alumnas se aproximen a:...*) y **los alcances de los contenidos y las situaciones de enseñanza** (*Se propiciarán situaciones de enseñanza que faciliten:...*).

La temática propuesta (La inmigración en Argentina) se enmarca en los siguientes ejes y núcleos organizadores. Comparto, además, una selección de objetivos de enseñanza y de

situaciones de enseñanza que, considero, guardan mayor vinculación con el tratamiento de dicha temática.

En relación a 6° grado (1° Año del 3° Ciclo),

Eje organizador: Las sociedades y la construcción de los espacios

Núcleo organizador: El proceso de construcción territorial

Contenido escolar:

“Análisis Demográfico en Argentina y América Latina: crecimiento, composición y distribución. Cambios recientes en el mercado laboral. Calidad de vida: su medición a través del índice de desarrollo humano (IDH). Movilidad territorial de la población” (p.112).

A fin de que los/las alumnos/as se aproximen a:

“Conocer que el territorio se organiza de formas diferentes de acuerdo con sus condiciones naturales, las actividades que en él se desarrollan, las decisiones político administrativas, las pautas culturales, los intereses y las necesidades de los habitantes”(p. 112).

Se propiciarán situaciones de enseñanza que faciliten:

- “El conocimiento de las principales causas de la movilidad y la distribución de la población en Argentina y América Latina; mediante la escucha de testimonios de migrantes, la lectura e interpretación de gráficos, mapas, imágenes y la comunicación de la información recabada al resto de la comunidad escolar mediante exposiciones orales con soportes gráficos.” (p. 112)

Eje organizador: Las sociedades a través del tiempo

Núcleo organizador: La construcción de la Argentina

Contenido escolar: Período Moderno- Hacia la Argentina del Centenario

“Dimensión social: La inmigración masiva. Los inmigrantes: su inserción en la sociedad y en el mundo del trabajo. Vida cotidiana y costumbres de los sectores populares. El crecimiento de las ciudades. Organizaciones y protestas obreras en Buenos Aires y el Interior” (p. 121).

A fin de que los/las alumnos/as se aproximen a:

- “Reconocer características de la sociedad en diferentes etapas del proceso histórico nacional” (p. 118)
- “Establecer relaciones entre el ámbito nacional e internacional” (p. 118)
- “Conocer aspectos de las sociedades del pasado a partir de testimonios diversos” (p. 118)

Se propiciarán situaciones de enseñanza que faciliten:

- “La identificación de las razones para emigrar a la Argentina, subrayando tanto los factores de expulsión en los lugares de origen como las expectativas y oportunidades que brindaba nuestro país; a partir del análisis de cartas, historias de vida, películas, entre otros; a fin de organizar las conclusiones en cuadros y láminas para su posterior socialización” (p.121).
- “La indagación sobre aspectos destacados de la vida cotidiana de los inmigrantes – inserción en el medio rural o urbano, actividades, vivienda, entre otros- a partir del análisis de fotografías de la época, lectura de cartillas informativas y periódicos diversos, para elaborar textos narrativos que describan y expliquen estas prácticas sociales desde la perspectiva de los actores” (p.121).
- “La relación entre las transformaciones sociales derivadas de la inmigración masiva y el surgimiento de expresiones artísticas como el tango o el uso de vocablos populares del lunfardo, mediante la escucha y análisis de piezas musicales para elaborar y comunicar conclusiones a la comunidad escolar” (p.121).
- “El reconocimiento de los cambios registrados en las principales ciudades del país, atendiendo al crecimiento y concentración de la población en esos espacios, así como a las obras edilicias y urbanísticas; a través del análisis de datos censales y la observación de fotografías que den cuenta de la acelerada urbanización” (p.122).

Eje organizador: Las sociedades, la vida cotidiana y las prácticas culturales

Núcleo organizador: Las normas que organizan la vida en sociedad

Contenido escolar: “Las minorías en una sociedad democrática” (p.129).

A fin de que los/las alumnos/as se aproximen a:

- “Establecer relaciones entre el contexto histórico, la elaboración de normas y las demandas de la sociedad” (p.128).
- “Caracterizar aspectos fundamentales de la Constitución Nacional y el sistema democrático” (p.128).

Se propiciarán situaciones de enseñanza que faciliten:

- “La apreciación de la importancia de los derechos y garantías constitucionales, a partir de su ejemplificación en situaciones concretas de la vida cotidiana donde se reconozca su vigencia o suspensión en distintos contextos históricos” (p.129)
 - “La apreciación de las dificultades que afrontan las minorías étnicas, religiosas, culturales u otras, focalizando en situaciones donde sus necesidades o formas de vida no son aceptadas por la sociedad; a través de la escucha de testimonios e historias de vida de refugiados, inmigrantes, minorías religiosas u otros casos significativos para los niños y niñas” (p. 129).
-

Eje organizador: Las sociedades, la vida cotidiana y las prácticas culturales

Núcleo organizador: Prácticas culturales

Contenido escolar:

“La pluralidad étnica y la diversidad cultural en la sociedad argentina. Aportes culturales de poblaciones indígenas, rurales y migrantes” (p.131).

A fin de que los/las alumnos/as se aproximen a:

- “Valorar la diversidad cultural como resultado del legado de distintos grupos sociales” (p.131).
- “Desarrollar el sentido de pertenencia, reconociendo el carácter pluricultural de la sociedad argentina” (p. 131).

Se propiciarán situaciones de enseñanza que faciliten:

- “La comprensión de la cultura como construcción social de las comunidades, vinculando aspectos concretos de su vida material (vivienda, vestimenta, comida, entre otros) con sus valores y creencias; mediante el análisis de ejemplos de prácticas vigentes entre distintos grupos” (P.131).

- “La exploración de prácticas culturales existentes en nuestro país, subrayando su relación con las corrientes migratorias que se asentaron en distintas zonas; a través de la identificación de tradiciones culinarias, expresiones musicales, ceremonias religiosas -entre otras-, y la búsqueda de información sobre sus orígenes” (P.131).
- “El establecimiento de relaciones entre la movilidad de las personas y la conformación de sociedades urbanas heterogéneas, reconociendo la importancia de los intercambios culturales e identificando potenciales situaciones conflictivas; a través de la lectura y comentario –con ayuda del docente- de textos informativos y la elaboración posterior de afiches o expresiones artísticas” (P.131).

En relación a 7° grado (2° Año del 3° Ciclo)

Eje organizador: Las sociedades y la construcción de los espacios

Núcleo organizador: El proceso de construcción territorial

Contenido escolar:

“Dinámica de la población (crecimiento vegetativo, migratorio y total). Causas y consecuencias. Movilidad geográfica a escala planetaria” (p. 135).

A fin de que los alumnos y alumnas se aproximen a:

- “Conocer que el territorio se organiza de formas diferentes de acuerdo con sus condiciones naturales, las actividades que en él se desarrollan, las decisiones político administrativas, las pautas culturales, los intereses y las necesidades de los habitantes” (p.134).

Se propiciarán situaciones de enseñanza que faciliten:

- “La interpretación de los factores y procesos que motivan la movilidad actual de la población sobre la superficie terrestre, observando y analizando en el ámbito local y regional las particularidades correspondientes; a partir de la escucha de testimonios de migrantes, la lectura e interpretación de gráficos, mapas, imágenes y la comunicación de la información recabada al resto de la comunidad escolar” (p.135).

Eje: Las sociedades a través del tiempo

Núcleo organizador: Neuquén, nuestro lugar. Una mirada desde el contexto nacional

Hacia la construcción de la provincia del Neuquén

Contenido escolar:

“La emergencia de una sociedad heterogénea y pluricultural”(p.146).

A fin de que los alumnos y alumnas se aproximen a:

- “Identificar la relación entre procesos registrados en otros contextos y los desarrollados en la provincia del Neuquén” (p. 145).

Se propiciarán situaciones de enseñanza que faciliten:

- “El reconocimiento de rasgos que evidencien el carácter heterogéneo y pluricultural de la sociedad neuquina actual, destacando la presencia tanto de pueblos originarios como de migrantes de distintos orígenes y épocas; mediante la lectura de artículos periodísticos, la visita a instituciones locales representativas y la escucha de testimonios, a fin de valorar las creaciones y aportes de los distintos grupos que participan de la construcción de nuestra provincia” (p. 146).

Eje: Las sociedades, la vida cotidiana y las prácticas culturales

Núcleo organizador: Prácticas culturales

Contenido escolar:

“Pluralidad étnica y diversidad cultural en América Latina. Aportes culturales de poblaciones indígenas, africanas, rurales y migrantes” (p.153).

A fin de que los alumnos se aproximen a:

- “Valorar la diversidad cultural de América Latina como resultado del legado de distintos grupos sociales” (p.153)

- “Desarrollar el sentido de pertenencia, reconociendo el carácter pluricultural de la sociedad latinoamericana” (p.153)

Se propiciarán situaciones de enseñanza que faciliten:

- “La identificación de elementos representativos de la diversidad cultural en la América Latina, a partir del análisis de prácticas culturales y expresiones artísticas de distintos países latinoamericanos” (p.153).
- “La exploración de las manifestaciones culturales (costumbres, hábitos, creencias, otros) que dan identidad a diferentes grupos sociales, mediante el análisis de situaciones donde las mismas se evidencien, fomentando el reconocimiento y respeto por distintos modos de vida” (p. 154).

Elaboración personal. Fuente: Documento Curricular de la Escuela Primaria Neuquina.

Bibliografía de referencia para los/las estudiantes:

- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la Educación Social. En BENEJAM & PAGÈS (Coords), Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria (pp. 33-51). Barcelona: Institut de Ciènces de l'Educatió Universitat Barcelona- Horsori.
- Funes G. (2013). Historias enseñadas recientes: utopías y prácticas. Neuquén: Educo.
- Pagès, J. (2005). Didáctica de las Ciencias Sociales y pensamiento educativo en la obra de Pilar Benejam. *Revista Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 18, 25-40.
- Provincia de Neuquén, Ministerio de Gobierno, Educación y Justicia (2007). *Documento Curricular, Tercer ciclo, Primero y Segundo Año De la Escuela Primaria Neuquina*.
- Siede, I. (2010). Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza. En I. Siede (Coord.), *Ciencias Sociales en la escuela* (pp. 17-48). Buenos Aires: Aique.

3.2.2 ¿Qué enseñar de procesos inmigratorios en Ciencias Sociales? Sobre el recorte temático a partir de los problemas socialmente relevantes.

Luego del abordaje del primer eje, se propone dar lugar al siguiente interrogante: *¿Qué enseñar de procesos inmigratorios?* Se trata del segundo eje de la propuesta de formación, el que se encuentra vinculado a la tarea de empezar a construir criterios que permitan establecer recortes temáticos desde el enfoque de problemas sociales relevantes. En esta instancia se intentará tensionar lo que implica un “problema socialmente relevante”, la temática en cuestión (el fenómeno inmigratorio en Argentina) y lo que preocupa de esa temática a los/las estudiantes de profesorado. Entiendo que atender a estas dimensiones, y a las relaciones entre las mismas, puede aportar valiosas pistas para definir o despejar, en principio, el/los problema/as que, posteriormente, orientarán la definición de un posible recorte temático a ser enseñado.

En sintonía con lo anterior, ofreceré y abordaré con los/las estudiantes, además de la bibliografía específica sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales desde los problemas socialmente relevantes, una selección de artículos sobre la cuestión inmigratoria en Argentina desde fines del siglo XIX hasta la actualidad. Se trata de aportes para ahondar en la problemática desde el plano nacional y provincial, sin descuidar la necesaria relación con la esfera internacional; siendo que conocer de la temática es tan importante como el conocimiento de las estrategias didácticas para su enseñanza. Es preciso aclarar que a los fines de la presente propuesta de formación no especificaré aquí sobre las maneras o modos en que se dará tratamiento a dicho corpus bibliográfico pero, como ya anticipé, se trata de lecturas que necesariamente deben darse antes y/o paralelamente al desarrollo de las actividades de esta secuencia.

1° momento

Para empezar a trabajar en relación al 2° eje, presentaré la siguiente actividad a los grupos de estudiantes:

- 1) *Considerando los aportes de los momentos de trabajo anteriores y los aportes bibliográficos, definir si es posible identificar problemas de ese tipo en relación a la cuestión de la inmigración en Argentina.*
- 2) *A continuación, enunciar en forma de relato dicho/s problemas considerados socialmente relevantes.*

2° momento

En esta instancia pediré a los/las estudiantes que:

Retomen el fragmento del Documento Curricular de la Escuela Primaria Neuquina (Anexo 1) y de acuerdo al problema o a los problemas que cada grupo logró definir, conversen sobre qué contenidos, consideran, serían los más pertinentes para dar tratamiento a dicho/os problema/as.

Esta actividad, como la anterior, requiere habilitar diferentes instancias de puesta en común en su desarrollo. Son momentos en los que los intercambios de ideas, el planteo de dudas, sugerencias, etc. pueden clarificar el panorama y dar lugar para realizar ciertos “ajustes” durante el proceso de construcción.

3° momento

Cada grupo deberá presentar el/los problema/as definido/os, la selección de contenidos (se trata de una aproximación a un recorte temático) y las justificaciones correspondientes a los demás talleristas.

El intercambio se llevará a cabo con una vuelta permanente a lo que implica un problema social relevante y sobre sus potencialidades para la enseñanza y para el aprendizaje del área, por lo que el siguiente esquema de ideas estará dispuesto a la vista de todos/as.

Aprender a valorar los problemas es el mejor aprendizaje para favorecer una participación crítica de la ciudadanía.

p
o
r
q
u
e

ESTIMULA a:

Pensar soluciones

Tomar decisiones

**¿QUÉ ES UN PROBLEMA SOCIAL RELEVANTE/
UNA CUESTIÓN SOCIALMENTE VIVA?**

Son aquellas cuestiones que cumplen con los siguientes requisitos:

Han de estar vivas en la sociedad

Han de estar vivas en los saberes escolares

Han de estar vivas en los saberes de referencia

Fuente: Elaboración propia en base a los aportes de Santisteban, A. (2009).

Bibliografía de referencia para los/las estudiantes:

- Benencia, R. (2007). La inmigración limítrofe. En TORRADO S. (Comp), *Población y bienestar en Argentina del primero al segundo Centenario-Tomo I* (pp. 571-600). Buenos Aires: Edhasa.
- Devoto, F. (2007). La inmigración de ultramar. En TORRADO S. (Comp), *Población y bienestar en Argentina del primero al segundo Centenario-Tomo I* (pp. 531-548). Buenos Aires: Edhasa.
- Diez, M.L. & Novaro, G. (2011). ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos. En COURTIS & PACECCA (Comps), *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo*. Editores del Puerto y Asociación por los Derechos Civiles.
- Gallo, E. (2005). Población y proceso social. En GALLO & CORTÉS CONDE, *Historia Argentina 5- La República Conservadora*. Buenos Aires: Paidós.
- Manara C. & Fernández S. (1993). La problemática inmigratoria en Neuquén: españoles e italianos 1895/1930. En BANDIERI, FAVARO & MORINELLI (Eds.), *Historia de Neuquén*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Rosa, A. (2004) Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía. En CARRETERO, M. /VOSS, J. F. (Comp.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 47-69). Buenos Aires: Amorrortu.
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 187, 12-15.

3.2.3 ¿Cómo organizar la enseñanza del fenómeno inmigratorio en Ciencias Sociales? Algunas claves: “Dar lugar a lo que los niños y las niñas saben del mundo social” y “Enseñar y aprender lo social leyendo”.

En esta parte de la propuesta de formación, luego de haber instalado el debate en torno a las finalidades/sentidos de enseñar sobre la inmigración en Argentina, de avanzar en el ejercicio de definir algunos problemas sociales que emanan de la misma y de establecer posibles “recortes temáticos”, el desafío consistirá en favorecer espacios de trabajo para que los/las estudiantes empiecen a apropiarse de algunos criterios que les permitan orientarse en la tarea de organizar la enseñanza de lo social en la escuela primaria.

Las actividades que presentaré se sostienen en el propósito arriba señalado como en la intención de trabajar con los/las estudiantes la necesaria coherencia que debe existir entre lo que se desea enseñar, para qué enseñarlo (que se

corresponden a los dos primeros ejes de la propuesta de formación) y el cómo enseñarlo, sin descuidar a quiénes se les va a enseñar.

1° momento

Para empezar, presentaré a los/las estudiantes una actividad tendiente a movilizar sus propias representaciones sociales y sus saberes previos en relación al fenómeno migratorio, se trata de la lectura (en sentido amplio) de una polémica tapa de revista que anticipaba una nota sobre la inmigración proveniente de países de la región. La tapa corresponde a la Revista La Primera, del mes de abril del año 2000, cuyo director era el empresario Daniel Hadad. Según Baladrón (2013), esto representa un caso paradigmático de divulgación de un mensaje xenófobo, sostenido en un artículo que recopilaba datos inexactos y fraudulentos que apuntaban a promover la estigmatización y la generalización de prejuicios hacia los inmigrantes de origen latinoamericano.

A cada grupo le ofreceré una copia de la mencionada tapa de revista.



Luego, plantearé la siguiente consigna:

a-Al interior del grupo observen y lean atentamente esta tapa de revista.

b-¿Qué observan? Realicen una descripción detallada de la imagen. No olviden anotar el mes y el año de edición de la revista.

c-¿Qué opinan de lo que dice esta tapa? Registren TODO lo conversado en el grupo.

2° momento

En este momento, la propuesta se inclina por generar el debate a partir de la socialización de las producciones grupales surgidas del momento de trabajo previo. Se trata, además, de una instancia muy oportuna para poner en juego el marco teórico que define qué son las representaciones sociales y qué los conocimientos previos, para poder reconocernos como sujetos de experiencias a partir de las que construimos representaciones en que se apoyan nuestras maneras de estar en el mundo y elaboramos los marcos de referencias a partir de los cuales nos apropiamos de nuevos conocimientos.

Le sugeriré a cada grupo que designen a uno de los/las integrantes para que tome registro de los intercambios (el registro podrá ser escrito y/o mediante la grabación de audios).

En este momento será preciso que los/las estudiantes vuelvan a la bibliografía de referencia sobre representaciones sociales y conocimientos previos en la enseñanza de las Ciencias Sociales para que, a partir de estos aportes, puedan reelaborar ambos conceptos. La consigna será la siguiente:

Retomen el texto de Beatriz Aisenberg, “Para qué y cómo trabajar los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria” , el texto de Juan Delval sobre “ La representación infantil del mundo social” y el artículo de Enrique Muñoz Reyes y Joan Pagès acerca de “La relación pasado-presente en la enseñanza de la historia en la educación secundaria obligatoria catalana” y definan qué se estaría entendiendo por representaciones sociales y qué por conocimientos previos.

Luego, sugeriré una relectura de los registros del debate y presentaré una segunda consigna para este momento de trabajo:

Tras el repaso de conceptos y la relectura del registro del debate, conversen en relación al siguiente interrogante: ¿es posible visualizar, en las ideas que expusieron en el debate, representaciones sociales y/o conocimientos previos? De ser así ¿cuáles por ejemplo? Justifiquen las relaciones que logren establecer.

Esta parte de la propuesta concluye con una nueva puesta en común para que cada grupo al dar a conocer sus planteos, pueda poner en evidencia determinado marco conceptual y su resignificación al ser utilizado para avanzar en el análisis de las ideas expuestas por ellos/ellas mismos/as. Como anticipara, este ejercicio apuntará a que, en principio, los/las estudiantes en formación logren reconocerse como sujetos de experiencia para, luego, empezar a pensar que en un futuro ellos/ellas estarán frente a sujetos que también tendrán un bagaje de experiencias que, directa o indirectamente, entraran a sus clases. De allí que el desafío consiste, aunque aún en un plano hipotético, en empezar a interpelarse acerca de cómo capitalizar esas experiencias y para qué.

4° momento

Dar lugar e importancia en una clase de Ciencias Sociales a lo que los/las estudiantes saben sobre el mundo social, en términos de saberes previos y/o representaciones sociales, requiere no perder de vista que: esas ideas pueden “activarse” en cualquier momento de la clase y que no necesariamente debemos habilitar espacios exclusivos para recuperarlas y ponerlas en juego. Entonces, los materiales para la enseñanza que seleccionemos y los modos de abordaje por los que optemos son los que, en buena medida, habilitarán u obturarán la emergencia y el aprovechamiento de lo que ellos/ellas saben.

De acuerdo a lo anterior, considero necesario proponer en las clases de Didáctica de las Ciencias Sociales ejercicios vinculados a la selección de materiales para la enseñanza y a la construcción de modos de hacer que posibiliten un buen uso de los mismos en función de los propósitos que se persiguen, en este caso adscriptos a la movilización y aprovechamiento de lo que los/las niñas/as pueden llegar a saber sobre el fenómeno inmigratorio.

Presentaré el documental “Migraciones al final del siglo XX”¹⁷. La actividad inicial consistirá en que los/las estudiantes “abran” el recurso, en que lo indaguen, para saber qué aspectos del tema aborda, de qué manera, qué periodo histórico considera, cuáles son los conceptos explicativos centrales, qué nivel de

¹⁷ Se trata de un recurso que, por su nivel de complejidad, es factible de ser utilizado en una clase de 6° o 7° grado de la escuela primaria.

complejidad presenta, etc. para, posteriormente, debatir acerca de las posibles maneras de utilizarlo en una clase de Ciencias Sociales para dar lugar a las representaciones y los saberes previos que puedan llegar a poner juego los/las niños/as de la escuela primaria.

Recurso: Documental “Migraciones al final del siglo XX” de Canal Encuentro (duración: 28 minutos). Al inicio del mismo se comenta, en líneas generales, sobre los desplazamientos de personas en todo el mundo durante el siglo XX, para luego focalizar la mirada en el fenómeno inmigratorio en América Latina en general y en Argentina en particular. La problematización de la temática permite un “diálogo” permanente entre el pasado y el presente, entre la inmigración transoceánica, “blanca y europea”, y la inmigración limítrofe, “con fuerte impronta indígena y latinoamericana”.



<https://youtu.be/JLLeSB1kqMw>

Actividad:

Luego de la proyección del documental “Migraciones al final del siglo XX” y de conversar acerca de la información que el mismo presenta, en los pequeños grupos intenten dar respuesta al siguiente interrogante: ¿Cómo, consideran,

podría ser trabajado este documental en una clase de Ciencias Sociales de manera que se vea favorecida la puesta en juego y valoración, para la construcción de nuevos saberes, de las representaciones sociales y los conocimientos previos que pueden llegar a poseer los/las estudiantes respecto a la temática?

5° momento

Socialización de producciones grupales, debate y elaboración, entre todos/as los/las participantes del taller, de un listado de alternativas/posibilidades ante el interrogante inicial.

6° momento

En esta instancia de la propuesta de formación, incluiré el desafío de repensar el lugar de la lectura en la construcción de nuevos conocimientos sociales y la importancia del mundo de significados que acciona todo/a lector/a al enfrentarse al mundo del texto. Aspecto que pone de relieve, una vez más, el necesario reconocimiento de los conocimientos previos y las representaciones sociales cuando apuntamos a que los sujetos en formación, de cualquiera de los niveles educativos, aprendan determinado contenido leyendo.

En función de lo anteriormente señalado, retomaré junto a los/las estudiantes las perspectivas en relación a la lectura que desarrollé en la primera parte del TIF. Considero central hacer hincapié en las condiciones de lectura y en el tipo de consignas que pueden favorecer un encuentro genuino con los textos. Por ello, este momento inicia con la invitación a leer (en pequeños grupos) dos relatos de vida de inmigrantes que llegaron a la Argentina procedentes de países limítrofes. Es preciso destacar en este punto el valor que posee el relato como recurso para la enseñanza, pues permite poner en dialogo experiencias personales con una visión más global de determinado fenómeno. Los dos relatos que propongo en esta oportunidad, podrían ser utilizados también en una clase de 6° o 7° grado de la escuela primaria.

Plantearé la siguiente consigna de lectura (consigna abierta):

De manera grupal leeremos dos relatos de vida: “Relato de Fausta y Elvio” y “Relato de Luciana” (Anexo 2). ¿De qué tratarán?, ¿qué contarán?

Luego, propondré realizar una **lectura compartida** de ambos relatos con el grupo total. Situación que puede resultar muy propicia para trabajar sobre las interpretaciones y empezar a reconstruir las ideas presentadas en los textos.

Finalizada la primera lectura, plantearé la segunda consigna de lectura (consigna global):

- a) ¿Qué lugares se mencionan en los relatos?
- b) ¿Qué motivos llevaron a los/las protagonistas a tomar la decisión de dejar su lugar de origen?
- c) ¿Qué cuentan acerca de cómo ha sido su vida en Argentina?

Será importante recordar a los/las estudiantes que tomen registro de lo que surja de los intercambios.

Anexo 2

Relato de Fausta y Elvio

Basado en dos entrevistas, realizadas en 2007 y 2010, por Ana María Ciarallo en el marco de su tesis doctoral, “*Se vamo’ a la de Dios*”. *Migración y trabajo en la reproducción social de familias bolivianas hortícolas en el Alto Valle del Río Negro*. CEA – UNC 2014.

Fausta y Elvio partieron de Tarija, Bolivia, a fines de la década de 1980. Desde 1990 residen en General Roca, Río Negro, donde son horticultores.

Entrevistadora: ¿Cómo fue que llegaron a General Roca?

Fausta: Primero vinimos a Tucumán. Ahí hemos pelado caña solamente una temporada, y de ahí nos fuimos a Mendoza. Casi 4 años estuvimos en Mendoza. Ahí tuve a los chicos. Trabajamos en la cosecha de uva en un valle que se llama Nueva California... ¿Cómo había uva! ¡Era una cosa impresionante! Yo era “tachera”, que tienen los tachitos: mi marido cortaba y yo acarreaba. Éramos una cuadrilla de más o menos 30 personas, teníamos que llenar 6 o 7 camiones por día... Se trabajaba tanto que a la tarde salías gateando, no te podías sostener de ninguna forma... Pero daba gusto cosechar porque te rendía. Era poquito lo que pagaban, pero te quedaba.

Entrevistadora: ¿Y después?

Fausta: Después fuimos a Carrizal del Medio y ahí tenía conocido otro patrón, que nos fue a buscar al hospedaje, esos lugares que tienen en Mendoza para la gente que cosecha que se va a quedar. Nos llevó a una finca grande, plantaba ajo y cebolla y zapallo del amarillo.

Entrevistadora: ¿Eso cuándo era?

Fausta: Eso era el año 89, cuando estaba Alfonsín... Se estaba de mal ese año... ¡Cómo se sufría! También hacíamos verdura de hoja, pero poquito, y los patrones a veces nunca te pagaban lo justo. Lo primero es que quieren asegurarse ellos y si sobra vienen y te decían “no hay plata, el próximo sábado”. Y yo ya tenía al más grande. A veces no tenía ni para comprarle la mamadera de leche. Pero ellos nunca te decían “a vos te falta, yo te voy a dar o te voy a ayudar”.

Elvio: Ahí en esa finca estuvimos dos años. Yo era “tantero”¹⁸, o sea que trabajábamos todo lo que podíamos: cuánto más haces, más ganas. En cambio el “diero” cumple sus ocho horas y sale.

Fausta: Un día, un tío me dice “yo vengo de Río Negro, ahí han agarrado tierra todos, ¿por qué no se van? Pueden alquilar la tierra o ir a medias.”

Elvio: Ahí agarramos todo y lo subimos al autito que nos habíamos comprado cosechando uva en Mendoza y llegamos acá a Roca en dos días, por ese camino fiero que estaba de Santa Isabel, todo tierra y pozos. Llegamos en 1990.

Fausta: No teníamos nada... Cargamos en el autito los dos bebés, dos valijitas de ropa, dos colchoncitos, un par de colchas, unas ollas, mercaderías, lo único que teníamos.

Entrevistadora: ¿Por qué a Roca y no a Neuquén?

Elvio: Acá en Río Negro tenía un pariente que conocía, entonces caímos a Chichinales y después acá. Veníamos con mi hermano menor que yo lo traía... Casi no conocía a nadie, y nadie te abre las puertas...

Fausta: Y eso que en ese tiempo ya había mucha gente boliviana, pero no te daban ni la hora. Pero no era gente de Tarija, como nosotros. Eran del norte, de Sucre, Tupiza, Cochabamba... Son muy distintos, nadie te decía, “mira, este es un paisano, anda a tal parte”...

¹⁸ El “tantero” se ocupa del trabajo hortícola a monto fijo. Por ejemplo, recibiendo una cantidad X de dinero (“tanto”) por levantar el surco, o por llenar la bolsa. El “mediero” va a medias con el dueño de la tierra: uno pone semilla y herramientas, y el otro el trabajo, y comparten el riesgo de la cosecha. El “diero” es un jornalero que trabaja por día. El arrendatario alquila la tierra y lleva adelante la explotación.

Elvio: Yo recorría buscando trabajo, y llegamos donde un paisano y le digo: “¿no sabes de alguno que ocupa gente o quiera dar tierra, yo quiero trabajar”. Y me dice él: “¿cuánta tierra es que querés? ¿Tenés herramientas, tenés tractor?”. Le dije que quería 3 o 4 hectáreas pero me dijo “nooo.., ¿qué vas a hacer con eso? ¡Te van a comer los piojos con eso! Vos tenés que agarrar 20, 30 hectáreas”.

Fausta: Primero hemos estado en una chacra a medias, con un patrón catamarqueño y su esposa que era chilena. Nosotros poníamos el trabajo y el patrón traía lo demás: semilla, matayuyos... Empezamos a trabajar los dos solitos. Pusimos 7 hectáreas de tomate, después verduras de hoja, acelga, zapallito... Nos vino bien esa cosecha, pero trabajábamos como perros. Tenía mi bebé el más chico, yo le había hecho un cajoncito y ahí le puse una colcha, una camita. Lo dejaba ahí con la mamadera de leche. A veces volvía a las 11 y estaba la mamadera vacía, a veces volvía y estaba la mamadera llena. Al más grande lo sacábamos porque era un peligro solo en la piecita. Lo sacábamos envuelto en una manta, a la orilla campo, ahí lo dejaba. Le decía “no te vas a levantar hasta que no salga el sol bien alto”. Se quedaba ahí, entonces nosotros seguíamos trabajando. Vino muy bien la cosecha, hicimos unos buenos pesos, compramos una camionetita.

Después fuimos a otra chacra, más grande, y buscamos gente, nos turnábamos con las otras familias: “mira, yo esta semana te ayudo a trabajar a vos y en la próxima ayúdame a mí”. Un día trabajamos en una, otro en otra. En dos o tres días terminamos en una. Se devuelve el trabajo, entonces se hace más fácil. No hay que pagar trabajo. Ahí estuvimos 5 años y compramos la chacra y el tractor.

Entrevistadora: ¿cómo apareció la oportunidad de comprar la chacra?

Fausta: Nunca se nos dio de comprar tierra, siempre pensábamos tener las herramientas y alquilar. Pero había un hombre viejito, alemán, o ruso, que nos compraba verdura... Tenía la señora y los hijos, y dice “Elvio, nosotros vamos a vender la chacra, si vos la querés te la vendemos”. Nosotros ya teníamos un capitalcito, pero no nos alcanzaba y tuvimos que vender la camioneta, camionetita nueva teníamos. Compramos la chacra y quedamos en cero, y con los impuestos... Tenía una deuda muy grande de agua, y eso ayudó porque no le dimos esa plata, nos hicimos cargo nosotros y empezamos a cancelar. Eso fue en el 2003. Y la empezamos a trabajar. Mi marido amanecía con el tractor, dando vuelta la tierra. Los terrenos estaban llenos de álamos, había mucho animal, eso borra la acequia. Tuvo que hacer todo de nuevo, estaba lleno de yuyo malo, la tierra flaca, desapareja... Ahora está todo parejito. El primer año era muy difícil, el segundo casi igual, el tercer año ya empezamos a comprar bastante guano, después abono.

Entrevistadora: ¿Ahora qué hacen?

Elvio: Acelga, lechuga, espinaca, tomate, cebolla, calabaza, remolacha... con riego. Todo surtidito, un poco de cada cosa. Y ahora hemos empezado a poner frutales, unos duraznos... Pero nadie nos conoce. Cualquiera consumidor va a una verdulería, llena la bolsita y no sabe de dónde viene y qué costo tiene.

Nosotros, hace como tres meses, queríamos alquilar un local para poner una verdulería para los pibes, de paso vender lo nuestro. Pero resulta que no pudimos alquilar un local, ¿me puede creer eso? Fuimos a un local con la plata, con el garante. La dueña sale diciendo que no lo alquila para verdulería porque los bolivianos no saben ordenar la verdura, que está todo tirado. A veces dan ganas de no hacer nada, pero tenemos una familia para mantener.

Fausta: Dicen “no es porque sean bolivianos”, se cree que uno es tonto... Yo quisiera que se pongan en el lugar, cómo se sufre en la chacra... Y le dicen “boliviano de mierrrrda”, o “boliviano muerto de hambre”, o “sucio”.

Entrevistadora: ¿Y los hijos siguen?

Elvio: Sí, sí, pero no van a trabajar tan duro como nosotros. Ellos se dan cuenta que con el estudio, haciendo otras cosas no tan sacrificadas, se vive igual. Nosotros vinimos a otro país porque nuestros padres no tenían los recursos para podernos dar un estudio, apoyarnos una vida distinta, entonces que tiene que hacer uno: salir a buscar. Entonces no queda otra.

Fausta: el día de mañana vamos a procurar de poner un localcito en el pueblo, una verdulería, algún negocito y que ellos intenten trabajar. Y si no les sale eso, repartir verdura. Comprar alguna movilidad y que salgan a repartir.

Entrevistadora: ¿Tienen los papeles?

Fausta: todo tenemos: si no, no podemos hacer nada. Algunos trabajan en negro, pero nosotros tenemos todo al día. Son más impuestos pero podés trabajar tranquilo.

Relato de Luciana

Este relato está armado a partir de las entrevistas realizadas en 2011 por Clara Pierini en el marco de la investigación de su tesis de licenciatura en Cs. Antropológicas (FFyL – UBA), defendida en 2012. Título de la tesis: *Reconfiguraciones de los espacios de participación: el trabajo de una asociación de mujeres migrantes en la implementación del Programa de Regularización Migratoria «Patria Grande» en la Ciudad de Buenos Aires, 2006-2010.*

Luciana nació en Huancayo a mediados de la década de 1950, pero fue criada por sus abuelos en Lima. Allí pudo acceder a estudios primarios, secundarios y terciarios en institutos privados, ya que su familia pertenecía a los sectores medios de la sociedad. Así, Luciana llegó a ser maestra jardinera, aunque fue poco el tiempo que desarrolló su profesión: proveniente de una familia de joyeros y orfebres, trabajó en un taller de joyería primero como secretaria y después como comercializadora.

En Lima se casó con Pablo, quien es auxiliar contable. La pareja tiene tres hijos y aún continúan juntos. Dos de sus hijos nacieron en Perú y uno en Argentina.

Luciana llegó sola a la Argentina, hace un poco más de veinte años. Vino a buscar empleo para revertir los problemas económicos que atravesaba en Perú. Señala que el ascenso de Alberto Fujimori a la presidencia y la posterior inflación fueron los detonantes de su migración:

“Fue el Fuji-shock. Al día siguiente todo era el doble, el pan era el doble. Pero yo esa Navidad había vendido, porque yo vendía joyas en el Perú. No tenía un negocio, era ambulante. Iba a los bancos, a Aero Perú, iba a las instituciones y las vendía. Iba así, llevándoles las cosas. Pero vendía muy bien, vivía de eso. Ese año había vendido bastante. Y, claro, a la gente yo le daba crédito. La gente cuando me tenía que pagar, ya no me iba a pagar lo mismo. Y la gente se apuró a pagarme a ese precio para ganar. Y yo me fui a la ruina, porque era mercadería que me daban a mí en consignación. Era mercadería que yo firmaba cheques a días, a meses, por una cantidad de tiempo y si no vendía toda la mercadería la devolvía o pagaba la que tenía. El problema era ese. Me endeudé, me endeudé un montón, porque la gente no me pagó. Encima un banco quebró y no encontraba a las clientas. No conocía sus casas, porque toda la vida había ido al banco, años. Fue un caos. Entonces empezaba a tener deudas, a crecer los intereses. Bueno, me endeudé y no sabía qué hacer, no tenía mis clientes, no tenía esa plata para cobrar. Estaba en la ruina total, así de la noche a la mañana, no tenía capital para manejar. Y, entonces, estaba desesperada. El teléfono no paraba de timbrar y yo enferma con el teléfono. Me enfermé, una enfermedad psicósomática, no podía respirar.”

Una amiga le comentó que su hermana estaba en Argentina, donde trabajaba en el área de limpieza y le iba muy bien. Casi sin pensarlo, Luciana decidió partir pese a la negativa de su marido. Argentina le parecía un buen destino, hablaban el mismo idioma y era cerca, podía volver cuando quisiera. Además, había visitado Buenos Aires en su viaje de egresados y tenía un buen recuerdo.

“Pero claro, en ese momento, con la desesperación le dije a Pablo: «Me voy, porque sabes que tengo que pagar esta deuda». Y claro, en ese momento, esas deudas no eran solamente mías, eran un bien común. Pero él se cerraba y decía: «esa es tu deuda». En medio de todo ese tema, estaba como sola. Y me dice: «No, si te vas está bien, pero por seis meses, por que más yo no te voy a bancar. Yo voy a hacer mi vida si te demoras más de seis meses». Y dije: «Sí, creo que en seis meses voy a hacer». Uno se imagina que viene, encuentra trabajo y ya está todo. Pero no es así.”

Luciana viajó directo a la Ciudad de Buenos Aires. Cuando llegó, en el año 1988, se sorprendió por las condiciones en las que tenía que vivir, a las que no estaba acostumbrada. Su conocida le dijo que ella se ocuparía de conseguir algo para que vivieran las dos. Pero no fue así, sino que alquiló una pieza en un hotel familiar, que subcompartían con otras personas.

“Era una pieza chica, un cuadrado y vivían ocho personas. Eran su hermana, su cuñado, su sobrino y dos amigos de su sobrino. A nosotras nos habían dado abajo de una cucheta para las dos. No teníamos donde poner la maleta, pasábamos así para no pisar, era un caos. Obviamente me salía creo que treinta pesos. Y de alguna manera me servía, porque uno llega con poca plata y para ahorrar.”

Si bien en menos de una semana Luciana consiguió algunos trabajos por horas en el área de limpieza, pronto se dio cuenta que necesitaría más de seis meses para reunir algo de dinero.

“Conseguí trabajo no se imaginan dónde, en un albergue transitorio, era la turnanta [personal de limpieza]. Cuando a mí me dijeron «albergue», dije “¡qué lindo!” En Perú, se le llama albergue a las guarderías infantiles...”

Así que en una semana conseguí trabajo y empecé a trabajar. Pero después me dijeron que se iban de vacaciones a Mar del Plata o a no sé dónde y en dos meses no volvían. Y después conseguí otro trabajo, pero que tenía que pagar. Me lo dejaba una persona que se iba, pero a la vez cobraba cien pesos porque a ella le había costado cien pesos en una agencia. Así que era todo plata y me di cuenta que en seis meses no hacía nada.”

Luciana charlaba a menudo con su marido, quien al principio se molestó porque ella tardaría más en volver. Pero de a poco, ella fue convenciéndolo para que vinieran a Buenos Aires. A ambos les parecía muy importante la educación de sus hijos y Argentina ofrecía mejores oportunidades que Perú. Finalmente, un año después de la partida de Luciana, la familia se reunió en Buenos Aires. Se instalaron en una habitación de una casa por Belgrano, que compartían con otras familias. Allí vivieron siete años.

Los primeros años fueron difíciles para la familia. Para Pablo fue difícil insertarse en el mercado laboral. Luciana recuerda con tristeza uno de los primeros trabajos de su marido, como personal de limpieza en una granja, de donde volvía todo sucio y angustiado. Ambos habían estudiado en Perú y no estaban acostumbrados a los trabajos desempeñaban.

“Después de nueve meses avancé bastante con las deudas pero también veíamos que era necesario estar juntos con mi esposo y con mis hijos. Siempre fue una lucha, siempre tuve que trabajar yo más que él. Él es contador, para ejercer tendría que convalidar su título, entonces a él le costaba trabajar de albañil o de cualquier cosa, porque él estuvo toda la vida en una oficina... También a mí se me ampollaban las yemas de los dedos, no tenía ni huellas, nada, porque no estaba acostumbrada a usar lavandina, ni nada de esas cosas.

Para sus trabajos necesitas el documento argentino. Si no tenían el documento argentino no los recibían. La poli [policía] entraba donde había gente indocumentada y no los dejaban trabajar. Les decían que se vayan, que no vengán, para que no tengan problemas ellos.”

Asimismo, para sus hijos no fue fácil la mudanza y Luciana sintió mucho pesar:

“Me echaban la culpa cuando eran chiquitos. Empezaron a decir que estaban acá por mi culpa, que porque yo los he traído, los he alejado de los tíos, de la abuela. Que no tienen nada, no tienen abuelos, que por mi culpa se vinieron. Pasa que acá los discriminaban, los llamaban los peruanos y no los llamaban por sus nombres. O los llamaban los negritos, qué sé yo. La más de las veces, Christian se trompeó con los chicos. Se hizo como valer. Porque ya después le tuvieron miedo, porque él se defendía a puños”.

En los primeros años de estadía en la Argentina, Luciana señala que no se relacionaba con gente de la colectividad peruana y que, además, estaba bastante deprimida.

“Para los primeros años yo no me contactaba con ninguna peruana. No me encontraba con ninguna de la colectividad. Mis amigas eran argentinas, o del trabajo, o de las vecinas que vivían ahí, que eran argentinas, había una señora boliviana. Y los primeros años yo también estaba muy cajoneada, mi vida era así: estar en calza y remera, limpiando. Tampoco traje otra cosa. Traje ropa muy sencilla. Ya cuando vino Pablo me trajo una maleta con la ropa que usaba allá, trajes, polleras, qué se yo. Cuatro años estuvieron las cosas en la maleta, porque no me cambiaba nada. Y me decían: «¿por qué no te cambias?». «¿Es que a dónde voy a ir? No vamos a ir a visitar a nadie, ni a ningún sitio...». No teníamos ni plata para ir a pasear, a pasear para ir a mirar cosas no me daba. Tan sólo íbamos al supermercado Coto, estaba ahí cerquita, a dos cuadras. (...) Sí, estaba muy bajoneada, muy deprimida”.

En 1997 nació el tercer hijo de la pareja, Diego. El nacimiento de un hijo argentino ayudó a la familia a obtener el DNI argentino. Con anterioridad, el grupo había intentado regularizar su situación migratoria, pero los habían estafado.

“Antes de eso habíamos estado haciendo los trámites con una gestora, nos estafó trescientos dólares. Hace veinte años, trescientos dólares era terrible. Para nosotros, perder esa plata fue terrible, con un esfuerzo juntábamos. Para después no tener nada, pensamos que íbamos a tener el documento. Todo tenía cajoneado. Nos enteramos porque empezaron las denuncias contra ella, salió en la tele, la empezaron a denunciar de todas partes, paraguayos, bolivianos, peruanos. Y ahí nos enteramos que ella era una gestora trucha.”

Después de unos años la situación fue mejorando: Pablo tenía trabajo, los chicos iban a la escuela y Luciana consiguió empleo como vendedora.

“Encontré un trabajo para vender gas, instalaciones de gas natural en la provincia, con una amiga que la conocí hace tiempo. Y esta chica me llama y me dice: «¿Qué te parece si vamos a allá? Por cada contrato nos pagan cien pesos». Entonces fuimos, casa por casa ofreciendo. Ahí conocí a un tipo, que justamente es el tipo que a la par trabajaba con las tarjetas telefónicas. A mí siempre me encantó la venta, entonces él me dice: «¿Qué te parece si quieres ir a vender tarjetas?». «Bueno, sí». Y así empezamos. Porque el tema de las tarjetas fue una cosa, no había tarjetas telefónicas.”

Fue en las reuniones de la compañía donde, luego, Luciana conoció a las mujeres con las que más tarde formarían la asociación “Mujeres Peruanas”.

“Contactamos con otra gente. Ahí conocí a Mariela, a Susana, a un montón de gente de la colectividad. Y ahí empezamos... Y cuando iba allá a vender también, así estaba más en contacto con la gente. Aparte fui distribuidora, a mí me daban doscientas tarjetas y venían a comprarme aquí otros distribuidores más. Así que venían por diez, veinte o treinta. Ese año la verdad que fue excelente, porque como que abrí el panorama y volví nuevamente a un negocio, a una venta, a un status distinto...”

Cuando quebró la empresa de venta de tarjetas, Luciana volvió a dedicarse a la limpieza. Trabajó varios años en la limpieza de una oficina, con un horario flexible que le permitía dedicarse a su trabajo en la organización “Mujeres Peruanas”, sobre todo entre 2006 y 2009, época que la asociación funcionó como institución colaboradora del Programa “Patria Grande”.

Luciana disfruta de trabajar “*con la gente*” y “*en los barrios*” y destaca el gusto por vender o informar. Esta cualidad define su trabajo en la organización, ya que ella nunca fue una militante política activa. Señala que la participación en eventos junto a funcionarios públicos o personalidades le parece secundaria:

“En Perú no pertenecí a ninguna organización, a ningún sindicato, a nada. Yo estudié maestra jardinera. A mí lo que me impulsaba en la organización era que yo era la que informaba. Porque a mí me gusta el contacto con la gente, conversar con la gente, explicarles las cosas. Enseñar me gusta. Es una vocación, ¿viste? Yo era la encargada de eso. Ir ahí, conversar. Y después, por lo menos, irles informando «hay esto, hay lo otro, necesitas esto, mejor está esto». Y después, por ejemplo, cuando teníamos a veces invitaciones a las ferias me gustaba explicar cómo está hecha la chicha morada...”

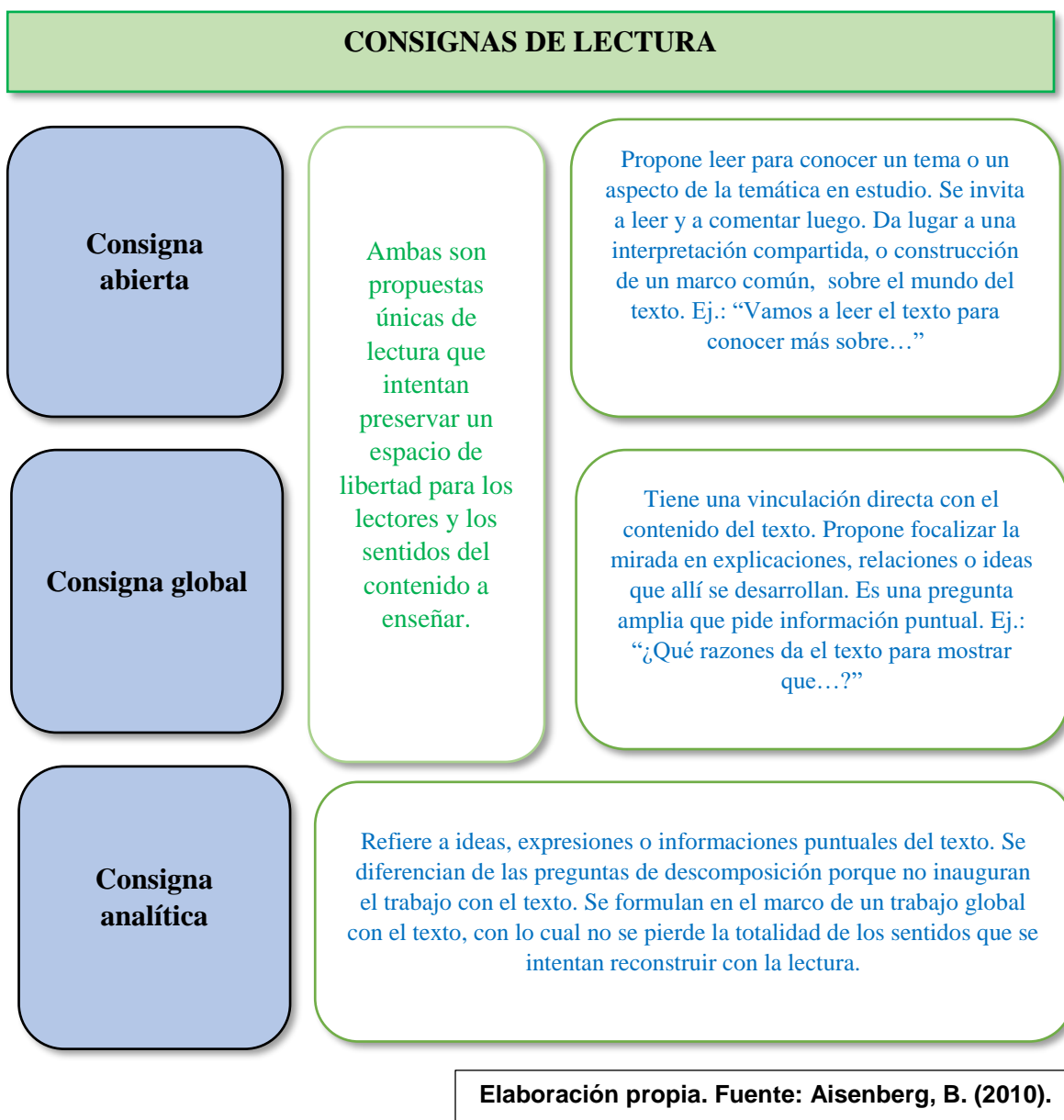
Asimismo, ella se interesa en temáticas referidas a la salud. Hace cuatro años fue becada por la Fundación Huésped para participar de un Seminario sobre HIV en Lima.

Desde hace varios años, Luciana vive en una casa ubicada en el barrio porteño de Paternal, junto a su marido, dos de sus hijos, su nuera y sus dos nietas. En los dos últimos años se ha dedicado a la venta de un turrón típico peruano llamado “Doña Pepa”, en restaurantes y eventos de la colectividad. Solía trabajar como vendedora en una vidriería, pero una operación en la mano y el cuidado de su nieta la hicieron decidirse por trabajar menos horas y desde su casa. Además, Luciana pertenece a una Iglesia Evangélica y dedica bastante tiempo a su fe, a través de la participación en encuentros de oración y seminarios.

Ambos relatos han sido tomados de: **Especialización Docente de Nivel Superior en Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Primaria. Nuestra Escuela. Programa Nacional de Formación Permanente.** Módulo: *La inmigración en la Argentina contemporánea. Sujetos y trayectorias en mirada antropológica.*

7° momento

En este momento, entre todos/as los/las integrantes del taller, abordaremos las consignas propuestas en función de dar a conocer cómo cada grupo logró resolverlas y para adentrarnos en las características/formas de las mismas a partir de la clasificación que ofrece la línea investigativa a la que adscribe Beatriz Aisenberg. Como soporte para el intercambio y construcción de ideas expondré, a la vista de todos o mediante la circulación de copias, el siguiente cuadro:



Durante el desarrollo de dicho espacio de intercambio, plantearé que, entre todos/as, definamos algunas *consignas analíticas* que permitan mirar ideas específicas que ofrecen los textos pero sin perder de vista el sentido global de los mismos.

8° momento

Considerando que para esta instancia de la propuesta de formación ha tenido lugar un abordaje de la temática y de la bibliografía específica sobre las perspectivas de enseñanza de lo social que sostienen el presente trabajo, entre ellas la bibliografía vinculada al lugar de la lectura y la enseñanza de las Ciencias Sociales, plantearé una consigna a los/las estudiantes, organizado/as en grupos, que promueva el debate y el establecimiento de acuerdos respecto a la elaboración de tres consignas (en correspondencia a los tipos de consignas previamente trabajados) para que otro grupo de talleristas aborde la lectura de un fragmento de un texto de Fernando Devoto (Anexo 3). Luego será necesario que tenga lugar una instancia de intercambio entre los grupos para, fundamentalmente, conversar sobre la pertinencia, o no, de las consignas propuestas y para realizar sugerencias, aportes, etc.

Anexo 3

La inmigración de ultramar

Fernando J. Devoto

La migración europea: un fenómeno de larga duración

La migración de masas fue uno de los fenómenos más característicos del mundo euroatlántico entre los siglos XIX y XX. Afectó, aunque en diverso grado, a todos los países europeos, desde los más avanzados económicamente hasta los más retrasados. Sólo entre 1820 y 1924 más de 55 millones de europeos se desplazaron más allá del océano (Ferenczi y Wilcox, 1929). Aunque en el período posterior al fin de la Primera Guerra Mundial las cifras fueron algo menores, no dejaron de ser muy significativas. Entre 1921 y 1960, alrededor de 15.600.000 europeos emigraron a ultramar (Mitchell, 1992). Cifras va desuyo imprecisas por muchas razones: insuficiencia de los métodos de relevamiento, distintas formas de contar (incluyendo distintos criterios sobre qué debía ser considerado un inmigrante y qué un simple pasajero y, ya en el siglo XX, qué un inmigrante, qué un

turista y qué un refugiado), ausencia para algunos países para buena parte del siglo XIX de cualquier serie estadística migratoria. De este modo, las estimaciones realizadas por distintos investigadores varían significativamente (Bade, 2001). Así, sólo se quiere indicar aquí un orden de magnitud.

Ese enorme movimiento se derramará sobre muchos países extraeuropeos. Los que recibirán los contingentes mayores serán, en primer lugar y por mucho Estados Unidos, detrás de él la Argentina, Canadá, Brasil y Australia.

Ciertamente, las migraciones no son un fenómeno de los siglos XIX y XX, no surgieron con el moderno mundo capitalista. Por el contrario, son una dimensión permanente de la historia humana. Lo que sí es particular de los últimos dos siglos es el volumen de las migraciones, su tendencia a ser más permanentes (o definitivas) y la mayor distancia entre los lugares de origen y los lugares de destino. En las sociedades antiguas, aunque no faltaron movimientos

de largo plazo y permanentes (piénsese en la colonización de las Américas), en términos generales los movimientos migratorios eran sobre todo intra o inter regionales y con muy elevadas tasas de retorno, que se producían en un lapso de tiempo relativamente corto (Akerman et ál., 1990). En el mundo de los siglos XIX y XX, no siempre es sencillo distinguir entre migraciones temporáneas o permanentes pero en los resultados, más allá de la decisión originaria del migrante, muchos más permanecieron y cuando retornaron lo hicieron, en general, al cabo de algunos años y no de algunos meses.

¿Qué ocurrió en los últimos dos siglos que nos ayude a explicar esa transformación? Sin tratar de establecer ninguna jerarquía entre distintos factores, es posible indicar someramente varios. Se puede comenzar con el vertiginoso crecimiento de la población europea en el período comprendido entre 1820 y 1950. La misma creció más de dos veces y media en ese lapso (de 229 millones a 583 millones). Si consideramos que una parte de la población se orientó hacia la emigración exterior a Europa, bien podemos estimar que ese crecimiento se hubiera triplicado con creces en ese lapso sin las migraciones. Esa expansión fue más rápida en el período anterior a la Primera Guerra Mundial que en el posterior. Mientras que entre 1820 y 1913 dieciocho países de Europa aumentaron su población a una tasa media aritmética anual del 0,8%, entre 1913 y 1950 lo hicieron a un 0,5% anual.

Las razones del explosivo aumento de la población europea se han buscado en la llamada transición demográfica entre un régimen antiguo (alta mortalidad y alta natalidad) y un régimen moderno (baja mortalidad y baja natalidad). En ella, dado que el descenso de la mortalidad (condicionado por factores médicos, sanitarios y alimentarios) precede al de la natalidad (condicionado en mucho por factores culturales de ritmo más lento), se genera un crecimiento de la población que será mayor cuanto más larga sea la transición y cuyos efectos sobre la potencial oferta de migrantes se harán visibles con un retraso de veinte años (es decir, cuando éstos lleguen a una edad clásicamente migratoria). Completada la transición en muchos países a comienzos del siglo XX, la población volvería a crecer más

despacio.

Por supuesto, y es bueno recordarlo, establecer si existe o no un exceso de población en un momento dado, no es algo que nos pueda brindar el simple cálculo cuantitativo del aumento de la misma. En términos sencillos, de lo que se trata es de establecer si el crecimiento de la población es más o menos rápido que el de la economía en su conjunto.

Los datos sobre PBI

(Producto Bruto Interno) para los países europeos, que son más discutibles que los datos demográficos, muestran que la economía de quince de éstos creció bastante más rápido que la población entre 1820 y 1950 (nueve veces), y que ese crecimiento, aunque de diferente intensidad en los distintos períodos y países, fue siempre positivo, lo que se reflejó en el sostenido aumento del PBI *per cápita*. Más aún, el subperíodo en que la economía de los países europeos creció más rápidamente (1870-1913: 1,9% anual en promedio) también fue aquel en el que la emigración fue mayor (Maddison, 1997).

Desde luego que las cosas pueden complejizarse aún más, señalando ante todo que poner en relación aumento de la población y aumento del PBI y calcular la evolución del PBI *per cápita* no deja de ser también algo susceptible de discusión. Es necesario considerar, por ejemplo, la oferta de empleos que puede o no aumentar *pari passu* con el crecimiento de la economía o la específica forma de distribución de la riqueza en un momento dado, que puede dejar a amplios sectores de la población al margen de los beneficios, o aún la distribución regional de ese crecimiento que suele beneficiar a algunas áreas de un país pero no a todas. Operación desde luego excesivamente compleja y casi imposible para el siglo XIX, vistos los límites de las fuentes estadísticas existentes. Más plausible es observar (aunque tampoco podemos cuantificarlo) que el desarrollo del capitalismo impulsó transformaciones profundas de los sistemas productivos de los países europeos que implicaron, por un buen

tiempo, una significativa relocalización de importantes cuotas de mano de obra que a menudo encontraron una salida en el exterior a las nuevas condiciones creadas por la integración al mercado nacional o internacional de áreas hasta entonces con bajos niveles de intercambio más allá de ellas. Sin embargo, esas reestructuraciones son bien insuficientes para explicar no ya un movimiento migratorio episódico sino un proceso de tan largo plazo. Por otro lado, aunque amplios grupos de personas se encontraban en situación de pobreza, ella podía ser tanto un incentivo para emigrar como, si extrema, un obstáculo para realizarlo.

Fragmento del texto: Devoto, F. (2007). La inmigración de ultramar. En TORRADO S. (Comp), *Población y bienestar en Argentina del primero al segundo Centenario-Tomo I* (pp. 531-533). Buenos Aires: Edhasa.

Actividad de cierre

Consigna de escritura

Después del recorrido por los diferentes momentos del taller en los que fuimos buscando las maneras de poner en diálogo algunas perspectivas que se sostienen en la necesidad e importancia de renovar/repensar el campo de la enseñanza de lo social, información vinculada al fenómeno inmigratorio en Argentina y un marco curricular específico, la invitación es a que cada grupo:

a) se “anime” a proponer un recurso audio-visual que considere oportuno para enseñar el recorte temático que definieron a partir del/los problema/as enunciados. Luego, justifiquen su elección, comenten cómo lo trabajarían y en qué medida ese recurso y la forma de trabajarlo permitirían que niños y niñas de la escuela primaria pongan en juego los posibles conocimientos y representaciones que posean respecto a la temática.

b) indague en textos escolares del área para elegir una lectura sobre el aspecto de la temática que interesa trabajar. Luego, propongan consignas de lectura en sintonía con lo que se ha propuesto en este taller.

c) pueda conversar, reflexionar y escribir en relación a los siguientes interrogantes: ¿qué puede aportar una enseñanza de las Ciencias Sociales en clave de problemas?, ¿para qué aprender a enseñar Ciencias Sociales? y ¿para qué aprender a enseñar sobre procesos inmigratorios en la escuela primaria?

Es importante no perder de vista que en esta instancia de la formación estamos trabajando en un plano más próximo a lo “hipotético” pero, sin dudas, representa el inicio de un largo camino de construcciones y re-construcciones de los modos de hacer para una mejor enseñanza de las Ciencias Sociales.

Bibliografía de referencia para los/las estudiantes:

- Aisenberg, B. (2006). Para qué y cómo trabajar los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria. En B. Aisenberg & S. Alderoqui (Comp.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones* (pp.137-162). Buenos Aires: Paidós.
- Aisenberg, B. (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En I. Siede (Coord.), *Ciencias Sociales en la escuela* (pp. 63-98). Buenos Aires: Aique.

- Delval, J. (1989). La representación infantil del mundo social. En I. Enesco, J. L. Linaza Iglesias & E. Turiel, *El mundo social en la mente infantil* (pp. 245-328). Madrid: Alianza.
- Muñoz Reyes, E. & Pagès Blanch, J. (2012). La relación pasado-presente en la enseñanza de la historia en la educación secundaria obligatoria catalana. *Revista Clío & Asociados*, 11-38.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Joan Pagès (2011) se pregunta, y nos pregunta,

¿Qué profesorado queremos formar, un profesorado que promueva que el conocimiento es una construcción social, que es interpretado en función de los problemas sociales existentes en cada momento histórico y que refleje el pluralismo científico, social y político de cada sociedad o, por el contrario, un profesorado que promueva un enfoque objetivo y estático del pasado y del presente de las sociedades? Según sea la decisión, probablemente también se estará decidiendo la formación que recibirá en el futuro la ciudadanía. (Pagès, 2011, 4-5)

En mi opinión este es el dilema central que interpela a quienes asumimos el compromiso de formar docentes que enseñarán Ciencias Sociales, lo que conlleva a un permanente replanteo acerca de para qué formar para la enseñanza de lo social, qué enseñar en los espacios de la didáctica específica y cómo hacerlo. En ese sentido, el presente Trabajo Integrador Final intenta dar posibles respuestas.

Sin dudas, para los/las estudiantes de profesorado y para los/las formadores/as no resulta una tarea sencilla la de introducirse en los campos de las didácticas específicas, entre ellas la de las Ciencias Sociales, pues esto implica adentrarse en el conocimiento profundo del objeto de estudio en cuestión, en el reconocimiento de las disciplinas que lo abordan desde diferentes perspectivas, en su lugar en el campo científico, entre otros, para luego, o paralelamente, comenzar a pensar en la traducción de los saberes científicos en saberes escolares, en los criterios de selección y en los modos para su abordaje en las clases de la escuela primaria. A ello se suma la necesaria preocupación por los sujetos que serán los destinatarios de las propuestas de enseñanza de los/las futuros/as docentes, pues las ideas o imágenes sobre esos niños y niñas que estos/as poseen se basan en supuestos más que en datos concretos.

Atendiendo a estos desafíos que definen, atraviesan y tensionan al espacio curricular del que estoy a cargo y con la convicción de que la actualización disciplinar y didáctica debe circular, es decir, que debe llegar a la mayor cantidad de espacios de formación posibles; con la convicción de que es preciso, y urgente, esforzarnos por religar la teoría y la práctica y de que es posible y deseable una enseñanza de lo social reflexiva, creativa y sólida que favorezca procesos de aprendizaje igualmente reflexivos, creativos y sólidos es que elaboré esta propuesta de formación (como introducción al campo de la Didáctica de las

Ciencias Sociales) para los/las estudiantes de 2° año del Profesorado de Educación Primaria del ISFD N° 13, abierta a ser des-armada, resignificada y nuevamente problematizada al calor de su puesta en práctica.

5. REFERENCIAS BIBLOGRÁFICAS

- Aisenberg, B. & Lerner, D. (2008). Escribir para aprender Historia. *Revista Lectura y Vida*, 3, 24-43.
- Aisenberg, B. (2006). Para qué y cómo trabajar los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria. En AISENBERG & ALDEROQUI (Comp.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones* (12° Reimpresión, pp.137-162). Buenos Aires: Paidós.
- Aisenberg, B. (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En SIEDE (Coord.), *Ciencias Sociales en la escuela* (pp. 63-98). Buenos Aires: Aique.
- Aisenberg, B. (2014, septiembre). *Nuevas aproximaciones a las relaciones entre lectura y aprendizaje escolar de las Historia*. Trabajo presentado en XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia realizadas en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina.
- Aisenberg, B., Bavaeresco, P., Benchimol, K., Larramendy, A. & Lerner, D. (2008, junio). *Hacia la explicación de un hecho histórico. El papel de la lectura en clase*. Ponencia presentada en el Primer congreso Internacional de didácticas Específicas: “Debates sobre las relaciones entre las Didácticas Específicas y la producción de materiales curriculares” C.E.D.E., Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Argentina.
- Aisenberg, B., Carnovale, V. & Larramendy, A. (2001). Una experiencia de Historia Oral en el aula. Las migraciones internas en la Argentina a partir de 1930. En WOLMAN (Coord.), *Aportes para el desarrollo curricular*. G.C.B.A, Dirección de Curricula, Dirección de Planeamiento, Secretaría de Educación.
- Audigier, F. (2003). Documentos de Trabajo de la Cátedra de didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Universidad de Ginebra. Mimeo.
- Baladrón, M. (2013). Migrantes. Publicación del Centro de Estudios Legales y Sociales. Colección Experiencias N° 4. Buenos Aires.

- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la Educación Social. En BENEJAM & PAGÈS (Coords), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 33-51). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació Universitat Barcelona- Horsori.
- Benchimol, K. (2010). Los profesores de historia y el papel de la lectura en sus clases. *Revista Clío & Asociados*, 14, 57-71.
- Benencia, R. (2007). La inmigración limítrofe. En TORRADO S. (Comp), *Población y bienestar en Argentina del primero al segundo Centenario-Tomo I* (pp. 571-600). Buenos Aires: Edhasa.
- Bromberg, A., Kirsanov,E. & Longueira Puente, M. (2008). Docencia y poder. En BROMBERG, KIRSANOV & LONGUEIRA PUENTE, *Formación Profesional Docente. Nuevos enfoques* (2º Edición, pp.9-23). Buenos Aires: Bonum.
- Delval, J. (1989). La representación infantil del mundo social. En ENESCO, J. LINAZA IGLESIAS & TURIEL, *El mundo social en la mente infantil* (pp. 245-328). Madrid: Alianza.
- Devoto, F. (2007). La inmigración de ultramar. En TORRADO S. (Comp), *Población y bienestar en Argentina del primero al segundo Centenario-Tomo I* (pp. 531-548). Buenos Aires: Edhasa.
- Diez, M.L. & Novaro, G. (2011). ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos. En COURTIS & PACECCA (Comps), *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo*. Editores del Puerto y Asociación por los Derechos Civiles.
- Funes G. (2013). Historias enseñadas recientes: utopías y prácticas. Neuquén: EdUCO.
- Gallo, E. (2005). Población y proceso social. En GALLO & CORTÉS CONDE, *Historia Argentina 5- La República Conservadora*. Buenos Aires: Paidós.
- Gojman, S. (2006). La historia: una reflexión sobre el pasado. Un compromiso con el futuro. En AISENBERG & ALDEROQUI (Comp.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones* (12º Reimpresión, pp.42-62). Buenos Aires: Paidós.

- Goodman k. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En FERREIRO & GÓMEZ PALACIOS (Comps.), *nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp.13-28). México: Siglo XXI.
- Jara, M. A., Salto, V. y Értola, F. (2017). Representaciones y perspectivas prácticas sobre las finalidades de la enseñanza de la historia en los/as estudiantes del profesorado. *Revista Clío & Asociados*, 23, 69-78.
- Lautier (2006). L'histoire en situation didactique: une pluralité des registres de savoir. En HAAS (Dir.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations*. Presses Universitaires de Rennes. Rennes.
- Manara C. & Fernández S. (1993). La problemática inmigratoria en Neuquén: españoles e italianos 1895/1930. En BANDIERI, FAVARO & MORINELLI (Eds.), *Historia de Neuquén* (pp.263-286). Buenos Aires: Plus Ultra.
- Muñoz Reyes, E. & Pagès Blanch, J. (2012). La relación pasado-presente en la enseñanza de la historia en la educación secundaria obligatoria catalana. *Revista Clío & Asociados*, 16, 11-38.
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta: Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Pagès, J. (2005). Didáctica de las Ciencias Sociales y pensamiento educativo en la obra de Pilar Benejam. *Revista Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 18, 25-40.
- Pagès, J. (1997). La formación del pensamiento social en la enseñanza secundaria. En BENEJAM & PAGÈS (Coords), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació Universitat Barcelona- Horsori.
- Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania*, 40, 67-81.

- Pagès, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las Ciencias Sociales: ¿Cuáles son?, ¿Cómo aprovecharlas? *Investigación en la Escuela*, 28, 103-114.
- Provincia de Neuquén, Ministerio de Gobierno, Educación y Justicia (2007). *Documento Curricular, Tercer ciclo, Primero y Segundo Año De la Escuela Primaria Neuquina*.
- Rosa, A. (2004) Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía. En CARRETERO, M. /VOSS, J. F. (Comp.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 47-69). Buenos Aires: Amorrortu.
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Revista Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 14, 34-56.
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 187, 12-15.
- Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En DE ALBA, GARCÍA & SANTISTEBAN (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp.277-286). Sevilla: Díada.
- Tatiaux-Guillon, N. (2003). Los fundamentos de una investigación sobre las finalidades cívicas y culturales del profesorado de Geografía e Historia. Objetivo de una etapa. *Revista de enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 27-35.
- Siede, I. (2010). Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza. En I. Siede (Coord.), *Ciencias Sociales en la escuela* (pp. 17-48). Buenos Aires: Aique.
- Villa A. & Zenobi, V. (2004). La actualización de la formación de formadores en Ciencias Sociales. Reflexiones en torno a los obstáculos reconocidos en un dispositivo centrado en la consulta y el acompañamiento. *Revista enseñanza de las Ciencias Sociales*, 3, 59-68.



Obra de tapa y contratapa "Sopa de inmigrantes" - Claudia Barsuk-2016