



ESPECIALIZACIÓN EN
DIDÁCTICA DE LAS
CIENCIAS SOCIALES
CON MENCIÓN EN HISTORIA,
GEOGRAFÍA Y EDUCACIÓN CIUDADANA

La enseñanza de la historia a
partir de problemas sociales
relevantes en la escuela media.
Una propuesta para el aula.



Migraciones (2018) Recuperado de: <https://lyd.org>

No es la tierra esta vez la que se mueve, somos nosotros. Los y las migrantes, todas las personas que vivimos las diversas formas de movilidad humana, somos parte consustancial de las nuevas realidades mundiales y también una expresión emblemática de sus contradicciones y desafíos.

Carta latinoamericana de las y los migrantes. Recuperado de: <https://idasyvueltas.com.uy>

Trabajo Integrador Final. Mención Historia
Autora: Laura Castellani
Director: Miguel A. Jara
-2021-



ESPECIALIZACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

CON MENCIÓN EN HISTORIA,
GEOGRAFÍA Y EDUCACIÓN CIUDADANA

CARRERA ACREDITADA Y CATEGORIZADA "B"
RESOLUCIÓN CONEAU N° 406/17

Trabajo Integrador Final (Mención Historia)

La enseñanza de la historia a
partir de problemas sociales
relevantes en la escuela media.
Una propuesta para el aula.

Autora: Prof. Laura Castellani
Director: Dr. Miguel A. Jara
-2021-



AGRADECIMIENTOS	4
INTRODUCCIÓN	5
Capítulo 1. Las finalidades de la enseñanza de la Historia	
1.1 El código disciplinar.....	8
1.2 Documentos curriculares, finalidades y enseñanza de la Historia en contextos.....	12
1.3 La LOE en Neuquén.....	15
Capítulo 2. Nuevos enfoques para pensar la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales	20
Capítulo 3. Un ejemplo de tratamiento de “problemas socialmente relevantes”. Fundamentos teóricos y didácticos	
3.1 Relevancia del tema.....	28
3.2 Construcción metodológica y estrategias de enseñanza.....	31
3.3 Propuesta de enseñanza.....	32
3.4 Algunas reflexiones sobre la experiencia de enseñanza de las Ciencias Sociales desde el abordaje de los problemas socialmente relevantes en el aula de Escuelas Secundarias en la Ciudad de Neuquén	50
Referencias bibliográficas	54

AGRADECIMIENTO

*A mis estudiantes, gracias a quienes nunca dejé de preguntarme
por mi práctica docente.*

A la Universidad Nacional del Comahue por generar espacios de formación.

INTRODUCCIÓN

Es un dato conocido que la enseñanza de las ciencias sociales en general y el de la historia en particular, siguen teniendo un sesgo fuertemente academicista, tanto si se piensa desde los enfoques historiográficos más tradicionales como desde los enfoques renovados y críticos. Esta dificultad de renovar la enseñanza de la historia puede tener varias causas y explicaciones posibles, sin embargo, entiendo, que la escasa formación didáctica en los profesorado como la persistencia de planes de estudios de neto corte disciplinar, pueden ser dos razones, entre otras, por las que debería pensarse el problema de la enseñanza de la historia (Jara y Funes, 2016).

En las escuelas medias, al menos de la Ciudad de Neuquén capital, abundan programas cuyo principal criterio de selección de contenidos sigue siendo el disciplinar, en los que la cronología mayoritariamente es la que se toma en consideración para realizar las periodizaciones y organizar los contenidos escolares por año de estudio y no en procesos históricos centrados en problemas que inviten a pensar y construir otras periodizaciones. Una ligera revisión por los programas de las escuelas medias neuquinas lo demuestra. En 1° año se abordan las culturas antiguas, en 2° año historia de Europa y proceso de colonización abordando también las culturas originarias en América pre-colombina, 3° año historia argentina desde Revolución de Mayo hasta la conformación del Estado Nación a fines del s. XIX. Ya en el ciclo superior – 4° y 5° año de la escuela secundaria- los programas están supeditados a la carga horaria y modalidad de estudio que las diversas instituciones educativas de la provincia ofrecen para la formación escolar.

Desde la perspectiva didáctica se sigue observando una metodología basada en la exposición del docente en la que el estudiantado es un mero espectador y la repetición de una serie de datos memorísticos se establecen como requisitos para la evaluación y acreditación de la asignatura. En relación a los recursos utilizados para la enseñanza, el libro sigue teniendo un lugar central junto con las guías de estudio, y si bien se han introducido los medios audiovisuales u otros dispositivos digitales, estos son escasamente utilizados para promover otros

modos de aprendizaje.

Frente a estas notas distintivas, que se podrían recuperar de las experiencias y tradiciones en la enseñanza de la historia, procuro construir una propuesta de enseñanza para el ciclo básico de la Escuela Media Neuquina a partir de un enfoque que supere algunas de las tensiones señaladas anteriormente.

En concreto, señalamos la construcción de una propuesta de enseñanza a partir de un problema de la realidad social, como son las migraciones en el mundo actual, y de la selección de ciertos conceptos y enfoques que nos proporciona la didáctica crítica de las ciencias sociales y de la historia.

Se propone romper con el “corset” de la disciplina y abrir a una mirada “interdisciplinar” que retome los aportes de la economía, la historia, la geografía, las ciencias jurídicas y la filosofía para pensar en conjunto el problema en cuestión.

Sabemos que las divisiones de los campos científicos responden a criterios diferentes y que dicha división poco contribuye a pensar los problemas sociales de la realidad. Por lo tanto, es indispensable superar esos límites que muchas veces responden a otros intereses de los que perseguimos como sentidos de la enseñanza en la formación de ciudadanías críticas y comprometidas con su época.

Por otro parte, la propuesta rompe con la linealidad de la cronología histórica y propone un abordaje sincrónico y diacrónico al mismo tiempo. Para ello se toma como referencia dos contextos históricos. Pensamos en una “historia comparada” entre dos procesos históricos diferentes. Por un lado, el contexto de la inmigración masiva de fines del siglo XIX hacia América, en el que nuestro país cobra un rol preponderante y, por otro, el contexto actual y de situación en las fronteras de los Estados Unidos y de Argentina. La selección de estos “casos” en particular permite contraponer dos paradigmas totalmente antagónicos a la hora de abordar el tema, sobre todo si se piensa a nivel político y jurídico, más allá de las contradicciones siempre existentes.

La propuesta aborda también la cuestión local. La ciudad de Neuquén desde su fundación ha tenido un constante crecimiento migratorio potenciado en ciertos períodos históricos particulares. Actualmente, por ejemplo, se observa la llegada de diversos flujos migratorios tanto de carácter interno como externo. Esto se ve reflejado en la cotidianidad de la realidad local, siendo los inmigrantes extranjeros los de mayor visibilidad dentro de ese número. Dos de los grupos más numerosos provenientes de otros países son actualmente las comunidades de bolivianos y

venezolanos que se suman al grupo que históricamente ha migrado a la región proveniente del vecino país de Chile. Ambos grupos han desarrollado dinámicas migratorias y de inserción social, cultural y económica diferenciada.

En términos teóricos y didácticos la propuesta está pensada desde el abordaje de las *“cuestiones socialmente vivas”* y el enfoque de “problematización - conceptualización” por lo que tendrán un apartado especial en el trabajo.

En este sentido este trabajo se organiza en tres capítulos. En el primero se abordan las finalidades de la Historia como disciplina y como “asignatura” en la escuela media. Considero importante pensar cuál ha sido el lugar otorgado y las tradiciones de enseñanza para poder reflexionar sobre sus finalidades en el contexto actual. La Historia como disciplina toma un lugar principal por ser mi formación de base y desde la que pienso los problemas de enseñanza y mi práctica docente. Allí también se toman en consideración, como forma de contextualizar el desarrollo de la propuesta, algunos aspectos de los contextos de producción de las últimas dos leyes nacionales y de la ley provincial de educación. Se analizan también, algunos de los documentos y materiales curriculares de circulación.

En un segundo capítulo, se desarrollan algunos de los puntos más importantes del enfoque didáctico con el que se plantea la propuesta. Este apartado invita a pensar respecto de *¿cuáles son las condiciones “necesarias” para que una propuesta de enseñanza sea realmente significativa para nuestros estudiantes? ¿De qué manera generar situaciones de enseñanza que movilicen los intereses de nuestros estudiantes? ¿Cómo hacer para que nuestras propuestas permitan pensar y actuar en nuestro presente desde una perspectiva histórica?* En este capítulo se desarrollarán los aportes de diversos autores y autoras que sostienen el enfoque didáctico propuesto.

El tercer capítulo dará cuenta del modo en que se estructuró la propuesta, las clases y la construcción metodológica en sí misma. Una de las principales preocupaciones de los docentes en general tiene que ver con el cómo de la enseñanza, con el día a día del aula. Por eso creo interesante dar un espacio al tema de los recursos, las estrategias y la secuenciación de contenidos.

Culmina el escrito con una breve referencia sobre pareceres, ideas, y reflexiones sobre la experiencia transitada en el aula de 3º año de una escuela de la ciudad de Neuquén Capital.

Capítulo 1:

Las finalidades de la enseñanza de la Historia

1.1 El código disciplinar

Historizar las formas en que se han planteado las disciplinas escolares, en particular la Historia, en tanto construcción históricamente determinada, nos permite iniciar un primer camino de reflexión. Sabemos que la historia de las disciplinas escolares se vincula al proceso de creación y expansión de los Estados Nacionales Modernos y a la historia cultural. Historia cultural que convirtió el conocimiento socialmente acumulado en asignaturas del sistema educativo en el marco de la consolidación del capitalismo.

Cuesta Fernández (1997), plantea entender las disciplinas escolares como saberes/poderes, es decir, campos de conocimiento cuyos cuerpos visibles están contruidos por la práctica cotidiana y no por el discurso teórico o científico. Al modo en que se construye ese Saber/poder el autor lo llama ***código disciplinar***.

En tanto invenciones sociales, las disciplinas escolares expresan una determinada distribución de poder entre diferentes agentes sociales que participan en su creación y reproducción, y que se visibilizan en instituciones específicas de socialización.

Para desentrañar el tipo de lógica social de la génesis y evolución del *código disciplinar* de la Historia es necesario observar y analizar distintos aspectos, entre los que se señala: los procesos de profesionalización docente, la circulación de la información, la composición social del estudiantado, formas arquetípicas de ejercer el poder dentro del aula y retóricas ritualizadas del saber escolar (Cuesta Fernández, 1997).

El código disciplinar se propone como una categoría heurística que permite afrontar y explicar sus características o dimensiones: la *dimensión práctica*, que podríamos sintetizar como aquello que sucede en la práctica concreta, y la *dimensión declarativa*, es decir lo que se declara como pretensión. Este último

aspecto puede observarse fundamentalmente en varios tipos de documentos curriculares, como diseños, planes de estudios, programas, etc. Siguiendo lo planteado por el autor:

El código disciplinar de la Historia alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de la enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura, valiosos y legítimos (Cuesta Fernández, 1997, p. 20).

Tratando de desentrañar esta categoría en relación a la Historia, sabemos que en nuestro país las disciplinas comprendidas en el área de las Ciencias Sociales, aparecen ligadas a la legitimación del orden social de fines del s. XIX cuando se consolida el Estado Nación en Argentina, cuyo sentido más destacado fue la conformación de un ciudadano pasivo que se identificara con ese relato histórico sin cuestionar su legitimidad (Aguiar y Funes, 2010). La adhesión al nuevo orden social, se promovía a partir de una selección de contenidos que apuntaban a la transmisión de una identidad y valores particulares del “*ser argentino*”.

En sus orígenes la Historia aparece entonces en las escuelas como el relato oficial de una serie de acontecimientos históricos fundacionales del ser argentino, y podríamos agregar “civilizado”, vinculado a la tradición europea que en términos conceptuales diversos autores denominan “educación patriótica”.

La fuerte impronta que en la enseñanza tuvieron esas ideas o principios fundantes puede constatarse en los aportes de Isabelino Siede (2012), por ejemplo, cuando plantea que:

La enseñanza escolar adoptó entonces un fuerte énfasis de exaltación de lo nacional, de valoración de la tradición, de convocatoria a la homogeneidad. Junto con fechas patrias y anécdotas de encendido tono moral, los currículos incorporaron referencias a la defensa del territorio, de la raza predominante y de la lengua oficial. (Siede, 2012, p.19)

Diversos autores, han señalado también la tensión presente desde sus orígenes en relación a estos diversos y antagónicos sentidos formativos de la Historia como disciplina escolar. Sobre esto Isabelino Siede (2012) tomando estudios de Mario Carretero y Mirian Kriger, sostiene:

la enseñanza del área ha estado frecuentemente tensionada entre la intención de ofrecer herramientas para la comprensión del mundo y para desnaturalizar las

creencias usuales, y la expectativa de consolidar el lazo social y forjar una identidad colectiva. Estos autores denominan a los primeros *propósitos cognitivos* y los encuadran en la tradición ilustrada, preocupada por la autonomía de los individuos y la emancipación a través del conocimiento. A los segundos, por su parte, los llaman *propósitos conativos* y reconocen en ellos una raíz romántica, pues enfatizan la posibilidad de que la formación humanística contribuya a fortalecer la identidad nacional y la adscripción de cada uno a las tradiciones comunitarias. (Siede, 2012 p. 36)

Estas características y tensiones atraviesan todos los niveles del sistema educativo obligatorio. En el nivel medio en particular, la Historia adquiere además una mayor relevancia en términos curriculares a la vez que va definiendo sus particularidades como disciplina escolar.

La Historia es, en el campo de las ciencias sociales y humanas, la disciplina que tiene una mayor presencia en los planes de estudio secundarios desde la etapa de su fundación. Considerada “magister vitae”, en el marco del elitismo fundante, resulta un componente indispensable en la educación de quienes están destinados a gobernar los Estados, alimentando su retórica con un relato que permite articular pasado, presente y futuro de las noveles naciones con las tradiciones universales más valoradas. *Universalismo* o mejor, europeísmo (división en cuatro edades en función de la historia europea), *memorismo*, *moralismo*, resultan características que hunden sus raíces en los comienzos de la misma disciplina. (Aguar y Funes, 2010, p. 127)

Esta dimensión declarativa se tradujo en la práctica, en la enseñanza de una Historia Nacional uniforme (homogénea), antropocéntrica, europeizante, y en una sobredimensión de la relevancia de las efemérides o fechas patrias en la vida escolar.

Funes (2013) en un trabajo de divulgación en el que desarrolla la dimensión ideológica de la Historia enseñada, menciona estos tres aspectos centrales y constitutivos del código escolar de la Historia. Esto es, la Historia como base para la *educación moral*, sustentada en la idea visible de gran parte de los ciudadanos de “no repetir errores del pasado” como base para la conformación de *la identidad nacional* (propósito que ha sido constante y fundamental en el código disciplinar de

la historia a pesar de sus variantes)¹ y como base para *la transmisión de la cultura*, que se materializó en la selección de una serie de conocimientos de la “cultura universal” considerados legados de la humanidad, selección que fue conformando una cultura “occidental y cristiana”.

Con el transcurso del tiempo esta finalidad de la enseñanza de la Historia fue fuertemente cuestionada desde diferentes ámbitos, ya sea desde las Ciencias Sociales, la Pedagogía y la Didáctica.

Diferentes discursos fueron manifestando nuevas finalidades para la enseñanza de la Historia, la selección de los contenidos y métodos de enseñanza propios de la disciplina. Sin embargo, estos cuestionamientos no alcanzan aún para modificar ciertas prácticas fuertemente arraigadas en su enseñanza, como, por ejemplo: una preeminencia de unos contenidos ligados a la Historia Nacional, unas formas de transmisión centrada en la figura del docente y un estudiante pasivo en la recepción de un cierto “conocimiento” apropiado de un modo memorístico y repetitivo.

En este sentido es interesante la hipótesis que sobre este tema sostiene Siede (2012) acerca de las razones por las que persiste este curriculum al que denomina “*curriculum residual*”.

Podemos plantear que aquellos propósitos enunciados un siglo atrás no terminan de abandonar las aulas porque no se consolidan otros a los cuales cederles el lugar. Los contenidos y las metodologías de principios de siglo XX perduran con mayor asiduidad de la que podríamos suponer, y no se revisarán si no discutimos nuevamente de qué tratan hoy las Ciencias Sociales y para qué queremos hoy enseñarlas en la escuela. (Siede, 2012, p. 28)

En relación con volver a pensar los sentidos formativos actuales, y redefinir el código disciplinar, tanto a nivel teórico como práctico, cabe mencionar una característica central de la Historia, esto es la idea acerca de que su enseñanza proporciona herramientas para la construcción de futuros posibles.

Frente a esta situación cabe preguntarse *¿Cómo modificar el currículo de la Historia como disciplina escolar? ¿Cuáles son las finalidades que debemos considerar de su enseñanza? ¿Cuál es el papel de la Historia en el contexto actual*

¹Me refiero específicamente a las vertientes de la identidad nacional señaladas por la autora Alicia Graciela Funes (2013), liberal- conservadora, revisionista, de corte autoritario- católica, democratizador.

de mundialización de la cultura?, en definitiva ¿cómo construir un código disciplinar diferente que contribuya a la real participación en el mundo social de los sujetos? ¿Cómo contribuir desde la enseñanza a la formación de una ciudadanía activa? ¿Cómo aportar desde nuestro espacio a la construcción de un pensamiento crítico y creativo de los ciudadanos?

En el próximo apartado se intentará abrir la reflexión a algunas de estas preguntas.

1.2 Documentos curriculares, finalidades y enseñanza de la historia en contextos.

La elaboración de leyes de educación, y la definición de decisiones en torno a la construcción de un determinado curriculum, reflejan y condensan un clima de ideas, ciertas disputas, conflicto de intereses y modos de resolverlos. Por ello es importante intentar una breve lectura del contexto de creación de las dos últimas leyes nacionales en nuestro país, La ley Federal de Educación (LFE) de 1993 y, sobre todo la última aún vigente, la Ley de Educación Nacional (LEN) de 2006, y de los lineamientos generales sobre los que se asienta. De ellas puede leerse también los sentidos atribuidos a la Educación, las finalidades, así como también qué ciudadanía se intenta construir, al menos en términos declarativos.

Hacia 1983, luego de la recuperación democrática en nuestro país la discusión acerca del sentido de la educación, de sus finalidades y de las prácticas institucionales recobró relevancia. La traumática experiencia vivida durante la dictadura cívico militar ponía en el centro de las políticas públicas un proceso de democratización generalizado.

Luego de algunos intentos frustrados, va a ser en 1993 cuando finalmente se sancione en nuestro país la segunda LFE de alcance nacional.

Esta ley intentará llevar al ámbito educativo las reformas de corte neoliberal que en ese momento se implementaban en otras esferas del Estado. En términos generales ampliaba o continuaba el proceso de descentralización educativa iniciado a mediados de siglo XX, expresado en la transferencia de las Escuelas Nacionales al ámbito provincial y en un proceso de desinversión y achicamiento del presupuesto cuyo objetivo principal era la reducción del gasto fiscal (Feldfeber-Ivanier, 2003).

En relación a la selección de contenidos la LFE, consiguió organizar algunos lineamientos y contenidos curriculares de alcance nacional que para el nivel medio se condensaron en los llamados CBC para el nivel básico (contenidos básicos comunes) y algunos otros para la educación polimodal (EP). Cabe señalar que esta renovación en la selección de contenidos a nivel nacional tuvo un fuerte impacto en el mercado de la producción y uso de textos escolares en las diferentes áreas y disciplinas de conocimiento que se tradujo en el uso habitual de estos materiales didácticos en las aulas.

No obstante, esta ley tuvo grandes dificultades para su aceptación e implementación y en ciertas jurisdicciones, como el caso de nuestra provincia, fue fuertemente resistida por los sindicatos docentes que se oponían a los términos generales de la misma.

Por otra parte, a través de los años se hicieron cada vez más evidentes las graves consecuencias que había provocado el avance de la implementación de la ley en términos de desinversión presupuestaria, desarticulación de las políticas públicas de alcance nacional, avance en la mercantilización de la educación, desigualdad salarial y educativa a lo largo y ancho del país, etc.

Es luego de la fuerte crisis del 2001 y del surgimiento de un nuevo contexto político a nivel nacional y latinoamericano que se produce la sanción de la Ley Nacional de Educación (LEN) hacia 2006 que suplirá a la anterior.

Como característica principal del período se puede señalar el acceso al poder en varios países latinoamericanos (Argentina, Brasil, Bolivia, Ecuador, Venezuela) de partidos o frentes políticos progresistas que tuvieron como nota distintiva la ampliación de derechos en diversos ámbitos y que compartieron ciertos ejes comunes para generar consenso en sus políticas a nivel continental, entre los que se puede señalar una relectura histórica acerca de la unidad latinoamericana y de su necesaria construcción actual.

En este sentido, Miguel Jara y Graciela Funes (2018) proponen analizar el contexto, las finalidades y sentidos de construcción de ciudadanía que la ley refleja, así como las características principales expresadas en la dimensión normativa.

En su análisis destacan algunos de los capítulos y articulados de la ley en los que se expresan las orientaciones generales y finalidades, entre ellos la construcción de una educación de calidad e igualdad, la formación de una ciudadanía plena y la construcción de una identidad nacional que respete la

diversidad al mismo tiempo que valore el conocimiento como instrumento para la participación social.

Los autores señalan, como parte del análisis de los términos de la ley, la promoción de una ciudadanía gradual que no se aleja de la perspectiva liberal clásica. Ello se percibe a partir de las finalidades establecidas en cada uno de los niveles del sistema educativo (Jara y Funes, 2018).

Entre algunos aspectos distintivos de la ley se destaca el regreso a la centralidad del Estado como garante y responsable de la educación, y en lo que respecta a la escuela secundaria su obligatoriedad. Este último aspecto tuvo un fuerte impacto en diversos aspectos del nivel, sobre todo si se considera que el sistema educativo argentino se organizó durante más de un siglo sobre algunos mecanismos de expulsión de sus propios estudiantes.

Los primeros materiales curriculares elaborados establecieron algunos lineamientos generales. De la lectura de algunos de ellos vigentes a nivel nacional para el área de las Ciencias Sociales, observamos que -entre otras finalidades- su enseñanza apunta, en términos declarativos, a la construcción de una ciudadanía activa, crítica, comprometida y a la formación de una identidad nacional plural que incluya a todas las expresiones culturales. En materiales destinados al desarrollo curricular emitidos por organismo oficiales² podemos leer:

La construcción de una identidad nacional plural respetuosa de la diversidad cultural, de los valores democráticos y de los derechos humanos.

La construcción y apropiación de ideas, prácticas y valores éticos y democráticos que nos permitan vivir juntos y reconocernos como parte de la sociedad argentina.

La construcción de una ciudadanía crítica, participativa, responsable y comprometida. (NAP, 2006, p.14)

Como forma de promover la acción, participación y ejercicio de ciudadanía, los documentos priorizan los siguientes aspectos:

El diálogo como instrumento privilegiado para solucionar problemas de convivencia y de conflicto de intereses en la relación con los demás.

El desarrollo de una actitud comprometida con el cuidado de sí mismo y de los otros.
La experiencia de elaborar y participar en proyectos colectivos que estimulen y consoliden la convivencia democrática y la solidaridad.

² Documentos curriculares: Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Ciencias Sociales, Ciclo Básico, Educación Secundaria, 1° y 2°/ 2° y 3° años, 2006, Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, Buenos Aires

La sensibilidad ante las necesidades y los problemas sociales y el interés por aportar al mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad. (NAP, 2006. p.16)

Teniendo en cuenta las características de la construcción del conocimiento social, en los documentos curriculares aparece un cierto interés por actualizar desde enfoques críticos la enseñanza de las disciplinas que conforman el área. En este sentido se pone énfasis en la idea de la realidad social como construcción - tanto pasada como presente a partir de los diferentes actores sociales que la componen, sus intereses y conflictos inherentes a toda sociedad- y de que la construcción de ese conocimiento es inacabado, problemático y provisional. De las finalidades referidas a este último aspecto considero importante resaltar lo siguiente:

El interés por comprender la realidad social pasada y presente (mundial, nacional, regional, local) expresando y comunicando ideas, experiencias y valoraciones. La identificación de distintos actores (individuales y colectivos) intervinientes en la vida de las sociedades del pasado y del presente, con sus diversos intereses, puntos de vista, acuerdos y conflictos.

La comprensión de distintas problemáticas socio-históricas desde la multicausalidad y la multiperspectividad.

La utilización de diferentes escalas geográficas de análisis (local, nacional, regional y mundial) para el estudio de los problemas territoriales, ambientales y socio-históricos. (NAP, 2006, pp. 14-16; NAP, Ciencias Sociales, Ciclo Básico, Educación Secundaria, 1° y 2°/ 2° y 3° años, 2006, p 14-16)

En esta línea y desde una primera lectura del material, se observa un giro importante en la selección de contenidos respecto a desplazar la mirada a lo local y regional (nacional- latinoamericana- mundial), y sus problemáticas, tanto en perspectiva temporal como espacial. A la par que se renuevan algunos propósitos formativos. Sin embargo, en términos declarativos, no se aleja del propósito de la construcción de un “identidad nacional”, aunque señalan “plural”.

La importancia de estos documentos y materiales curriculares (NAP) radica en que se constituyeron en referencia para la selección y organización de los contenidos en las diferentes jurisdicciones provinciales.

1.3 La Ley Orgánica de Educación de Neuquén

Los lineamientos generales, principios y finalidades de la LEN se constituyeron en orientaciones para la elaboración de las leyes de educación en las diferentes provincias. Para el caso que nos interesa, la provincia de Neuquén sancionó en 2014 su Ley Orgánica de Educación (LOE).

Sancionada la ley, el CPE (Concejo Provincial de Educación) intentó conformar una Comisión Provincial para el tratamiento y construcción de un diseño curricular para el nivel secundario. La resolución por la que se conformaba la Comisión Provincial estipulaba una representación acotada que nuevamente no consideraba al profesorado como protagonista, ni sus prácticas y experiencias.

Esto provocó el rechazo por parte de los representantes gremiales de la resolución del organismo. Las acciones llevadas a cabo por el sindicato docente concluyeron finalmente en la conformación de una mesa curricular con representación diversa y con un sistema que permitió la participación activa de profesores y profesoras del nivel a través de referentes institucionales.

En concreto la mesa curricular establecida por Resolución N° 1697/15 quedó conformada por 2 (dos) integrantes por cada Distrito Educativo, 2 (dos) supervisores, 1 (un) representante del Poder Ejecutivo por cada una de las modalidades del Nivel Medio, 1 (un) representante del área de Recursos Humanos por cada distrito, 2 (dos) representantes designados por ATEN (Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén) y 1 (un) coordinador de la Mesa Curricular.

Este armado y construcción curricular resulta inédito en la región, y refleja en su proceso las tensiones que se presentan en el campo educativo entre las políticas educativas gubernamentales y la visión de la organización de los trabajadores de la educación.

La experiencia transitada debe leerse como consecuencia de la participación activa y reclamo persistente del sindicato de los trabajadores de la educación de la provincia de considerar a sus docentes como sujetos fundamentales para pensar cualquier reforma que les involucre.

En este sentido, Funes y Jara (2018) resaltan que

La resistencia gremial se materializó en una nueva Resolución La Res. N° 1697/15 deroga las dos Resoluciones anteriores y establece una nueva metodología de participación democrática y debate sobre la reforma curricular en la provincia,

entendiéndola como un proyecto cultural en el que no pueden estar ausentes los que realmente conocen de los problemas educativos: el profesorado (Funes y Jara, 2018, p. 931).

De algunos de los documentos elaborados hasta el momento se destaca para el ciclo básico de dos años, la organización de áreas de conocimiento escolar con perspectiva decolonial, de género, intercultural, ciudadanía y Derechos Humanos. Del marco curricular se leen como principios orientadores la construcción de una escuela inclusora basada en principios de justicia social y curricular entre otros aspectos (Jara y Funes, 2018).

Lo desarrollado en el capítulo nos permite tener en consideración el marco en el que se desarrolla nuestra práctica docente que la contiene, pero no la determina. Nos dibuja un contexto, una serie de finalidades, unos propósitos comunes, pero también algunas contradicciones y conflicto de intereses siempre presentes en una sociedad compleja.

Sin minimizar la importancia de las leyes de educación, a nivel curricular la experiencia transitada nos demuestra que ningún cambio es posible sin la participación real del profesorado quienes tienen en sus manos la posibilidad de la transformación de las propias prácticas.

Por ello Pagés, como se cita en Funes, Cerdá y Jara (2018), plantea

La transformación de la enseñanza de las ciencias sociales es, sin duda, una responsabilidad política de quienes dirigen el sistema educativo de nuestros países. Pero la transformación real está en manos de los y de las docentes, y de su formación. Desde la didáctica de las ciencias sociales, el reto es cada vez más claro: hemos de formar unos y unas docentes capaces de predisponer a los y a las alumnas para que, comprendiendo lo que está sucediendo en el mundo, quieran transformarlo y ser los auténticos protagonistas de la construcción de su futuro. ¿Estamos frente a una utopía? El futuro lo dirá. (Funes, et.al., 2018, p. 231)

Actualmente la Mesa Curricular concluyó la escritura del marco general del Diseño y del ciclo básico. Su implementación a partir del 1º año de la escuela secundaria quedó suspendida a causa de la pandemia iniciada en el año 2020.

No se pretende realizar acá una lectura y análisis profundo del Diseño Jurisdiccional Nivel Secundario, por exceder las posibilidades reales en función del tiempo, pero sí mencionar algunos aspectos que, a mi entender, estarían en concordancia con la propuesta de enseñanza que aquí se presenta. Entre ellos la

propuesta de organización curricular a partir de áreas de conocimiento en el ciclo básico, la construcción de propuestas de enseñanza de manera interdisciplinar, y el abordaje de problemas sociales.

En el documento las áreas son definidas como una forma de organización que integra objetivos, contenidos, metodologías, recursos y modos de evaluación en torno de ejes orientadores y no de una mera yuxtaposición de contenidos. (...) El Área constituye una estructura de organización de conocimientos y saberes alrededor de ejes estructurantes, núcleos problemáticos de áreas, y nudos disciplinarios que estructuran la experiencia escolar vinculando propósitos, objetivos y la construcción metodológica para superar la tradicional planificación topicada (Diseño Jurisdiccional Nivel Secundario, p. 67).

Las áreas de conocimiento se conformarían a partir de disciplinas que se consideran epistemológicamente afines, que interactúan entre sí y que se conforman en unidades didácticas.

En este sentido, la construcción del diseño curricular (DC) intenta superar la fragmentación del conocimiento en compartimentos estancos característica que en el presente trabajo se propone como un aspecto a superar.

Tanto la superación de la fragmentación, como el abordaje de problemas a partir de enfoques interdisciplinarios en las diferentes áreas y en particular en la de las Ciencias Sociales, aparecen como aspectos estructurantes del DC.

Si bien la escritura final del DC es posterior a la escritura de la presente propuesta de enseñanza y su puesta en acto, se observan puntos de encuentro con algunos de los planteos generales del mismo.

Se ha intentado hasta aquí analizar y dar sentido a algunas de las principales características por las que se pueden definir ciertas tradiciones en la enseñanza de las Ciencias Sociales. La categoría de código disciplinar y su historización para el caso de la Historia, nos permite poner en clave histórica y de lectura nuestros propios fundamentos acerca de qué enseñamos y para qué.

Abordar así mismo las leyes, sus contextos de producción y algunos documentos y materiales curriculares nos sirven para encontrar puntos de encuentro, rupturas y contradicciones, tensiones siempre presentes en la realidad social, a la vez que se transforman en el escenario de nuestras prácticas docentes y pedagógicas.

Las preguntas acerca de qué enseñar y para qué de la enseñanza requiere también de nuevas formas de proponer la selección de los contenidos. En este punto es entonces importante ampliar sobre el enfoque propuesto que se desarrolla en el siguiente capítulo.

Capítulo 2:

Nuevos enfoques para pensar la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales

De lo desarrollado en el capítulo anterior se desprenden algunos nudos problemáticos que acompañan desde hace mucho tiempo la enseñanza de la Historia. Los sentidos formativos propuestos en diferentes contextos históricos, la construcción de su código disciplinar con todo lo que ello implica, han puesto a la asignatura escolar en un lugar de falta de respuestas concretas y reales respecto de la pregunta sobre su sentido, o el para qué en un contexto de mundialización de la cultura.

Las diferentes respuestas que muchas veces ensayamos los profesores a esta pregunta, que legítimamente realizan nuestros estudiantes, tensiona con nuestras prácticas en el aula, resultando difícil la conversación en ese encuentro intergeneracional y dando pocas herramientas para que pueda pensarse nuestro presente, los problemas actuales de la sociedad y los proyectos futuros y colectivos posibles y alternativos.

Frente a ello surgen muchas preguntas, dudas e inquietudes, siendo este trabajo solo una respuesta posible, entre muchas otras, que ensayan cotidianamente otros profesores.

Cabe preguntarse ¿qué sucede en el ámbito específicamente académico?, ¿qué información nos proporciona la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales?, ¿Y la investigación historiográfica?

Santisteban y Pagés (2016) nos aportan algunas líneas para pensar la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales en el s. XXI. Para estos autores, la finalidad principal es la formación y desarrollo de ciudadanías comprometidos con su realidad y conscientes de su historicidad y capaces de tomar decisiones

argumentadas para intervenir en la sociedad, es decir lo que denominan competencia social y ciudadana.

¿Qué aporta entonces la historia y su enseñanza a esa formación? Para estos autores la historia y su enseñanza, tienen que poder superar el uso otorgado de ser un complemento de las efemérides y las fechas patrias, para convertirse en un instrumento *contra socializador* que permita desarrollar un pensamiento y conciencia histórica. Para ello se debe otorgar herramientas que ayuden -al estudiantado- a interpretar hechos y procesos a partir de conceptos y teorías.

Para que el conocimiento histórico tenga valor educativo debe aportar a la comprensión y explicación del cambio y de la continuidad, de su valoración, y ayudar a establecer relaciones entre el pasado, el presente y el futuro.

Siguiendo con el análisis, los autores plantean que pensar históricamente requiere el desarrollo de una serie de habilidades. La conciencia de la temporalidad; la imaginación histórica y la empatía; la capacidad de interpretar las fuentes históricas; y la capacidad para la narración histórica, son algunas de las cuestiones más importantes que se señalan y que deben ser tenidas en cuenta al momento de pensar la enseñanza de la Historia (Santisteban y Pagés, 2016).

Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales no pueden pensarse por otra parte descontextualizadas. Una lectura de la realidad social es necesaria para poder formularlas, ya que se constituyen en marcos y horizontes para pensar los sentidos.

En este aspecto, resulta interesante algunas ideas que Funes, Cerdá y Jara (2020) en relación al tema. Allí advierten acerca de la profundidad de los cambios a nivel político, social, económico y cultural producidos en los últimos 40 años en un contexto de profundización del proceso de globalización a nivel mundial.

Entre algunas de las principales consecuencias se puede mencionar el alto nivel de pobreza del conjunto de la sociedad, la situación de indigencia y “exclusión” de un importante porcentaje de la sociedad, una economía que profundiza su dependencia financiera con el sector externo, el aumento de la deuda externa, entre otros. Estos índices resultan claramente contradictorios con la idea de una sociedad que intenta consolidar sus principios democráticos.

El cambio de época al que nos referimos imprime nuevas racionalidades, está surcada por la vertiginosidad, la inmediatez, la convergencia y, por qué no, las contradicciones que producen la tensión entre lo viejo y lo nuevo. En este territorio

móvil y desarticulado, las disciplinas del campo de las ciencias sociales se debaten las primacías. Una historia escolar que se pregunta por lo que no se enseña, que argumenta sobre la importancia de incorporar lo reciente/presente, lo controversial, lo candente o relevante; se trata de un contexto que marca los límites de una tradición en la enseñanza y aspira a instalar, en la escena, a esos/as otros/as invisibilizados por el pasado/presente. Es una época para interpelar, construir, innovar, animarse y crear un currículo que se estructure sobre claras finalidades, cuyo horizonte sea un futuro de igualdad y justicia (Funes, et.al. 2020, p. 228)

En la misma dirección, otras investigaciones didácticas en el área desarrollan algunas líneas para pensar la selección de contenidos y el enfoque de enseñanza, donde este vínculo entre el qué, para qué y cómo se dé de otros modos. Una de las propuestas que puede ser considerada superadora parte de problemas de la Realidad Social, objeto de estudio de estas ciencias. Algunos autores lo denominan “cuestiones socialmente vivas” o “problemas sociales relevantes” (Santisteban y Pagés, 2011; Funes 2011; López Facal, 2011).

En términos de Legardez (2003) las “*cuestiones socialmente vivas*” para ser consideradas como tales deben contener tres características: “...Han de estar vivas en la sociedad; han de estar vivas en los saberes de referencia; han de estar vivas en los saberes escolares (citado en Funes, 2011).

López Facal (2011), por su parte, define “los conflictos sociales candentes” o “cuestiones socialmente vivas” como aquellos asuntos que generan conflictos y dividen a la sociedad, dando lugar a opiniones encontradas o contrapuestas. Son, por otra parte, entendidos como propios de las sociedades, tanto en la actualidad como a través del tiempo. Es entonces función de la escuela poder enseñar ¿cómo? Y ¿por qué? se originan y cómo pueden gestionarse en un marco de participación democrática y teniendo como horizonte el respeto y cumplimiento de los Derechos Humanos (López Facal, 2011, p. 67).

Desde esta perspectiva, la realidad irrumpe en el aula a partir de la incorporación de temas de actualidad (atentados - catástrofes naturales - decisiones políticas controvertidas, etc.), y otros temas presentes desde hace más tiempo pero que no pierden su vigencia, como, por ejemplo: los movimientos migratorios y actitudes xenófobas, la guerra civil, los totalitarismos, etc. (López Facal, 2011)

El abordaje de los problemas sociales relevantes se vincula directamente a la adquisición de una serie de “competencias sociales” como, la capacidad de empatía, la posibilidad de diálogo y consenso y la aceptación de la pluralidad como marco para la convivencia democrática.

Desde esta mirada, es necesario poner en evidencia que en las sociedades se desarrollan estereotipos y prejuicios socialmente arraigados, que son percibidos como “sentido común” y verdades evidentes. Por ello, es necesario enseñar a dudar utilizando datos y hechos contrastables, información proveniente de diversas fuentes que contribuyan a la construcción de argumentos racionales que puedan contrastarse o contraponerse en el espacio del aula. (López Facal, 2011)

Por otra parte, el trabajo de cuestiones socialmente vivas o relevantes, permite y requiere de un enfoque interdisciplinar donde lo más importante son las aportaciones de cada disciplina a la comprensión y a la solución de los problemas sociales. Los problemas trabajados tienen así un enfoque histórico, una localización espacial, una perspectiva antropológica, política, etc. (López Facal, 2011)

Así, la selección de contenidos a enseñar desde las ciencias sociales se hace, no a partir de las exigencias académicas de cada área, sino a partir de las aportaciones de cada disciplina a la formación de la ciudadanía para resolver problemas e intervenir en la sociedad.

Aprender en las clases de Ciencias Sociales (Historia, Geografía, otras) a partir de los conflictos, promueve la formación del pensamiento histórico al comprender y establecer relaciones complejas estableciendo causas y consecuencias. Es el debate sobre temas “candentes”, como estrategia, lo que se convierte en un recurso excelente para enseñar y aprender.

Funes, et. al., (2020) resaltan a su vez esta idea al considerar que, los problemas actuales son problemas globales, por ello los/as niños/as y jóvenes deben aprender las diversas razones que tanto en el pasado como en el presente han contribuido a las configuraciones sociales actuales. Promover un pensamiento histórico que permita establecer un diálogo con los/as otros/as es el horizonte al que la enseñanza del conocimiento social no puede renunciar (Funes, et. al. 2020, p. 228)

Vinculado a esta perspectiva de enseñanza, resulta interesante desarrollar también el enfoque denominado de problematización-conceptualización, y que se

conjuga con el planteo del tratamiento de los problemas sociales relevantes.

Para Siede (2012), este enfoque permite atender a las características generales de las Ciencias Sociales como su complejidad, conflictividad, la diversidad de intereses, y la multiperspectividad, entre otros. El mismo podría sintetizarse de la siguiente manera:

en la fase de la problematización se presenta una situación, caso o pregunta que pueda ser asumido por los estudiantes y por el docente como motor y estructura básica de la propuesta de enseñanza. (...) Al mismo tiempo que abre un problema, la situación permite plantear un contrato acerca de lo que se va a abordar, pues el caso abre preguntas que deberán encontrar alguna respuesta en el proceso de enseñanza. (Siede, 2007, p. 232)

Según esta perspectiva, la enseñanza parte de la delimitación de un problema, podríamos agregar social, que sea significativo y pueda además generar algún tipo de conflicto cognitivo en y entre el estudiantado. La delimitación del problema y la elaboración de la pregunta problematizadora se constituyen además en una herramienta para seleccionar contenidos y otorgar sentido a la propuesta de enseñanza propiamente dicha.

A esta primera fase de problematización, se suma luego la fase de conceptualización, durante la cual se apuntaría a otorgar categorías explicativas que respondan a las preguntas y problemas abiertos durante la etapa de problematización. En esta fase, se introduce un conjunto de informaciones para confrontar las primeras representaciones y los enfoques explicativos de una o varias vertientes de pensamiento. Su propósito es plantear los contenidos del diseño curricular como respuesta posible al problema formulado (Siede, 2007).

Desde estos enfoques se asume que, para lograr responder a las problemáticas actuales, es necesario abordarlos desde una perspectiva interdisciplinaria. De este modo se podría recuperar los aportes de disciplinas como la economía, la sociología, la antropología, entre otras, que hasta el momento han ingresado poco a través de nuestras propuestas de enseñanza.

Si la finalidad más importante de las ciencias sociales y humanas, y de la propia historia, es comprender y superar los problemas sociales a los que se enfrenta nuestra sociedad, la solución no está en el conocimiento aislado de cada ciencia, en la acumulación de saberes, sino en las aportaciones de cada una de las ciencias a una solución interdisciplinaria del problema o del conflicto social al que nos

enfrentamos. La enseñanza de la historia debe partir de estos criterios, es decir, se debe enseñar una historia que ayude a comprender los problemas sociales del presente, sus claves, para posicionarse ante el futuro. (Santisteban y Pagés, 2016, p. 67)

La Historia hoy resulta imprescindible para comprender la historicidad del presente y las posibilidades de futuro. Por lo tanto, su enseñanza resulta fundamental para lograr una Educación democrática de la ciudadanía, principal propósito formativo. Desde esta perspectiva se podría superar algunas de las características que delinear la enseñanza actual de la Historia y que se caracteriza por la fragmentación del conocimiento por ausencia de anclaje con la realidad social presente.

Distintas autoras y autores, como los anteriormente citados, plantean el potencial que tiene trabajar desde esta perspectiva para la formación del pensamiento crítico y creativo y para la formación de una ciudadanía activa y democrática.

Considero ambos enfoques sumamente interesantes para responder de forma conjunta a las principales preguntas que implica toda acción de enseñanza, es decir ¿qué?, ¿para qué? Y ¿cómo?

En la reflexión didáctica, es imposible plantear la pregunta por el cómo separada de las preguntas sobre el qué y el para qué queremos enseñar. En cualquier área del conocimiento, las formas de enseñanza se articulan al contenido y con los propósitos hasta el punto de modificarlos sustantivamente en el pasaje de los enunciados previos a la circulación real en las prácticas en el aula. (Siede, 2007, p. 227)

En sintonía con lo planteado hasta aquí, Miguel Jara (2020) desarrolla en un artículo de circulación actual, la idea de un enfoque didáctico para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales que trascienda los límites de las disciplinas, que priorice los sentidos de la enseñanza, que permita pensar los problemas sociales y proporcione herramientas a los estudiantes para interpretar la realidad social y posicionarse frente a ella.

Para lograr esos propósitos un paso fundamental que plantea el autor es “indisciplinarse”, es decir, desarmar las lógicas sobre las que se asentaron las disciplinas para construir unas nuevas lógicas que permitan pensar los problemas

sociales (Jara, 2020). En relación a la enseñanza de esas disciplinas señala:

En el caso de la enseñanza de las disciplinas consagradas en el currículo, la interdisciplinariedad, invita a establecer relaciones no jerárquicas que aventuren nuevas oportunidades de aprendizaje, en la que la reflexión sobre problemas sociales pueda orientar la articulación de una realidad que se presenta compartimentada. Los problemas sociales invitan y convocan a un proceso reflexivo situado. Implica reconocer-nos en el contexto en el que se originan y del que procuramos objetivarlo para su comprensión. Requieren abordar las circunstancias o razones históricas en un proceso relacional y contextualizado. Atender a los procesos de subjetividad construidos epocalmente para negociar sentidos y significados sobre la dinámica de la realidad social. (Jara, 2020, p.79)

El enfoque didáctico desarrollado propone entonces una selección de problemas sociales, candentes o controvertidos como forma principal para la selección de contenidos, y a las disciplinas propias del campo de las Ciencias Sociales y Humanas como medio para reconocer, interpretar y pensar alternativas de acción para su resolución.

El autor destaca que el trabajo docente, desde esta perspectiva, amplía las posibilidades de generar propuestas de enseñanza que partan de intereses genuinos y preocupaciones reales como miembros de la sociedad, priorizando el para qué del tratamiento del problema relevante por sobre el qué de los contenidos prescriptos (Jara, 2020).

La enseñanza de problemas sociales, relevantes, conflictivos o candentes desde un enfoque interdisciplinar que priorice la formación de ciudadanos sobre la base del sostenimiento de los principios de igualdad, justicia y respeto por los Derechos Humanos es lo que sustenta la propuesta que se desarrolla a continuación.

Pienso que si realmente consideramos que la enseñanza de las ciencias sociales y la Historia son capaces de otorgar herramientas para el desenvolvimiento de nuestros jóvenes en la sociedad que forman parte, debemos pensar en consensuar, debatir y construir algunas de sus finalidades más allá de lo establecido en las leyes y diseños curriculares.

Entre las múltiples respuestas que se pueden ensayar, y que a lo largo del escrito se fueron expresando, me interesa sintetizar la idea en palabras de Siede

(2012) para quien la enseñanza de las ciencias sociales debería servir para:

- *formar la conciencia histórica*, que permite saber dónde estamos parados, a través de la interpelación a saberes que permiten explicar los fenómenos sociales actuales;
- *construir identidades múltiples y convergentes*, hallando caminos de reconocimiento de sí mismo y de los otros mediante la confrontación de miradas, y
- *aporta al ejercicio de la ciudadanía democrática*, ofreciendo herramientas de participación para la inclusión en comunidades de alcances (local, nacional y cosmopolita). (Siede, 2012, p. 41)

Establecer finalidades de las ciencias sociales implica avanzar también en la selección de contenidos, es decir en el qué de la enseñanza para tales fines. Los enfoques aquí desarrollados y propuestos contribuyen, a mi entender, a la consecución de las mismas.

Pensar la enseñanza a partir de problemas sociales, candentes y controversiales es una forma interesante no sólo de superar la fragmentación del conocimiento y lograr de esta manera una mirada interdisciplinaria, sino también de contribuir realmente al desarrollo de la conciencia histórica. Abordar problemas sociales y pensar alternativas de resolución es una forma concreta de favorecer al ejercicio de una ciudadanía democrática que apueste a la participación real de sus ciudadanos en el ámbito público.

Capítulo 3:

Un ejemplo de tratamiento de problemas socialmente relevantes. Fundamentos teóricos y didácticos

3.1 Relevancia del tema

Es innegable la relevancia que el fenómeno de las migraciones tiene en la actualidad. Su presencia en la agenda de los medios de comunicación, de los gobiernos, de algunos organismos internacionales y de organizaciones no gubernamentales, entre otros, da cuenta de su importancia y relevancia como un problema social. Este fenómeno si bien no es novedoso, sí lo es su mayor dimensión e intensidad a nivel global.

Según datos de la organización de las Naciones Unidas existe una tendencia ascendente en este sentido en los últimos 40 años a nivel global.

En 2019, el número de migrantes alcanzó la cifra de 272 millones, 51 millones más que en 2010. Los migrantes internacionales comprenden un 3,5% de la población mundial, cifra que continúa en tendencia ascendente comparándola con el 2,8% de 2000 y el 2,3% de 1980. (ONU 2020)

La profundización del proceso de globalización en los últimos años ofrece alguna explicación sobre los motivos y razones de la movilidad de personas. A su vez, se puede observar que los flujos de personas se direccionan desde países con economías en crisis y/o con conflictos políticos, hacia las economías centrales principalmente Europa y Estados Unidos.

En un interesante planteo filosófico sobre la condición de migrante como

inherente a la especie humana, Campillo (2005) plantea a la migración actual como la cuarta gran oleada migratoria en la historia de la humanidad. Cada una de esas oleadas se corresponde con ciertas características de las sociedades en diferentes momentos de “este milenario proceso de crecimiento demográfico y dispersión geográfica, que permitió a la especie humana poblar la Tierra y adaptarse a las condiciones ecológicas más diversas” (p.108).

Lo interesante del planteo radica no sólo en poner el fenómeno en perspectiva histórica sino, además, en realizar algunas caracterizaciones específicas actuales.

Entre ellas me interesa destacar la concentración del 80% de la riqueza producida a nivel global en manos de un 20% de la población mundial; un fuerte desequilibrio económico y demográfico entre el norte y sur; y una mayor movilidad producto de mejoras en el transporte y la comunicación como parte del proceso de globalización actual.

Esta situación ha provocado que esta cuarta oleada, que el autor ubica a partir de los años '90 con la caída del muro de Berlín y el fin de la “guerra fría”, se produzca en sentido sur-norte, es decir desde los países pobres hacia los países más ricos.

Tomando como referencia el informe de la ONU de 2004 el autor describe el fenómeno en términos cuantitativos y cualitativos. Al aumento sostenido en el tiempo de la cantidad de personas migrantes el informe añade el impacto en términos cualitativos que ese movimiento produce al crear una sociedad mundial fuertemente interdependiente y multicultural.

Me interesa señalar algunos de los cambios más radicales que observa el informe del PNUD y que desarrolla Campillo (2005). Al aumento del índice de personas migrantes desde países pobres a países ricos se señala, mayor porcentaje de inmigrantes indocumentados, mayor porcentaje de retorno hacia el país de origen- y vinculado a esto la construcción y mantenimiento de redes de amigos y familiares para sostener a los nuevos migrantes-, aumento de las remesas económicas hacia los países de origen y, por último, aumento del número de mujeres inmigrantes que viajan solas.

Por otro lado, en el caso de nuestra experiencia local, las migraciones han sido una constante histórica y parte del proyecto político fundacional de la Argentina decimonónica, y en algunos períodos concretos, con el desarrollo de políticas

estatales tendientes al fomento de las mismas.

Sin embargo, no deja de ser un tema de discusión y controversia ciudadana, periodística y política. Algunas de las representaciones sociales que suelen aparecer en la sociedad están ligadas a diferenciar cierto “tipo” de migrante, distinguiendo a aquellos que *“venían a trabajar, labrar la tierra, forjar un futuro”* denominados *“nuestros abuelos”*, de los migrantes de hoy *“que vienen para atenderse a nuestros hospitales y escuelas, y a beneficiarse de los planes sociales del Estado”* y que quitan el trabajo a los *“locales”*.

A su vez, a esta diferenciación, se suman posicionamientos hostiles hacia las personas migrantes que son acusadas de provocar desocupación e inseguridad utilizando para ello fundamentos provenientes del sentido común, y de la repetición de opiniones y prejuicios infundados que poco aportan a la construcción de valores democráticos.

La tolerancia hacia lo diferente y el respeto al otro en tanto persona, son en la actualidad valores fundamentales reconocidos en los estados democráticos que se construyen histórica y políticamente en base al respeto a la diversidad cultural, y atentos a las declaraciones de los derechos internacionales. Por ello, valorar la importancia de este tema y pensarlo como objeto de enseñanza es fundamental para la construcción de esa sociedad fundamentada en el respeto por los Derechos Humanos.

En el mundo se producen constantemente movimientos de personas, migraciones desde zonas que por diversos motivos (precarias condiciones de desarrollo económico que genera desocupación y pobreza, persecuciones políticas y religiosas, etc.) expulsan a sus pobladores; y otras, que atraen porque tienen mejores condiciones de vida para sus habitantes, y algo que se convierte en una promesa para aquel que decide partir. Este fenómeno de larga data, actualmente se ve agravado a causa de un modelo económico que profundiza mecanismos de exclusión y que restringe cada vez más las oportunidades.

A su vez el avance de lo que se ha denominado proceso de globalización y la profundización de los principios neoliberales a nivel global produce un fenómeno particular, por el que aumenta el flujo o movimiento de las personas hacia zonas económicamente prósperas (supuestas o potenciales), aunque con mayores mecanismos de exclusión en esas mismas zonas.

Por otro lado, cada Estado Nación toma decisiones políticas en cuanto a

quiénes recibir y en qué condiciones, y de esa manera delimita y construye su frontera política.

Esas decisiones dan como resultado la existencia de distintos tipos de fronteras, algunas fuertemente restrictivas y otras abiertas al ingreso de población. En la presente propuesta didáctica abordaremos en profundidad dos casos antagónicos en cuanto a la política de inmigración y de paso fronterizo.

Teniendo en cuenta que estos procesos son protagonizados por personas, cuyas vidas se transforman a partir de la decisión de migrar (lo que conlleva a apartarse de sus familias y desprendiéndose de sus efectos personales, materiales y simbólicos, es decir de sus costumbres como miembros de su comunidad de referencia) nos introduciremos en los aspectos de la experiencia, la opinión y la percepción que “nosotros” construimos social e individualmente sobre “los otros”, para intentar lograr una mayor sensibilidad hacia la realidad desde una mirada respetuosa y humanitaria.

Si se asume que los humanos, desde sus más remotos orígenes han recorrido todos los rincones de la tierra en busca de recursos y de asegurar su reproducción como comunidad mejorando las condiciones de su subsistencia - y esta característica no ha dejado de producirse a lo largo del tiempo y el espacio- ¿por qué esto genera tantos inconvenientes e incomodidades?

Organizaciones mundiales como la ONU, desde la declaración de los Derechos Humanos y en sucesivas Asambleas y Convenciones, han puesto sobre la mesa del debate internacional la necesidad de comprometer a los Estados Nacionales en la adopción de medidas políticas y sociales acordes a los criterios de humanitarismo y solidaridad. Al mismo tiempo, numerosas ONGs han desarrollado programas en vistas a mejorar las consecuencias de las malas condiciones en las que las personas migran y son recibidas en los estados destino, y a denunciar los abusos y negociados que se han instalado en torno a la vulnerabilidad de este sector.

Sin embargo, y a pesar de ello, las muertes de miles y miles de personas de todas las edades se suceden año tras año. Frente a esta realidad compleja de cambios profundos y persistentes conviene reflexionar acerca de cómo impacta este fenómeno a la construcción de sociedades más democráticas e igualitarias.

Una de las dificultades observadas para la real concreción de sociedades democráticas, según Campillo, fue la construcción de comunidades políticas

sostenidas en un supuesto origen común (étnicamente homogéneas) y un territorio delimitado.

En la conformación de los Estado Nación modernos, el estatuto de ciudadanía y el principio democrático de soberanía popular e igualdad ante la ley quedaron ligados al “suelo” y a la “sangre”. Este vínculo entre democracia y ciudadanía contribuyeron o fueron fuente de algunos de los más relevantes hechos violentos del s. XX.

Para superar esta contradicción en los orígenes de la conformación de los Estado-Nación modernos, no repetir los violentos sucesos del siglo XX y dar respuesta al actual proceso de globalización, Campillo señala como horizonte la construcción de una democracia cosmopolita sostenida por Estados multiculturales que aporten a la construcción de una ciudadanía global. En este sentido afirma:

Si se globalizan todas las relaciones sociales, y en particular las grandes desigualdades de poder, es preciso globalizar también los mecanismos democráticos que garanticen la libertad entre todos los seres humanos. Para que los ciudadanos y los Estados puedan ejercer un poder efectivo sobre los grandes poderes mundiales, es preciso institucionalizar mecanismos de deliberación democrática, decisión ejecutiva, sanción punitiva y protección de derechos a escala planetaria. (Campillo, 2005, p. 121)

Democracia cosmopolita y ciudadanía en clave de residencia y no de nacionalidad son las condiciones básicas, según Campillo (2005), para universalizar, reconocer y efectivizar los Derechos Humanos.

3.2 Construcción metodológica y estrategias de enseñanza

Es actualmente reconocida la relación existente entre el contenido a enseñar, las finalidades de su enseñanza y las estrategias de enseñanza y los materiales didácticos para tal fin. Es decir, el ¿qué?, el ¿para qué? y el ¿cómo? deberían conformar un todo coherente. Sin embargo, en la práctica para los docentes, es una de las principales preocupaciones ya que la mayoría encuentra dificultad para resolver esta cuestión.

Anijovich y Mora (2014) plantean esta relación entre la planificación y la acción:

¿Cuánto tiempo dedicamos los docentes a pensar en cómo enseñar, a buscar

recursos interesantes y pertinentes al campo disciplinar, a escribir las consignas de trabajo, a organizar los modos de agrupamiento, los recursos, el tiempo disponible, la evaluación? (...) Probablemente, la respuesta más inmediata sea que la clase funciona cuando todos los componentes de la programación son coherentes entre sí; válidos para el contenido que se ha de enseñar, relevantes para el docente y significativos para el grupo de alumnos destinatario. (Anijovich y Mora, 2014, p. 22)

Desde el enfoque propuesto se señaló que la selección y secuenciación de contenidos está dada por la delimitación del problema social relevante y una serie de decisiones que toma el/la docente al momento de construir la secuencia didáctica, como por ejemplo delimitación temporal y espacial, definición de conceptos claves para la lectura e interpretación del problema social seleccionado, tiempos y propósitos de la clase, recursos a utilizar, actividades a realizar (del docente y el/la/le estudiante) y evaluación (Jara, 2020).

Dedicarle un espacio relevante a este tema se fundamenta en que el tratamiento de “problemas relevantes” o “cuestiones socialmente vivas”, implica una metodología de trabajo diferente a la que solemos encontrarnos aún en muchas aulas de escuelas secundarias.

Veamos primero la manera en que se delimitaron los temas a trabajar en función del problema social relevante.

La secuencia se titula “El otro. Nosotros y los miedos hacia los inmigrantes”. Construcciones políticas y sociales en torno a fronteras. ¿Por qué las personas migran? Y se organiza en cuatro sub ejes denominados niveles, que pretenden poner foco en ciertos aspectos.

3.3 Propuesta de enseñanza

El esquema propuesto o SECUENCIA se sintetiza de la siguiente manera

TEMA: MIGRACIONES EN EL MUNDO ACTUAL.

Construcciones políticas y sociales en torno a fronteras.

“El otro. Nosotros y los miedos hacia los inmigrantes”

¿Por qué las personas migran?

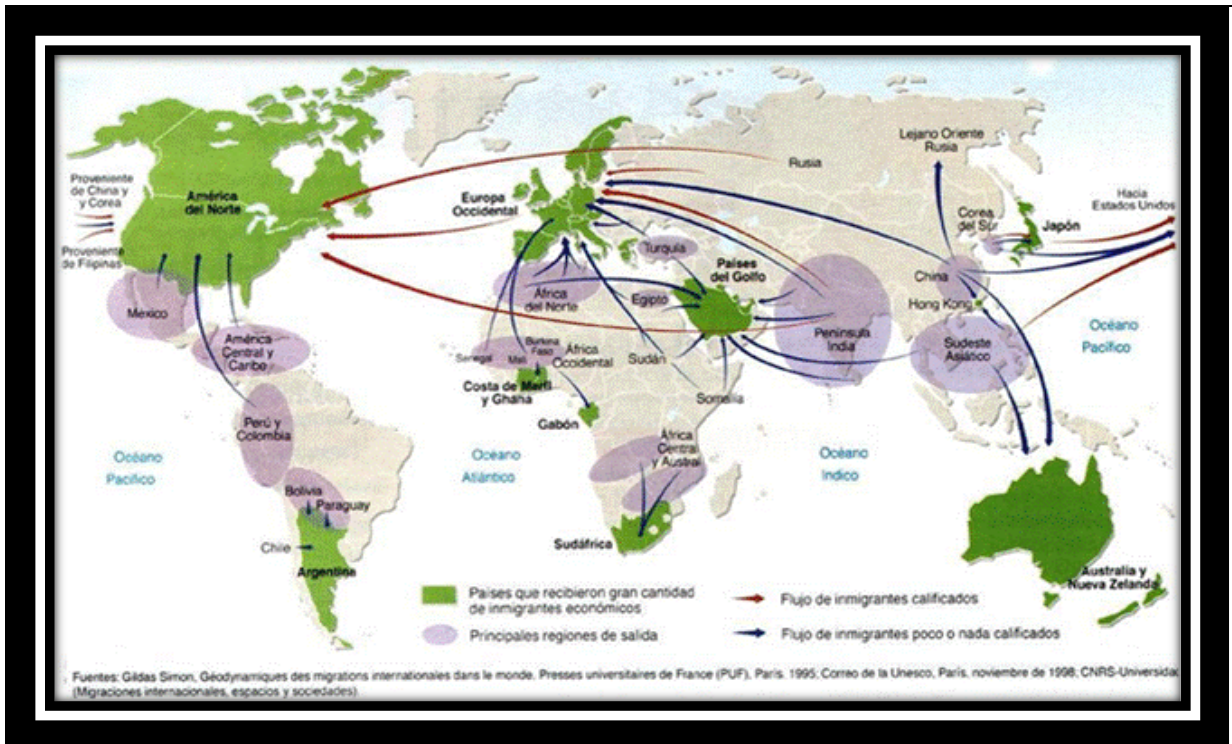
Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV
<p>Temas sugeridos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Movimiento de población en el mundo actual - Regiones receptoras y expulsoras de población de migrantes. -Relación calificación de trabajo-movimientos migratorios. - Factores de atracción y expulsión. 	<p>Temas sugeridos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Fronteras abiertas y cerradas Frontera caliente: México – EEUU -Frontera abierta: Argentina - el mundo Políticas migratorias. Inclusión/exclusión Factores de atracción y expulsión de las migraciones en el caso argentino 	<p>Temas sugeridos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Los problemas sociales de los inmigrantes -Condiciones de traslado, de recibimiento y de integración de los migrantes en el país receptor. Redes migratorias -La construcción de la mirada del "otro" inmigrante. -La mirada de los medios y la opinión pública Percepción social del inmigrante. Mitos y realidades 	<p>Temas sugeridos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Las fronteras y los Derechos Humanos/ ¿Un mundo sin fronteras es posible? -La Convención Internacional sobre los derechos de los inmigrantes -La Declaración de los Derechos Humanos -Organizaciones en defensa de los inmigrantes en el mundo -Actitudes y valores que promueven el respeto de las personas

El primero de los niveles o ejes parte de una lectura general y global respecto al movimiento migratorio de personas delimitando la problemática a migraciones por razones económicas.

Allí el propósito es introducir a los estudiantes en la temática a nivel global identificando, a través de la lectura de un mapa temático, el movimiento de personas, las principales zonas de atracción y expulsión, la calificación a nivel laboral de las personas que migran, y las similitudes y diferencias entre los movimientos.

Al mismo tiempo se intenta registrar las representaciones y las hipótesis acerca de la pregunta problematizadora *¿Por qué las personas migran?*, que se complementan con preguntas como *¿a qué problemas se enfrentan los inmigrantes?*, y *¿cuáles son las causas de esos problemas?*

Flujos migratorios más importantes del mundo



1. Observa detenidamente el mapa y responde
 - a. ¿Cuáles son los países y regiones receptoras de inmigrantes?
 - b. ¿Cuáles son los países o regiones expulsoras de población?
 - c. ¿Qué destino indican las flechas rojas? ¿Y las azules? ¿Qué diferencias observas entre ambos movimientos migratorios?
 - d. ¿Por qué migran las personas? Enumerar los motivos que consideras de mayor relevancia.
- A. Según tu parecer, las dificultades enfrentadas por los inmigrantes provienen de:
 - ✓ nuestra condición de humanos en constante movimiento
 - ✓ las políticas de los estados nacionales
 - ✓ la falta de trabajo en el mundo
 - ✓ la existencia de fronteras que restringen
 - ✓ los prejuicios de los pueblos frente al otro desconocido
 - ✓ la realidad de que “el otro” inmigrante es una amenaza en potencia para nuestra seguridad como ciudadanos y nuestra integridad como humanos.

Estas actividades permiten introducir la temática en el aula, a partir de allí generar un intercambio de opiniones y valoraciones alrededor del tema y al mismo

tiempo responder -por escrito- a una primera mirada sobre las migraciones en el mundo actual. Por ser un tema relevante, los estudiantes suelen tener ciertas representaciones que en general se asocian a miradas construidas a partir del acceso a la información desde los medios de comunicación, lo que circula en las redes sociales y sus entornos más inmediatos.

La percepción también puede estar fuertemente influida por el contexto inmediato, es decir por la situación de residir en una frontera internacional, o ser una ciudad o región receptora de migrantes, entre otros aspectos.

En este sentido es importante realizar una mención sobre las representaciones sociales fundamentales para considerar en la construcción de un aprendizaje significativo.

Las representaciones sociales, explica Joan Pagès (2007) son entendidas como un conjunto de informaciones, de opiniones y de valores que constituyen un «pre-saber» más o menos bien estructurado que aporta explicaciones, más o menos elaboradas, sobre una situación, un hecho del presente o del pasado, un problema, un conflicto, un tema, etc. Actualmente se considera que averiguar las representaciones sociales, establecer un «estado de la situación», interrogarse sobre sus orígenes y su génesis, es imprescindible para la enseñanza, ya que aprender consiste en modificar estas representaciones.

Como parte de las actividades propuestas a los estudiantes se realiza una primera encuesta que queda como registro para ser reconsiderada al finalizar el estudio sobre el tema. Los conceptos por los que se transita en esta instancia tiene que ver con migración, factores de expulsión-atracción y frontera.

De este eje es interesante señalar que, en la experiencia realizada, se destaca el intercambio oral y el intento por argumentar los motivos por los que las personas migran y las dificultades que se les presenta. Si bien la actividad queda escrita a partir de un cuestionario, es interesante observar como en el intercambio oral se van construyendo miradas, argumentos y contrargumentos que enriquecen las miradas.

Inmediatamente se propone e inicia el desarrollo de un segundo eje que incorpora el concepto de frontera abierta y cerrada a través del estudio de casos: Argentina y Estados Unidos. Si bien se parte de la lectura de la situación actual y del estado de sus leyes y políticas de Estado, se toma en consideración los procesos históricos en los que ambos países se han destacado en relación al tema.

Los estudios de casos se consideran potentes en el tratamiento de problemas sociales relevantes desde una perspectiva interdisciplinar ya que permiten el desarrollo de estrategias didácticas que promueven la interpretación y reflexión por parte del estudiantado al enfocarse en datos y hechos concretos (Jara, 2020).

El estudio de casos sobre un problema complejo de la vida real (o también podría plantearse alguno ficticio, de modo de generar empatía) implica un enfoque/recorte de la realidad social dinámica. Presupone abordar una o algunas de las dimensiones o componentes que lo constituyen. Habilita a la comprensión e interpretación de un escenario epocal y requiere de información necesaria para la resolución (cognitiva y epistemológica) del mismo, para la toma de decisiones argumentadas. (Jara, 2020, p. 86)

En este eje de la secuencia también se toma un momento para abordar históricamente dos aspectos centrales para la interpretación del problema de las migraciones. Uno es la intención de poner en evidencia la construcción histórica de las fronteras y las diferentes políticas en momentos particulares. Es decir, visibilizar que las fronteras son construcciones políticas que implican además cuestiones jurídicas. Por otro lado, se pone en evidencia que a través del tiempo las migraciones se dieron en diferentes sentidos y por diferentes motivaciones. En la secuencia construida se trabaja con videos y afiches referidos a dichos procesos, provenientes de sitios educativos y de circulación por las redes.

En el desarrollo de estos estudios de casos se proponen entonces diferentes y variados tipos de fuentes, como extractos de legislación, videos educativos, infografías, narrativas e imágenes, entre otros y se diseñan diferentes estrategias en las que los estudiantes realizan actividades centradas en la lectura e interpretación de imágenes, de historias de vida, y de textos informativos.

Algunas de las actividades sugeridas:

Fuente: [Nota de opinión](#)

Operación Guardián / Operation Gatekeeper	(Por Jovany Federico Villalvazo)
Entró en vigor hace ya más de quince años con el propósito de disminuir la cantidad de migrantes que cruzan hacia Estados Unidos por la frontera norte de México, así, la controversial operación guardián representaba la construcción de un muro metálico a lo largo de la frontera entre estos dos países; sin embargo, hasta la fecha ha sido imposible lograr tal objetivo.	
Los antecedentes que propiciaron la aprobación de esta operación, calificada por muchos como inhumana, trascienden a las últimas décadas del siglo pasado y están íntimamente relacionadas con la imposibilidad del gobierno mexicano de crear una estabilidad económica, política y social para el pueblo mexicano. Es importante, también, tomar en cuenta los factores internacionales, es decir, contar con una visión	

amplificada del panorama; a nivel internacional recién se había aprobado el Tratado de Libre Comercio, cuyos resultados esperados eran, entre otros, generar empleos en México, lo cual no sucedió. La Operación Guardián fue tan sólo una parte del programa integral con el que contaba Estados Unidos a lo largo de la frontera para tomar control del territorio y evitar, echando mano de recursos militares, la migración ilegal a tal país. Los resultados que esta operación ha generado después de tantos años han sido lo contrario a lo esperado en diciembre de 1994, las muertes han aumentado incontrolablemente y han ascendido a cifras anuales increíbles.

Existen, hoy en día, muchos movimientos para contrarrestar las mortales consecuencias que ha tenido esta operación, y más que una decisión política de migración se ha convertido en un fenómeno fronterizo el cual, los que vivimos aquí, lo vemos de una manera ordinaria y casi cotidiana; sin embargo, de cotidiana no tiene nada. de igual manera es importante analizar las situaciones que suceden en otras fronteras tales como la de Guatemala con el sur de México y cómo este tipo de procesos migratorios violentos y acciones anti humanistas tomadas por los gobiernos han afectado a los pueblos y a su gente. Ya que es importante pensar en estos fenómenos como una serie de consecuencias que están entrelazadas entre sí y no consecuencias aisladas, en otras palabras, hay que entender la relación entre la situación socio-económica y los factores de expulsión que tiene un país y los factores de atracción que tiene el otro país para que se dé este tipo de dinámica. Pero sobre todo, es importante reflexionar acerca de las medidas que tomamos nosotros, habitantes de una región fronteriza, para mejorar tal situación; o simplemente, cuestionar si estamos conscientes de la situación y que es una problemática que nos afecta a todos, a nuestros familiares y amigos. (Publicado por Gio Villalvazo en 21:43, rutas del blog: [Jovany Federico](#))

- a. ¿A qué se denomina Operación Guardián?
- b. ¿Cuál es el objetivo principal de la misma?
- c. ¿Se puede afirmar que se produjo una militarización de la frontera? Justificar.
- d. ¿Qué mirada tiene el autor del texto acerca de la operación?

D. Actividades de integración de los estudios de caso

1. Observa las imágenes de las fronteras de Estados Unidos y Argentina. Identificar a qué caso pertenece cada una de ellas. Escribir una descripción de cómo se ven y cómo funcionan estas fronteras.



2. Fundamenta las siguientes afirmaciones -argumentando a favor o en contra-, usando para ello toda la información que tienen a disposición.

- ✓ La admisión de extranjeros a un país varía según el contexto histórico
- ✓ Las fronteras y los límites entre países no son estáticos.
- ✓ La limitación del ingreso de inmigrantes asegura que los puestos de trabajo sean ocupados por los

Nueva Ley de Migraciones Argentina: Ley25.871

La Ley Nº 25.871, aprobada en diciembre de 2003 y promulgada por el Poder Ejecutivo el 20 de enero de 2004, se resume en los siguientes criterios:

La Ley regula la admisión, ingreso, permanencia y egreso de personas en la Argentina. Establece que la autoridad argentina competente para atender estos casos es la Dirección Nacional de Migración junto a la Policía Migratoria Auxiliar.

Se establecen los siguientes derechos de los extranjeros:

- Derecho a la migración.
- Derecho a la igualdad de trato.
- Derecho al acceso, no discriminatorio, del inmigrante y su familia, a servicios sociales, bienes públicos, salud, educación, justicia, trabajo, empleo y seguridad social.
- Derecho a la información.

Por otro lado, la situación irregular de un extranjero no puede impedir que este sea admitido como alumno en establecimientos educativos. Tampoco se puede negar a un extranjero el derecho a la salud, asistencia social y atención sanitaria.

Mediante esta Ley, la Argentina garantiza el derecho a la Reunificación Familiar. Asimismo, la Ley menciona que la Argentina facilitará la consulta y participación de los extranjeros en asuntos de la vida pública y administración de comunidades locales donde residan y las iniciativas para la integración de los extranjeros en sus comunidades.

También establece que el Estado argentino adoptar e implementar medidas para regularizar la situación migratoria de los extranjeros.

La principal Obligación de los Inmigrantes es cumplir con las leyes y disposiciones argentinas.

La Admisión para ingresar y/o permanecer en la Argentina comprende las siguientes categorías:

En relación a Acuerdos Migratorios (Caso del Convenio Migratorio con Bolivia) la Ley menciona que estos podrán ser aplicados si fuesen más favorables para el extranjero migrante.

Según esta Ley, los casos de Impedimentos para el Ingreso o Permanencia de extranjeros en Argentina son:

- Cuando la persona ha presentado documentos falsos o adulterados.
- Cuando haya sido prohibido su ingreso o reingreso o en casos de expulsión.
- Cuando existe una condena o antecedentes por tráfico de armas, personas, narcotráfico o por lavado de dinero.
- Cuando la persona ha incurrido o participado en genocidios, crímenes de guerra, terrorismo o delitos de lesa humanidad.
- Cuando existe una condena en Argentina o antecedentes de haber promovido o facilitado el ingreso o permanencia ilegal de personas a la Argentina.
- Cuando existe una condena o antecedentes de presentación de documentos falsos.
- Cuando la persona haya promovido la prostitución.
- Cuando la persona haya ingresado a la Argentina eludiendo el control migratorio.
- Cuando exista algún impedimento para la radicación o se hayan incumplidos normas legales.

Sin embargo, la Dirección de Migración puede excepcionalmente admitir por razones humanitarias o de reunificación familiar a cualquier persona.

La Ley establece que el Documento Nacional de Identificación (DNI) puede ser obtenido por extranjeros que sean Permanentes o Temporarios.

El ingreso a la Argentina solo está permitido por los lugares habilitados por la Dirección Nacional de Migraciones. El extranjero que haya ingresado por otro lugar no autorizado podrá ser expulsado.

Finalmente, esta Nueva Ley, deroga la Ley 22.439 (Ley Videla) y su decreto reglamentario 1023/94.

C. Estudio de caso II: Argentina. Política inmigratoria

1. Lee el siguiente comentario sobre la Ley de inmigración en Argentina.
2. Enumera los derechos que se reconocen en esta ley a los inmigrantes en Argentina
3. ¿Cuáles son las condiciones para el ingreso al país y permanencia de los extranjeros?
4. ¿Qué relación encuentras entre la ley de inmigración vigente y los artículos 20, 21 y 25 de la Constitución referidos a los inmigrantes?

Como cierre de este eje se trabaja a partir de la lectura de las imágenes y se retoman conceptos abordados realizando una síntesis de los temas tratados hasta el momento. Las actividades que se transcribirán a continuación son relevantes desde el punto de vista que permite al docente realizar una evaluación formativa acerca del desarrollo de la propuesta, pudiendo realizar ajustes, profundizar en algún tema y/o concepto entre otras cosas.

3. Completa el cuadro teniendo en cuenta todo lo que hemos estudiado hasta el momento. Utiliza las cuatro categorías propuestas a continuación:
Favorable - Desfavorable – Abierta - Restringida

Inmigración en...		
EEUU	Argentina	
		Condiciones para atravesar la frontera
		Condiciones que brinda el país receptor
		Política de inmigración con los países vecinos

Es en este punto en dónde se aborda la cuestión local, a partir de un trabajo de investigación acerca de las migraciones en la Ciudad de Neuquén. Allí entonces se solicita la indagación acerca de los grupos migratorios que recibe actualmente la Ciudad, las condiciones para su residencia y la recepción social. También se propone trabajar con la propia biografía con la intención de preguntarse ¿quién soy? y ¿de dónde vengo? Estas preguntas implican trabajar con la propia identidad, de ubicar la propia experiencia personal- familiar también como parte de una sociedad atravesada por decisiones políticas, económicas, sociales y culturales.

Es interesante señalar como característica distintiva, que la ciudad de Neuquén ha tenido un crecimiento exponencial durante la década del '80 a partir de diversos flujos migratorios provenientes del país vecino Chile y de provincias del centro y norte del país, y esta realidad persiste hasta hoy, aunque con características diferentes según los períodos históricos y grupos migrantes que se analicen.

Lo cierto es que esta realidad hace que en nuestras aulas haya historias familiares diversas en donde puede recuperarse parte de los contenidos trabajados

hasta el momento y poner el tema de enseñanza propuesto en clave de contribuir a la construcción de una identidad individual y colectiva.

El tercer eje intenta abordar los problemas de diverso tipo que enfrentan los migrantes en los países receptores. Cobra relevancia la construcción social de esa mirada, el aporte de los medios de comunicación y la contraposición de algunas de esas ideas con los estudios científicos.

Para ello se pone a consideración de les estudiantes una serie de fuentes para su interpretación, análisis y contraposición de miradas.

El recurso del que se dispone para ello es una serie de imágenes que circulan en la internet, fuentes primarias de principios de siglo XX en nuestro país, y una serie de artículos de diarios actuales de diferentes vertientes para poder ir desarrollando algunas de esas situaciones a las que se enfrentan los inmigrantes en diferentes partes del mundo.

En este punto es importante resaltar la relevancia de abordar en las aulas lo que algunos autores denominan *discursos del odio* entendiendo por ello a aquellos discursos que atentan contra la dignidad humana. Es importante dimensionar la importancia que este tipo de discursos tienen en un contexto de aumento de circulación de la información y las imágenes de manera hasta hoy desconocida.

Albert Izquierdo (2019) desarrolla en un artículo algunas de las características de estas construcciones discursivas. Me interesa resaltar dos aspectos que considero que pueden enriquecer la construcción metodológica que aquí se presenta. Uno es las características de esos discursos y la otra es la perspectiva que propone para su tratamiento.

Sobre el primero Izquierdo (2019) toma la categorización realizada por el politólogo Bhikhu Parekh para quien el discurso del odio tiene tres características principales. Esto es la delimitación de un individuo o un grupo de individuos, su estigmatización a partir de una serie de cualificaciones y el sentimiento de hostilidad y falta de aceptación hacia ese individuo o grupo.





Una de las funciones de la enseñanza de las ciencias sociales sería entonces promover la construcción de relatos alternativos o contrarelatos. Pero para ello primero es fundamental realizar un trabajo reflexivo que les autores denominan *literacidad crítica* esto es

la reflexión sobre la ideología que nos encontramos en los relatos sociales. Es en los estudios sociales donde la ideología del discurso adquiere su significado más claro y evidente (Santisteban et al., 2016), es cuando nos encontramos ante problemas sociales donde la ideología aparece asociada con más frecuencia a la información que se ofrece. Para identificar, analizar o interpretar el problema o para ofrecer soluciones. (Izquierdo, 2019, p. 5)

Por ello tomarnos el tiempo para decodificar y desarmar esos discursos es hoy indispensable para la formación de una ciudadanía global que tenga como propósito la construcción de una sociedad más igualitaria y con justicia social.

Propuesta de actividades

1. Lee los titulares y enumerar cuáles son los problemas o dificultades a los que se enfrentan los inmigrantes en diferentes partes del mundo.

<p>SOCIEDAD › CITAN A DECLARACION INDAGATORIA A DIRECTIVOS DE KOSIUKO, CHEEKY Y PORTSAID</p> <p>Las marcas que deja el trabajo esclavo</p> <p>Los responsables de las tres empresas de indumentaria deberán dar explicaciones por tercerizar su producción en un taller donde trabajaban personas extranjeras sin documentos y en pésimas condiciones. Uno de los imputados es Daniel Awada, cuñado de Macri.</p> <p> Por Mariana Carbajal</p>	<p>SOCIEDAD › PRIMER INFORME DE LA PROTEX SOBRE LAS 71 CAUSAS JUDICIALES QUE LLEGARON A PROCESO POR EXPLOTACION DE PERSONAS</p> <p>Una radiografía sobre la trata laboral</p> <p>La Procuración de Trata y Explotación de Personas analizó en un informe los casos que avanzan hacia el juicio oral. El 80 por ciento de los imputados son extranjeros. El informe señala la necesidad de avanzar sobre las empresas beneficiadas con la explotación.</p> <p> Por Mariana Carbajal</p>
<p>INDIGNADOS CON LA XENOFOBIA</p> <p>La plataforma de jóvenes indignados de Bruselas denunció a Bélgica por expulsar a europeos del sur y del este que sufren más duramente las consecuencias de la crisis económica y que se ven forzados a emigrar.</p> <p>PRINCIPAL El mundo  Lunes, 14 de abril de 2014</p>	<p>SEGUN LA ONU, ENTRE 1998 Y 2011 LAS VICTIMAS EN EL MEDITERRANEO FUERON 13.500 EL NAUFRAGIO DE INMIGRANTES AFRICANOS</p> <p>› Por Elena Llorente</p> <p>Los traficantes que les cobran no menos de 2000 dólares a cada uno, los usan como esclavos y prostituyen a las mujeres en los lugares de “espera”, como Egipto o Libia, y luego los abandonan a su suerte en medio de las olas.</p> <p>PRINCIPAL El mundo  Domingo, 13 de abril de 2014</p>

2. Subraya los derechos que crees que son vulnerados según los titulares de las noticias

Derecho a la libertad

Derecho a la integridad

Derecho a la vida

Derecho a la propiedad

Derecho a la libre expresión

Derecho a una vida digna

Derecho a la vivienda

Derecho a la educación

Derecho a transitar libremente

Derecho al trabajo

Derecho a la propiedad colectiva de las tierras

Derecho a la identidad

Derecho a un salario justo

3. Haz una lista de atributos y características que se le asigna a los inmigrantes en los siguientes fragmentos de texto y opinión.

“Cualquier craneota inmediato es más inteligente que el inmigrante recién desembarcado en nuestra playa. Es algo amorfo, yo diría celular, en el sentido de su completo alejamiento de todo lo que es mediano progreso en la organización mental. Es un cerebro lento, como el buey a cuyo lado ha vivido, miope en la agudeza psíquica, de torpe y obtuso oído en todo lo que se refiere a la espontánea y fácil adquisición de imágenes por la vía del gran sentido cerebral [...]

José María Ramos Mejía (1849-1914), médico, fue uno de los primeros intelectuales que abrió el debate sobre la cuestión nacional. Su marco interpretativo es positivista y cientificista. Entre 1908 y 1912 presidió el Consejo Nacional de Educación.

“Mientras recibimos inmigrantes, la mayoría de ellos con muy baja cualificación, que en cuanto pueden se traen a toda la parentela de *abuelos* y demás, muchos jóvenes españoles muy cualificados se están marchando a Alemania, Reino Unido, Holanda, etc. Esto es un empobrecimiento que pagaremos muy caro en el futuro”. 04.may.2011 | 23:18

“Con todos mis respetos, (...), la mayoría de los inmigrantes trabajan en la economía sumergida, con la reagrupación familiar se han traído, abuelos, hijos y familiares discapacitados, los colegios están llenos de niños extranjeros, La Seguridad Social está colapsada, porque no estábamos preparados para esta avalancha, las mujeres de Rumanía se vienen a parir a España, porque sus hospitales son de pena. La verdad, no quiero entrar en si está bien o mal que venga tanta gente de fuera, pero que no nos hagan comulgar con ruedas de molino”. 04.may.2011 | 23:33


4. Lee el siguiente artículo del diario “El Mundo” y los dos titulares, e identifica contraargumentos a las ideas expresadas en la cita documental y las opiniones. Busca otros contraargumentos para estas opiniones expresadas, en los diarios, revistas, sitios de internet, etc.

<http://www.elmundo.es/elmundo/2011/05/04/espana/1304513402.html>

MCDONALD’S Y OTRAS EMPRESAS APOYAN LA REFORMA MIGRATORIA EN EE.UU.


PIDEN LATINOS CON FRITAS

Las empresas reclaman una solución al Congreso porque no consiguen cubrir empleos no calificados que los estadounidenses nativos y residentes legales rechazan. Hay cerca de 11 millones de inmigrantes ilegales en EE.UU.

[PRINCIPAL](#) | [El mundo](#) |  | Miércoles, 11 de junio de 2014

“LOS INMIGRANTES TRABAJAN” > Por Elena Llorente

Según el experto italiano, los inmigrantes aportan a la economía más de lo que reciben en beneficios sociales y no es verdad que los países europeos del sur reciban más que los países del norte. Las nuevas medidas que se esperan.

[PRINCIPAL](#) | [El mundo](#) |  | Sábado, 10 de mayo de 2014

Luego de haber trabajado algunos temas centrales sobre las migraciones en el mundo actual, el eje propone tomar imágenes de circulación por las redes para interpretarlas, pensar y reflexionar sobre qué actitudes promueven cada una. La intención es apuntar al respeto y tolerancia como valores de las sociedades democráticas.

5. En base a la lectura e interpretación de las imágenes, completa el siguiente cuadro colocando una cruz en aquellos valores o actitudes que consideres que la imagen representa.



Valores/ Actitud frente a la migración	1	2	3	4	5	6	7	8	9
TOLERANCIA									
INTOLERANCIA									
APERTURA									
RESTRICCIÓN									
INMIGRACIÓN COMO MANO DE OBRA									
RECONOCIMIENTO DEL OTRO COMO PERSONA DE DERECHO									
INMIGRACIÓN COMO FORMA DE RECONOCER AL OTRO									

El eje concluye con la lectura de una narrativa en primera persona y un ejercicio que da lugar a la empatía, invitando a ponerse en el lugar del “otro”.

Historia de migración II

Por Roque

Quando salí de mi país sabía que tenía que dejar a mi familia que es lo que amo tanto en este mundo. Pero era necesario por la economía que baja tanto en mi país.

¡Mi Historia comienza aquí! Cuando llegamos a Aguascaliente, fronteras de honduras con Guatemala; cuánta gente se arriesga a todo por solo estar en los Estados Unidos. Cruzamos la montaña Peten de Guatemala, nos tiramos por la montaña porque nos venían siguiendo para asaltarnos, y la única forma era tirarnos por la montaña para poder perder.

Quando cayó la noche en la montaña me puse muy nervioso, solo mirábamos monos o changos y no mirábamos ni una casa. Cuando eran las 10:00 p.m., miramos una mujer vestida de blanco que rió y nos pusimos muy nerviosos, solo le pedí a mi Dios supremo que nos protegiera mucho.

Como a las 11:30 de la noche miramos una luz verde pero después se desapareció. Como a las 2 de la mañana llegamos a una aldea, le pedimos que nos ayudara porque estábamos perdidos y ahí amanecimos hasta las 6:00 a.m. y la señora nos dijo que veníamos con Dios porque de la montaña nadie sale vivo.

Rodeamos un río por debajo de la montaña. Cuando íbamos por la mitad del camino nos venía siguiendo un tigre, yo me puse muy helado todo el cuerpo, pero al mismo tiempo agarré valor y me eché a mis hombros a una de las muchachas que venía con nosotros, porque al correr ella se dobló un tobillo.

Caímos en México en el estado de Tabasco. Nunca me imaginé que iba a salir de ahí. En Tabasco caímos a los rieles de tren, pero en ese momento estaban los judiciales y comenzaron a perseguirnos. Dando tiros, todo parecía como una película, pero era cierto.

Nos tiramos en medio de unos matorrales y ahí dejaron de perseguirnos y caímos a una laguna en la que había iguanas, pero teníamos que cruzar la laguna para poder avanzar y salirles adelante a los judiciales. En el momento de cruzar la laguna pasaron primero las mujeres, los que podían nadar bien les ayudaban a las mujeres. Pasaron todos del otro lado solo quedé yo, al momento de meterme al agua me persigné y dije, Señor encomiendo mi alma y mi espíritu. Cuando me metí quedé enredado en unas raíces que había adentro de la laguna y me fui al fondo. Recuerdo muy bien que adentro del agua solo pensé en mis tres hijos que dejaba y al momento solo dije en mi mente Señor, y comencé a salir y mis compañeros me auxiliaron y fue así que me pudieron sacar hacia la orilla de la laguna.

Quando estábamos en Coatzacoalcos, Veracruz, estábamos en unos pozos comiendo mangos verdes, porque ya no aguantábamos el hambre. Fue entonces cuando a una de las mujeres la violaron unos señores que andaban armados. Nosotros no pudimos hacer nada porque nos

encañaron.

Luego estuvimos en Matamoros, nos fuimos hacia Barrio Los Pinos para poder pasarnos al otro lado. Y estuvimos escondidos por varias horas hasta que nos tiramos.

Como a las 2 de la mañana ya habíamos cruzado del otro lado y solo caminamos como 10 metros, cuando cayó la Migración y agarró a la mayor parte de los que veníamos. Yo me les correteé y se pegó uno detrás de mí. Como no me podía alcanzar me tiró un “tolete” de los que caminan y caí dando vueltas y comenzó a golpearme hasta que me hizo una cicatriz en mi cara del lado izquierdo, yo muy ensangrentado le dije que ya no me golpeará.

Luego de eso nos llevaron a Migración y yo les dije que era mexicano por lo tanto me tiraron hacia Matamoros, a todos mis amigos los devolvieron hacia Honduras y quedé yo solo en Matamoros.

Como ya no aguantaba el hambre y el sueño, comencé a pedir comida en las casas y entonces me encontré un camarada y me dijo que de donde era y le dije que era hondureño y me llevó a su casa, me dio comida, ropa y me dijo que me iba a ayudar a pasar hacia Houston. Me trajo y cruzamos el río otra vez, esta vez teníamos que cruzarlo nadando y sin hacer ningún ruido, porque si no, nos detectaban los de Migración. Y pasamos sin que nadie nos mirara. Yo nunca voy a olvidar de mi amigo.

Luego que pasamos subimos para agarrar el tren para Houston. Luego de subirnos en el tren él me dijo: cuando llegues a Houston ve hacia Casa Juan Diego.

Cuando llegué a Casa Juan Diego me recibieron con los brazos abiertos como si me estuvieran esperando, me dieron de comer, me dieron vestimenta, caza y trabajo, y doctor.

Le doy gracias a Dios por haberme puesto en el camino a mi amigo y por haberme puesto una casa que son como mi familia.

Ruego por todos los inmigrantes que vienen, que los proteja mi Padre Celestial así como me protegió a mí.

Le pido a mi Dios que me ayude a regresar a mi país lo más pronto.

- a) Agrega un párrafo a la misma donde queden expresados las posibles expectativas de Roque al momento de arribar a los Estados Unidos y cuáles serían sus proyectos durante su permanencia allí.
- b) Si te encontraras en una situación similar a la vivida por Roque, ¿Cómo te gustaría ser recibido en el país de destino? ¿Qué actitudes esperarías de las personas que residen en el lugar de llegada?

Este eje organizado en torno a los temas mencionados, resulta sumamente interesante, ya que logra poner en tensión las representaciones sociales en torno a la temática con las historias de vida, con los personajes concretos.

Es reconocida la importancia que algunos estudios desde diferentes ámbitos otorgan a las historias de vida y las narrativas para la enseñanza de las ciencias sociales.

González, Alba (2010) desarrolla su importancia a partir de las premisas de algunos enfoques desde la Psicología Cognitiva, como los de BRUNER y CARRETERO.

Entre ellas la existencia de una “predisposición” de los seres humanos para organizar la experiencia de forma narrativa; la transmisión, entre los pueblos, de la experiencia (tanto de forma oral como escrita) de igual manera; la propia producción del conocimiento; entre otros aspectos, son las bases para pensar la importancia de la utilización de estos recursos para la enseñanza de las ciencias sociales y la Historia (González, A: 2010)

Desde la didáctica de la Historia de las Ciencias Sociales, se plantea que,

considerando lo mencionado anteriormente, su uso contribuiría a la construcción de conceptos sociales e históricos. Por otro lado, las características del texto narrativo como el relato de acciones concatenadas casualmente, los personajes, la ubicación temporo- espacial, y la capacidad para transmitir deseos, dudas, incertidumbre, intereses, etc los convierten en potenciales recursos.

En este sentido la autora señala

Las razones expuestas anteriormente hacen de la narración un vehículo apropiado para la enseñanza de las Ciencias Sociales por el hecho de que en ellas están presentes los conceptos estructurantes de estas Ciencias: sujeto social, espacio y tiempo, y pueden trabajarse, a partir de ellas muchos de los principios explicativos básicos de la Historia: globalidad, multicausalidad, intencionalidad, cambio, ritmos de cambio y continuidades. (González, 2010, p 46)

Las historias de migración que aquí se proponen para abordar al “*otro*”, a esa persona de carne y hueso, que cuenta su odisea, que expresa sus sentimientos, sus expectativas, lo que le sucede realmente como migrante, permite un ejercicio de empatía con esa situación a la vez que contribuye a la construcción de algunos conceptos que se utilizan para explicar el movimiento de personas.

Se destaca en este eje, la realización de un ejercicio en el que los estudiantes deben ponerse en el lugar del personaje y continuar la narración en función de ampliar deseos y expectativas, para luego pensar en una situación en la que cada uno sea un posible “migrante”. La experiencia transitada confirma la riqueza del uso de este recurso en la enseñanza de las ciencias sociales.

El eje o nivel IV es el que concluye, cierra y a la vez retoma lo trabajado en los anteriores. Pone la problemática en términos globales como comunidad en el reconocimiento de los Derechos Humanos Universales. Al mismo tiempo, retoma la encuesta realizada al inicio de la secuencia para reflexionar sobre los pareceres al inicio y al final del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

De esta manera se repiensen los diferentes aspectos del problema social abordado en relación a los derechos humanos, las declaraciones de organismos internacionales, las acciones de algunas organizaciones no gubernamentales y las actitudes que se promueven o deberían promoverse a partir de valores democráticos.

Nivel IV: Las migraciones en el mundo y la comunidad internacional

1. Revisa la actividad "A" del Nivel II. Después de haber estudiado sobre el tema ¿Cambiarías alguna de tus anteriores respuestas? ¿Cuáles? ¿Por qué?
2. Leer los siguientes artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y responder ¿Cuál es el espíritu de los artículos en relación al movimiento de la población mundial?

Artículo 13 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos

1. Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado.
2. Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país.

1.1.1.1 Artículo 15

1. Toda persona tiene derecho a una nacionalidad.
2. A nadie se privará arbitrariamente de su nacionalidad ni del derecho a cambiar de nacionalidad.

3. Accede al siguiente link sobre la Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y sus familias (Asamblea General, res. 45/158 de 1990). Selecciona tres derechos que consideres positivos para el resguardo de los trabajadores inmigrantes en su condición de personas. Justifica tu elección y fundamenta de forma escrita.

Recuperado de: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/0034>

Como cierre se aborda la lectura de un texto acerca del movimiento de personas puesto en clave filosófica y de la "larga duración" de la historia y se propone la posibilidad de un mundo sin restricciones para el movimiento de personas, o como plantea Campillo (2005) el reconocimiento del status de ciudadanía más allá de la nacionalidad.

La intención es realizar una reflexión a partir de todo lo trabajado acerca del movimiento de personas buscando para ello argumentos fundamentados y puestos a disposición en un debate final sobre el tema.

Considero esta actividad fundamental en relación a los sentidos o propósitos de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, ya que intenta que cada estudiante pueda posicionarse frente al tema de forma argumentada y pensar en futuros posibles y alternativos.

Actividades sugeridas

4. Lean el siguiente texto y debatan en grupos el planteo del filósofo Campillo sobre la condición natural de los humanos- desde tiempos remotos- de migrar. Piensen los beneficios que esta condición nos ha brindado como especie.

La especie humana ha sido desde su origen una especie migratoria. En realidad, es la más migratoria de todas las especies vivientes, puesto que ha demostrado una extraordinaria capacidad para desplazarse y adaptarse a los ecosistemas más diversos. Con razón se dice que los humanos no tenemos raíces sino pies: no estamos sujetos a la tierra como los árboles, sino que podemos viajar de un lado para otro y asentarnos en el lugar que nos parezca más habitable. Nuestra propia constitución anatómica pone de manifiesto que estamos hechos para andar y correr erguidos a través de largas distancias: el homo sapiens es un homo *viator*. Si no hubiéramos practicado esta capacidad migratoria desde nuestros más remotos orígenes, los humanos no habríamos evolucionado biológicamente hasta convertirnos en los homínidos más hábiles, sociables y poderosos de cuantos aparecieron en el continente africano.

Si no nos hubiéramos desplazado de un lado para otro, no habríamos podido multiplicarnos y extendernos por toda la superficie terrestre, ni domesticar al resto de las especies vivientes, ni diversificar nuestras formas de vida, ni intercambiar unos con otros todo tipo de bienes y experiencias, ni desarrollar unas civilizaciones cada vez extensas, complejas e interdependientes. De no haber sido por nuestra condición de seres migratorios, tal vez habríamos desaparecido de la faz de la Tierra hace ya muchos miles de años.

Hace unos 80.000 años, comenzó la primera gran migración de la especie humana. Al parecer, todos los humanos no africanos procedemos de aquél único éxodo. Así lo han constatado diversos estudios genéticos, cuyos resultados han venido publicándose desde 1987.

Según Stephen Oppenheimer, hubo una gran glaciación que redujo la sabana africana y empujó hacia la costa a algunos grupos de cazadores y recolectores, hasta convertirlos en comedores de moluscos y otros alimentos marinos. El nivel del mar estaba entonces mucho más bajo que ahora, así que aquellos primeros mariscadores y pescadores africanos pudieron cruzar el Mar Rojo desde la costa de Etiopía, por el estrecho de Bab al-Mandab (Puerta de la Catástrofe), llamado así por los muchos arrecifes que dificultan la navegación.

Luego, siguieron por la costa sur de la península arábiga y llegaron hasta la ribera oriental del Golfo Pérsico. Allí, se produjo una gran bifurcación: unos continuaron hacia el este y poblaron el resto de Asia, desde donde se extendieron a Australia, Oceanía, América y Europa oriental; otros se encaminaron hacia el Oriente Próximo y acabaron poblando toda Europa. Hacia el final del Paleolítico, hace ahora 10.000 años, había ya unos 5 millones de seres humanos esparcidos por toda la Tierra.

(Fragmentos Extraído de Antonio Campillo (2005) Ciudadanía y extranjería en la sociedad global)

- a) Siguiendo el planteo del filósofo; ¿Les parece posible la existencia de un mundo sin fronteras para las personas? Justifica tu respuesta de manera argumentada, valiéndote del material utilizado hasta el momento.
- b) Las conclusiones serán expuestas en una mesa redonda para su debate. Cada grupo elegirá un representante que llevará a cabo esa tarea

Como se observa cada uno de los ejes se va entrelazando con el siguiente, y se proponen actividades que permiten realizar síntesis y relaciones variadas que además permiten al docente evaluar y realizar ajustes necesarios a la propuesta y secuencia de actividades.

A su vez y respondiendo al enfoque interdisciplinar se van abordando

diversos conceptos que permiten el estudio del tema, a la vez que intentan construir argumentos fundamentados. Como se menciona en capítulos anteriores son los conceptos que aportan diferentes disciplinas que se ponen al servicio para interpretar y analizar la realidad social.

A lo largo de la propuesta didáctica se utilizan diversos recursos para la enseñanza que posibiliten la reflexión crítica en torno a la cuestión socialmente viva seleccionada. Para ello se propone el estudio y comparación de procesos históricos específicos, el análisis de imágenes que representan diferentes actitudes frente a las migraciones, la lectura de historias de vida, el trabajo con noticias periodísticas sobre el tema, la lectura de la opinión pública y de los medios de comunicación, lectura e interpretación de textos filosóficos, lectura de cartografía sobre el tema.

A través del trabajo cooperativo, la reflexión individual y grupal, la búsqueda de la empatía, se intenta promover los valores de tolerancia y respeto al otro, base para la construcción de una sociedad democrática sustentada en el respeto de los Derechos Humanos.

Considero que la propuesta de enseñanza presentada, así como sus fundamentos teóricos, epistemológicos disciplinares y didácticos que se fueron desarrollando a lo largo de los capítulos permite realizar algunas conclusiones y proponer algunos puntos y temas para su profundización.

Uno de los aspectos que creo importante señalar es el lugar desde donde escribo, cuál es mi historia personal y desde donde miro y pienso la enseñanza.

Hace dieciocho años que ejerzo como docente, la mayor parte en escuelas secundarias de la Ciudad de Neuquén en espacios curriculares como Historia y Educación Cívica. Muchas veces me vi en la situación de no encontrar el para qué de la enseñanza del área, de sus sentidos y de las herramientas que estaba ofreciendo a mis estudiantes. Por ello quiero resaltar que la propuesta está siempre pensada en y desde la propia práctica, desde la tarea cotidiana, del día a día que vivimos miles de docentes de nivel medio cuyas condiciones laborales no siempre favorecen un trabajo de tipo intelectual y reflexivo.

El trabajo con adolescentes lo consideré siempre un desafío y mis estudiantes fueron fuente de inspiración cada vez que me interrogaban acerca de los sentidos de aprender Historia o toda vez que reconocían que *“nos gustó la clase”*, *“que buen tema”* y observaba el interés y, hasta ciertas pasiones, que despertaba aprender Historia o Educación Cívica.

Por eso considero sumamente importantes algunas líneas que aquí se ponen a disposición para pensar sentidos, finalidades, pero también aspectos metodológicos y enfoques didácticos que pueden servir para continuar reflexionando sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales y su práctica.

3.4 Algunas reflexiones sobre la experiencia de enseñanza de las Ciencias Sociales desde el abordaje de los problemas socialmente relevantes en el aula de Escuelas Secundarias en la Ciudad de Neuquén

La presente propuesta se ensayó en un aula de 3° año de una escuela secundaria de la Ciudad de Neuquén de manera consecutiva durante dos años.

Por las características de los programas vigentes para la enseñanza de la asignatura Historia no fue posible abordarlo desde allí. Por ello, se propuso desde el espacio o asignatura de Educación Cívica cuyo programa en función de acuerdos departamentales se vinculaba con los problemas del mundo actual. Lo mencionado no es un dato menor a la hora de pensar el qué de la enseñanza, ya que el peso de las disciplinas y las tradiciones, cómo ya fue mencionado al inicio de este trabajo, juegan un papel determinante en las decisiones como profesores. Este tipo de enfoque claramente rompe los límites de lo disciplinar, eje de nuestra formación profesional.

Esto último es quizás uno de los aspectos a tener en cuenta al considerar el enfoque propuesto, puesto que requiere una mirada diferente en relación a la formación inicial y continua. En este sentido me parece pertinente el planteo que sobre este tema realiza Miguel Jara (2020)

También sabemos que el cambio curricular hacia una integración interdisciplinar del conocimiento es un logro y un avance para la escuela del siglo XXI, pero no cambia las prácticas, por ello que sea necesario atender a la formación inicial del profesorado y, mientras se produce el cambio generacional, establecer vínculos colaborativos y solidarios entre el profesorado en ejercicio, profundizando políticas públicas con las condiciones materiales, simbólicas y económicas necesarias. (Jara, 2020, p.14)

No se pretende realizar un análisis profundo ni acabado, sino relatar lo vivido, lo experimentado desde mi mirada como docente reflexiva. Por ello es que

valoro como altamente positivo el trabajo en el aula con propuestas de enseñanza a partir de problemas social relevantes.

Pensar desde allí permite abrir realmente el aula al tratamiento de la Realidad Social en toda su complejidad, trabajar con las representaciones sociales de los estudiantes, contraponer argumentos y consolidar posicionamientos fundamentados sobre la misma. Esto contribuye a motivar a los estudiantes a pensar, investigar, proyectar y participar de la vida común, posicionarse ante lo público, aportar verdaderamente a la construcción de una ciudadanía global.

Saber sobre Historia suele ser muy valorado por la sociedad en general y por los estudiantes en particular, y frente a la pregunta acerca de ¿para qué sirve la Historia o estudiar Historia? aparece como una respuesta casi mecánica en el aula la idea acerca de su importancia *“para entender el presente”* o la respuesta más moralista respecto de *“que no se repita la historia”*. Sin embargo, al transcurrir el año y desarrollar los programas pocas veces terminamos encontrando y trabajando esas relaciones entre pasado-presente-futuro.

Durante la experiencia a partir de problemas sociales este vínculo se pudo ir haciendo más evidente, esta relación entre pasado-presente-futuro, los cambios o la historicidad de algunos procesos fueron abordados y pudieron ser visibilizados en perspectiva de la construcción de otros futuros posibles y deseables.

A su vez, el hecho de ser un tema de relevancia y controvertido a nivel social permitió una participación más activa y la socialización de conocimiento entre los estudiantes.

Por otra parte, la construcción metodológica realizada, la selección de recursos y el tipo de actividades de enseñanza propuestas, permitió poner en el centro a los sujetos que aprenden, sus ideas y representaciones y desde allí construir nuevo conocimiento. El rol del docente como “portador” de conocimiento se vio gratamente desplazado por la del docente como mediador y como constructor de la propuesta de enseñanza.

La propuesta siempre tuvo una recepción altamente positiva por parte de los estudiantes, que se mostraron “motivados” por el tema y las actividades puestas a disposición.

Cabe mencionar que a lo largo de la secuencia en la que se revisaban o ponían en tensión algunas representaciones y pareceres respecto a la temática, en la mayoría de los casos fue difícil que, al menos en ese momento, se manifestará

cambios profundos respecto a las miradas acerca de las personas migrantes en el respeto y cumplimiento de sus derechos.

Sabemos de la resistencia de esas representaciones sociales a los cambios, pero también sabemos de la importancia de trabajar con ellas en diferentes momentos y sentidos.

Pocos encontraron posible la construcción de un mundo sin fronteras ni restricciones para las personas, considerando en su inexistencia, la posibilidad de un “caos” o “desorden”. Si bien analizar esta cuestión excede los propósitos del presente trabajo y requiere de otro tipo de datos, me parece relevante mencionarlo porque evidencia la resistencia de las representaciones sociales a los cambios, y a la vez, refleja la importancia del trabajo continuo con las mismas si pretendemos la construcción de una sociedad basada en los principios de la democracia y la igualdad. Quizás estos datos se constituyan en la orientación de un posible problema para indagar en otros estudios de posgrado, desde una investigación sistematizada que nos ofrezca mayores conocimientos para mejorar nuestras prácticas.

Por otra parte, considero potente realizar este tipo de propuestas de enseñanza que se pueden ir enriqueciendo y modificando, incorporando miradas y ejes. Uno de los aspectos que hoy introduciría a la propuesta sería la mirada desde la perspectiva de género y de la construcción de las identidades de un nosotros migrantes, profundizar el abordaje de lo local que si bien se señala no se profundiza. Esto último permitiría trabajar específicamente las dinámicas migratorias en nuestra ciudad y región, la conformación de redes y modalidades específicas migratorias, entre otros temas.

Para concluir me gustaría compartir la siguiente reflexión de Isabelino Siede que expresa con claridad mi parecer acerca de los sentidos de la enseñanza.

Habremos cambiado el para qué de la enseñanza cuando nuestros alumnos recuerden varios años después: “En las clases de Ciencias Sociales, siempre tenía que pensar mucho y descubría cosas que no sabía”, “En las clases de Ciencias Sociales, aprendí a indagar en diferentes fuentes, contrastar visiones y defender mis ideas con argumentos”, “En las clases sociales, empecé a preguntarme en qué mundo vivo y quién soy en este mundo”. Quizá no estemos demasiado lejos y para eso trabajamos. (Siede, 2020, p. 46)

Referencias Bibliográficas:

- Aguiar, L. y Funes, G. (2010). Prácticas compartidas: la enseñanza de la historia. En: SORIA, MA.G- BELLAVILLA,E- DE ANQUIN,A (comp.) *Prácticas docentes compartidas. Miradas, experiencias y narrativas*. Pp. 125-146 Cisen, Universidad Nacional de Salta, Salta.
- Anijovich, R. y Mora, S (2014). ¿Cómo enseñamos? Las estrategias entre la teoría y la práctica. En. *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*, pp 21- 35, ed. Aique, Bs. As, Argentina.
- Campillo, A (2005). Ciudadanía y extranjería en la sociedad global. En: *La condición inmigrante. Exploraciones e investigaciones desde la Región de Murcia*, pp. 107- 124, Universidad de Murcia, España.
- Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Ediciones Pomares, Corredor, Barcelona.
- Feldfeber, M. y Ivanier, A. (2003). La descentralización educativa en Argentina. El proceso de transferencia de las instituciones de formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* mayo-agosto 2003, (Vol. 8), Núm. 18 Pp. 421-445.
- Funes, G. (2011). La enseñanza de la historia y los problemas sociopolíticos: de la historia reciente/presente al futuro. En: PAGÉS, J y SANTISTEBAN, A (coords.) *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*, pp 53-64, Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Funes, G. (2013). La historia enseñada: dimensión ideológica. En. *Historia enseñadas recientes. Utopías y prácticas*. pp 133-142, ed. Educo, Neuquén, Argentina.
- Funes, G.; Cerdá, M. y Jara, M (2020). Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia para la educación ciudadana del siglo XXI. Experiencias en Argentina. *Repositorio Digital Institucional*. Universidad Nacional del Comahue, pp 227-230.
- González, Alba (2010). La potencialidad de la narrativa. En. GONZÁLEZ, A. *Andamiajes para la enseñanza de la Historia*. pp 41- 52, Lugar Editorial, 2010, Bs. As, Argentina.

- Izquierdo Grau, A (2019). Literacidad crítica y discurso del odio. Una investigación en educación secundaria. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (5), pp. 42- 55.
- Izquierdo, J. (2011). Tiempo en fuga. Didáctica del extrañamiento en la enseñanza de la historia. *Reseñas de la enseñanza de la historia. Nro. 9*. Apehun. Córdoba. Alejandría.
- Jara, M. A. (2020). El enfoque interdisciplinar en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas. Reflexiones epistemológicas y metodológicas. *Clío & Asociados. La historia enseñada. ISSN: 2362-3063*, (30), 75-89.
- Jara, M. A. y Funes, G. (2016). Didáctica de las Ciencias Sociales desde una perspectiva y enfoque de la Educación Ciudadana. En: JARA. M y FUNES, G (comp.) *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del Profesorado Perspectivas y enfoques actuales*, pp. 31- 62, Serie Formación, Cipolletti, Argentina.
- Jara, M. A. y Funes, G. (2018). ¿Qué ciudadanía? Orientaciones normativas y curriculares en Argentina. *Enseño Em Re- Vista. (25)*, pp. 917- 36.
- Legardez, A (2003). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives. *Le cartable de Clio*, (3), pp. 245-253.
- López Facal, R (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. En: PAGÉS, J y SANTISTEBAN, A (coords.). *Les qèstions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*, pp 65- 76, Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Pagès, J (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En: AVILA, R, M/ LOPEZ, R/ FERNANDEZ DE LARREA, E. (eds.): *Las competencias profesionales para la enseñanza –aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao, Asociación universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 205-21.
- Pagés, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de la Enseñanza de la historia. Nro.7*. Apehun, Córdoba. Alejandría.

- Santisteban, A y Pagès, J (2016). La historia y la enseñanza de la historia. Un punto de vista desde la didáctica de la historia y de las ciencias sociales. En: JARA, M y FUNES, G (comp.) *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del Profesorado Perspectivas y enfoques actuales*, pp. 63- 86, Serie Formación, Cipolletti, Argentina
- Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. De Alba, N.; GARCÍA, F.; SANTISTEBAN, A. (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla: Díada. Vol.II. pp. 277-286.
- Siede, I (2012). Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza. En. SIEDE, I, *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*, pp. 17- 47, ed. Aique, Bs. As, Argentina.
- Siede, I (2012). Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En. SIEDE, I, *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*, pp. 269- 294, ed. Aique, Bs. As, Argentina.
- Siede, I. (2007). Hacia una didáctica de la formación ética y política. En: SHUJMAN, G y SIEDE, I (comp.) *Ciudadanía para armar*. Pp. 217- 242. Aique, Bs. As, Argentina.

Fuentes:

- Ministerio de Educación República Argentina (2011). *Núcleos de aprendizaje Prioritarios. Formación Ética y Ciudadana. Ciclo Básico Educación Secundaria. 1º y 2º/2º y 3º Años*. Buenos Aires, Presidencia de la Nación.
- Consejo Provincial de Educación de la provincia de Neuquén (2018) Diseño curricular Jurisdiccional Nivel secundario, ciclo básico común y enlace pedagógico interciclo. Neuquén, Ministerios de educación.
- Organización Naciones Unidas (2020), *Migración*. Recuperado en <https://www.un.org/>