

LO SOCIAL EN LA ESCUELA PRIMARIA: ESCENARIO DE TENSIONES ENTRE EL ENSEÑAR Y EL SER.

Prof. Vanessa Mazú
Isla Trinidad 125 – Río Turbio – SC
Universidad Nacional de la Patagonia Austral
Unidad Académica Río Turbio
vanessa_mazu@yahoo.com.ar - 0054 2902 421505

Resumen

La experiencia de formación docente para la educación primaria que se desarrolla en la UNPA - UART, al contemplar una inserción progresiva y continua de los estudiantes en las escuelas mediante prácticas, sitúa a los formadores en una posición privilegiada de observadores directos de lo que pasa en las aulas para las cuales formamos. En ese escenario se destaca un intenso contraste entre las perspectivas epistemológicas de la escuela y de la Universidad en relación a los contenidos escolares, el que no se define como una falta de actualización, si no, antes bien, como un eje de conflicto entre miradas diferentes sobre el objeto de enseñanza. Ese ha sido el tema de una investigación que se desarrolló a lo largo de tres años, a partir de un trabajo colaborativo con los docentes de escuelas públicas de la Cuenca Carbonífera, en la región Sur de la Pcia. de Santa Cruz.

Entre las conclusiones, se visualizan los contenidos de Ciencias Sociales como escenario de tensiones que operan como obstáculos para la renovación disciplinar, arribando a la idea que la adhesión a formas tradicionales de la enseñanza de lo social en las escuelas primarias, funciona como una práctica que resguarda las subjetividades individuales del sujeto que enseña. En esta ocasión, se busca presentar los elementos que fundamentan dicha tesis y las acciones promovidas para la reflexión conjunta entre docentes en ejercicio y estudiantes del profesorado, desde la cátedra de Didáctica de las Ciencias Sociales, en torno a contenidos específicos del área.

Palabras Claves formación docente – contenidos escolares – ciencias sociales – subjetividad

Antecedentes, justificación y formulación del problema.

En la actualidad, en el marco de contextos de profunda discusión de modelos políticos, económicos y socioculturales, es tema de agenda internacional la calidad educativa, cuestión sobre la que se percibe un estado general de crisis. Al respecto, los indicadores considerados remiten a saberes socialmente tomados como básicos, que suponen o implican una formación general centrada en aspectos informativos y, en menor grado, la posibilidad de aplicación de capacidades prácticas e intelectuales. Es una idea extendida la de que “*cada vez saben menos*”, y ese *saben* contiene esencialmente a los jóvenes y/ o niños, estudiantes de cualquier nivel, a través de quienes se mide y evalúa la eficiencia del sistema educativo.

En la medida que se avanza en la formación, la responsabilidad atribuida al nivel escolar anterior aumenta y muchas de las acciones planteadas se expresan con carácter de compensatorias de las falencias de la escolaridad previa. En el ámbito universitario, por ejemplo, se promueven talleres de lectura y escritura académica, programas de orientación para los ingresos universitarios que vinculan con el Nivel Medio en áreas específicas como matemática y competencias lingüísticas, cursos introductorios no obligatorios, producción de materiales y también proyectos institucionales orientados a sustentar políticas de retención y mejora de la calidad académica que buscan una “nivelación” del estudiantado en relación “al saber”.

En el caso particular del Profesorado para la Educación Primaria de la UART - UNPA, los diagnósticos que se toman en distintos espacios curriculares evidencian “vacíos” importantes sobre “información” que debería haber resuelto la escuela, un conjunto de saberes que, se da por sentado manejan, y a los que atribuimos un rango operativo y de anclaje a lo que la formación aporta como nuevo. En el círculo de “*demandas hacia atrás*” nos encontramos que nuestros estudiantes del profesorado, han sido “*formados*” en la escuela primaria, en muchos casos, por docentes “*formados*” como tal en la institución universitaria.

Y de esa mirada retrospectiva, surgió en los últimos 10 años hacia el interior de los equipos académicos, un núcleo de problemas que orientó distintos trabajos de investigación y sucesivas producciones, centradas en la necesidad de identificar algunas variables que se presentan en la instancia de formación y que preanuncian comportamientos tradicionales y

conservadores en el ejercicio de la profesión, aún cuando éstos han sido ampliamente discutidos en la carrera.

En uno de los trabajos resultantes y considerando la experiencia de la Residencia del Profesorado como primera instancia de inserción institucional plena, se observó el proceso de configuración inicial del rol docente, y entre otros indicadores, se eligió como objeto de análisis el área de Ciencias Sociales, por ser, de alguna manera, un campo en el que se manifiestan particularmente los conflictos respecto de los saberes permeados socialmente, (*“sobre Matemáticas o Ciencia nadie te discute, pero de Sociales quién no habla...?”*¹). Se tuvieron en cuenta las prácticas de Residencia en la institución escolar, el Diseño Curricular de la Pcia. de Santa Cruz para la Educación General Básica² y la propuesta curricular de la formación en el área³.

La atención estaba puesta en observar los eventuales puntos de contraste entre formación y “sistema”, tomando como centro lo que pasa con los contenidos, y en términos generales, se observaron dos cuestiones: el bajo impacto de la formación inicial y la gravitación de esto en relación al saber escolar.

Decíamos oportunamente: *“la tensión entre lo que la institución formadora da y lo que “el sistema pide”, por las características propias del proceso de Residencia, vuelca el resultado a favor de lo último, reafirmando así el peso de la tradición sobre las alternativas superadoras; en síntesis, confirmando el bajo impacto de la formación inicial(...) Aún cuando desde la formación inicial se busca dotar de herramientas reflexivas para la construcción de un nuevo perfil docente, la inserción de los nuevos maestros está condicionada por factores externos a la misma, que impregnan antes los contextos de profesionalización y sobre los que vale pensar otras lecturas”* (Bazán, Irusta, Mazú: 2010). Una dimensión en que esto se evidencia es la de los contenidos. Si el enfoque dado al área en la formación atiende a perspectivas renovadas sobre la misma, esto no se refleja en lo que pasa en la escuela; *“la pregunta es, cuáles son los factores*

1 Expresión de una docente entrevistada en el marco del trabajo de referencia.

2 Actualmente, Nivel Primario pero regulado aún por el Diseño Curricular establecido para la EGB, que era la estructura educativa previa a la reforma que se formalizó en el año 2006, mediante la Ley de Educación Nacional N° 26.206

3 Los espacios curriculares considerados fueron “Didáctica de las Ciencias Sociales I y II”, del Plan de Estudios vigente hasta el ciclo académico 2011. Los trabajos posteriores incluyen el enfoque del nuevo Plan en el que las materias son “Contenidos Escolares de las Ciencias Sociales” y “Didáctica de las Ciencias Sociales”.

que condicionan la actualización curricular y la renovación de la práctica en torno a la enseñanza de las Ciencias Sociales? En la búsqueda de respuestas a este interrogante se planteó otra experiencia de investigación⁴, proponiendo una reflexión sobre las condiciones que limitan la posibilidad de transformación curricular a partir del lugar dado a los contenidos disciplinares y su abordaje en la institución escolar, considerando para ello, una vez más, el Diseño Curricular de la Provincia, y los puntos de inflexión que se observan entre éste, la formación docente y la práctica educativa en relación a los contenidos del área.

Al respecto se evidenció que aún cuando los estudiantes – practicantes y/o los docentes noveles son conscientes de las contradicciones en cuanto a enfoque disciplinar, el peso de la tradición, de lo “aprendido” en la trayectoria escolar personal, supone un “refugio” en el proceso de iniciación profesional; en la inserción progresiva en las escuelas, durante la formación inicial, a través de los Talleres de Integración de Prácticas y de la Residencia, las alumnas / docentes claudican; y ya en el Sistema, como docentes plenos también. El interrogante que se impone es por qué.

Objetivos.

La experiencia aquí narrada parte de la necesidad de repensar las diversas concepciones sobre la construcción del conocimiento social y su incidencia en los procesos de enseñar y aprender. A partir de ella, el grupo de investigación consolidado tiene como propósito proponer y promover una dinámica de formación permanente que implique actualización teórica y metodológica e involucre tanto a la institución formadora como a las escuelas, en un diálogo fluido no sólo desde la relación dada por el desarrollo de prácticas preprofesionales, sino también a través actividades y espacios centrados en la atención tanto de problemáticas emergentes vinculadas a la enseñanza de lo social, como al fortalecimiento de proyectos institucionales que respondan a las definiciones político – pedagógicas establecidas como objetivo de la escuela hoy, dando cuenta de las dimensiones que las atraviesan.

Metodología

4 PI 029/C055 – UNPA – UART “Tensiones en torno a las concepciones de los contenidos de Ciencias Sociales en la Escuela Primaria en la región sur de Santa Cruz” 2013 - 2015

El enfoque metodológico por el que se optó es el de la investigación colaborativa; involucró a los docentes en ejercicio, personal directivo de las escuelas y estudiantes del Profesorado, buscando obtener explicaciones interpretativas que admitan la posibilidad de comprender el significado y sentido dado al acto de enseñar Ciencias Sociales, mediante la evaluación -en un sentido amplio- de las planificaciones áulicas e institucionales, como así también el análisis de los elementos didácticos que las constituyen.

Apelando a las construcciones teóricas puestas en discusión, se analizaron diferentes documentos: registros de clases, diseños áulicos y proyectos educativos escolares, cuadernos de clase de los niños, carpetas didácticas de los maestros, recursos didácticos; se entrevistó a docentes, se realizaron talleres y hacia el interior de la Carrera, se procedió a una revisión de los Programas de los Espacios Curriculares del área, a partir de la experiencia en torno a significados dados y criterios de selección y secuenciación de contenidos aplicados en las escuelas.

Marco referencial y Discusión teórica

En los debates pedagógicos de los últimos tiempos, resalta un tema que interpela de forma constante a todos los campos que configuran los esquemas de producción y transmisión de conocimientos: comunidad científica, escuela, medios de comunicación, instituciones formadoras, debemos dar cuenta de por qué el sistema educativo no se actualiza al ritmo que avanza el cambio social. El desfase que se observa entre lo que la escuela da y lo que la sociedad demanda parece sólo resolverse en el plano teórico. Y entre las áreas escolares que mayor resistencia se observa, son las Ciencias Sociales las que se destacan.

La experiencia nos permitió desplegar un abanico de problemas en torno la enseñanza de lo social en la escuela primaria, que sitúan a los contenidos como escenario de las tensiones que operan en la renovación de la misma. Y como un recorte más preciso, qué le pasa a los docentes al momento de enseñar Ciencias Sociales.

Puestos a identificar el problema, los maestros se expresan en líneas generales, condicionados por tres cuestiones centrales: el tiempo, la actualización disciplinar y las prescripciones curriculares.

“Algunos de los factores que se reconocen como condicionantes de la actualización disciplinar en el ejercicio cotidiano, de acuerdo a cómo lo expresan los docentes del área, son falta de tiempo,

temor al cuestionamiento sobre la validez de lo dado (“sobre Matemáticas o Ciencia nadie te discute, pero de Sociales quién no habla...”) recursos de distribución masiva que se limitan a presentar temas “entretenidos”, falta de propuestas didácticas precisas que te indiquen cómo dar lo nuevo, la presión de cumplir con los programas (extensos y eternos...), capacitaciones que nunca bajan al aula porque eso significa cambiar todo “y, en qué momento lo hacés?”. (Mazú – Muñoz. 2013)

Y si bien en estos planteos hay aspectos que son objetivos (los tiempos y las prescripciones técnico – curriculares no atienden necesariamente los tiempos de aprendizaje), en relación a producciones didácticas, recursos, capacitaciones desde enfoques no tradicionales es un tanto más discutible:

“... han sido abundantes en las últimas décadas, las producciones en Didáctica de las Ciencias Sociales para la enseñanza: se trata de propuestas de desarrollo curricular relativas a la innovación de contenidos y/o de actividades para el aula, elaboradas con el propósito de resolver diferentes problemas de la enseñanza usual de las ciencias sociales, y en este sentido, guardan una relación instrumental e inmediata con la enseñanza, (...)” (Aisemberg, 2007:107),

lo que no significa que esta amplia producción sea garantía de solución o respuesta al problema de la actualización disciplinar, expresando la vigencia de la caracterización que Joan Pagés (1997)⁵ hizo del asunto: *“se conoce muy poco de lo que ocurre en las aulas cuando se enseña y se aprende Ciencias Sociales”*.

En relación a los contenidos, una de las actividades centrales de la experiencia en las escuelas fue la revisión de las selecciones de éstos por año y unidad pedagógica, lo que confirmó la idea de que no se observa actualización disciplinar en el área de Ciencias Sociales; bajo nuevos nombres, los temas y los enfoques de abordaje fluctúan entre “lo nuevo” y “lo de antes”. Y aquí surge el desafío de desentrañar hasta qué punto el “apego” a las visiones tradicionales de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela primaria es o no resultado de una compleja trama de tensiones.

Si los diferentes discursos sobre lo social tienden a promover la configuración de subjetividades colectivas, ¿es posible ver en prácticas conservadoras, una actitud de “resguardo” que neutraliza la exigencia de comprometer la subjetividad individual?

⁵ Citado por Alicia Camilloni - Marcelo Levinas (2007), pág. 12

Una de las primeras cuestiones discutidas tanto entre el equipo, como con los docentes del nivel primario, es central en la postura que asumimos: la distinción entre “contenidos de Ciencias Sociales” y “lo social” como condición que cruza toda la práctica de enseñanza, trascendiendo lo “prescrito”. En este sentido, siempre hemos considerado, para ejemplificar esta primera tensión, algunos temas escolares sobre los que, conceptualmente, se han producido cambios importantes y que, no obstante, reflejan la coexistencia de discursos contradictorios. Pongamos por caso “la familia”. En tanto “tema”, es posible plantearlo para abordar distintos contenidos: los cambios sociales a través del tiempo, la organización de los grupos sociales, los roles, los ámbitos público y privado, los trabajos, la diversidad en su sentido más amplio. Y mientras en la currícula es posible distinguir una tendencia a “mirar” la familia desde una perspectiva actual, más dinámica e inclusiva..... las notitas que va a casa siguen diciendo “Papis...” o Sra. Mamá..., y en muchas instituciones, las reuniones siguen siendo convocadas en el mismo horario escolar, en que la mayoría de los tutores trabaja.

En este punto surge la necesidad de señalar otra diferencia, la existente entre práctica docente en general (de la enseñanza) y la didáctica en particular, ya que si bien todas las áreas disciplinares presentan la versatilidad que el uso mismo de los saberes adquiere en lo cotidiano, (al orientar modos de habla, al sugerir hábitos alimentarios y de higiene, al promover actitudes responsables hacia el medio, al participar de festejos colectivos, estamos poniendo en juego contenidos) las concepciones que cada sujeto posee sobre temas sociales emergentes que inciden en su tarea, no siempre se condicen con el discurso que materializa en una propuesta didáctica. Y entonces, la tensión que subyace es desde cuál planifico y cuál transmito en mi práctica? Algunos ejes en los que esto se puede observar son aquellos que buscan problematizar en torno al consumo crítico de los medios de comunicación, a la relación tecnología y medio ambiente o a acciones de participación ciudadana concretas (elecciones, manifestaciones, etc.). Otro problema, no menor, surge al acercarse a un área en la que gran parte de los términos que se constituyen en los conceptos que la estructuran, son de uso cotidiano, frecuente, no técnico. Y entonces, lo que inicialmente se presenta como una ventaja, (lo familiar de una palabra), se transforma en un desafío que debe atender la resignificación, no sólo disciplinar, sino también al universo simbólico de los niños y el propio docente. Vale preguntarse qué es cultura, qué es poder, qué es derecho, qué es cuidar el medio ambiente?. Como sostiene Camilloni:

“Cuando el alumno se inicia en algún estudio sistemático de la vida de las sociedades, es imprescindible que realice el esfuerzo de enriquecer conceptos que cree manejar ya adecuadamente, o de reemplazar el significado confuso o erróneo que les otorga, por otro más riguroso, preciso y correcto. (Boulding; 1970). Este es un objetivo que no puede alcanzarse a través del aprendizaje mecánico de definiciones y de su posterior aplicación, dado que, o bien el alumno se queda con su primitiva concepción, o bien tiende a restringir el universo significativo del concepto.” (Camilloni – Levinas; 2007:12)

En esta tercera tensión, que podríamos definir como de resemantización de los términos estructurantes del campo de lo social, empezamos a situar un fenómeno que si bien ha sido ampliamente considerado, como es la relación entre formación docente y contexto de prácticas, aparece aquí como una variable nueva al momento de pensar por qué las Ciencias Sociales en la escuela primaria, son un área de resistencia al cambio y a la actualización, toda vez que en el acto de enseñar, como docentes, lo primero que deberíamos plantearnos es qué se yo y qué sentido tiene y cuál le doy a lo que quiero transmitir.

Finalmente, otro aspecto que se observa es la dificultad de pensar lo social, más allá de las perspectivas histórico – geográficas; las selecciones de contenidos toman temas localizados en tiempos y espacios precisos y generalmente, los abordajes son descriptivos, aún cuando se intentan estrategias relacionales entre distintos niveles de información. Lo sociológico, lo antropológico, lo económico, no se visualizan como dimensiones de análisis de los temas sociales en la escuela. Esta tensión, cabe señalarlo, no es propia del campo educativo, si no que esencialmente refleja la fragmentación en el campo científico, en el que las distintas ciencias han desarrollado un nivel de especialización tan alto, que cuesta integrar interdisciplinariamente el abordaje de la realidad social.

En esta instancia, a la identificación de estas tensiones en torno a los saberes se suman otros aspectos que se presentan a diario en las instituciones, como obstáculos en el proceso de enseñanza de lo social, y que si bien son estructurales, requieren de decisiones del propio docente para ser más o menos funcionales al logro de objetivos escolares. Tomamos aquí por caso, la evaluación.

Al respecto, debe asumirse el carácter de problema que implica para el docente. Como lo expresa Bixio (2003), las tareas evaluativas suelen estar asociadas a la idea de

ponderación o de fijar un valor, y esto es esencialmente sobre el alumno y su trabajo. Sin embargo, al observar lo que sucede en las aulas se evidencia la necesidad de producir un desplazamiento del acto de emitir un juicio de valor, al proceso de comprensión que involucre al maestro. Aun cuando la argumentación sobre la función de evaluar sostiene que ésta

“...debiera permitir al docente ajustar la propuesta pedagógica a las características de los alumnos, mediante aproximaciones sucesivas y determinar el grado en que se alcanzan las intenciones de enseñanza (...) en el acercamiento a la realidad escolar, surgen varias lecturas contradictorias. La pregunta inicial es qué se evalúa?: los avances desde un estado inicial de conocimiento hacia los objetivos?, el registro de información?, la adquisición de habilidades cognitivas?, la aplicación de estrategias en la resolución de problemas a partir del conocimiento?... se tienen en cuenta los procesos más que los resultados?, se prioriza evidenciar la adquisición y el uso de vocabulario específico, y la comprensión de la disciplina? se observa la originalidad de las interpretaciones e integración de diferentes saberes escolares o no? se observa el desarrollo de la argumentación y la posibilidad de comunicación coherente tanto en forma oral como escrita de lo aprendido? (...) las herramientas de evaluación, las actividades en que se aplican y los indicadores que identificamos en las producciones de los docentes no permiten visualizar con claridad la relación entre contenidos, estrategias y objetivos, en tanto medios y propósitos en el acto de enseñar. Específicamente, en el área de Ciencias Sociales, la coexistencia de contenidos definidos desde tradiciones epistemológicas antagónicas en una misma planificación áulica, dificulta la aplicación precisa de criterios de evaluación (Mazú – Báez; 2014)

Aquí el punto vuelve a centrarse en la concepción del contenido. Esto va más allá del área en cuestión, es un fenómeno que impulsa en todos los campos de conocimiento; la exigencia de buscar coherencia entre los componentes del hecho didáctico supone entonces un conocimiento cabal de la función atribuida a lo que se pretende enseñar que no puede prescindir del significado dado al contenido y a la perspectiva de abordaje. *Visibilizar esto puede servir como un canal de resignificación de la evaluación en tanto herramienta de validación del saber escolar en su función social, promoviendo la recuperación de la tarea docente en el proceso de selección de aquellos contenidos cuya relevancia permita al alumno acceder a las líneas interpretativas de una realidad determinada, de la que es parte y cuyo sentido se transforma en la conjunción de sucesivas acciones colectivas, intencionadas como las promovidas desde la*

escuela, o de generación menos sistemática pero igual de trascendentes, como lo son las gestadas en lo absoluto de la cotidianeidad.

Conclusiones

Toda la experiencia relatada, centrada en la revisión colaborativa de prácticas institucionales, permitió un acercamiento entre la institución formadora y la realidad escolar para pensar juntos por dónde puede pasar la demandada puesta a punto entre sociedad y escuela a través del saber, entendiendo la tarea en el aula como una “construcción metodológica”⁶, como una hipótesis de trabajo que supone el desarrollo de una lógica propia en un espacio en que distintas dimensiones entran en juego: la disciplina específica, los procesos de enseñanza y aprendizaje, el contexto institucional y social de la práctica; escenario éste, en el que todos los actores desarrollan y ejercen modos particulares de apropiación del conocimiento y vinculan de forma constante, lo específico y lo general, la científicidad con lo cotidiano, y un entramado de significados que no siempre están claros.

Hemos corroborado la ausencia de un criterio de secuenciación que atienda una relación de continuidad temporal (en el sentido que fuera...) que permita afianzar elementos que dan significatividad a los contenidos escolares (progresión gradual, complejidad creciente, establecimiento de relaciones temporo - espaciales que propicien la comprensión de los temas que se trabajan, etc.). Si bien esto puede atribuirse a que el campo de las Ciencias Sociales experimenta la conjugación de diversos objetos disciplinares y cada uno de ellos admite una lógica diferente de producción del conocimiento, urge definir instancias de reflexión y actualización constante que den cuenta que los saberes del área están esencialmente filtrados por sentidos atribuidos, valores y actitudes de todos los sujetos implicados en su difusión y transmisión como elementos del arbitrario cultural en que circulan.

Ante este desafío, la mirada multidireccional que se desarrolló, permite afirmar la hipótesis de que la adhesión a formas tradicionales de la enseñanza de lo social en las escuelas primarias, opera, de forma masivamente inconsciente, como una práctica que resguarda las

⁶ Adhiriendo al concepto como lo entiende Edelstein: *propuesta relativa y particular, es decir con relación a un objeto de estudio particular y a sujetos particulares, dónde se articulan la lógica de la disciplina específica y la lógica del aprendizaje.*

subjetividades individuales del sujeto que enseña. Todo conocimiento que ha sido validado colectivamente a través del tiempo como un saber “objetivo”, en algún punto ofrece el amparo de lo que es, y no lo que yo hoy interpreto que es, lo que estaría significando exponer la propia lectura de la realidad. La biografía escolar, la formación inicial y el contexto sociocultural propio del docente, se combinan en la definición de un perfil profesional que debe dar cuenta del rol de educar en un sistema marcado aún por *un currículum residual pensado en y para otros tiempos* (Siede; 2012)

La construcción de significados de lo social, es un proceso constante de conflicto y consenso; todo escenario en donde estos se ponen en juego, validando o desechándose, pero en definitiva, transformándose y definiendo nuevos sentidos, implica, necesariamente, ser reconocido como un ámbito dinámico y subjetivo. Una escuela, un aula, la clase de Ciencias Sociales son espacios privilegiados para esta interacción y nos dan la posibilidad de practicar una acción social de compromiso con nuestras propias convicciones, a la vez que aprender de las múltiples situaciones que se generan en el vínculos con los otros. Como plantea Marcelo Mariño: “... *Una sociedad no tiene por qué construir una imagen única de su pasado: la existencia de relatos que compiten públicamente es parte de la dinámica de una sociedad plural en la que el conflicto sobre el pasado es parte del conflicto social y político del presente...*”. (Mariño, 97:76)

Para atenderlos con fines pedagógicos, la didáctica de la Ciencias Sociales debe definir intrínsecamente los problemas sociales a la vez que debe generar estrategias de aprendizaje significativas para el conjunto social, dando lugar a la articulación de perspectivas diversas y complementarias y reconociendo la posibilidad de coexistencia de interpretaciones antagónicas como propias del conflicto, en tanto condición inherente de los pueblos.

Valorar el aula como un espacio en el que se contrastan los diferentes discursos, los distintos relatos que circulan en la sociedad, la visión del docente, las mediaciones que operan en el ámbito familiar, social y cultural más amplio y que llegan a través de los niños, debe permitirnos pensar que los contenidos de Ciencias Sociales en la escuela primaria son un medio privilegiado de reflexión colectiva, y canalizadores de proyectos sociales que convoquen y contengan a una nueva ciudadanía. Y en tanto la lectura crítica de los significados que les atribuimos es un ejercicio de puesta en valor del conocimiento como herramienta de

transformación social, debe estar presente en toda su magnitud a lo largo del proceso de formación profesional del maestro.

Bibliografía

AISEMBERG, B. (2007): “Problemas de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Su relación con los problemas de la enseñanza”, en Fioritti – Moglia, (Comp.) : “La formación docente y la investigación en didácticas específicas”, San Martín , UNSAM – CEDE

BAZÁN, S. IRUSTA, A. MAZÚ, V.(2010) : “*El desarrollo profesional docente: ¿resultado de tensiones no resueltas?*”, en “ II Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia El acompañamiento a los docentes noveles: prácticas y concepciones “. Bs.As.

CAMILLONI, A. Y LEVINAS, M. (2007) “*Pensar, descubrir y aprender. Propuesta didáctica y actividades para las Ciencias Sociales*” – Buenos Aires – Aique Grupo Editor

CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.

EDELSTEIN, Gloria (1996). “*Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo*”, en AAVV, Corrientes didácticas contemporáneas .Buenos Aires. Paidós.

FINOCCHIO, S. Y ROMERO, N. (2013) “Saberes y prácticas escolares”, Homo Sapiens Ediciones – FLACSO – Rosario

IZQUIERDO AYMERICH, MERCE. “*Hacia una teoría de los contenidos escolares*”. Departament de Didàctica de les Ciències. Universitat Autònoma de Barcelona.

KRIGER, Miriam: (2009) *Globalización y Ciencias Sociales*, Sitio FLACSO, Clase 6. Curso Enseñanza de las Ciencias Sociales: construcción del conocimiento y actualización disciplinar. Novena Cohorte.

MAZÚ, Vanessa (2011): “*Las Ciencias Sociales en la Formación Inicial Docente: entre la vastedad de lo deseable, la complejización de lo posible y lo limitado de lo real*” , en VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado “Currículo, Investigación y Prácticas en Contexto”. UNMDP – Mar del Pata.

MAZÚ, V. BÁEZ, F. (2014) *Reflexiones en torno a las prácticas docentes en la enseñanza de lo social en el nivel primario*, en I Encuentro Internacional de Educación: espacios de investigación y divulgación. 1a ed.– UNCEPBA Tandil.

MAZÚ, V. – MUÑOZ, M. (2013): “*Los contenidos escolares: brecha y puente entre la formación inicial docente y la escuela que queremos*”. I CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN – II NACIONAL. Educación: Estrategia para el cambio- San Juan

QUINQUER, DOLORES, (2001) “*El desarrollo de habilidades lingüísticas en el aprendizaje de las Ciencias Sociales*” en” *La construcción del conocimiento social y el lenguaje: El discurso social en el aula*”. Barcelona, IBER,

SIEDE, Isabelino, Comp. (2012) “*Ciencias sociales en la escuela: criterios y propuestas para la enseñanza*”, - Buenos Aires - Aique Grupo Editor
