

# ¿Para qué la escuela?

Trabajo final Integrador

Socialización,  
reproducción y  
cambio social. Una  
propuesta para su  
enseñanza en la  
Formación Docente  
Inicial de Neuquén

Autoría: Lic. Ayelén Penchulef  
Dirección: Dra. Celeste Cerdá

## **Este trabajo es para:**

los y las estudiantes, a la estudiante que fui y soy, porque aprender es infinito y colectivo;

mis compañeres de especialización, María Belén y Ángel, por nuestros intercambios y el camino que abrimos juntas;

Celeste, por su guía audaz, sus comentarios invaluable y (sobre todo) por contagiarme la pasión de enseñar cada vez mejor,

Javi, por compartirme sus ideas e inquietudes, por sus cuidados, amor y compañía,

Vanessa e Hilda, por transmitirme el valor de ser tenaz,

mis compas-amigas del ISFD N°6, por nuestras luchas a favor de una educación crítica y liberadora,

la universidad pública que no deja de ser cuenca, tierra fértil y semilla de nuestros sueños más allá de sus fronteras.

## Contenido

1. Presentación .....	5
1.2 Encuadre general y estructura del TIF .....	10
2. Una revisión crítica de los modelos de formativos. Apuestas a la formación de maestros como intelectuales reflexivos-transformativos .....	12
2.1. La formación de profesores .....	13
2.2 La forma de la forma: los modelos de formación docente.....	14
2.3 Formar, hacer, transformar: teoría y práctica en la formación docente...	19
2.4 La forma contra la forma: ¿cómo interpelar las representaciones sociales de docentes en formación?.....	21
2.5 Apuestas sobre la FDI que fundamentan nuestra propuesta .....	24
3. Revisión crítica del currículum para la formación de profesorado: algunas orientaciones.....	25
3.1 El diseño curricular en Neuquén: su propuesta para el estudio de las instituciones educativas .....	26
3.2 Claves de la perspectiva crítica para re-pensar el currículum y el diseño de la propuesta .....	31
3.3 Apuestas críticas sobre el currículum que orientan el diseño de nuestra propuesta .....	34
4. Finalidades de la propuesta: sentidos políticos, direcciones posibles .....	36
4.1 Del dicho al hecho: del saber prescripto a la elaboración didáctica .....	38
4.2 La construcción del pensamiento social: aportes de la sociología para su desarrollo .....	40

4.3 Estrechar los trechos: preguntas para mirar la escuela. Hacia la construcción de un problema didáctico .....	47
4.3.1 Pensar la escuela problematizando el presente en clave genealógica. ....	47
4.3.2 Pensar la escuela como problema sociológico. ....	49
4.3.3 Las teorías del consenso y el conflicto en relación a la educación. ...	50
5. Sobre la selección de contenidos y organización. Una introducción a la propuesta .....	57
5.1 Algunas decisiones (a modo de desafíos) que guían el diseño de la propuesta .....	59
5.1.2. Acerca de los contenidos de la enseñanza en la propuesta. ....	60
5.1.3 La problematización de los contenidos como estrategia didáctica....	67
5.1.4 Sobre el trabajo con representaciones sociales. ....	71
6. Cierre (a modo de apertura) .....	74
6.1. Desarrollo de la propuesta de enseñanza.....	76
6.2. Desarrollo de los encuentros y actividades .....	78
7. Referencias bibliográficas .....	106

(...) es imposible enseñar sin preguntarnos ¿en favor de qué enseño?, ¿a favor de quién?, ¿contra qué enseño?, ¿contra quién enseño?  
(Freire, 1999:75-76)

## 1. Presentación

Realizar un trabajo que, -en lo administrativo- concluye un proceso de formación, implica poner en juego un conjunto de condiciones materiales y habilidades cognitivas y subjetivas que, para quien escribe estas líneas permanecieron en estado de latencia luego de la realización de la tesina con la que me gradué en la Licenciatura en Sociología de la Universidad Nacional del Comahue. En aquel momento, nuestras inquietudes se vinculaban con conocer las luchas estudiantiles, entendiéndolas como luchas de clase y cuestionar la idea de que los estudiantes habían perdido la batalla por la democratización de la universidad por impericia e imprudencia de los bríos juveniles. En contraposición a esa imagen, sosteníamos una mirada más dialéctica en la que el resultado de las confrontaciones era producto de relaciones y acciones de diversos sectores que disputaban sus propios intereses y los espacios de decisión.

Hemos dejado atrás la militancia estudiantil, (más no la política), y con los pies en el aula del nivel superior, las inquietudes no distan mucho del espíritu de aquel trabajo. Podríamos resumir las motivaciones iniciales que subyacen en la presente elaboración a partir de una serie de interrogantes que compartimos a

continuación: ¿qué puede aportar al cambio social una trabajadora de la educación en el aula? ¿qué lugar tiene la escuela en un contexto en el que la retórica del ascenso social parece ser cosa del siglo pasado? ¿queda algo de la experiencia de la colectividad y la igualdad en la escuela? ¿es posible para la enseñanza generar condiciones de posibilidad para el pensamiento crítico, reflexivo y las acciones prefigurativas?

Convertirse en docente a partir de una formación como la que ofrece la licenciatura en sociología, disciplina criticada por abstraerse de las condiciones de la realidad o considerarse una formación “teórica”, no resulta ser una tarea fácil. En este sentido, muchos de nosotros nos hemos convertido en docentes de oficio, un poco por necesidad, pero con el profundo deseo y compromiso de acercar la sociología a la vida cotidiana y de responder problemas concretos con miradas fundamentadas y amplias que permitan mostrar la agencia del ser humano en la construcción social de la realidad. En esa búsqueda de formarse para la tarea de enseñar, la Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales nos ha permitido encontrar herramientas que allanan la flexión sobre cómo enseñamos, pero más profundamente aún, por qué enseñamos lo que enseñamos, para qué lo hacemos y la importancia de ello. Así mismo, hemos podido reconocer la escasa producción en el estudio de la didáctica de la sociología de nivel medio y más aún del nivel superior, en comparación con otras Ciencias Sociales como la historia y la geografía, (Siede; 2023). Cuestión que también nos ha puesto a pensar qué caminos es posible transitar acercando la sociología a las aulas, en nuestro caso, del nivel superior.

Hace casi siete años que asumimos la tarea de enseñar en la formación docente, un espacio que a modo de hibridación ofrece mirar la escuela desde distintos puntos de vista: la antropología, la psicología social y la historia de la educación se dan cita en nuestros encuentros, y si bien la sociología viene encontrando su lugar en el espacio curricular, ha sido fundamental el aporte de la Especialización en Didáctica de las Ciencias sociales, para asentarla como una perspectiva al servicio de la formación de docentes críticos y reflexivos. En otras palabras: la didáctica de las ciencias sociales nos invita a salir de nuestros “sillones” de disciplinares y danzar con ella, en un campo en el que la sociología, quienes nos dedicamos a ella, u otros profesionales, transformemos lo que tenemos para enseñar en herramientas para la formación docente.

Bailamos entonces, retomando a Diker y Terigi (1997), desde el reconocimiento pleno de que la tarea de formar formadores tiene una dimensión política que es necesario asumir y partiendo desde allí, nos arrojamos a interrogantes, búsquedas, saberes y experiencias, nos preguntamos por la escuela y el lugar de nuestras prácticas docentes en ella: la escuela (¿o educación?) es ¿reproductora o liberadora del orden social? Quienes ejercemos la enseñanza en ellas, ¿garantizamos ese orden o podemos aportar a su transformación?

En pos de aportar a estos interrogantes desarrollamos una propuesta de enseñanza en torno de *las relaciones entre educación y sociedad*, preguntándonos especialmente *para qué* la escuela en el contexto de la sociedad capitalista. En sintonía con los aportes de Larrosa (2000) proponemos pensar esta temática desde un discurso y una práctica que pretende situarse en los

márgenes, ajeno a cualquier pretensión de universalidad o prescripción, pero sin renunciar a la posibilidad de resignificar las concepciones sobre la tarea docente y a nutrir las futuras prácticas profesionales del estudiantado de la carrera.

Como posición epistemológica de base, partimos de la idea de sociedad del materialismo histórico, señalando el carácter capitalista de la misma, las relaciones intrínsecas de competencia y explotación y la condición estructural de una desigualdad que, al mantener las relaciones antagónicas y conflictivas especialmente en términos de clases sociales, conserva en su interior las posibilidades de su transformación (Marx; 1970). Al mismo tiempo, existen una multiplicidad de relaciones de dominación que legitiman, refuerzan y complejizan esos conflictos a partir de las desigualdades de género, étnicas o raciales, entre otras. La escuela, como forma histórica de la educación tiene esta impronta conflictiva, en la que se desenvuelven relaciones de clase y dominación.

Las relaciones entre socialización, educación y reproducción cultural han sido largamente estudiadas por las teorías de la reproducción: los mecanismos a partir de los cuáles la escuela puede contribuir a legitimar el orden social vigente –desigual e individualista- son múltiples y diversos, explícitos y larvados: lógicas del currículum oficial, su selección y organización de contenidos, estructura de las tareas académicas, estructuras de las relaciones sociales. También han sido señalados sentidos alternativos para la escuela por las teorías críticas que han hecho el esfuerzo de pensar los problemas en clave pedagógica.

Siendo esta una propuesta de para la formación docente, interesa sumar las miradas de la sociología sobre el fenómeno educación que abran la

posibilidad de, ejercitar una imaginación sociológica en el sentido de Wright Mills (1975), interpelar la realidad, e imaginar otras formas posibles.

Para y por ello retomaremos perspectivas que nos permitan pensar la escuela en su “función” de integración social/socialización, distribución de posiciones sociales y méritos (Parsons); como un aparato en la lógica de la reproducción ideológica y de la división de clases sociales (Althusser, Bowles y Gintis, Bourdieu, Baudelot y Establet); o bien como condición de posibilidad para la disputa ideológica en el seno de las sociedades del capitalismo occidental, (Gramsci, Giroux), lo que permite pensar la escuela como una institución capaz de interpelar esos sentidos dominantes, el desarrollo del conocimiento crítico y de otras prácticas democráticas en clave pedagógica.

Consideramos que una lectura crítica de estos aportes en su conjunto, permite cuestionar corrientes dentro de la pedagogía actual, (por ejemplo, las teorías del capital humano o los discursos meritocráticos), y alimentar los compromisos solidarios y colectivos, apostando a un optimismo de la voluntad que parta de una mirada de la totalidad social como un complejo entramado de relaciones y no del voluntarismo ingenuo.

Finalmente, todo el esfuerzo tiene que estar puesto en “la formación de un pensamiento social que permita el análisis y comprensión de la sociedad en que vivimos y la formación de un sujeto crítico y participativo” (Pipkin y Sofía, 2004. p. 86), en el que la sociología, como quien sopla una botella, debe al calor de la didáctica, tomar una forma al servicio del aprendizaje de las ciencias sociales.

## 1.2 Encuadre general y estructura del TIF

La propuesta de enseñanza que ponemos a consideración pretende aportar un recorrido tentativo sobre los contenidos que se preguntan por la relación escuela-sociedad en el currículum de la formación inicial del profesorado. La situamos en el marco del módulo “Instituciones Educativas”, (en adelante IE) ubicado en el campo de la Formación General de los profesorados de educación primaria provincia del Neuquén. Presentamos un trayecto flexible tanto en la selección de contenidos como en su secuenciación, que puede ser recontextualizado por otros profesores -a partir de ejercicios de relectura y autoría- (Edelstein, 2000; Steiman, 2017).

En cuanto a la estructura del trabajo, hemos organizado cinco apartados que describimos brevemente a continuación:

En el primer apartado caracterizamos y revisamos los modelos para la formación docente y nos posicionamos críticamente en los debates sobre el lugar de la teoría y la práctica y las representaciones sociales, e inscribimos nuestro trabajo en el desafío de formar intelectuales críticos y reflexivos.

En un segundo momento, analizamos y elaboramos una relectura crítica de los contenidos propuestos en el diseño curricular para el Profesorado del Nivel Primario de la provincia del Neuquén; repasamos las conceptualizaciones sobre el currículum como un conjunto de conocimientos y prácticas arbitrarias que condensan una correlación de fuerzas, para finalmente explicitar los criterios e intencionalidades que nos permitirán reescribir los contenidos desde la didáctica crítica de las ciencias sociales.

En el tercer apartado, nos detenemos sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, dando especial importancia al desarrollo de las habilidades del pensamiento social y la problematización en clave genealógica; además explicitamos el abordaje teórico del que partimos para desplazarnos desde los aportes de la sociología de la educación para el estudio de la escuela, hacia la construcción de un problema didáctico para la enseñanza de las ciencias sociales en el marco de la formación docente.

En cuarto lugar, planteamos en clave de desafíos, los criterios y decisiones que tomamos para la selección y reformulación de contenidos tanto transversales como disciplinares, y presentamos un esquema con la organización de la propuesta de enseñanza desde un enfoque problematizador.

En el apartado final, planteamos las decisiones didácticas para el trabajo con estudiantes: la desnaturalización de las instituciones sociales, la problematización del contenido y el trabajo con representaciones sociales. Describimos cinco encuentros, organizados en torno a objetivos generales acordes a la construcción flexible de la misma. Cada uno de ellos con orientaciones para el profesorado y notas que acompañan el conjunto de las actividades con sugerencias para su realización. En este punto incluimos dos actividades integradoras que van cerrando parcialmente el recorrido, marcando momentos clave y reforzando los procesos de construcción del conocimiento y las habilidades del pensamiento creativo/complejo, la toma de decisiones y posiciones argumentadas de los estudiantes.

En esta modesta contribución apuntamos apostamos a sumar voces que –desde las prácticas reflexivas de los propios formadores de formadores –

aporten a discutir la tradición normalista, disciplinadora y homogeneizadora en las prácticas de formación para la docencia (Davini; 2015). Lo hacemos a partir de un entramado que –en diálogo con las contribuciones de la perspectiva crítica– se propone problematizar en clave genealógica/sociológica ciertos sentidos contruidos acríticamente sobre la escuela y la profesión docente. Un proceso que nos convierta en “intelectuales transformativos, es decir hombres y mujeres libres con una especial dedicación a los valores de la inteligencia y al encarecimiento de la capacidad crítica de los jóvenes” [dado que] “si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos” (Giroux, 1990. P.7, 8).

El desafío entonces es pensar la formación docente inicial como como espacio clave en el que: “se contribuye a que los futuros docentes se apropien de herramientas, no sólo conceptuales sino también a nivel de estrategias para la reflexión con otros” (Muñoz y Gaitán, 2022. P. 230) facilitando la comprensión de lo social.

## **2. Una revisión crítica de los modelos de formativos. Apuestas a la formación de maestros como intelectuales reflexivos-transformativos**

En este apartado buscamos establecer algunos apuntes teóricos que orienten la realización de la propuesta de enseñanza, en tanto que la fundamentan e inscriben en el campo de la didáctica. Comenzaremos

explicitando algunas coordenadas respecto de cómo entendemos la formación docente y los sujetos que participan de ella, para posteriormente problematizar las intencionalidades y los aportes que pretendemos para la enseñanza en la FDI.

## **2.1. La formación de profesores**

La formación docente se nos presenta como un nudo problemático que es necesario despejar, dado que estas páginas se abocan a proponer un recorrido de enseñanza que se ancla en la carrera de profesorado. Entonces, entenderemos a la formación docente inicial como aquel espacio preparatorio, previo y por fuera del ejercicio profesional, en el que es posible reflexionar sobre la propia práctica y ejercer o poner a prueba el rol que se desempeñará en el futuro, (Ferry, 1997).

Existen numerosos debates respecto de los “modelos de formación”: los problemas que presenta la articulación con la práctica, las definiciones respecto de qué relación guardan entre sí los elementos que componen el proceso formativo, la identidad de trabajadores, artesanos, o profesionales de la educación, la articulación entre la formación inicial, trayectoria escolar previa y socialización laboral, las tensiones entre los conocimientos generales y especializados, el debate por la neutralidad y compromiso valorativo, el papel de la investigación, entre otros (Diker y Terigi, 1997), que no serían pertinentes de problematizar a cabalidad en estas páginas. Sin embargo, recuperar críticamente algunos de estos problemas, delinear ciertos vectores que nos aproximen hacia un posicionamiento respecto de la formación de docentes y profesores, aporta a este trabajo un piso de fundamentaciones básicas que

permitirán a los lectores comprender las decisiones que se desplegarán en el transcurso de la propuesta, y nuestra adhesión a la perspectiva crítica de la didáctica de las ciencias sociales.

En lo que sigue, en primer lugar, se recuperarán tres debates al respecto de la formación docente: los modelos formativos, el lugar de la teoría y la práctica, y el rol que juegan las representaciones sociales en la formación docente, que son el marco en situamos nuestra propuesta. Luego, avanzamos con una breve caracterización de los mismos y una toma de posición frente a ellos, para finalizar el apartado dando cuenta de los aportes que vamos a recuperar.

## **2.2 La forma de la forma: los modelos de formación docente**

En relación a los modelos de formación y los modelos de docencia diremos que la construcción de estos modelos, enfoques o tradiciones, remiten al supuesto de que a determinada formación se obtendría un perfil docente, más adelante discutiremos este principio, pero acordaremos aquí con la existencia de intencionalidades que orientan tanto el desarrollo curricular como las prácticas y dispositivos para la formación de docentes (Sayago Quintana; 2003). Davini (2015), nos indica la existencia de diversas tradiciones para la formación docente, estas son ciertas configuraciones de pensamiento y de acción históricamente construidas que tienden a perdurar como prácticas institucionalizadas y como principios en la conciencia de los sujetos que participan de ellas. Diker y Terigi (1997) en su ya clásico texto “Formación de docentes y profesores. Hoja de ruta” (1997), retoman y sistematizan seis enfoques o tradiciones respecto de la formación docente:

- (1) El enfoque práctico artesanal, la docencia como oficio o tradicional,
- (2) la tradición normalizadora-disciplinadora,
- (3) la tradición academicista,
- (4) la concepción técnico-academicista, tecnológica o eficientista,
- (5) el enfoque personalista o humanista, y
- (6) la tradición hermenéutica-reflexiva, también llamadas del profesor orientado a la indagación o enseñanza reflexiva.

Las autoras destacan que estas tradiciones no sólo dan cuenta de los principios que orientan a la formación docente, sino también el tipo de respuestas que se le otorgan a los problemas de la práctica, desplegando imágenes de la docencia y los procesos formativos. Sin embargo, advierten que raramente se adscribe explícitamente a ellas, sino que funcionan de modo sutil en las prácticas formativas.

Reconstruimos a continuación sucintamente los enfoques de la formación en sus rasgos más particulares con el afán de pensar en cuál de estas tradiciones consideramos se inscribe nuestra práctica formadora.

La concepción tradicional de la formación (1), concibió a la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende practicándolo, enseñando a otros bajo la tutela de un experto y luego avanzando paulatinamente hacia un trabajo autónomo. Esta tradición, que para Diker y Terigi (1997) es un enfoque vigente y predominante en la formación, da por sentado que el conocimiento, el acto de saber se da por intercambios que pueden ser sistemáticos o espontáneos, y que constituyen la cultura escolar. Es notable el carácter reproductivo de este modelo formativo, en este sentido podemos decir que tiene

una orientación conservadora en tanto resguarda hábitos, valores y rutinas históricos y mantenidos por el funcionamiento de las instituciones escolares.

La tradición normalizadora- disciplinadora (2) es la más ligada históricamente al origen mismo de la escuela y la expansión de los sistemas educativos, sobre todo durante el siglo XIX. Para este enfoque, la práctica es vista como un espacio para la aplicación de conocimientos, técnicas y métodos, este es el origen de la formación del magisterio, cuyo propósito es que los y las docentes puedan transmitir efectivamente una cantidad de conocimientos (Davini, 2015). El objetivo de formación es por tanto modelar a la persona y la figura del docente es un representante de la civilización y contra la barbarie. Es obvio que el carácter ideológico del universo que se inculca tiene una marcada tendencia a imponer autoritariamente una forma de ser y estar en el mundo y negar las demás, dictando los parámetros de lo bueno, lo correcto y lo sano tanto para el alumno como para el docente. Esta tradición se fundamenta en dos principios que la escuela normal cumplió a cabalidad: la disciplina y su basamento en el conocimiento científico.

De relevancia en el siglo XX, el enfoque academicista sobre la formación (3), propone como esencial que los docentes se apropien de los conocimientos de la asignatura que enseñarán. Desde esta tradición proviene la crítica respecto del “vaciamiento de contenidos”, y la incapacidad de la escuela de producir conocimientos significativos, actualizados y relevantes a nivel social, (Diker y Terigi, 1997). Esta perspectiva tiende a dejar de lado los aspectos pedagógicos y metodológicos de la enseñanza, poniendo el acento en el estudio de las ciencias, en tanto disciplinas, como contenido a enseñar. Esta impronta

prevaleció sobre todo en la formación de profesorado del nivel medio, pero ha llegado a constituir un discurso hegemónico para la formación de todos los niveles (Davini, 2015).

El enfoque academicista como una derivación tecnológica o eficientista (4) que aparece con fuerza en los años '60 y '70 del siglo XX. Este, concibe a la práctica como ámbito de aplicación y separa por completo el conocimiento teórico del práctico; las evaluaciones periódicas empiezan a ser la unidad de medida del éxito en el aprendizaje y los métodos y técnicas se vuelven recetas para enseñar (Davini, 2015). Para el docente, el conocimiento es necesario sólo en términos de “competencias comportamentales” (Diker y Terigi, 1997); podríamos decir que el docente se vuelve un mero técnico en un guion diseñado por expertos externos a la escuela que producen fórmulas universales para todo tiempo y lugar. Este modelo pudo penetrar profundamente en la formación docente, sobre todo porque supone la promesa de resolver todos los problemas de la enseñanza.

La concepción personalista/humanista de la docencia (5), está centrada en la formación de la persona, puesto que “el recurso más importante es el profesor mismo” (Diker y Terigi, 1997); en este sentido se destaca la necesidad de construir una afectividad, actitudes, la revalorización de lo personal y las actitudes frente al cambio, mientras que se cuestiona la insuficiencia del modelo tecnológico.

A fines de los años setenta y principios de los ochenta, se comienza a cuestionar la burocratización del sistema escolar, y se plantea desde el campo de la didáctica la necesidad de enseñar a la diversidad, y por ende de producir

configuraciones didácticas o construcciones metodológicas que tengan en cuenta de las condiciones sociopolíticas (Davini, 2015). En este contexto, toma fuerza el enfoque hermenéutico reflexivo o enfoque del profesor orientado a la indagación y enseñanza reflexiva (6). Esta tradición piensa a la enseñanza como una actividad compleja que se da en espacios singulares determinados por el contexto y con resultados imprevisibles.

La enseñanza está cargada de conflictos de valor que ponen en juego las opciones éticas y políticas de las profesoras y profesores; por lo que la tarea del enseñante es permanentemente construir conocimiento situado para fundamentar su acción. En este proceso, el docente deviene sujeto reflexivo que construye un marco metodológico propio en un acto creativo que articula disciplina, situaciones y contextos particulares (Diker y Terigi, 1997). Se valora el rol del docente como intelectual, crítico que realiza una comprensión de la complejidad el acto de la enseñanza; desde esta perspectiva, se revaloriza y protege la autonomía profesional (Davini, 2015) orientando a los profesionales a la indagación.

Sayago (2003) destaca que este modelo es un llamado “a romper el criterio de la práctica en abstracto por la práctica situada socialmente en un contexto específico”, (P. 78). Sugiere la integración teoría y práctica: “la práctica es un referente, eje conductor de la formación de docentes, la base sobre la cual se estructuran los planes de formación” (Sayago, 2003. p.80), y la teoría se puede construir y legitimar así misma.

Una preocupación central en este enfoque es que su acción tienda a visibilizar y modificar las relaciones de poder en la escuela y en el aula a través

de la revisión de la práctica docente, razón que emparenta este modelo formativo con los propósitos de la didáctica crítica (Cuesta Fernández, et.al; 2005).

Sin embargo, Davini (2015) señala que es una tradición que no ha logrado instaurar ni difundir con éxito prácticas o formas objetivadas para la formación y el trabajo docente, aunque si un conjunto valioso de experiencias.

En relación a este primer debate, nos valdremos de un modelo de formación que tienda a valorizar la tarea docente, es decir un modelo orientado a esta última tradición, hermenéutica-reflexiva.

### **2.3 Formar, hacer, transformar: teoría y práctica en la formación docente**

Respecto del balance entre los conocimientos teóricos y prácticos que deben enseñarse en la formación inicial del profesorado Diker y Terigi (1997) indican que existen varias posiciones al respecto: la teoría como orientadora de la práctica; la teoría como un subproducto de la práctica; la teoría como el fundamento de la práctica; y, la práctica como la fuente de problemas a ser resueltas por la teoría y en última instancia su ámbito de aplicación.

Podríamos trazar una línea entre los modelos que definimos anteriormente respecto a la docencia y la formación, caracterizando qué posición tiene cada tradición respecto de este debate, sin embargo, nos limitaremos a adherir a dos preposiciones que Diker y Terigi (1997) enuncian. En primer lugar,

que tanto la teoría como la práctica establecen una relación de tensión irresoluble, no lineal, no causal, sino más bien dialéctica.

Al respecto, Liliana Sanjurjo (2009), en acuerdo con el paradigma de la complejidad, recupera los aportes de la teoría crítica para plantear una relación entre la teoría y la práctica mediada por la reflexión. Sin embargo advierte que aunque la misma sea condición necesaria, no basta sólo con la reflexión para la mejora de las prácticas docentes; sino que es necesario que esa reflexión movilice las estructuras internalizadas<sup>1</sup>, supere los saberes fragmentados y simplificadores y aporte al desarrollo del pensamiento complejo, que posibilite la articulación de los aportes teóricos e función de la complejidad de las prácticas. De modo que la tarea de reflexionar, debe ser un trabajo sistemático y socializado sobre uno mismo para sortear las resistencias del habitus interiorizado, esta tarea es un trabajo cognitivo a la vez que político, no terapia.

Finalmente, Edelstein (2000), destaca que son necesarios dos tipos de conocimiento para la práctica (reflexiva), el inmediato utilizado cotidianamente, y las construcciones conceptuales formalizadas. La reflexión implica el esfuerzo de hacer dialogar la propia experiencia con aquellas categorías con mayor poder explicativo y problematizador de la realidad. La autora concluye que:

---

<sup>1</sup> La autora recupera la noción de habitus profesional, asociándola a la de Bourdieu, como aquella estructura estructurante y estructurada, que de modo internalizado organiza prácticas y representaciones colaborando objetivamente a unos fines sin ser los sujetos plenamente conscientes de ello. El habitus profesional mediatiza entre los saberes y acciones, ya que la acción pedagógica, (por ser imprevisible e incierta en gran medida), no siempre se apoya en conocimientos teóricos, sino que recurre a las formas internalizadas. Para ampliar esta idea puede remitirse a Sanjurjo, L., (2009), (coord.). Cap. 1. Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación de prácticas. En *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.

(...) el conocimiento académico constituye un elemento de reflexión cuando se integra, no como información fragmentaria, sino como parte de los esquemas de pensamiento que activa una persona al interpretar la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa. Es justamente a través de la dimensión reflexiva, que el profesor deja de ser un mediador pasivo entre la teoría y la práctica, para convertirse, en un mediador activo que reconstruye críticamente sus propias teorías. (p.3)

## **2.4 La forma contra la forma: ¿cómo interpelar las representaciones sociales de docentes en formación?**

Diker y Terigi (1997), reconstruyen un tercer debate respecto del valor de la formación inicial e indican que se anteponen a ella dos tipos de conocimientos interiorizados, ellos son: las trayectorias escolares previas, es decir todo el tiempo que un estudiante de profesorado habitó instituciones educativas con su propia impronta, prácticas, vínculo con el conocimiento, etc.; y la socialización profesional que tendría lugar en el ejercicio mismo de las tareas docentes una vez que se incorporen como trabajadores en las escuelas.

En el trayecto formativo, muchas de las tensiones entre la teoría y la práctica encuentran respuesta por medio del ejercicio de la reflexión sobre la realidad concreta y actual. En este plano, los docentes formadores constituyen una mediación necesaria, pues son quienes aportan unas finalidades a la enseñanza, proponen y ponen la propia experiencia en juego, (Ferry, 1997), para construir dispositivos y situaciones intencionales que permitan el cuestionamiento de prácticas sociales, percepciones, representaciones sociales,

discursos y sustentos de las interacciones de quienes participan. La enseñanza siempre responde a intenciones, “es una acción voluntaria y conscientemente dirigida para que alguien aprenda algo que no puede aprender solo” (Davini, 2015. P.29).

Luis Bonilla (2018), desde una mirada que reflexiona acerca de los desafíos que enfrenta la formación docente en la cuarta revolución industrial advierte al respecto de las tensiones entre la tradición y la innovación, ya que no es posible escapar a los cambios civilizatorios que trastocan “las certezas epistemológicas y paradigmáticas sobre educación y escolaridad” (Bonilla, 2018. P.28). En su lectura, el diagnóstico es que el trabajo en el aula ha sido más bien transformado en un trabajo instrumental orientado a superar las evaluaciones estandarizadas, propias del neoliberalismo educativo y que entran en contradicción con la visión humanista de la escuela que abocaba sus esfuerzos en la construcción de ciudadanos y el desarrollo del ser humano. A modo de propuesta el autor defiende la idea de que es necesario poner a la escuela como epicentro de la formación docente, como el lugar privilegiado que se trastoca y reforma en las sucesivas revoluciones industriales, y que es necesario repensar “más allá de los rituales y prácticas que son atribuidas a la tradición (Bonilla, 2018 p. 31).

Si en sus orígenes la escuela posibilitaba la democratización del conocimiento, el pensamiento científico y la cultura, “la lenta democratización tecnológica no impide que quienes acceden a ellas modelen el futuro de quienes quedan al margen” (Bonilla 2018, p. 32). De modo que “la crisis actual es una crisis de mecanismos para la integración armónica de percepciones y modos de

vida, que desafía conceptos como construcción de ciudadanía y desarrollo integral de la personalidad; constitutivos de la escuela y la formación docente.

A modo de conclusión, el autor propone que es necesaria la apertura de los debates que permitan transformar la formación de formadores de cara a la cuarta revolución industrial, empezando por revalorizar el impacto de la aceleración de las innovaciones y la tecnología en los procesos educativos, estos debates son:

- 1) Redimensionar el perfil del docente, quien pasa de ser el que más sabía en el salón de clases a quien tiene mayores habilidades para armonizar los distintos tipos de inteligencias y la multiplicidad de aprendizajes que convergen en el hecho educativo;
- 2) Preparar al maestro para que vuelva a ser el gran comunicador de lo nuevo en el aula, armonizando tradición e innovación como procesos complementarios;
- 3) Preparar para la actividad en el aula, centrada en aprender a aprender y resolver problemas concretos;
- 4) Lo universal debe expresarse en clave local y la localidad debe emerger conectada a lo global. Ante los problemas de resistencia aislacionista debemos insistir en la dialéctica de lo local con lo global;
- 5) Conocer y defender que el adecuado manejo de la singularidad de la cultura propia pasa por conocer y trabajar puntos, por ejemplo, el encuentro y la diferenciación con las otras culturas, esto como camino para la construcción de una identidad amigable con la diversidad;
- 6) Enseñar a pasar del currículo cosificado como referente a estándares por año, nivel y modalidad, como guías interactivas para el desarrollo creativo y en permanente expansión de la base curricular del ejercicio pedagógico;
- 7) Actividad en el aula que cuente con una fuerte base disciplinar articulada con desarrollo transdisciplinarios para la comprensión y el

abordaje transformador de la realidad; 8) Nuevo pacto ético de la escuela con la vida, en el marco del crecimiento exponencial de la tecnología, especialmente de la inteligencia artificial. (Bonilla, 2018. p. 40)

## **2.5 Apuestas sobre la FDI que fundamentan nuestra propuesta**

Recapitulando sobre el análisis de la formación docente en clave de aportes tendremos en cuenta que la tradición hermenéutico-reflexiva parte de pensar a los estudiantes como sujetos protagonistas de su propia formación, poniendo en juego de toda su trayectoria educativa, y el cuestionamiento de la misma por medio de dispositivos especialmente preparados por docentes más experimentados (Sanjurjo, 2009).

En segundo lugar, entenderemos a la práctica docente como una práctica compleja, condicionada por múltiples factores. Respecto de ella, nuestra tarea será aportar elementos para su análisis y reflexión de modo que la práctica y la teoría se vinculen virtuosamente, permitiendo que los problemas de la práctica alimenten la producción teórica, así como la teoría permita cuestionar aquellas prácticas no reflexivas que reproduzcan el status quo.

Por último, las propuestas para la formación docente tienen que discutir las transformaciones sociales, políticas y tecnológicas actuales, para poder adecuar no solo la formación sino comprender las expectativas de las generaciones futuras respecto de la escuela y aportar diálogo y análisis al conjunto de desafíos sociales y desigualdades que tienden a profundizarse en este contexto.

Como aclaramos al principio, no es nuestra intención elaborar una secuencia para la enseñanza situada, sin embargo, al reflexionar respecto de las relaciones sociales en el aula y en la escuela, por ejemplo, no podrían faltar ejercicios analíticos que inviten a identificar las diferencias de clase, de géneros, religiosas, territoriales, étnicos, entre otros, que permitan pensar al docente como un sujeto que trabaja en contextos diversos y en el que el conjunto de sus decisiones, (contempladas por él o no), tendrán sus consecuencias; y que cuanto más fundamentadas se encuentren, más ajustadas a sus intencionalidades formativas estarán.

Apuntamos en este sentido, a formar docentes capaces de reflexionar y de elaborar estrategias de enseñanza fundamentadas críticamente, que reconozcan el sentido político de la educación y su desempeño en la sociedad como intelectuales transformadores (Giroux, 1990).

### **3. Revisión crítica del currículum para la formación de profesorado: algunas orientaciones**

Como señalábamos antes, la propuesta de enseñanza, que presentamos se inscribe en el módulo Instituciones Educativas, que corresponde a segundo año de la formación inicial del profesorado de Educación Primaria de Neuquén.

Entendemos que los conocimientos, valores, concepciones del mundo que se incorporan en el currículum, dirán Bourdieu y Passeron, (1977), forman parte de un recorte de otros saberes acumulados y disponibles en la sociedad. De allí el carácter arbitrario y no neutral del conocimiento que se regula. En

función de estas definiciones asumimos al decir de Goodson (2003), que el currículum es un arbitrario cultural sostenido sobre un determinado tipo de racionalidad que pugna contra otras racionalidades para conquistar saberes, espacios y tiempos escolares, es decir, constituye en sí mismo un espacio de disputa. En este marco, ¿qué establecen las disposiciones oficiales sobre las temáticas que nos interesan desarrollar? ¿qué recorridos habilita y cuáles—eventualmente—obtura? Describiremos inicialmente algunas claves presentes en el currículum para luego analizarlo desde una perspectiva crítica, que nos permita tomar posición frente a “lo regulado” y construir desde allí nuestra propuesta de enseñanza.

### **3.1 El diseño curricular en Neuquén: su propuesta para el estudio de las instituciones educativas**

La provincia de Neuquén organiza el diseño curricular de los profesorado en conjuntos de espacios de diversos formatos organizados en torno a cuatro campos de conocimiento: prácticas y residencias, la formación específica (disciplinas a enseñar), la formación general, (referente a la formación política de la docencia), y un conjunto de perspectivas (interculturalidad, género, derechos humanos) que interseccionan estos campos.

De acuerdo al Diseño Curricular para el nivel primario vigente, el campo de la Formación General, pretende aportar a los estudiantes un conjunto de “herramientas conceptuales, provenientes de diversos campos disciplinares, que ayudan a conocer marcos, modelos, perspectivas, métodos, que hacen a las prácticas educativas y a la reflexión sobre las mismas” (2015, p.114). En este

punto, los conocimientos contenidos en el campo pretenden dar cuenta de interrogantes sobre lo educativo, para que los futuros docentes puedan problematizar, comprender y transformar la educación. Lo enunciamos más arriba como “formación política de la docencia”, en tanto que es un campo con vocación de intervención, un campo que pretende aportar a la fundamentación de las prácticas y la toma de decisiones sobre el hacer.

De este modo se refiere el Diseño Curricular (DC) respecto de la formación general:

Hacemos referencia a un conjunto de saberes que, partiendo tanto de prácticas como de cuerpos teóricos (o de ambos), puedan regresar a ellas para comprenderlas, transformarlas, recrearlas ofreciendo a maestros y maestras herramientas para tomar y justificar decisiones en el terreno de las mismas. Es en este sentido que entendemos a este campo como uno de los cimientos en los que se apoya el hacer de los docentes, sin desconocer que su contenido cobra sentido con referencia y origen en las prácticas mismas. (2015; p. 115)

Los conocimientos de la formación general se estructuran a partir de tres ejes: “Lo epistémico”, (desarrollados en espacios como Conocimiento, Aprendizaje y Didáctica General); “Lo intersubjetivo comunicacional” (que involucra a espacios como Enfoque Sociocultural de la Educación, Construcción de la Subjetividad en Contextos Educativos, Derechos Humanos y Educación Intercultural, Instituciones Educativas, Filosofía de la Educación, Conocimiento y Enfoque Socio-cultural de la Educación) y un tercer eje, “Lo político”, (que involucra espacios como Enfoque Sociocultural de la Educación, Enfoque

Histórico Político de la Educación Argentina, Problemáticas y Perspectivas Pedagógicas, y Filosofía de la Educación).

Respecto de los formatos el DC los diferencia en función de considerar la estructura conceptual, las finalidades formativas y su relación con las prácticas docentes, dando lugar a diferentes criterios de organización de contenido, modalidades de cursado, formas de acreditación y evaluación. La pluralidad de formatos responde a interacciones con el saber que son heterogéneas y al desarrollo de habilidades específicas que tiendan a enriquecer la formación. Ellos son: asignatura, seminarios, talleres, ateneos, tutorías y módulos.

El espacio curricular en el que se inscribe este trabajo, toma la forma de módulo, y tiene una dedicación horaria cuatrimestral de seis horas semanales.

El formato módulo supone la superación de la lógica disciplinar mediante el abordaje de diversos enfoques sobre las IE<sup>2</sup>. Este espacio propone “poner en contacto con lo institucional como una dimensión constitutiva de los fenómenos humanos (...) en particular, aproximarse a la realidad de las instituciones escolares para conocer su funcionamiento y los procesos que conforman la vida escolar cotidiana” (Res. 1689/15). Al mismo tiempo que propone entender las instituciones como producciones históricas y culturales que dan cuenta de lo aceptado, construido, sostenido e impuesto por un grupo social determinado.

Los contenidos mínimos sugeridos se estructuran en tres núcleos y son:

---

<sup>2</sup> La pretensión de que los abordajes superen la lógica disciplinar, también se expresa en la variedad de docentes y profesionales que tienen títulos habilitantes para tomar este espacio curricular, entre ellos profesionales de las Ciencias Políticas, de Ciencias de la educación, Psicología, Psicopedagogía, Sociología, por mencionar algunas.

### 1. Definiciones básicas y perspectivas acerca de las instituciones:

El concepto de institución y la institución escolar. El proceso de institucionalización: la unidad instituido-instituyente. La institución escolar desde la perspectiva etnográfica. *Distintos marcos teóricos para el abordaje de lo institucional: el funcionalismo y la socialización; el marxismo y la reproducción. Teoría crítica y resistencia.* Distintas concepciones de la dinámica institucional: una mirada descriptiva (Teorías de la Organización) y una mirada alternativa (Crítica).

### 2. La escuela como institución del Estado Moderno:

La institución escolar como institución del estado. Diferentes concepciones de estado. El origen y proceso de institucionalización de la escuela de la modernidad: procesos histórico-políticos de institucionalización de la escuela. Lógicas y mandatos fundacionales. *Funciones sociales de la escuela y relaciones sociales en el proceso educativo.*

### 3. La escuela en el contexto actual:

Crisis de la escuela moderna. Neoliberalismo. Relación escuela-estado-mercado. Sentidos de la escuela hoy: rupturas y continuidades. Escuela y pobreza: educación y asistencialismo. Aproximación a la singularidad de la institución educativa: la micro política de la escuela. Poder, control, ideologías, conflicto. Componentes estructurantes del funcionamiento institucional: proyecto, condiciones de trabajo, la cultura institucional, el tiempo, el espacio, los actores y la toma de decisiones, el contexto. La escuela como lugar de trabajo del docente.

A modo de observaciones preliminares, podríamos inferir que los contenidos avanzan desde un planteo inicial más abstracto, proponiendo el estudio de diversos marcos teóricos explicativos del fenómeno “institucional”, hacia un análisis concreto de las instituciones educativas en el contexto actual. Además, el DC, ubica al módulo Instituciones Educativas en el eje “Lo intersubjetivo comunicacional”, que por su nombre nos invita a trascender la dicotomía individuo-sociedad haciendo foco en los aspectos relacionales, dialécticos que dan cuenta del fenómeno educativo.

Recapitulando sobre el recorrido que realizamos sobre el currículum oficial, ubicamos estos temas:

- Distintos marcos teóricos para el abordaje de lo institucional: el funcionalismo y la socialización; el marxismo y la reproducción. Teoría crítica y resistencia.
- Funciones sociales de la escuela y relaciones sociales en el proceso educativo.

Dicho esto, consideramos ineludible problematizar y abordar en el marco de la propuesta de enseñanza la noción de sociedad en su vínculo con la escuela, ya que esta última tendrá sus especificidades en cuanto definamos la primera de un modo u otro.

### **3.2 Claves de la perspectiva crítica para re-pensar el currículum y el diseño de la propuesta**

En tanto documento escrito oficial, el currículum da cuenta de una propuesta formativa para determinados sistemas educativos. Como señalábamos al iniciar el apartado, a partir de un sistema de acciones, clasificaciones y supuestos con relación a la práctica, establece un marco para la formación docente inicial. Desde la conceptualización sugerida por diversos autores como Bernstein (1996), Gimeno Sacristán (1998) se trata, además –sobre todo, diríamos- de un proyecto político-formativo. La dimensión política del currículum, es entonces, un primer elemento a tener en cuenta.

En este sentido, Alicia De Alba (1998), entiende el currículum como una síntesis de elementos culturales que conforman una dirección política educativa impulsada por sectores o grupos sociales con intereses diversos y contradictorios que disputan la imposición hegemónica de sentidos, a partir de un recorte de saberes y haceres considerados legítimos para ser transmitidos en los distintos niveles educativos. En el marco de esas disputas, sostiene la autora, se llega a una suerte de “síntesis” a partir de una relación histórica, no lineal ni mecánica entre estos grupos, y a través de mecanismos de negociación e imposición. Este movimiento como un devenir curricular, que difícilmente pueda pensarse como un sistema congruente y articulado, sino más bien como la expresión de una lucha de fuerzas, una totalidad contradictoria que da cuenta del resultado del juego entre negociaciones e imposiciones.

Atendiendo a este carácter de construcción socio-histórica del currículum, nos preguntamos ¿Quiénes son los sujetos al que el currículum pretende formar? ¿qué formas pretende darles? En el caso de la FDI ¿qué intencionalidades aparecen en las prescripciones con relación a la formación docente? ¿Qué indicios podemos encontrar con respecto a la identidad y significación social de la profesión docente? ¿qué horizontes formativos propone o autoriza? ¿cuáles obtura? ¿cuáles son los recorridos formativos necesarios para asumir una *praxis* transformadora de la práctica docente?

Un segundo aporte que nos interesa recuperar en este ejercicio de relectura en clave crítica del currículum remite a las diferencias entre el currículum técnico, práctico y crítico. Seguimos aquí los planteos de Pagès (1994), quién entiende que la selección de los contenidos conceptuales no es neutral ni casual, revela una determinada intencionalidad, intereses o ideología. De ello se desprende que el currículo de ciencias sociales, a cualquier nivel, también se corresponde con un determinado modelo de enseñanza y aprendizaje, de concepción del profesorado y de una determinada idea sobre qué tipo de ciudadanía queremos formar.

Pagès (1994) critica las finalidades del currículum técnico, por priorizar la transmisión de los valores tradicionales y hegemónicos, y minimizar los aspectos internos y reflexivos de quien aprende en el proceso. También señala la exacerbación de la práctica en el currículum práctico, a tal punto que se prescinde de la teoría y sus prácticas puede recaer en la actividad por actividad, casi sin intervención de quién enseña. Como contraparte, recupera las aportaciones de la teoría curricular crítica, que de modo congruente con De Alba (1998) “consiste en plantear el carácter ideológico del currículum y de la práctica

y en fomentar una enseñanza y un aprendizaje basado en los principios del constructivismo y del pensamiento crítico” (Pagès, 2015). Esta perspectiva, exige una posición distinta del alumnado, de las prácticas que enseñan y de las formas en las que los contenidos se expresan en el currículum.

Finalmente, el autor catalán, brinda algunas claves para un currículum crítico de ciencias sociales, teniendo en cuenta que en los contenidos:

- a) las ideas no aparecen como estáticas, como representaciones imparciales de lo que las cosas son o han sido; b) no se ignora el diálogo y la crítica que crea la naturaleza tentativa del conocimiento, c) las condiciones humanas no aparecen como predeterminadas y no se espera que el alumnado se acomode a la autoridad establecida y se ajuste a las interpretaciones de la realidad definidas oficialmente, d) no se elimina la función del conflicto social para preservar la permanencia de las instituciones sociales existentes mediante presiones sobre las personas, su creatividad y su capacidad de innovación, e) los contenidos tienen relación con la experiencia personal y social de quienes aprenden, y f) los contenidos no se legitiman únicamente a través de las definiciones con las que los profesionales -de la ciencia, del currículum y de la enseñanza- analizan los acontecimientos sociales” (Pagés; 2015; p. 43)

En el currículum crítico, el contenido tiene un lugar especial que se enriquece y diversifica; el conocimiento se presenta como un problema y el alumno lo construye y aprende utilizando fuentes, documentos, casos, y diversas

perspectivas; mientras que quienes enseñan deben procurar presentarlos de modo que los estudiantes “puedan evaluar las evidencias de los hechos, detectar inconsistencias y contradicciones en las interpretaciones, diferenciar y evaluar las informaciones sobre los hechos de las opiniones, sacar conclusiones, construir y validar hipótesis, formular preguntas, realizar deducciones, identificar supuestos subyacentes y emitir sus propias opiniones con conocimiento de causa” ( Pagès, 2015. p. 44).

Esta perspectiva curricular que invitar a pensar el presente para construir el futuro es una premisa básica en la enseñanza en la formación de docentes. Las ciencias sociales tienen el desafío de convertir el conocimiento histórico y social en un conocimiento útil para la crítica y la acción social.

Desde esta visión, quienes forman a formadores tienen un lugar de “guardián” del currículum, son responsables en última instancia de su éxito o fracaso, y son aquellos que toman las decisiones sobre los temas y las formas en que serán impartidas.

### **3.3 Apuestas críticas sobre el currículum que orientan el diseño de nuestra propuesta**

A partir de estos aportes, (entender al currículum prescripto como un recorte arbitrario e intencionado, la selección de contenidos en clave de problemas que aporten a la construcción de conocimiento, la crítica y la acción social y necesidad de que los mismos estén contextualizados), nos propusimos

una relectura en clave crítica de las prescripciones curriculares, que orientarán las decisiones que asumamos en nuestra elaboración:

En primer lugar, nos permitió una revisión de las preguntas que ofreceremos como aproximación a la temática que abordaremos. Las planteamos como conjunto de preguntas, porque siguiendo a Siede (2010), entendemos que la tarea docente debe ser acompañar a los estudiantes en la búsqueda de respuestas más completas que las que ofrece la experiencia. Dejar las preguntas fuera de la enseñanza es también un modo de despolitizar el abordaje de los conocimientos de las ciencias sociales que se despliegan siempre en clave de estructura argumental. Retomando el epígrafe de Freire, enseñamos en favor de algo y en contra de algo. Las preguntas se inscriben entonces en decisiones que abordaremos en el apartado siguiente.

¿Por qué y para qué vamos a la escuela? ¿Qué sentido tiene la escuela en nuestra sociedad? ¿la escuela socializadora/integradora que propone el funcionalismo en qué sociedad puede tener sentido? ¿para qué la escuela en las distintas propuestas teóricas del S.XX? ¿qué se reproduce en la escuela? ¿Qué problemas nos presenta pensar la escuela como reproducción social? ¿escuela hay una sola o hay una escuela para cada grupo social? ¿es posible cambiar la escuela? ¿qué papel juegan los profesores en la reproducción y transformación de la escuela?

Consideramos que presentando los andamiajes teóricos que persiguen las respuestas a estas preguntas podemos aportar a pensar históricamente el presente, (perspectiva genealógica), entendiendo que las teorías no pueden estudiarse de modo escindido del contexto de producción de las mismas y que

la forma de legitimación de la escuela y su forma concreta responden a un momento histórico particular.

Finalmente, la perspectiva crítica del currículum destaca la necesidad de profundizar en una selección intencionada de los contenidos que permita dar cuenta de casos, conflictos y problemas sociales que atraviesan la escuela como ejes vertebradores de las actividades: las desigualdades, la ideología como problema, los criterios de valoración, etc. que permitan al alumnado transversalizar sus propias experiencias e identidades.

#### **4.Finalidades: sentidos políticos, direcciones posibles**

En apartados anteriores realizamos una primera aproximación al interrogante acerca de qué profesores y profesoras se propone formar la formación docente y las definiciones que las regulaciones que –sobre la temática objeto de enseñanza- están presentes en dichas prescripciones. Planteamos allí una relectura en clave crítica del currículum, los modelos de la formación docente y las intencionalidades que la acompañan, lo que nos permitió apuntar algunas orientaciones para la construcción de la secuencia de enseñanza.

Sosteníamos en esas primeras páginas la necesidad de apostar a la formación de profesores como intelectuales reflexivos, en consonancia, entre otros, con los planteos del didactista catalán Joan Pagès quien afirma que:

La formación de los docentes de Ciencias Sociales como intelectuales críticos en el contexto de una práctica reflexiva es, sin duda, uno de los caminos más eficaces para que los futuros docentes den sentido a su propia práctica, la comprendan y la valoren". (2011, p. 78)

Pensar sobre los sentidos de la propia práctica encuentra en la pregunta por las finalidades un punto de partida y de llegada fundamental. La idea de la formación en ciencias sociales para la construcción de una “ciudadanía”, nos remite a los orígenes del sistema educativo y la funcionalidad de crear ciudadanos obedientes, respecto de la dominación estatal, y cohesionados a una idea de nación (Ramírez y Boli, 1998). Lejos de esa intención, consideramos que el mundo actual amerita ser pensado en la complejidad de sus conflictos y tensiones, resultado del desarrollo de procesos como la globalización, las guerras, las migraciones, la mercantilización de la vida así como también de nuevas formas de imperialismos y colonización, de modo que la construcción de ciudadanía implica –desde nuestra perspectiva crítica y reflexiva- brindar herramientas que permitan entender el mundo y alienten la construcción de futuros solidarios y plurales.

Nuestro aporte entonces, comparte que:

(...) 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 jóvenes 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 (Pagés, 2016, p. 7, Citado por Cerdá, Funes y Jara; 2018, p. 26-27).

Ese futuro al que hace referencia el autor, tiene en el presente una tarea fundamental: la formación docente orientada hacia prácticas reflexivas, que permita a nuestros estudiantes revisar la propia trayectoria y trascender la racionalidad técnica (Zeichner, 1996) que concibe a los docentes como meros reproductores de lo producido en espacios universitarios o de investigación, sin poder definir las cuestiones relativas a las finalidades de la enseñanza, sus sentidos y formas.

#### 4.1 Del dicho al hecho: del saber prescripto a la elaboración didáctica

En el capítulo 3 describíamos los contenidos mínimos que el currículum de Neuquén prescribe para el módulo “Instituciones educativas”. Los recuperamos nuevamente aquí para relocalizarlos en el marco de nuestra propuesta, interrogados ahora en sus potencialidades formativas.

**Tabla I**  
**Contenidos mínimos del módulo Instituciones educativas según DC**

Ejes	Contenidos mínimos
Definiciones básicas y perspectivas acerca de las instituciones:	El concepto de institución y la institución escolar. El proceso de institucionalización: la unidad instituido-instituyente. La institución escolar desde la perspectiva etnográfica. <b>Distintos marcos teóricos para el abordaje de lo institucional: el funcionalismo y la socialización; el marxismo y la reproducción. Teoría crítica y resistencia.</b> Distintas concepciones de la dinámica institucional: una mirada descriptiva. (Teorías de la Organización) y una mirada alternativa (Crítica).
La escuela como institución del Estado Moderno:	La institución escolar como institución del estado. Diferentes concepciones de estado. El origen y proceso de institucionalización de la escuela de la modernidad: procesos histórico-políticos de institucionalización de la escuela. Lógicas y mandatos

---

fundacionales. ***Funciones sociales de la escuela y relaciones sociales en el proceso educativo.***

---

La escuela en el contexto actual:

Crisis de la escuela moderna. Neoliberalismo. Relación escuela-estado-mercado. Sentidos de la escuela hoy: rupturas y continuidades. Escuela y pobreza: educación y asistencialismo. Aproximación a la singularidad de la institución educativa: la micropolítica de la escuela. Poder, control, ideologías, conflicto. Componentes estructurantes del funcionamiento institucional: proyecto, condiciones de trabajo, la cultura institucional, el tiempo, el espacio, los actores y la toma de decisiones, el contexto. La escuela como lugar de trabajo del docente.

---

¿En qué manera y desde qué perspectivas el tratamiento de las problemáticas que seleccionamos en el marco de la FDI constituyen saberes y haceres orientados a la formación de maestros que – como sostenía Pagés en la cita inicial- den sentido a su propia práctica, la comprendan y la valoren”?

Consideramos que el espacio curricular Instituciones educativas, tiene potencialidades para proporcionar a los y las futuras docentes un marco de conocimientos que le permitan revisar la escuela como institución social de modo crítico e histórico, desnaturalizar su forma, sus propósitos, y su funcionamiento, los roles que en ella existen, el conocimiento que se imparte y sobre todas las cosas, su propio papel como trabajadores de la enseñanza, reconociendo límites y posibilidades de su tarea. Como planteábamos antes, se trata de repolitizar la tarea docente, pensar al trabajador de la educación, como un intelectual transformador.

En búsqueda de esas potencialidades formativas, indagamos en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, disciplina de referencia de los futuros maestros a quiénes formamos. Probablemente en este desplazamiento – desde la formación inicial como socióloga hacia la didáctica –radique uno de los

mayores desafíos de este proceso de escritura. Lo que sigue es el resultado de un esfuerzo intelectual de relectura de los contenidos del currículum no ya en perspectiva sociológica sino interrogados en clave didáctica, recuperando líneas de indagación, categorías y metodologías propias de este campo de conocimiento, en diálogo con mis saberes disciplinares.

Así, desde una cartografía inicial que recorría los caminos del funcionalismo, el materialismo y las teorías críticas para estudiar los procesos educativos nuestro mapa fue ensanchándose e incluso por momentos “desterritorializándose”. En estos “nuevos trazos” los estudios sobre el desarrollo del pensamiento social, el lugar de las representaciones sociales en los procesos formativos, el enfoque problematizador en la enseñanza de las ciencias sociales fueron “ganando terreno” –para continuar con la metáfora– y poniendo en marcha nuevas relaciones, interpretaciones, y procesos para abordar los contenidos dispuestos en el currículum.

## **4.2 La construcción del pensamiento social: aportes de la sociología para su desarrollo**

Para comenzar a argumentar una propuesta de enseñanza que se desplaza de la sociología hacia la didáctica de las ciencias sociales para construir algo nuevo, cabe decir como primer criterio que el estudio de las disciplinas en clave académica, pierde el sentido en la formación docente: no formamos sociólogos, sino profesores para la escuela primaria. Es por ello que –como señalábamos anteriormente– recuperar aportes de la sociología, implica

un ejercicio de recontextualización en el marco de la formación inicial del profesorado.

¿Qué puede, entonces, aportar la sociología como disciplina a quiénes se están formando como futuros maestros/as desde los supuestos que venimos planteando? En principio, podríamos responder que aporta una forma de comprensión de lo social, una manera “disciplinada de pensar lo social” que se presenta como un conocimiento sustantivo en la formación de futuros maestros.

Hilda Taba, (1974) en un texto ya clásico del campo de la formación docente, diferencia las materias escolares en función del conocimiento que ameriten en un orden ascendente de complejidad, distingue la enseñanza de hechos, de ideas básicas, de conceptos y el aprendizaje de sistemas de pensamiento.

De modo que hay materias que se abocarán al aprendizaje de hechos específicos:

que necesitan ideas descriptivas a un bajo nivel de abstracción los procesos y habilidades específicos. (...) el dominio del contenido y las técnicas científicas son los bastante limitados (...). Su dominio no produce ideas nuevas ni empuja la mente hacia adelante.” Se vuelven obsoletos prontamente y no se los recuerda (Taba; 1974. p. 233).

Sin embargo, los hechos específicos constituyen la materia prima para el desarrollo de las ideas, son el alimento del pensamiento, el material del que derivan las generalizaciones y los discernimientos y con el cual se precisa el pensamiento. Taba, indica que es importante su selección.

En un nivel superior, se encuentran las ideas básicas que son principios que constituyen la estructura de las materias, ideas que describen hechos de generalidad, y que una vez entendidos explicarán muchos fenómenos específicos. Estas organizan las relaciones entre hechos y proporcionan un contexto para la comprensión y el discernimiento de una serie de hechos. De un punto muerto, esboza una serie de relaciones que el estudiante puede utilizar como lugar de partida para comprender una amplia serie acontecimientos, fenómenos y problemas, es un conocimiento dinámico en este sentido.

En un tercer nivel de contenido están los conceptos, organizados en sistemas complejos de ideas abstractas que no pueden enseñarse de manera aislada, deben entretorse con los demás contenidos y revisarse una y otra vez en espiral ascendente.

Finalmente, en el último nivel, las disciplinas académicas representan sistemas de pensamiento y metodologías de investigación. Cada disciplina, transfigurada en una asignatura escolar, se encuentra organizada “alrededor de un sistema de principios, conceptos y definiciones vinculados entre sí. Estos sistemas orientan las preguntas que se formulan, el tipo de respuestas elegidas y los métodos mediante los que se las busca” (Taba, 1974. p. 237).

En este sentido, la enseñanza no puede enfocarse en el aprendizaje de la disciplina, sino como bien indica Taba (1974): “quizás la contribución más valiosa de un campo de estudio, resida en la generación de ciertos métodos disciplinados (...) es indispensable dar al pensamiento sistemático las maneras y los medios por los cuales la adquisición del conocimiento se transforma en un método de investigación y pensamiento”, (p. 237). Es decir, el estudio de una

disciplina tiene que tener como punto de llegada la posibilidad de dominar métodos especiales de pensamiento e investigación, parafraseando a nuestra autora, aprender los caminos esenciales para hacer preguntas sociológicas sin abarcar toda la sociología, (p. 239) inferir qué causalidades actúan y qué generalizaciones es posible hacer para cada tipo y cantidad de datos, estudiar algo de la disciplina en profundidad de modo tal que nos permita “descubrir sus maneras esenciales de pensar, de descubrir causalidades apropiadas, de manejar generalizaciones y de establecer conclusiones (Taba, 1974, p. 239).

Desde otra perspectiva -pero en consonancia con los planteos de Taba- recuperamos también los aportes de Pipkin y Sofía (2004) quienes entienden que unos de los aportes principales de la sociología “es la formación de un pensamiento social que permita el análisis y comprensión de la sociedad en que vivimos y la formación de un sujeto crítico y participativo” (2004, p.86). El cuestionamiento al sentido común, la problematización y desnaturalización del pensamiento social son ideas básicas constitutivas de la sociología, y uno de los obstáculos principales a la hora de conformar una perspectiva crítica a través de la enseñanza. “Las teorías elaboradas al nivel del sentido común, del conocimiento cotidiano, son a menudo muy resistentes al cambio en virtud de la decisiva solidez con que se establece en el inconsciente la socialización primaria” (Pipkin y Sofía, 2004, p.90). La problematización del sentido común, entendida como aquel esquema interpretativo de lo social que se construye de forma espontánea, contradictoria y asume un sentido político conservador, es condición de posibilidad para la construcción de un pensamiento social articulado, riguroso, crítico y autónomo que le permita a los estudiantes “concebir la realidad social como una síntesis compleja y problemática, contextualizar la

información que recibe articulándola y significándola en explicaciones multidimensionales sobre procesos sociales” (Pipkin y Sofía, 2004, p. 87).

En el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales Benejam y Pagès (1998) realizan unos de los primeros esfuerzos de sistematización de la categoría. Plantean que el pensamiento social es una de las finalidades del aprendizaje de las ciencias sociales y supone el desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas, similares a las empleadas en las disciplinas. El propósito es entonces que los estudiantes puedan desarrollar la “capacidad para contextualizar temporal, espacial y culturalmente el saber social, y de decodificar información procedente de fuentes variadas utilizando las categorías abstractas y a menudo polisémicas de las ciencias sociales” (Valencia, Miranda y Abricot, 2019, p. 203).

Más recientemente, Valencia, Miranda y Abricot (2019), revisan distintos aportes a la categoría de pensamiento social y concluyen en que la misma está relacionada con la noción de pensamiento crítico. En este punto el desarrollo del pensamiento social involucraría un propósito, ético político, asociado a la capacidad de intervenir o participar en la vida cívica: “comprender e interpretar los orígenes de la realidad actual y sus posibles alternativas de futuro [debe] expresarse en una actitud social caracterizada por la valoración de la libertad, la igualdad y la participación” (p.204). De modo que el aprendizaje de las ciencias sociales tendría dos dimensiones: en primer lugar, un ámbito de desarrollo cognitivo, en tanto habilidades de pensamiento; y una segunda dimensión, fuertemente relacionada con la categoría de pensamiento crítico y con la capacidad para participar e intervenir en la construcción de la realidad social.

Más allá de las diferentes opciones para sistematizar la categoría de pensamiento social que hemos reseñado, todos los autores coinciden en señalar que su desarrollo implica apropiarse de conceptos abstractos para explicar una situación, dando cuenta de los mismos, de las acepciones y la polisemia característica de algunos términos de las ciencias sociales, y sobre todo que puedan fundamentar sus puntos de vista, defenderlos, argumentando los motivos de su posición. En la misma línea, la problematización del sentido común, entendida como aquel esquema interpretativo de lo social que se construye de forma espontánea, contradictoria y asume un sentido político conservador, es condición de posibilidad para la construcción de un pensamiento social articulado, riguroso, crítico y autónomo que le permita a los estudiantes “concebir la realidad social como una síntesis compleja y problemática, contextualizar la información que recibe articulando y significando en explicaciones multidimensionales sobre procesos sociales” (Pipkin y Sofía: 2004, p. 87).

El siguiente cuadro sistematiza las habilidades que los autores referentes reconocen en su desarrollo:

**Tabla II**  
***Habilidades para el desarrollo del pensamiento social***

---

<b>Indagación social</b>	Se relaciona con la capacidad de investigar en el área de las ciencias sociales. En este instrumento, de movilizar heurísticos para analizar una fuente social, considerando su contexto, referenciando la información respecto de su autoría y corroborando lo informado desde distintas perspectivas. Además, conceptualizando los argumentos de las fuentes con aceptabilidad disciplinar.
--------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

---

<b>Contextualización</b>	Situar y comprender los fenómenos sociales en un escenario temporal en particular, donde conviven procesos económicos, sociales, culturales y políticos que permiten distinguir y complejizar procesos
<b>Espacialidad</b>	Situar geográficamente el territorio estudiado, construyendo una relación multidimensional entre los fenómenos humanos y el entorno
<b>Temporalidad</b> <b>Histórica</b>	Abordar los procesos advirtiendo las continuidades y cambios entre distintos momentos históricos y la simultaneidad de los mismos en diversos contextos.
<b>Explicación multicausal</b>	Realizar explicaciones de fenómenos sociales de manera multicausal, efectuando argumentaciones focalizadas en la problemática de estudio, desde la contraposición de perspectivas y la construcción de una posición propia coherente con el argumento
<b>Empatía histórica</b>	Implica que el estudiante sea capaz de demostrar comprensión respecto de las posiciones y acciones de los actores en una problemática particular, considerando el contexto en el que se posicionan.

Elaboración propia a partir de Valencia, Miranda y Abricot, (2019).

Como se desprende de la revisión de esta línea de indagación en el campo de la didáctica de las ciencias sociales, son múltiples los aportes del desarrollo del pensamiento social para pensar la escuela, “sus funciones”, posibilidades y limitaciones.

¿De qué manera abordar la relación sociedad-escuela, para que ella nos lleve a desarrollar el pensamiento social, desnaturalizar el sentido común y, en una última instancia utilizar el pensamiento como una crítica social para la acción?

### **4.3 Estrechar los trechos: preguntas para mirar la escuela. Hacia la construcción de un problema didáctico**

*“Las cosas no son lo que parecen”*

(Berger, 1968)

Entendemos que un recorrido posible consiste en vincular el conocimiento de la génesis de la escuela con las relaciones sociales constitutivas de lo que hoy caracterizamos como instituciones educativas, que se desenvuelven, organizan y estructuran la sociedad capitalista. En este punto, estudiar, apropiarse de elementos teóricos que den cuenta del entramado que sustenta la educación, ¿no contribuiría a que los docentes en formación pudieran pensar su tarea de modo contextualizado como práctica social organizada en el marco de una sociedad capitalista? ¿no aportaría elementos para que puedan hacer una lectura del contexto que vaya más allá de la descripción de las instituciones que rodean las escuelas, sino pensarlas como parte de un entramado social de múltiples determinaciones? Y finalmente, ¿ayudaría a pensar su práctica como un germen de la reproducción o el cambio social?

#### **4.3.1 Pensar la escuela problematizando el presente en clave genealógica.**

La escuela, constructora de igualdad en el ideario de los revolucionarios de principios de siglo XX, aparece bajo el análisis de las teorías críticas como una utopía llena de desigualdades. En tanto que instituciones sociales, son productos históricos que respondieron en alguna coyuntura a la necesidad social de la transmisión cultural, (Chevallier, J., 1981, citado por Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1995). Los orígenes del sistema educativo están ligados a dos revoluciones, la revolución industrial y la revolución francesa que transformaron radicalmente las

relaciones sociales y fundaron los cimientos de la instrucción pública con el propósito de la formación del espíritu ciudadano. Al mismo tiempo, el sistema de educación tal y como lo conocemos es producto del desarrollo del capitalismo y la reestructuración económico social, como corolario de ello la mayor especialización y división del trabajo (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1995).

Ese origen está signado, como afirman Frigerio, Poggi y Tiramonti (1995), por un contrato (emulando en este término, la idea del contrato social) de la escuela con la sociedad. Su contenido compromete a la escuela en la transmisión de valores y creencias que legitiman el orden social; la distribución de los saberes necesarios para el mundo del trabajo; la creación de condiciones para la producción de nuevos conocimientos para el desarrollo y el progreso social.

Las autoras, también caracterizan a este mandato fundacional como un contrato paradójico, que pretende- en lo político-crear un orden social más justo, porque propone borrar desigualdades sociales a través de la formación ciudadana, mientras que en lo económico distribuye posiciones sociales y laborales desiguales. La escuela entonces, es una institución atravesada tanto por la reproducción de unos valores sociales y la legitimación del sistema capitalista, como por su capacidad de cuestionar, romper y transformar el orden social.

En la secuencia, apostaremos al enfoque de la didáctica crítica genealógica que recupera la historia dando primacía al presente y configurando “un saber que “toma partido”, que indaga sobre la contingencia del presente y defiende un “sentido histórico”. Esta mirada no se sustenta en la reconstrucción de la

memoria evolutiva del pasado (tal como hace la “historia continuista” que siempre atiende al pasado como prefiguración del presente), sino que opta por una problematización de la actualidad a través de la historización del presente” (Cuesta Fernández, et. al., 2005, p. 34).

En similar sentido afirma Santisteban que “enseñar la cultura no es reproducirla, sino reinterpretarla y transformarla. Educar en una determinada cultura no significa solo socializar, sino ayudar a comprender los códigos que se utilizan, las relaciones sociales que predominan y los valores que justifican las interpretaciones explícitas y los sistemas ocultos.” (Santisteban, 2011, p.75-76).

Abordar la “educación”, la “escuela”, la “cultura escolar” desde la tensión entre la reproducción y el cambio social habilita formas complejas de comprensión de lo social; hacerlo en clave genealógica invita a problematizaciones de sus configuraciones presente-pasado que pueden proyectar otras escuelas posibles.

#### **4.3.2 Pensar la escuela como problema sociológico.**

La tensión entre reproducción y cambio social ha sido objeto del análisis de la sociología como disciplina desde su origen. En este sentido, la sociología de la educación brinda aportes teóricos que permiten indagar acerca de un conjunto de interrogantes en torno a la escuela: ¿Para qué existe la escuela? ¿Qué tareas realiza en favor de la sociedad? ¿Es capaz de igualar o bien reproduce las desigualdades? ¿La escuela prepara para el trabajo y/o forma la ciudadanía? ¿Es posible mejorar la escuela? ¿cambia la sociedad cuando cambia la escuela o son las escuelas las que producen cambios en las

sociedades? En todo esto, ¿qué lugar le toca al docente, es un agente de transformación o es mero funcionario estatal

Recuperaremos en este trabajo las corrientes funcionalistas, y marxistas de la sociología que cobraron trascendencia en el mundo académico y la opinión pública durante los últimos 50 años del siglo XX, instalándose, (algunas más, otras menos) en el sentido común sobre la escuela y dando lugar a prácticas de enseñanza.

#### **4.3.3 Las teorías del consenso y el conflicto en relación a la educación.**

Las teorías del consenso parten de las ideas positivistas de Augusto Comte. Más allá de sus diferencias, comparten el supuesto del carácter disfuncional del conflicto, cuyo efecto perturba el desarrollo armonioso de la sociedad. Uno de los representantes más destacados de esta perspectiva es Durkheim (1993). El sociólogo francés plantea que el desarrollo histórico de las relaciones sociales tiende a complejizarlas y especializarlas, volviendo a los individuos interdependientes funcionales, (pues realizan distintos trabajos). El desarrollo de relaciones basado en la especialización, tiende a romper las relaciones de identidad, a diversificarlas. Es por ello que el autor considera necesario que las relaciones sociales se fundamenten en principios morales de cooperación y solidaridad como modo de evitar la desarticulación social y la falta de normas (anomia)<sup>3</sup>. La educación (socialización metódica) es el mecanismo

---

<sup>3</sup> Este proceso de complejización social es descrito por Durkheim en los dos tomos de “La división del trabajo social”, (1993), tomando como referencia empírica el desarrollo de los sistemas jurídicos. El autor diferencia sociedades segmentarias y complejas en función del tipo de solidaridad que despliegan los individuos entre sí, sea mecánica, basada en lo que comparten los individuos entre sí, relaciones de identidad, o bien una solidaridad orgánica, basada en la dependencia funcional, la interdependencia que se desprende de la necesidad de otros para resolver el conjunto de las necesidades materiales. En las *sociedades* más

que garantiza que las nuevas generaciones participen del ser social. La sociedad se perpetua en tanto que los miembros de la sociedad mantengan homogeneidad en sus valores. La educación desde esta perspectiva encuentra como uno de sus propósitos perpetuar esa homogeneidad (Gvirtz, Grimberg y Abregú, 2009). La escuela es concebida como un instrumento de igualación social que proporciona oportunidades equivalentes a todos sus miembros. En este proceso, en función de los resultados de cada persona, le serán asignadas funciones a nivel social para que se integren a la vida social. Hay una fuerte creencia en que el progreso social e individual se desarrolla acorde a las normas sociales.

Por otro lado, el paradigma del conflicto plantea la existencia de una sociedad en la que el poder está distribuido desigualmente. El conflicto es visto en este marco como un proceso inherente a la vida social, productor de desarrollo, cambios y la transformación social. La estructura social está constituida por clases que tienen ontológicamente intereses antagónicos e irreconciliables, configurando una relación conflictiva y una unidad dialéctica. En el capitalismo, la burguesía y el proletariado, se oponen, tanto en su relación de propiedad, como en sus formas de ver la realidad (ideología), que pueden ser distintas y opuestas. En la relación entre grupos sociales, aparece la tensión entre lo nuevo y lo tradicional, entre lo normal y lo extraño, y la reproducción y la construcción.

---

complejas, el elemento que construye el orden social es la educación. En este sentido, el orden social para el autor es un orden moral (Durkheim, 1993).

Desde la perspectiva del conflicto se construyeron varios análisis sobre la escuela. Un primer modelo de análisis que podemos denominar modelo económico reproductor (Giroux, 1985), que ve en las escuelas instituciones dedicadas a la reproducción de la dominación a través de la producción de la división del trabajo, lo que garantiza la reproducción de las clases sociales capitalistas<sup>4</sup>; al mismo tiempo que reproduce una forma privilegiada de conocimientos que legitiman el orden social y desprestigian y minusvaloran las producciones culturales de otros grupos sociales. El poder en este enfoque se examina en términos de “su función como mediador y legitimador de las relaciones de dominio y subordinación en la esfera económica” (Giroux, 1985, p.92). Una segunda vertiente es el modelo de reproducción hegemónico estatal (Giroux, 1985), que revitaliza la discusión sobre el estado, entendiéndolo como algo más que un aparato represivo del estado (Althusser, 1977), y dando cuenta del carácter consensual de la dominación. Cobra especial relevancia en este análisis la noción de *hegemonía*, entendida como un proceso de dominación doble: en principio mediante el liderazgo intelectual y moral de una fracción de la clase dominante sobre otras clases aliadas; pero también alude al uso de la fuerza y la ideología como medio para reproducir las relaciones sociales entre las clases dominantes y los grupos subordinados.

---

4 Por cuestiones de espacio no nos extenderemos en este apartado con tanto detalle. Esta primera versión de la teoría de la reproducción es representada por Althusser, cuya obra fue criticada por presentar una *versión simplista* y mecanicista de la sociedad que tendía a anular la praxis transformadora de los sujetos, presentándolos como prisioneros de la estructura económica y las posiciones ocupadas en el Estado.

Del análisis del Estado y su relación orgánica con las relaciones sociales capitalistas, se desprenden algunas cuestiones que se vinculan con la política educativa: en principio que la relación entre el estado y la escuela no es lineal, el sistema escolar no es el instrumento, ni el reflejo de las necesidades del sistema económico. Como otras instancias estatales, la escuela va a ser un escenario de antagonismos entre grupos sociales, de lucha, en la que se expresa la distribución desigual de poderes, por ejemplo, entre docentes y estudiantes o entre docentes y directivos. Tanto la escuela como el estado están marcados por conflictos dentro y entre varios grupos de clase, sexo y raza. Sin embargo, el Estado no es meramente una expresión de la lucha de clases, sino que tiene un papel activo en la defensa de la sociedad capitalista con “medios tanto represivos como ideológicos que limitan y canalizan las respuestas que las escuelas pueden dar a la ideología, la cultura y las prácticas que caracterizan a la sociedad dominante” (Giroux, 1985, p. 95).

Una tercera vertiente, emparenta la sociología y la pedagogía, pues muestra una preocupación que trasciende el análisis de la escuela, enfocando en aquellos problemas vinculados a la enseñanza. Surgidas entre los años 80´ y 90´, son conocidas como *teorías de la resistencia*.

Este último conjunto de estudios cuestiona la psicologización de los fracasos escolares por parte de los educadores conservadores y el exacerbado peso de las nociones de dominación, conflicto de clases y hegemonía que tienden a silenciar la vida cotidiana en las escuelas en los discursos de las teorías críticas; considerando que de hecho, aceptan el efecto de las determinantes estructurales en las desigualdades económicas y culturales,

perdiendo de vista cómo los sujetos se acomodan, resisten, mediatizan o combaten la lógica de la dominación y las prácticas sociales impuestas por el capital.

Giroux, (1985), uno de los máximos referentes de la pedagogía crítica, propone redefinir el concepto de resistencia, cuestionando la falta de rigurosidad con la que el término es utilizado. En esta dirección plantea la necesidad de convertir a la categoría en una herramienta pedagógica que permita a los educadores reconocer los comportamientos de oposición que en potencia pueden desarrollar un compromiso de luchar contra el dominio y la sumisión de modo implícito o explícito. Por otro lado, el concepto de resistencia, debe “convertirse en un instrumento analítico y un modo de investigación que sea autocrítico y sensible a sus propios intereses: elevar la conciencia radical y la acción crítica colectiva (Giroux, 1985, p.115).

En términos de concepto operacional, la idea de resistencia nos invita a mirar los comportamientos de oposición y los intereses que subyacen a su lógica ya que pueden ser vistos como una reafirmación del estatus quo, o bien, una contra-lógica que desafía la cultura impuesta por la escuela.

La dialéctica de la resistencia tiene valor pedagógico en tanto permite relacionar la cultura y el proceso de autoafirmación de los sujetos, este movimiento politiza el proceso de enseñanza y lo ubica en un marco de luchas antagónicas, en el que las culturas escolares dominantes y subordinadas se debaten. El análisis crítico permitiría entonces, dar cuenta de “cómo los estudiantes utilizan los recursos que tienen a su disposición para reafirmar las dimensiones positivas de sus propias culturas e historias” (Giroux, 1985. P.116).

La teoría de la resistencia “revela la ideología que subyace en tal plan de estudios con su énfasis en la apropiación individual, más que colectiva del conocimiento” (1985, p.117), y devela como se beneficia a unos estudiantes por sobre otros, desde el plan de estudios, los sistemas de instrucción y los modos de evaluación. Los “educadores radicales” tienen la tarea de analizar “cómo se originan las relaciones de dominio en las escuelas, como se mantienen y como se relacionan con ellas los estudiantes” (p.118), así como “las lógicas de producción cultural de los grupos subordinados, que puedan aportar a la construcción de pensamiento crítico, el discurso analítico y el conocimiento a través de la práctica colectiva” (p.117).

Este aporte, en clave pedagógica, nos compete en tanto pone la acción de los sujetos en el centro del análisis y de los procesos de dominación, los sujetos no se adaptan mansamente, sino que interaccionan, resisten, acomodan siguiendo sus propios intereses. En esta lectura, nos dice Giroux, (1985):

Las escuelas no van a cambiar la sociedad, pero podemos crear en ellas reductos de resistencia que proporcionen modelos pedagógicos, para nuevas formas de aprendizaje y de relaciones sociales; formas que puedan ser usadas en otras esferas involucradas más directamente en la lucha por una nueva moralidad, y un nuevo punto de vista sobre la justicia social. (p.119)

A partir de este breve desarrollo por las diferentes perspectivas, se nos presentan varios clivajes de problematización. Señalaremos tres sobre los que nos interesa profundizar:

1. La relación entre la escuela y la sociedad (capitalista), es una relación económica, en tanto que la escuela debe preparar para el mundo del trabajo y asignar a cada quién una posición social.

2. Por otro lado, la escuela tiene un rol activo de legitimación del sistema social, es decir, ordena la sociedad enseñando a esos nuevos miembros como ser “ciudadanos”, imponiendo una visión de mundo, y resguardando los valores y normas que lo organizan.

3. Pero, además, por ser parte del estado, las escuelas se configuran como sitios en los que el conflicto entre grupos y en los grupos de las clases dominantes subordinadas tiene lugar, abriendo la posibilidad a prácticas alternativas y cuestionadoras del orden social capitalista.

Teniendo en cuenta estas coordenadas, buscaremos reconstruir las ideas básicas sobre el funcionalismo, a través del pensamiento de Talcott Parsons; las teorías marxistas de la reproducción, partiendo desde los clásicos textos de Althusser sobre los Aparatos de Estado; para concluir polemizando desde una perspectiva que piensa a la escuela como espacio de disputa para la transformación desde la propuesta los conceptos de resistencia e intelectual transformativo de Giroux (1997).

Desde nuestra perspectiva entendemos que Identificar los supuestos teóricos que nos explican la educación en las diferentes corrientes de pensamiento social, y analizar el posicionamiento político de ellos -es decir, si tienden a perpetuar el statu quo, o por el contrario, tienen como objetivo el cuestionamiento y la transformación de las relaciones sociales- puede resultar

un ejercicio no sólo relevante para la formación profesional, sino un imperativo ético para la formación de las clases populares que asisten a las escuelas públicas de gestión estatal.

Para esta tarea es necesario debatir la escuela como un espacio social a problematizar, poniendo en juego la revisión de la biografía escolar de quienes se forman como profesores, las representaciones sociales, que se traducen en prácticas y prejuicios sobre la práctica de enseñanza y sobre los sujetos que intervienen en ellas. Desnaturalizar la escuela como un movimiento que permite ahondar en su historicidad, sus posibilidades y limitaciones, revisitando sus rutinas y rituales para una vez más tender puentes a la utopía y el deseo de transformarla.

## **5. Sobre la selección de contenidos y organización. Una introducción a la propuesta**

Lo que presentamos a continuación tiene su origen en la reflexión sobre las limitaciones, los desafíos y también las posibilidades que emergen de mi propia práctica como docente en ISFD, en diálogo con los aportes de distintos seminarios de la Especialización. Es también producto de una síntesis de opciones (teóricas, metodológicas y contextuales) fundada en la relectura crítica de las finalidades y contenidos prescritos en el Diseño Curricular de la formación docente.

A partir de los supuestos teóricos desarrollados en los capítulos anteriores, en las siguientes páginas compartiremos el diseño de una propuesta de

enseñanza flexible para el espacio “Instituciones Educativas”. La misma tiene como finalidad aportar un abordaje alternativo y problematizador de los contenidos regulados para dicho espacio para “promover una relación crítica, reflexiva, interrogativa, sistemática y comprometida con el conocimiento, que permita involucrarse activamente en la internalización de un campo u objeto de estudio, entender su lógica, sus fundamentos y que obre de soporte para objetivar las huellas de sus trayectorias escolares, para tomar decisiones, proyectar y diseñar propuestas alternativas de prácticas de enseñanza”. (Edelstein, 2007).

Siguiendo a Steiman, (2017) los recortes de contenidos y sus modos de abordajes no son azarosas, ni neutrales, sino intencionadas desde posicionamientos políticos y pedagógicos más o menos conscientes, que a nuestro entender deben constituirse en propuestas situadas. De modo que lo que presentamos a continuación no es más que un recorte parcial e intencionado que propone una “estructura general, con sus componentes básicos y con una plasticidad suficiente como para permitir variaciones o adaptaciones que permitan recoger características del estudiantado, de los docentes y del medio el cual se inserta la escuela (...), punto de partida de una dinámica en la que las prácticas reescribirán el propio programa”. (Barco, 2016, p. 6) Es decir que la selección y secuenciación de los encuentros que aquí se proponen, adoptan una organización flexible que, si bien supone una trama interrelacionada en su diseño, también puede organizarse de diversas maneras, de acuerdo a los contextos institucionales y áulicos en que se desarrolle.

A partir de una serie de actividades y del abordaje crítico de variados materiales, se propondrán aproximaciones espiraladas con el propósito de a) suspender el juicio evaluativo, objetar certezas y explorar alternativas, orientada por una preocupación didáctica de entrar en diálogo con una trama de pensamientos, valoraciones y representaciones b) recuperar los aportes de lecturas sociológicas para desarrollar distintas operaciones intelectuales propias del pensamiento social crítico- y c) generar instancias que sirvan como punto de encuentro para nuevas preguntas, con la pretensión de acercarnos a algunas certezas provisorias (como siempre en el campo de las ciencias sociales) e invitando a la reflexión en torno a ese ida y vuelta que constituyen los pliegues de todo trayecto formativo, como expresa Souto (2016).

## **5.1 Algunas decisiones (a modo de desafíos) que guían el diseño de la propuesta**

Las investigaciones realizadas en el campo de la práctica docente nos indican que el abordaje de categorías provenientes de teorías críticas a partir de problematizaciones significativas para los estudiantes posibilita interrumpir el proceso de naturalización de los fenómenos sociales y aproximar a una mirada conflictiva, compleja y dinámica de la realidad social. Este sentido pedagógico y político de enseñar ciencias sociales constituye a la escuela como un espacio contra-hegemónico y a quienes enseñan como intelectuales orgánicos de los grupos socialmente subalternos. Ejercitar una lectura crítica de la información que circula socialmente, identificar allí versiones particulares de la realidad

vinculadas a intereses y construir colectivamente interpretaciones alternativas que sitúen a los estudiantes en una relación activa con esa realidad que observan, les otorga a los espacios educativos potencialidad transformadora.

Discutir la escuela y las relaciones sociales que en ella se despliegan, tematizar su sentido y utilidad a nivel social, implica construir un problema y caracterizarlo como un objeto de estudio que es foco de opiniones y valoraciones públicas y poner en cuestión las representaciones sociales.

Para acercarnos a este desafío, hemos tomado una serie de decisiones sobre los contenidos y las formas de aproximarnos a este objeto de estudio, que explicitamos a continuación:

#### **5.1.2. Acerca de los contenidos de la enseñanza en la propuesta.**

Afirma Hilda Taba (1974) que el aprendizaje de las Ciencias Sociales, es el resultado de la relación entre el contenido y los procesos cognitivos que despliegan los estudiantes. En concordancia con ella, no podemos plantear "contenidos" cuya finalidad sea la repetición, sino más bien que pretendemos abrir interrogantes, inscribir un problema en un contexto, problematizar sus antecedentes y consecuencias, proponer una reflexión crítica, "posicionarse ante los problemas sociales y políticos, ante los problemas contemporáneos (...) saber debatir, construir sus propias opiniones, criticar, analizar y valorar los hechos y las opiniones sobre los hechos y elegir con conocimiento de causa." (Pagés, 2019 p. 26).

Como anticipamos, aprender una forma de pensamiento propia de las ciencias sociales –desarrollar el pensamiento social- implica formas de

aprendizaje similares a las que utilizan investigadores de la disciplina. Se necesitan formas más activas, una didáctica que ponga en primer plano la evolución de conceptos, el pensamiento creativo y los métodos de descubrimiento (Taba, 1974).

Castañeda y Santisteban (2018) señalan que el aprendizaje de las ciencias sociales, se distancia del de otras disciplinas fundamentalmente por la centralidad de los conceptos sociales que se caracterizan por:

“a) tienen un índice muy alto de abstracción, no se visualizan como algo físico, sino que pertenecen al ámbito subjetivo de las relaciones sociales; b) son muy difíciles de definir, ya que su significado está muy condicionado por las interpretaciones que puedan hacer las personas o los grupos sociales; c) son cambiantes, ya que su significado varía cuando cambian los contextos sociales; d) son relativos en el tiempo, ya que un concepto social, por ejemplo “revolución” o “esclavo”, no tiene el mismo significado según la época histórica donde nos situemos; e) son relativos según la cultura que los interpreta, por ejemplo, los conceptos de igualdad, libertad o participación tienen significados diferentes en diversas culturas” (Castañeda y Santisteban, 2018, p. 93).

En este sentido, son valiosos los aportes de la psicología que han permitido comprender como se aprenden los conceptos sociales, formando esquemas de conocimiento. Para los autores citados, las construcciones de redes conceptuales facilitan su aprendizaje, pero también involucran a los estudiantes de manera particularmente activa; no se trata de una enseñanza expositiva y un aprendizaje memorístico de descripciones o detalles, sino más

bien que quien aprende: “adquiere un concepto cuando se es capaz de “dotar de significado a un material o una información que se le presenta, cuando ‘comprende’ ese material, donde comprender será equivalente a traducir algo a las propias palabras” (Pozo, 1992, p. 27, citado por Castañeda y Santisteban, 2019, p. 94).

Hilda Taba, (1974) considera necesario que el estudio de las disciplinas sociales se base algunas ideas básicas que permitan aprender de modo específico la lógica disciplinar, ya que ésta “aporta un ángulo diferente de orientación con respecto al mundo (...) y un tipo de ejercitación mental” (p .241). Dado que el conocimiento social preserva características que lo diferencian del conocimiento artístico, experimental o formal, es necesario que sean enseñadas a partir de métodos que pongan en actividad a los alumnos. Apostar al desarrollo de un pensamiento disciplinado que implica algo más que la mera presentación de materiales por parte del docente, sino también poner en juego operaciones del pensamiento que permitan aplicar esas ideas fundamentales a nuevos problemas. Retomaremos este aspecto para la organización de contenidos a partir de los planteos de P. Benejam.

La didactista catalana propone, desde la didáctica crítica, sistematizar la selección de contenidos conceptuales en dos niveles; un primer nivel que incluye conceptos transdisciplinarios, que atraviesan la enseñanza de todas las ciencias sociales, y tienen como objetivo aportar a la profundidad del pensamiento social de los estudiantes, es decir, que “en su conjunto, den cuenta al alumno de la realidad del mundo en que viven y de sus problemas” (Benejam 1977, p. 77); y en un segundo nivel, una selección propia de la manera de construir temas o

problemas desde las disciplinas, a los que llama conceptos disciplinares, que deben respetar el proyecto curricular asignado para el trayecto de la formación. En nuestro caso, acorde a la formación docente. Coincidentemente con este planteo, Muñoz y Gaitán (2022), en un trabajo que retomaremos en la sección siguiente proponen el trabajo con redes conceptuales, que involucren términos comunes a todas las ciencias sociales, de modo tal que los conocimientos nuevos puedan fundarse sobre ese andamiaje conceptual general.

Para el primer nivel, Benejam (1997), propone siete conceptos generales: identidad y alteridad; racionalidad e irracionalidad; conflicto de valores y creencias; continuidad y cambio, diferenciación; organización social; y por último interrelación. De ellos describiremos los que consideramos pueden transversalizar nuestra secuencia en la siguiente tabla.

**Tabla III**  
***Conceptos sociales transversales en la propuesta***

Conceptos	Definición.
<b>Continuidad o cambio</b>	El cambio es una constante en la dinámica de las sociedades. Este cambio puede traducirse como un proceso de evolución o revolución e implica nuevas maneras o interpretaciones sobre el mundo. “el cambio hace posible la crítica y la alternativa y abre la posibilidad de un mundo mejor. En nuestra sociedad hay cosas que permanecen y forman el patrimonio de la sociedad, pero este patrimonio es reinterpretado a tenor del cambio. Los alumnos deben aprender a vivir en un mundo en cambio que implica una indagación constante y una capacidad de diálogo que hace imposible el dogmatismo y la intransigencia. (...) dado que nada nos es dado para siempre y nada debe ser manipulado por unos pocos”. (Benejam 1997, p.79).

---

**Diferenciación**

Refiere a las similitudes y diferencias entre las personas. La diferenciación se expresa esencialmente en dos conceptos: la desigualdad, resultado del acceso al poder y la riqueza, como consecuencia de que los grupos o personas no han tenido las mismas oportunidades; y la diversidad, pues las sociedades expresan formas, modos y usos. “La comprensión de estas diferencias puede traducirse en la defensa de la igualdad de oportunidades y la justicia, es decir, de la verdadera democracia”, (1997, p.79).

---

**Interrelación**

supone que las personas no solo compartimos el mundo, sino que mantenemos una relación que lo construye. Esas relaciones pueden ser de intercambio, de interdependencia, de competencia, de conflicto o cooperación, también de convivencia. La autora, afirma que compartir estos significados en clase tiene como intención educar para la convivencia, la paz y la cooperación, orientando a los estudiantes a reconocer la necesidad de establecer relaciones con los demás para explorar soluciones, recurriendo al pacto, el diálogo y los consensos (Benejam, 1997).

---

**Organización social:**

Da cuenta de las instituciones en las que los grupos y las personas se organizan, también de sus estructuras y sus funciones. Las instituciones se rigen por normas, derechos, deberes y costumbres, algunas de ellas incluso están protegidas por un conjunto de leyes. Todas ellas rigen y ordenan la convivencia. “La educación pretende compartir con los alumnos la necesidad de tener una organización social en la que se diferencie lo conveniente, razonable o necesario de aquellas otras normas o costumbres sociales que han sufrido la erosión del tiempo. (...) [Así como] la vía democrática para establecer el poder y para cambiar la legalidad vigente” Benejam, 1997, p.80).

---

En el nivel de los conceptos disciplinares, recuperamos los temas propuestos por el diseño curricular<sup>5</sup> y problematizándolos desde los aportes de

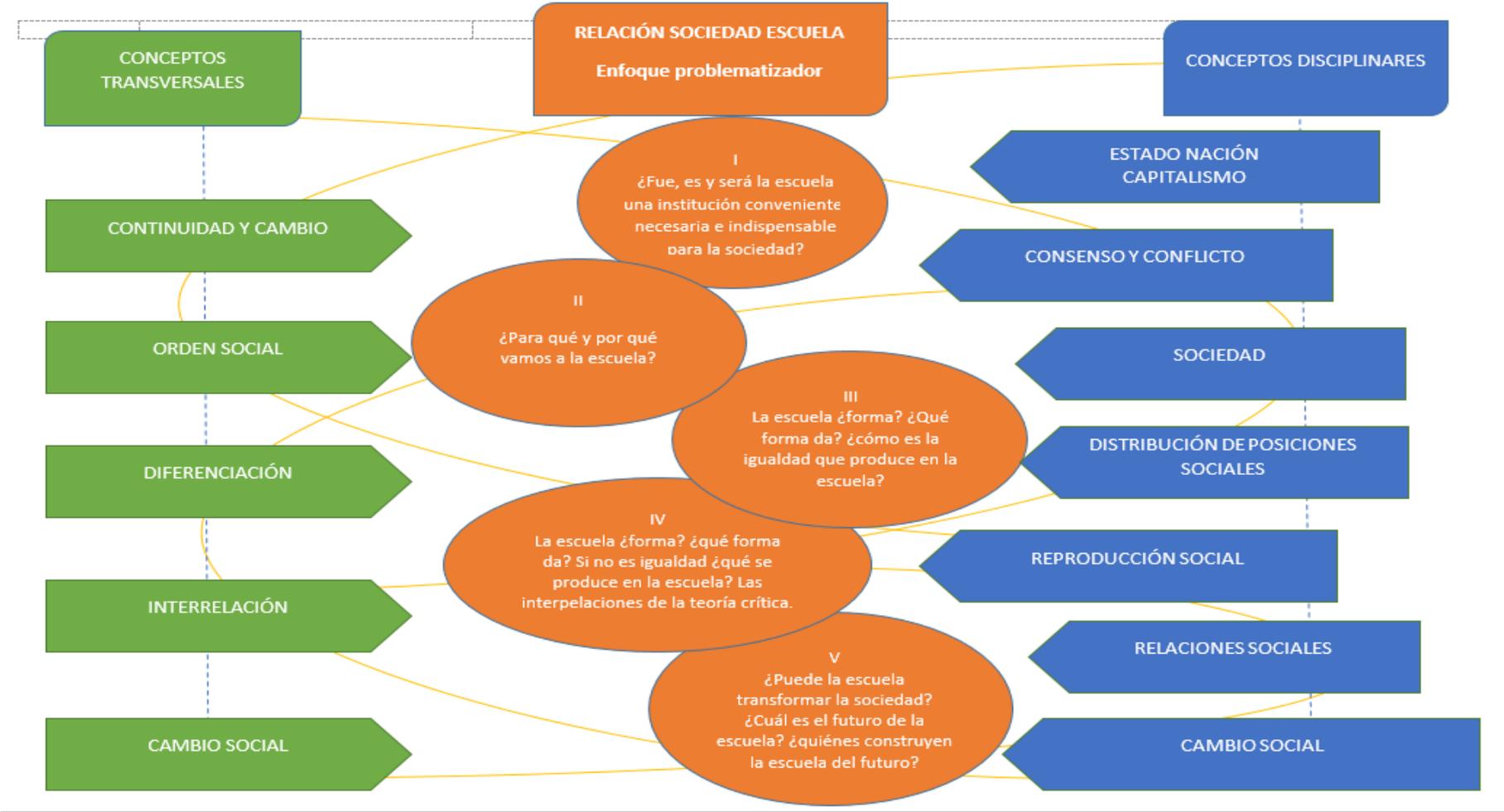
---

<sup>5</sup> Cuestión que ya abordamos en el punto 2 de este mismo trabajo,

la sociología de la educación, mostramos la articulación en torno a este criterio a continuación.

Figura I

Organización de contenidos desde un enfoque problematizador a partir de conceptos transversales y disciplinares.



### **5.1.3 La problematización de los contenidos como estrategia didáctica.**

En diálogo con la tradición crítica, I. Siede (2010) sostiene que: “adquirir es siempre secundario e instrumental respecto al acto de inquirir” (p.162). Eliminar las preguntas de la enseñanza o dejarles un espacio marginal, es –para este autor- también un modo de despolitizar el abordaje de unas Ciencias Sociales que, sin la estructura argumental de la interrogación, se vuelven cordero manso del orden establecido.

Por ello, propone trabajar en el aula desde la estructura didáctica problematización/conceptualización. A diferencia del esquema explicación/aplicación en el que el docente introduce de manera sistemática una explicación sobre un problema y luego los estudiantes replican la acción sobre un objeto nuevo; la secuencia problematización conceptualización, permite abrir la clase con un interrogante al que todos los estudiantes, independientemente de su nivel, pueden aportar una respuesta, las representaciones que porta, a fin de confrontarlos con los contenidos curriculares. “La principal preocupación didáctica es entrar en diálogo con una trama de pensamientos, valoraciones y representaciones que no son directamente observables” (Siede, 2010. P.272). Luego, en el segundo momento, el docente, presenta la conceptualización, a través de una presentación oral o bien materiales, pero es una conceptualización que llega como una respuesta provisoria, como todas las respuestas científicas, al problema que fue presentado inicialmente. La función de la pregunta no es solo abrir, sino orientar y desafiar lo que ya se piensa. La principal ventaja de esta modalidad de trabajo es que fomenta la autonomía de los estudiantes, y los acerca un poco más a la dinámica en la que se construye el conocimiento.

¿Qué funciones cumple la pregunta en el desarrollo del pensamiento crítico? Para Siede (2010), “sólo un sujeto que pregunta y se pregunta, que comparte sus preguntas con otros y transita el recorrido que cada pregunta exige, está en condiciones de construir un conocimiento crítico y emancipador” (p. 292).

Sistematizamos a continuación algunos de sus aportes sobre el lugar de las preguntas problematizadoras como “puertas de entrada a los contenidos”:

-Apela a los saberes previos en un sentido amplio, entendiéndolos como marco asimilador o de referencia, nutridos de la experiencia social personal, los discursos y valoraciones ideológicas, las representaciones.

-Tiene un carácter movilizador en el proceso de conocer. Postula un problema en común. Al mismo tiempo que abre un enigma para resolver, su enunciado postula el espacio dentro del cuál será posible construir respuestas (indica una dirección y delimita un territorio mental).

-La pregunta/problema moviliza y organiza el recorrido de enseñanza sobre un fragmento de la realidad. La disciplina aporta herramientas conceptuales y procedimentales para ayudar a su pensamiento.

En similar sentido, recuperamos también los aportes de Davini (2015) sobre metodologías de cambio o conflicto conceptual y de la solución de problemas. Si bien ambos tienen su especificidad, comparten como premisa la importancia de la pregunta y el problema como punto de partida de todo encuentro educativo. El método del conflicto conceptual invita a poner en tensión las propias interpretaciones, conceptualizaciones desde las cuales pensamos la realidad de nos rodea; mientras que la solución de problemas ve en los estos últimos una oportunidad única a través de la cual analizar datos, comprender investigaciones, lineamientos, incorporar opiniones y formular hipótesis para resolverlos.

En la propuesta diseñada, estos principios definen un recorrido que propone en cada encuentro taller un primer espacio de problematización a partir de interrogantes movilizados que tienen como propósito ser una invitación a “pensar con voz propia, con los conocimientos y herramientas que cada uno tiene, en relación con otros, en qué respuesta provisoria podemos formular”. (Siede, 2010, p. 291).

**Tabla N° IV:**  
**Propuesta de enseñanza desde el enfoque problematizador**

<b>¿ESCUELAS PARA QUÉ?</b>				
¿La sociedad necesita las escuelas?				
<b>Encuentros</b>	<b>Preguntas problematizadoras</b>	<b>Operaciones del PS que pretenden desarrollar</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Conceptos clave</b>
<b>Encuentro I</b>	¿Fue, es y será la escuela una institución conveniente, necesaria e indispensable para la sociedad?	Contextualización Desnaturalización	Una mirada histórica de la escuela, orígenes en el marco de Estado nación y capitalismo: ¿la marca en el orillo? Mitos legitimadores de la escuela ayer y hoy.	Capitalismo Estado-Nación Sistema educativo Continuidad y cambio <b>Orden social</b>
<b>Encuentro II</b>	¿De quién y para quién es la escuela? ¿Para qué y por qué vamos a la escuela?	Multiperspectividad Contextualización	Distintas perspectivas para mirar la escuela desde la sociología de la educación: el funcionalismo, las teorías de la reproducción y las teorías críticas emergentes. ¿Puede la escuela cambiar la sociedad? La relación sociedad y escuela en los países del centro y la periferia. La educación emancipadora.	Relación escuela sociedad Consenso y conflicto <b>Continuidad y cambio</b>
<b>Encuentro III</b>	La escuela ¿forma? ¿Qué forma da? ¿Cómo es la igualdad que se produce en la escuela? ¿se produce igualdad? Educación, justicia e igualdad: los aportes de la teoría funcionalista	Causalidad Contextualización: solución de problemas. Interpretación y argumentación	La escuela como proceso de socialización entre la familia y el mundo del trabajo. Una mirada funcionalista de la clase escolar. El concepto de meritocracia como criterio de valoración.	Socialización Meritocracia Distribución de posiciones sociales <b>Diferenciación</b>
<b>Encuentro IV</b>	La escuela ¿forma? ¿qué forma da? Si no es igualdad ¿qué se produce en la escuela? Las interpelaciones de la teoría crítica.	Causalidad Contextualización Argumentación Interpretación	Una mirada crítica a la escuela del capitalismo: la ideología y reproducción en el marxismo de Althusser. El debate sobre la escuela como adoctrinamiento: tensiones y contradicciones. Cuestionamientos a la idea de reproducción.	Aparatos ideológicos de estado Relaciones sociales de dominación <b>Interrelación</b>
<b>Encuentro V</b>	¿Puede la escuela transformar la sociedad?	Pensamiento complejo/ creatividad, imaginación, Síntesis, toma de posición.	Educación emancipadora, una aproximación desde experiencias alternativas. Teoría de la resistencia y prácticas de oposición	Resistencia y oposición <b>Cambio social</b>

#### **5.1.4 Sobre el trabajo con representaciones sociales.**

Entendemos el proceso de devenir profesores/as como un ejercicio de descentramiento y desnaturalización/problematización crítica de prácticas y saberes con relación al conocimiento construido a lo largo de sus biografías escolares y del propio trayecto de formación docente inicial. Un/a profesor/a reflexivo/a revisa constantemente su actuación, sus propósitos, sus evidencias, sus saberes; teoriza sobre su práctica preferentemente con otros; se hace preguntas e intenta comprender sus dificultades; reconoce también sus avances y proyecta a futuro.

En esta revisión –señalábamos anteriormente- tiene un lugar fundamental el trabajo en torno a las representaciones sociales, es decir ese conjunto de imágenes construidas socialmente que permiten las personas aproximarse a comprender la realidad de la que forman parte y operan como sistema de referencias que nos permite interpretar lo que nos sucede; dar sentido a lo inesperado; clasificar circunstancias, fenómenos e individuos (Olmos Vila, González-Monfort y Pagès, 2017). Chartier, desde una perspectiva centrada en las prácticas docentes, considera que como “instrumentos cognitivos de aprehensión de la realidad y de orientación de las conductas, las representaciones de los maestros pueden considerarse como uno de los medios que estructuran sus comportamientos de enseñanza y de aprendizaje” (1989, citado en Jara, 2010, p. 64).

No pocos posicionamientos sobre cuestiones claves de los saberes y haceres docentes tienen su origen en estas representaciones que son, además, parte de los recuerdos e interpretaciones de lo vivido en la escuela –entre otros

dispositivos de socialización- y que “resisten al cambio, a no ser que se las haga emerger y se analicen” (Pagès, 1999, p. 167, tomado de Ortega Sánchez y Valle Taiman, 2018, p. 87).

Muñoz y Gaitán (2022) realizan un análisis sobre la construcción de representaciones y prácticas respecto de la enseñanza de las ciencias sociales en estudiantes de profesorado, dan cuenta de que las habilidades para el desarrollo de propuestas de enseñanza en este campo, suelen distar de los conocimientos brindados por la formación inicial. Comentan que:

[existe] una disonancia entre el discurso que aspira a una enseñanza de las ciencias sociales desde un enfoque crítico y reflexivo, frente a un practicante que, al insertarse en las escuelas y jardines, presenta algunas dificultades para reconocer su propia subjetividad respecto de temas que implican aspectos éticos y valores sociales. (p. 233)

Aparece aquí un problema vinculado a la valoración, a los compromisos ético-políticos que conlleva la enseñanza de las ciencias sociales y su aprendizaje como instancia que cuestiona nuestro sentido común arraigado en la subjetividad. Como conclusión del estudio, establecen algunas recomendaciones que permitan dialogar, interrumpir el conjunto de representaciones sociales que les estudiantes de profesorado tienen y con ello “promover el cuestionamiento de las propias concepciones sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales y la posición reflexiva frente al currículum” (Muñoz y Gaitán, 2022, p. 243).

Una de las recomendaciones que consideramos más relevante tiene que ver con el desarrollo de un pensamiento social, complejo, coherente, organizado, de mayor abstracción, que aporte conceptos que le permitan decodificar información, y contextualizar temporal, espacial y culturalmente el saber social. Para ello, las autoras proponen el trabajo con de redes de sentido, de redes conceptuales, con conceptos comunes a todas las ciencias sociales que dan sentido y predisponen y preparan a los estudiantes para elaborar su propio lenguaje, hacer inferencias, conclusiones y defender su propio punto de vista y opinión, (Muñoz y Gaitán, 2022). Este desarrollo sobre el trabajo con redes es retomado en la selección de contenidos en el punto 5.1.2.

En la propuesta diseñada, estos principios definen un recorrido que implementa a lo largo de distintas instancias y formatos que habiliten procesos de deconstrucción- reconstrucción de experiencias, en relación a situaciones de enseñanza recuperadas de trayectorias formativas previas y ejercicios de problematización como práctica cotidiana, y en conjunto con pares, en tanto resortes que ponen a disposición elementos para enriquecer el propio juicio de su rol profesional, del espacio y las condiciones de trabajo.

A partir de revisitas a experiencias, reflexiones, casos y relatos en diálogo con aportes teóricos metodológicos del desarrollo del pensamiento social y un enfoque problematizador, se pondrán en juego procedimientos del pensamiento crítico-reflexivo en futuras/os maestras/os, con el propósito de interpelar sus representaciones y subjetividad y aportar a la profesionalidad genuina en la docencia, lo que implica una práctica reflexiva y crítica y transformativa

## 6. Cierre (a modo de apertura)

En estas páginas hemos hecho el ejercicio de construir herramientas desde el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales para problematizar los contenidos prescriptos en el Diseño Curricular del Profesorado de Nivel primario de Neuquén. En el trayecto fuimos traspasando los límites aprendidos en la formación de grado, en mi caso como socióloga, para construir un diálogo entre el campo de lo conocido y la disciplina de referencia de los futuros docentes, la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Aprender y enseñar ciencias sociales –afirma Siede- debería incluir siempre algún tipo de provocación intelectual que conduzca a desnaturalizar lo cotidiano, a cuestionar lo obvio, a justificar las propias creencias a riesgo de tener que abandonarlas si la justificación no encuentra sustento (2010, p. 291).

Esa provocación plantea un desafío considerable cuando implica desnaturalizar la escuela (lugar que hemos habitado gran parte de nuestra vida y que en breve se convertirá en nuestro trabajo), cuestionar aquellas características que se nos aparecen como obvias, y poner en suspenso nuestras propias creencias.

Giles Ferry (1990), en un texto que leímos durante el primer seminario de la EDCS, sugiere que quienes nos forman sirven de reflejo, nos muestran aquello que nos gustaría ser, pero también aquello con lo que no quisiéramos identificarnos. El barrido a contrapelo por nuestra propia formación nos ha dejado algunos sinsabores, sobre todo al descubrir que las prácticas expositivas y reproductivas son las que priman en la formación profesional. Estos

descubrimientos nos interpelan y nos entusiasman: hay mucho trabajo por hacer. Enseñar más allá de las prácticas que hemos naturalizado en nuestro trayecto como estudiantes de ciencias sociales se constituye, más allá de las opciones teóricas, en un imperativo. Las ciencias sociales necesitan de profesores éticos, intelectuales, reflexivos y comprometidos con su enseñanza, deseosos de comprender y enseñar mejor y por sobre todo capaces de contagiar ese entusiasmo.

Queremos, así como la EDSC ha hecho con cada uno de nosotros, interpelar a nuestros estudiantes, ser un espejo, apasionado, inquieto y provocador que propicie las miradas críticas hacia la escuela, pero también anime a su transformación.

En “*¿Por qué triunfó la escuela?*” Pablo Pineau, (2001) propone un diálogo ficticio en que la modernidad dijo “esto es educación” y la escuela respondió: “yo me ocupo”; nos invita a revisar la escuela “no como un fenómeno natural y evolutivo, sino histórico y contradictorio, como una de las tantas, y no la única, opción posible” (p.15) para pensar la educación. En esta tesitura invitamos a los estudiantes revisar discursos académicos, políticos y mediáticos acerca de la escuela para reflexionar sobre las implicancias que estos tienen en ella, para verlos críticamente y entender la forma de la escuela, sus propósitos y aquellos rasgos que aún con todas sus tensiones y problemáticas nos hacen seguir habitándolas.

## 6.1. Desarrollo de la propuesta de enseñanza

Las secuencias que presentamos a continuación se encuentran organizadas a partir de cinco encuentros que plantean como objetivos generales:

-Problematizar y debatir las representaciones sociales de los estudiantes de profesorado sobre la existencia de la escuela, para visualizar las diferentes maneras en las que es posible pensar la relación entre escuela y sociedad.

-Contribuir al análisis de la escuela conceptualizando a la sociedad desde diferentes perspectivas teóricas, teniendo en cuenta la historicidad de los conceptos con los que trabajaremos.

-Analizar materiales y casos que contribuyan al desarrollo de habilidades de pensamiento social: desnaturalización, contextualización, multicausalidad, como aporte a su formación como docentes con perspectiva crítica y reflexiva.

- Conocer y conceptualizar miradas hacia la escuela a partir de herramientas que permitan posicionarse como agentes activos promotores de la transformación educativa y la búsqueda de horizontes colectivos y solidarios.

Siguiendo el modo de organización de Cerdá y Mera (2019), cada encuentro contiene:



Orientaciones para el profesorado, que explicitan las preguntas disparadoras de cada encuentro y una serie de propósitos.



Actividades para los alumnos, con consignas y materiales sugeridos.



Notas para el profesor, que amplían y articulan los contenidos, planteando posibles enlaces entre una actividad y otra.

## 6.2. Desarrollo de los encuentros y actividades

**Encuentro N° 1: ¿Fue, es y será la escuela una institución conveniente, necesaria e indispensable para la sociedad?**



*Orientaciones para el profesorado.*

En el primer encuentro, la pregunta problematizadora que organiza las actividades es ¿Fue, es y será la escuela una institución conveniente, necesaria e indispensable para la sociedad? A partir de ella trabajaremos las representaciones de las estudiantes sobre la inevitabilidad y necesidad de la existencia de la escuela; las tareas que cumple la escuela en la sociedad y cómo creen que se resolverían sin su existencia, para sugerir que no podríamos pensar la escuela sino es porque la damos por supuesta. Y aunque la escuela como medio de educación es un modelo que tendió a universalizarse, no existió siempre, y tampoco podemos decir que desde su génesis ha permanecido siempre igual. Sugerimos el trabajo con el texto sobre la sistematización de la escuela como artefacto de la modernidad que se despliega a en paralelo del desarrollo del Estado-nación moderno y las sociedades capitalistas en los países europeos menos avanzados, como medio de asentar la dominación política estatal y el desarrollo de conocimientos técnicos para la producción, sistematizando su contenido con una guía de lectura. Para finalizar volviendo al interrogante inicial reponiendo sobre las representaciones iniciales de la sociedad sin escuelas.



## Actividades para estudiantes

### Actividad N° 1

Como primer ejercicio para comenzar la unidad, les invitamos a imaginar **una sociedad sin escuelas**. Realizar en pequeños grupos un dibujo que muestre esa realidad social imaginada. Al finalizar habrá un momento para exponer su producción.



**Nota para el profesor:** A partir del análisis de las imágenes, la actividad se propone visibilizar en plenario recurrencias y ausencias sobre el lugar de la escuela, sus tareas y valoraciones. Interrogar, también, sobre el origen de esas representaciones, dónde las aprendieron, desde qué discursos pueden alimentarse.

### Actividad N° 2

A partir de la lectura en grupo del texto: Ramirez y Boli (1999) “La construcción política de la escolarización de masas: Sus orígenes europeos e institucionalización mundial”, haremos el ejercicio de historizar la escuela como una institución social surgida en conjunto con las relaciones sociales capitalistas y la consolidación de los estados nacionales:

Sistematizar el contenido del texto en función de las siguientes preguntas:

1)- ¿Por qué y para qué el Estado se apropia de las escuelas?

2)- ¿Cuáles son los mitos institucionalizados que para los autores fundan los sistemas educativos modernos y las sociedades nacionales? Describir cada uno.

3)- Seleccionar y leer alguna de las siguientes noticias e identificar en ella:

a)- ¿Qué se dice de la escuela?

b)- ¿Aparece la escuela como una institución necesaria, conveniente e indispensable?

c)- ¿Aparece alguno de los mitos fundantes del sistema educativo moderno?

Diario Perfil “Iniciaron las clases en la nueva escuela primaria de Olivos”

Disponible en: <https://www.perfil.com/noticias/actualidad/iniciaron-las-clases-en-la-nueva-escuela-municipal-primaria-de-olivos.phtml>

Diario digital Aires de Santa Fe: “Expertos en educación piden políticas de Estado de alfabetización” Disponible en:

<https://www.airedesantafe.com.ar/educacion/expertos-educacion-piden-politicas-estado-alfabetizacion-n474927>

Diario La Nación: “Comida, salud y educación: por la crisis, la clase media demanda cada vez más ayuda y servicios públicos” Disponible en:

<https://www.lanacion.com.ar/sociedad/comida-salud-y-educacion-por-la-crisis-la-clase-media-demanda-cada-vez-mas-servicios-publicos-nid14052023/>

Portal Argentina: “El Gobierno destinará más de 6.844 millones de pesos para equipamiento de Escuelas Técnicas” Disponible en:

<https://www.argentina.gob.ar/noticias/el-gobierno-destinara-mas-de-6844-millones-de-pesos-para-equipamiento-de-escuelas-tecnicas>



**Nota para el profesor:** Este ejercicio busca rastrear cambios y continuidades en los discursos sobre la escuela como institución necesaria en el pasado y en la actualidad.

### Actividad N° 3:

Leer con atención el siguiente fragmento de entrevista realizada a Skliar (2023):

Hace tiempo que vengo notando que el mundo no se está haciendo cargo de lo "formativo", sino que está descansando en las instituciones educativas el cumplimiento de sus exigencias, que son básicamente no "formativas" sino de "preparación". Hago esta distinción porque no es que las escuelas no cumplan su papel formativo, sino que se les está pidiendo que se adapten a las exigencias de una cierta idea de mundo que tiene que ver con el empleo, el trabajo y el mundo del conocimiento actualizado. Yo diría que ese es un mundo muy pequeño y mezquino. La diferencia que hago es que la educación no solo prepara -esa es una tarea necesaria- sino que fundamentalmente crea una propia comunidad de pensamiento, de conversación, de lectura, de juego, dependiendo del nivel educativo, con objetivos comunitarios no en vistas al futuro sino al presente.

Retomar las imágenes producidas a partir de imaginar una sociedad sin escuelas y revisarlas agregando o tachando conceptos, o elementos, considerando el origen y sistematización de las escuelas como espacios educativos que trabajamos en la actividad N°2 ¿qué de las primeras imágenes sostendrían? ¿qué deberíamos agregar? ¿Pueden reconocer algo de los mitos que fundan la escuela en sus propias representaciones acerca de la misma? ¿qué nos puede aportar la frase de Carlos Skliar al respecto de la necesidad de las escuelas?



Nota para el profesor: este cierre se propone visitar el ejercicio analítico de la actividad N°1, volviendo a las imágenes iniciales de la sociedad sin escuela para interpelar las propias representaciones y desnaturalizarlas desde el trabajo de historización del surgimiento de las instituciones educativas realizado con el texto de Ramírez y Boli (1999). Existen otros textos que tematizan la historicidad de la escuela y que pueden reemplazar nuestra selección, teniendo en cuenta las habilidades de lectura de cada grupo.

## Encuentro N° 2: ¿Para qué y por qué vamos a la escuela?



### *Orientaciones para el profesorado.*

Este conjunto de actividades propone debatir ¿Por qué y para qué vamos a la escuela? identificando las representaciones sociales de las estudiantes respecto de la relación con la escuela en distintos momentos de la trayectoria escolar y biográfica. Aportaremos a pensar la escuela desde diversas perspectivas que la caracterizan en relación con la sociedad desde el paradigma del consenso y el conflicto. Para ello recuperamos las teorías sociológicas de la educación, contextualizando los momentos históricos en los que surgen, dando cuenta de sus principales referentes y propuestas. Este primer abordaje es un punto de partida que nos permite volver a él, y de plantearlo inicialmente organiza los demás en cuentos en caso de tomar la secuencia en su totalidad. Esta apertura nos permite complejizar sobre cada perspectiva en los encuentros posteriores.



### **Actividades para estudiantes**

#### **Actividad N° 1**

Elaborar, teniendo en cuenta su propia trayectoria escolar y biográfica, una línea autobiográfica en la que grafiquen ¿por qué y para qué vamos a la escuela? Cabe aquí pensarse en distintos momentos de la vida: como estudiante de nivel primario, secundario, como madre/padre de niños escolarizados; como futuro docente, etc. Haremos una puesta en común para comentar las producciones.



Nota para el profesor: Al finalizar este ejercicio se sintetizarán coincidencias entre los estudiantes, también las divergencias. La idea es destacar cuáles son las expectativas y relaciones que plantean con la escuela en distintos momentos de su vida, o en las distintas posiciones sociales desde las que se relacionan con la educación.

## Actividad N° 2

Trabajamos a partir de la lectura del texto Ibarrola, M. (1994). “Enfoques sociológicos para el estudio de la educación”. En C. Torres, & G. González Rivera, Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas (págs. 50-62).

Buenos Aires: Miño y Dávila.

1)- Sistematizar las perspectivas sociológicas para el estudio de la educación y completar el siguiente cuadro comparativo:

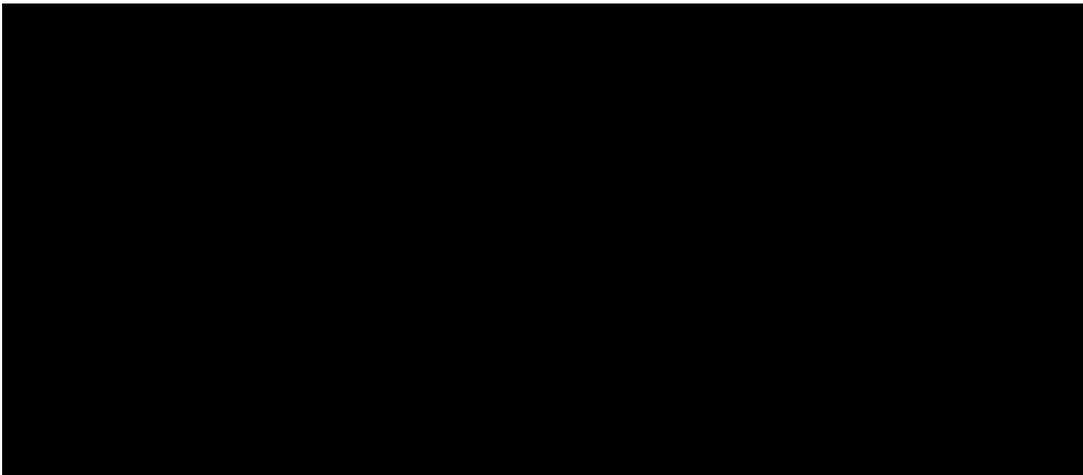
Dimensiones	Funcionalismo	Marxismo/ T° reproducción
1- La caracterización de la sociedad (en centro y la periferia).		
2- La relación de la educación con la sociedad: (socialización/reproducción social).		
3- Demandas/ críticas que la perspectiva tiene para con la escuela/educación		
4- Posibilidades de cambio social/transformación social.		

2)- ¿Por qué y para qué piensan las escuelas estos enfoques?

3)- La última parte del texto de Ibarrola (1994), refiere a un enfoque emergente que se caracteriza por pensar a la educación como un proceso propio de todos los grupos sociales, y particular porque cada grupo lo realiza desde su propia visión de mundo y a partir de distintos procesos. Como referente de esta perspectiva destaca a Paulo Freire por su propuesta de educación emancipadora. A partir de observar el siguiente video, [Maestros de América Latina: Paulo Freire](#)

Identificar:

- ¿Cuál es el contexto en el que Freire está pensando la educación?
- ¿Cuáles son sus críticas para con la escuela?
- ¿Para qué considera que tiene que servir la educación?
- ¿Hay una idea de cambio social en la Educación Popular?





*Nota para el profesor:* en este ejercicio caracterizamos dos perspectivas tradicionales para mirar la escuela y agregamos una perspectiva que territorializa las características de su relación con la sociedad en los países periféricos. Se ejercita la descripción y se suman elementos para explicar el vínculo entre ambas.

#### **Actividad 4**

Les invitamos a visitar la producción realizada en la primera actividad

- a) ¿Con qué discursos sobre la educación desarrollados en el encuentro, pueden relacionar sus respuestas? Identifiquen en sus respuestas la ausencia, o presencia de las perspectivas trabajadas (funcionalismo, marxismo, o emergentes).
- b) A partir de lo trabajado en la clase, ¿Qué pueden agregar a sus respuestas? ¿mantendrían esa representación gráfica de los por qué y para qué ir a la escuela? ¿sería una línea autobiográfica o tendría otro formato? ¿Sería sólo de ustedes? ¿podemos resignificar algo de nuestros por qué y para qué ir a la escuela desde nuestro presente como estudiantes de profesorado?



*Nota para el profesor:* En este último ejercicio, tiene como fin de interpelar sus propios discursos y representaciones gráficas, y reconocer el carácter social de las propias representaciones sociales sobre la escuela.

### Encuentro N° 3: La escuela ¿forma? ¿Qué forma da? ¿cómo es la igualdad que produce en la escuela? ¿se produce igualdad? Educación, justicia e igualdad: los aportes de la teoría funcionalista.



#### *Orientaciones para el profesorado.*

Los dos encuentros que siguen profundizan sobre las miradas hacia la escuela. Avanzan desde la pregunta por la forma que la escuela propone a quienes transitan por ella. Desde el sentido común, desde los idearios del origen de la escuela, y desde los discursos que defienden la escuela pública, se le atribuye la capacidad de producir un efecto igualador, de modo que nos preguntamos ¿cómo es la igualdad que se produce en la escuela? Para empezar, proponemos problematizar las representaciones de las estudiantes respecto del concepto de meritocracia y reconocer pervivencias de esta perspectiva en la política educativa y en las prácticas docentes actuales proponiendo elaborar posiciones críticas al respecto. También introducimos un ejercicio que propicia identificar las intencionalidades en los discursos educativos.



#### **Actividades para estudiantes**

##### **Actividad N°1**

Observar con detenimiento las siguientes imágenes y frases y responder:

¿Escuchan estas frases en su vida cotidiana? ¿por parte de quién/ quienes?

¿Pueden establecer algún paralelo o elementos en común entre las imágenes y las frases?

Seleccionen una imagen o frase y expliquen qué creen que quiso decir el autor de las mismas. ¿Están de acuerdo o en desacuerdo con el planteo?

**Frases:**

- “Las nenas son las estudiantes más tranquilas en el grupo”
- “Mijo el doctor”
- “No nació para el estudio”
- “El pobre es pobre porque quiere”
- “Todo lo que tengo es producto de mi trabajo”
- “Los mejores estudiantes van a tener un premio”
- “Juanita, que trajo todos los materiales, nos va a representar en la feria de ciencias interesuelas”
- “A este pibe no le da la cabeza”
- “Me quiero recibir para ser alguien en la vida”
- “Esto es la ley del menor esfuerzo”
- “Los chicos aprenden cada vez menos en la escuela”
- “Este es un vago bárbaro, puras malas notas tiene”



Nota para el profesor: En esta actividad buscamos que se expresen valoraciones respecto del desempeño de los estudiantes en la escuela, la idea de mérito y la recompensa, la justicia, la igualdad y las desigualdades. En este sentido las intervenciones del profesor deben identificar y explicitar qué elementos aparecen como criterios de valoración.

## Actividad N° 2

A partir de la lectura del texto de Bonal, X. (1998) "Capítulo 2: La corriente funcionalista de la sociología de la educación. El debate entre la educación y el empleo" (Páginas 29 a 34).

- 1) Identificar elementos (políticos, económicos y sociales) del contexto en el surge la sociología de la educación funcionalista.
- 2) A modo de aproximación hipotética ¿cuáles podrían ser las características de la escuela en el contexto descrito por Bonal?



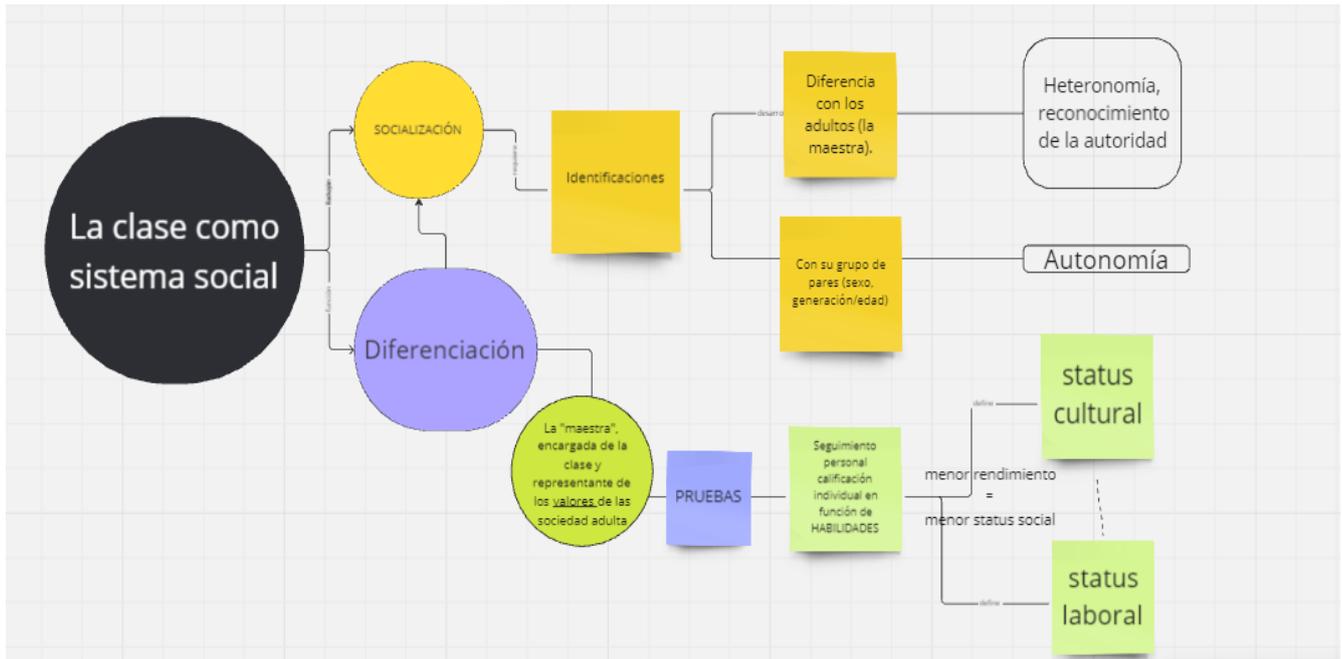
Notas para el profesor: en esta actividad pretendemos que los estudiantes contextualicen el escenario de emergencia y auge del funcionalismo e identifiquen rasgos de la escuela de ese marco de pensamiento.

## Actividad N°3

Teniendo en cuenta la lectura del texto "La clase como sistema social" de

Talcott Parsons (1976), y el mapa conceptual:

Identificar ¿Cuál es la igualdad de la que parte el autor para pensar la escuela? ¿cuáles son los medios con los que se produce la diferenciación social?



Nota para el profesor: en las actividades N°3 y N°4, pretendemos ajustar el concepto de mérito y recompensa como el corazón de la teoría funcionalista, dado que de todos sus elementos es el que más influencia las prácticas pedagógicas; a su vez, queremos interpelar los posicionamientos de

#### Actividad N° 4

A partir de la entrevista a [Daniel Pennac “Lecciones de un mal alumno, que llegó a ser profesor”](#)

a)- ¿Qué solución le encontró el profesor de Pennac al estudiante “zoquete”?  
 ¿cuál creen que es el supuesto que lo llevó a obrar de esa manera? ¿cómo creen que actuaría un profesor guiado por los principios del mérito?



*Nota para el profesor:* en el ejercicio N°4, proponemos evidenciar los supuestos en el esquema de valoración meritocrática poniendo en juego la interpretación y la argumentación.

### **Actividad N° 5 (cierre)**

En las actividades anteriores caracterizamos y sintetizamos al funcionalismo como corriente teórica para mirar la escuela. Xavier Bonal, (1998), sintetiza los postulados centrales que definen la meritocracia, base de la igualdad en esa perspectiva, de la siguiente forma:

1. Las posiciones sociales se distribuyen de acuerdo con el mérito y la cualificación, no según la filiación hereditaria.
2. La educación formal es el medio principal de adquirir estas cualificaciones.
3. Para todo individuo, la posibilidad de acceso a la educación formal depende sólo de sus preferencias y capacidades.
4. Estas capacidades intelectuales se distribuyen al azar entre cualesquiera grupos de población (Bonal, 1998. p.33)

A partir de lo trabajado en el encuentro de hoy, leer los principios que definen la meritocracia y describir brevemente si estás de acuerdo o en desacuerdo con ellos, fundamentar la respuesta.



Nota para el profesor: En este ejercicio que cierra el encuentro pretendemos sistematizar lo trabajado a través de la interpretación, argumentación y la toma de posición frente a la meritocracia como criterio de valoración central en el funcionalismo.

#### **Encuentro N° 4: La escuela ¿forma? ¿qué forma da? Si no es igualdad ¿qué se produce en la escuela? Las interpelaciones de la teoría crítica.**



##### *Orientaciones para el profesorado.*

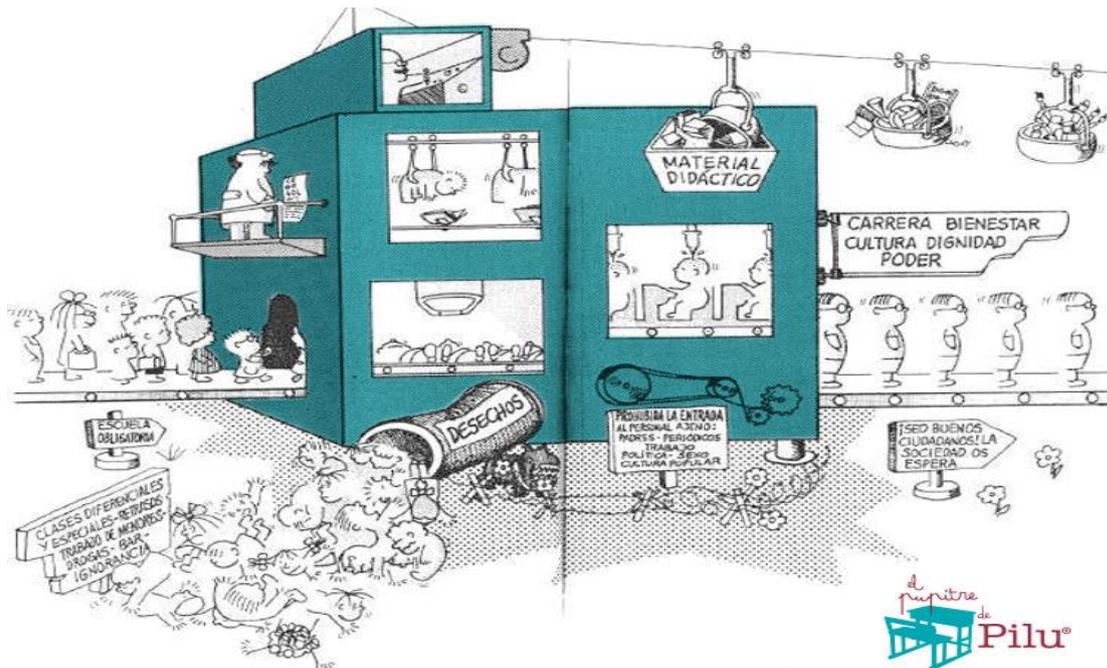
En este encuentro retomamos la pregunta por la forma de la formación en la escuela, procurando abordar las claves interpretativas del marxismo, con el propósito de que los estudiantes logren establecer puntos de comparación y crítica de la teoría funcionalista. A su vez, pretendemos que puedan caracterizar a la escuela como un mecanismo de reproducción ideológica del estado capitalista, tensionando esta interpretación al reconocer la existencia de ideologías que disputan la posición hegemónica para imponer formas de ser y estar en el mundo.



## Actividades para estudiantes

### Actividad N° 1

Observar la siguiente imagen. “La Máquina de educar”, de Francesco Tonucci.



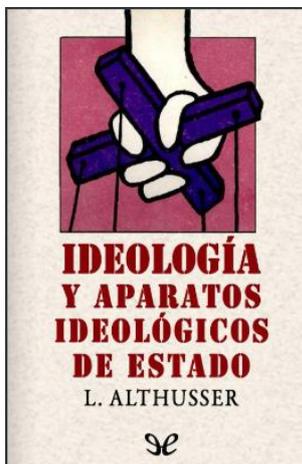
**Para analizar en grupo:**

- 1) ¿Qué elementos tiene esta máquina de educar?
- 2) ¿Qué les pasa a los estudiantes?
- 3) ¿Cómo son los adultos?
- 4) ¿En qué se parece y en qué se diferencia esta alegoría a las escuelas que tuvimos en nuestra vida y que transitamos en la formación docente?



Nota para el profesor: Este ejercicio pretende recuperar las representaciones sociales de aquello que ocurre en la escuela, las perspectivas de mundo que circulan en ella y su carácter productor de homogeneidad.

### Actividad N°2



A partir de la lectura: “Ideología y aparatos ideológicos de estado” de Luis Althusser. (1988). Sistematizar el contenido del texto con estas preguntas:

- 1) ¿Cuál es el papel del Estado en la sociedad? Diferenciar los aparatos represivos del Estado de los aparatos ideológicos del Estado.
- 2) ¿Qué tipo de aparato es la escuela? ¿cuál es la función de la misma para Althusser?



Nota para el profesor: El ejercicio aporta información respecto de la perspectiva de la reproducción ideológica y plantea el lugar de la escuela en la producción de las relaciones sociales capitalistas.

### Actividad N°3

Recientemente en Argentina se anunció la modificación de la ley de educación nacional y la penalización de el “adoctrinamiento” en las escuelas. Profundicemos sobre este debate con la lectura de los siguientes artículos periodísticos:

1. Diario Perfil “Una investigación revela lo que piensan los adolescentes sobre el adoctrinamiento escolar” Fuente: <https://www.perfil.com/noticias/opinion/una-investigacion-revela-que-piensan-los-adolescentes-sobre-el-adoctrinamiento-escolar.phtml>
2. Diario La Nación: “qué opinan los especialistas sobre la iniciativa oficial que busca penalizar el adoctrinamiento en las escuelas” Fuente: <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/educacion-que-opinan-los-especialistas-sobre-la-iniciativa-oficial-que-busca-penalizar-el-nid04042024/>
3. Página 12 “ Por qué enseñar no es adoctrinar” <https://www.pagina12.com.ar/726566-por-que-ensenar-no-es-adoctrinar>

### **Trabajar en equipos e identificar:**

- 1)- ¿Qué posiciones aparecen respecto a la idea de “adoctrinamiento en la escuela”? Identifiquen a los participantes del debate y las razones que esgrimen.
- 2)- ¿Qué intereses aparecen en cada artículo/opiniones?
- 3)- ¿Qué pensaría Althusser en este debate? Esbozar una argumentación al respecto recuperando el pensamiento del autor respecto de la función ideológica de la escuela.
- 4)- Elaboren una posición personal respecto del debate sobre el adoctrinamiento en las escuelas, fundamentando con información sus opiniones.



Nota para el profesor: En esta actividad se recupera la sistematización realizada en el ejercicio anterior. Desde el debate respecto del adoctrinamiento se pueden reconocer diversas ideologías en el campo educativo que tensionan los supuestos de Althusser. Por otro lado, pretendemos que se posicionen críticamente en el debate y ejercitar con ello la argumentación.

#### **Actividad N° 4 (Cierre)**

Retomar la imagen, “La máquina de educar” y transformarla a partir de lo trabajado en la actividad N°3. ¿Es realmente la escuela una máquina? Presentar sus aportes y conclusiones en un video o podcast, que no supere los dos minutos de duración.

#### **Actividad integradora**

A partir de los postulados de las diferentes perspectivas que venimos desarrollando en la secuencia vamos a pensar un problema educativo.

#### **Tema: Fracaso escolar**

A continuación, vamos a analizar algunos fragmentos de textos académicos que analizan el fracaso escolar desde las perspectivas estudiadas en los encuentros previos. Les proponemos leerlas y realizar las siguientes actividades:

##### **Fragmento A**

“Bajo esta teoría, el sistema educativo refleja los principales rasgos del cuerpo social, siendo la reprobación una acción análoga a otras formas de exclusión practicadas hacia los miembros disidentes, o aquellos que por incapacidad o ignorancia no cumplen la norma o el criterio, y deben “salir” del sistema o ser reclusos en espacios adecuados que impidan su “contaminación”

##### **Fragmento B**

El éxito escolar, el logro del aprendizaje, dependerá entonces de la previa posesión de los instrumentos de apropiación de la cultura, que permitirá el éxito de la comunicación pedagógica, y que, en una sociedad dividida

en clases, serán sólo las familias cultas las que los posean. La escuela – según la famosa frase de Bourdieu (citado por Salomón, 1986, p. 28)– “favorece a los favorecidos y desfavorece a los desfavorecidos”. Así, el fracaso escolar está dado a partir de la imposición arbitraria de una cultura de la clase dominante, asignando significados que se establecen como legítimos a una clase dominada. La escuela ejerce una función de selección social, en donde se reserva el acceso a la ciencia a quienes están socialmente calificados para practicar la autoridad y, por lo tanto, a mantener una cuota del poder. Esta teoría describe y explica el fenómeno de la reprobación y deserción escolar como parte de un proceso natural de selección social arbitraria en pro de la reproducción social de la clase dominante”.

#### Fragmento C

“En este punto es muy importante señalar el papel que juega el maestro en las posibilidades que tiene un alumno para socializarse, es decir, en adquirir la capacidad de asumir el rol y vivirlo. El maestro impone normas y criterios, así como el mecanismo para motivar al alumno a su adopción, para lo cual establece un sistema de recompensas y castigos diferenciales. Si el alumno rinde adecuadamente, el maestro lo recompensa promoviéndolo hacia un mejor estatus; pero si el alumno no rinde, el maestro lo castiga privándolo de la promoción, es decir, lo reprueba. Este juego de recompensas y castigos en relación al rendimiento escolar de los estudiantes se proyecta finalmente en la esfera social como una desigualdad estratificante y de acceso a los privilegios, lo que discrepa irónicamente con los ideales de una sociedad que dice ofrecer igualdad de oportunidades”

#### Fragmento D

“La escuela, entonces, acoge a los niños de todas las clases sociales y a través de sus métodos propios les inculca las habilidades y las exigencias de calificación laboral a un nivel determinado de la estructura económica

y cultural de la sociedad. Sólo algunos individuos pueden llegar hasta la cima del sistema educativo, constituyéndose así en los intelectuales y “agentes de la explotación y represión” capitalista; los demás se insertarán en la parte inferior del escalafón de la división social del trabajo.”

#### Fragmento E

“[Señala] cinco presupuestos sobre la escuela y la movilidad social que son fundamentales para entender la función de la reprobación escolar: a) la sociedad se haya estratificada; b) la movilidad es posible dentro del esquema de estratificación; c) la educación desempeña un importante papel en la movilidad; d) la educación constituye un status al que se accede; y e) el desempeño del individuo en un determinado estrato social está íntimamente vinculado a la educación. La escuela realiza, entonces, un importante proceso de evaluación diferencial que genera desigualdad social al seleccionar a los individuos y otorgarles un estatus en función de ciertas destrezas y habilidades especializadas, aquellas que el sistema económico del país considera necesarias para el adecuado funcionamiento de la sociedad estratificada”

Fuente: REYES SEÁÑEZ, M. Una reflexión sobre la reprobación escolar en la educación superior como fenómeno social Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)

- 1) Completa el cuadro comparativo

<b>Fragmento</b>	<b>Perspectiva</b>	<b>Razones explicativas del fracaso escolar</b>
------------------	--------------------	-------------------------------------------------

--	--	--

- 2) Les invitamos ahora a simular un encuentro de diversos actores de la educación en el marco de un congreso educativo para tratar el tema “fracaso escolar”

Imaginen una intervención breve defendiendo una de las posturas estudiadas. El texto deberá tener en cuenta la definición del problema, las razones que lo explican y una solución sugerida desde esa óptica; y deberá escribirse tratando de persuadir con argumentos respecto de tu posición a aquellos que tienen una opinión diferente.



Nota para el profesor: la actividad integradora tiene el propósito de promover la interpretación de materiales y la toma de posición respecto de un problema social con imaginación y creatividad; la demostración con evidencias, ejemplos, las analogías, la recontextualización del problema en la vida cotidiana. Otra variante sería armar dos equipos y debatir reponiendo argumentos y críticas desde ambos marcos interpretativos.

## Encuentros N° 5 ¿Puede la escuela transformar la sociedad? ¿cuál es el futuro de la escuela?



### *Orientaciones para el profesorado.*

En este último encuentro, buscamos problematizar la capacidad de transformar la escuela de los docentes como intelectuales críticos, desarrollar la categoría intelectual transformativo y caracterizar a la escuela como una arena de disputas, en la que las elecciones políticas de los docentes pueden hacer una diferencia. Para ello, avanzamos en cuáles son los motivos por los que la escuela tiene que cambiar y por otro lado cuáles son los cambios que ya ocurren en la escuela. Priorizaremos el trabajo con experiencias que involucren la diversidad de identidades que, transcurriendo en ella, transforman la forma de la escuela.



### **Actividades para estudiantes**

#### **Actividad N°1**

A partir de los siguientes materiales:

- Litvinoff, L. (2021) "Transformar la escuela. Un examen en la secundaria que es un cambio de paradigma". <https://www.pagina12.com.ar/244568-transformar-la-escuela-un-examen-en-la-secundaria-que-es-un->
- Azpiroz Clenian Verónica. (2020). "Historias de vida de la niñez mapuche: ¿el maestro ignorante no diferencia entre poder y autoridad?". Revista digital: El extremo sur de la Patagonia. Disponible en: <https://www.elextremosur.com/nota/27408-historias-de-vida-de-la-ninez-mapuche-el-maestro-ignorante-no-diferencia-entre-poder-y-autoridad/>

- Martínez, J y Vidal-Ortiz, S. (Comps), (2018). “Travar el saber: educación de personas trans y travestis en Argentina: relatos en primera persona. Pág- 50-73. EDULP Disponible en: [https://mochacelis.org/wp-content/uploads/2021/11/Travar-el-saber-Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf](https://mochacelis.org/wp-content/uploads/2021/11/Travar-el-saber-Documento_completo.pdf-PDFA.pdf)
- SILVIA DUSCHATZKY ALEJANDRA BIRGIN (compiladoras) (2001): “Capítulo 1. Escenas escolares de un nuevo siglo”. En *¿DÓNDE ESTÁ LA ESCUELA?* <https://ies28-sfe.infed.edu.ar/aula/archivos/repositorio/0/136/DondeEstalaEscuela1y2.pdf>

A- Seleccionar uno de ellos.

B- Reconocer los elementos de la escuela que son cuestionados en la experiencia narrada por el texto.

C- Responder a las siguientes consignas:

- 1) ¿Qué encontramos de diferente a las escuelas caracterizadas por el enfoque de funcionalista y el de la reproducción?
- 2) ¿Para qué está sirviendo la escuela del relato? ¿A quiénes? ¿qué aspectos de las experiencias les parece valioso recuperar para su práctica docente?

A partir de las conclusiones a las que hayan arribado, elaborar un siluetazo, en el que puedan escribir fragmentos, palabras e imágenes que figuren los elementos que rescataron de las experiencias.



Nota para el profesor: En este ejercicio partimos del análisis de experiencias alternativas, dando por supuesta la existencia de un bagaje conceptual de las teorías de funcionalista y marxista que permite compararlas. Comenzamos a retomar los aportes a la pregunta general de la secuencia, ¿para qué la escuela?

### Actividad N°2:

- 1) A partir de la lectura del texto: Giroux, H. (1985). “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico”. Cuadernos Políticos, (44), (p. 36-65):
  - Identificar las críticas que realiza el autor a la teoría de la reproducción.
  - Conceptualizar y diferenciar los conceptos de resistencia y prácticas de oposición. ¿Por qué el autor dice que la resistencia es una “contralógica”?



Nota para el profesor: En esta actividad se espera que los estudiantes caractericen la teoría de la resistencia, recuperando la dimensión pedagógica del pensamiento social y el protagonismo de la acción de los sujetos en ella como punto de partida para analizar experiencias alternativas.

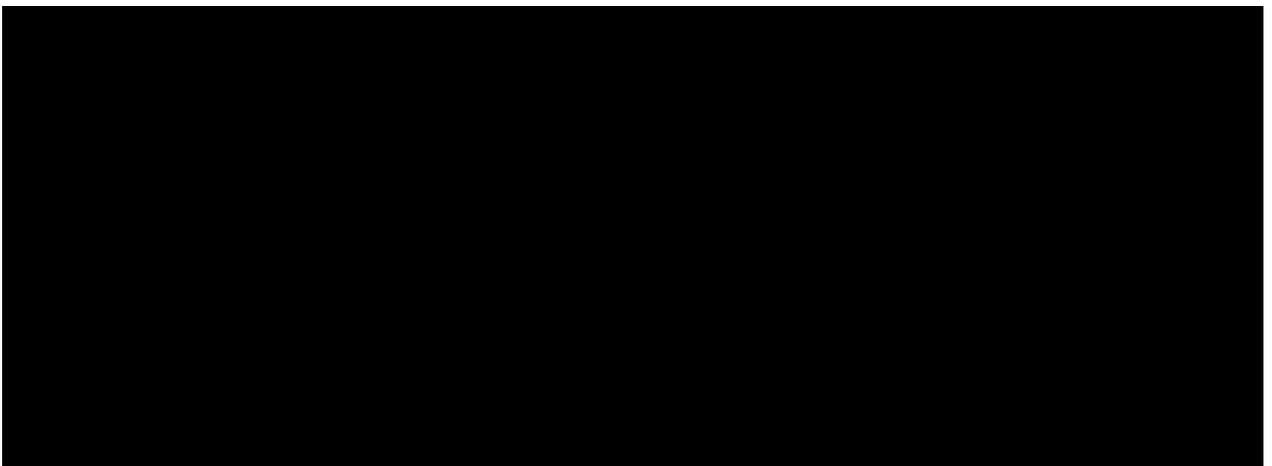
### Actividad N° 3

- 1)- Analizar en pequeños grupos la entrevista a César González, un joven que a partir de haber estado en la cárcel se convirtió en poeta y cineasta. ¿Dónde está la escuela? ¿es escuela o es otra cosa? ¿Puede haber escuela

más allá de los muros de la escuela? ¿quiénes hacen la escuela de la historia de Blajaquis? ¿Pueden identificar prácticas de oposición y de resistencia en lo relatado por el protagonista del video?

### **Historias Debidas III- César González Camilo Blajaquis- Canal encuentro (2022)**

Disponible en:



### **Otros materiales posibles para esta actividad (en video)**

- Historias Debidas. Entrevista a César González. (Parte 2) Disponible en: <https://youtu.be/GIEOkcfQ2Dg>
- Entrevista a César González (o Camilo Blajaquis) en Palabras + Palabras. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=VhyLGQtpJFM&t=472s>
- Caminos de tiza, (2021). Entrevista a César González. Disponible en: [https://youtu.be/SOsHH5\\_Ye0M](https://youtu.be/SOsHH5_Ye0M)



Nota para el profesor: La actividad propone, profundizar en la comprensión de los conceptos de oposición y resistencia, y tensionar la dimensión escuela en los términos tradicionales planteados por la perspectiva funcionalista y marxista de la reproducción.

#### **Actividad N° 4. La cápsula del tiempo.**

*Para finalizar este recorrido...*

Corre el año 2024, desde nuestro lugar de estudiantes de profesorado vamos a crear un presente, (un regalo), para la escuela del futuro:

- elaborar en grupo un manifiesto de diez puntos para la escuela del futuro: el mismo tiene que incorporar principios éticos, valores, prácticas, y responder a la pregunta ¿para qué la escuela?
- Una carta breve, (escrita individualmente) en la que cuenten alguna situación de las escuelas actuales que desean, o esperan que ya no ocurra en las escuelas del futuro; junto con la intención personal de asumir algún compromiso para que ese deseo se realice.
- Una imagen de la escuela del presente que quieren que perviva en esa escuela del futuro.

A modo de inspiración, les sugerimos releer esta cita del texto de Giroux (1985):

"Lo que interesa aquí son necesidades radicales como aquéllas que representan un empuje vital hacia nuevas relaciones entre hombres y mujeres, entre las generaciones, las diferentes razas, y entre la humanidad y la naturaleza. Más específicamente, necesitamos entender cómo es posible poner necesidades radicales organizadas en torno al

deseo de un trabajo significativo, de solidaridad, de una sensibilidad estética, del eros y de las libertades emancipatorias; en lugar de la voracidad egoísta, agresiva y calculable de los intereses capitalistas. Las estructuras enajenantes de necesidad —aquellas dimensiones de nuestra psique y de nuestra personalidad que nos atan a las prácticas y relaciones sociales que perpetúan sistemas de explotación y la servidumbre de la humanidad— representan una de las áreas más cruciales a partir desde la cual se debe construir una pedagogía radical” (Giroux, 1985. P. 111).



Nota para el profesor: en este último ejercicio, que concluye la secuencia se puede proponer que la cápsula del tiempo la abran al finalizar el trayecto de formación, que lo envíen como regalo a otros compañeros y compañeras, etc. Ponemos en juego aquí el pensamiento creativo, la dimensión de los deseos y también los criterios y dimensiones analíticas trabajadas en toda la secuencia, volviendo a la pregunta inicial.

## 7. Referencias bibliográficas

- Aisenberg, B. (2021). La construcción de conocimiento social en el aula. Una aproximación didáctica. En RESEÑAS de Enseñanza de la Historia, volumen N° 19, p 13-37. APEHUN
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Althusser, L. (1977). *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*. México: Ed. Grijalbo.
- Barco, S. (2016). Documentos curriculares: los programas como herramientas compartidas. En: Funes, A.G. y Jara, M.A. (Comps.) *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del Profesorado. Perspectivas y Enfoques Actuales*. (p.13 a 30). Cipolletti, Argentina: Editorial Universidad Nacional del Comahue.
- Bernstein, B. (1996) El dispositivo pedagógico. Berstein, B. en *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación*. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. Barcelona. Morata.
- Bonilla-Molina. L. (2019). La formación docente en la cuarta revolución industrial y la era de la sinularidad. En aTorres Hernández y Lozano Flórez, D (Coomps), *La formación de docentes en América Latina: perspectivas, enfoques y concepciones*. Chiapas. CLACSO- CRESUR
- Bourdieu, P. y Passeron J.C. (1977). *La reproducción*. Barcelona. Laia.
- Casas Vilalta, M. (2004). "Formación para la ciudadanía democrática. Pensar en el futuro partiendo del presente". Departament de Didàctica de la Llengua,

de la Literatura y de les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona, p. 1 a 22.

Cariou, D. (2006). Estudiar los caminos de la conceptualización en Historia a partir de los escritos de los alumnos. En Perrin-Glorian, M.J. y Reuter, Y. (ed.) Los métodos en investigación en didáctica. Presses Universitaires du Sptentrion, Bélgica. (Traducción de Delia Lerner)

Cerdá, M. C; Funes, A. G. y Jara, M. A. (2018). Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. Geografía e historia. En Jara, M. A. y Santisteban, A. (coords.). Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica. (p. 19-27). Cipolletti. Argentina. Editorial. UNCo. – UAB.

Cerdá, M.; Mera, M. (2019). Un laboratorio de cambio social: los años sesenta latinoamericanos en clave comparada. Una propuesta para su enseñanza. Clío & Asociados (28), 121-139. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.10090/pr.10090.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10090/pr.10090.pdf)

Castañeda Meneses, M. y Santisteban, A. (2018). Los conceptos sociales y el aprendizaje conceptual. En Jara, M. A. y Santisteban, A. (coords.). Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica. (p. 93-101). Cipolletti, Argentina. UNCo. – UAB.

Cuesta, R., Mainer, J., Mateos. J., Merchán, J. y Vicente, M. (2005). Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo. Revista Con-Ciencia Social p. 17-54..

Davini, M. C. (2015). *La Formación en la Práctica Docente*. Ed Paidós

- Diker, G y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires. Paidós.
- De Alba, A. (1998). *Las perspectivas en: Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Argentina. Miño y Dávila editores.
- Durkheim, E. (1993). *La división del trabajo social*. Madrid: Editorial Planeta.
- Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica. En la Revista del IICE, volumen N° 17, (p.1-9). Bs. As., Miño y Dávila.
- (2007) "Didáctica y orientaciones prácticas. ¿Una obstinación o un desafío? Aportes al debate". Conferencia 2as. Jornadas de la Red de Cátedras de Didáctica General. "La Didáctica y las orientaciones prácticas". (UNSAM), Bs. As.
- (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferry, G (1990) *El trayecto de la formación*. Buenos Aires: Paidós
- (1997) *Pedagogía de la formación*. Serie Formación de Formadores. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Funes A. G: (2021). "Enseñar para comprender una realidad compleja". En Buenas prácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. Abril. N° 363. Publicación digital.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. Cuadernos Políticos, (44), p. 36-65.
- Goodson, I. F. (2003). *Estudio del currículum. Casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Gvirtz, S., Abregú, V. y Grinberg, S. (2009). *La educación ayer, hoy y mañana: el ABC de la pedagogía*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Ibarrola, M. d. (1994). Enfoques sociológicos para el estudio de la educación. En Torres, C. & González Rivera, G. En *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas* (págs. 50-62). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Jara, M. A. y Funes, G. (2016) “Aportes epistemológicos y metodológicos de una investigación en didáctica de las ciencias sociales y de la historia” en *Revista de Educación Año 7 N°9 | 2016*, p. 241-254
- Marx K. y Engels, F. (1985). *La ideología alemana*. Buenos Aires, Ediciones Pueblos Unidos.
- Olmos Vila, R. González-Monfort, N., & Pagès Blanch, J. (2017). Las representaciones sociales del alumnado sobre la crisis. ¿Qué soluciones ofrece el alumnado ante los problemas económicos? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (32), 51-70. <https://doi.org/10.7203/dces.32.9394>
- Pagés J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado”. (38-51). En *Revista Signos. Teoría y práctica de la educación*. volumen 13.
- (1998). “Los valores y la didáctica de las ciencias sociales: retos para la formación de una conciencia democrática. Introducción”. En *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales: retos para la formación de una conciencia democrática*. Acta del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Leída.

- (1999). El tiempo histórico: ¿Qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje? Análisis y valoración de los resultados de algunas investigaciones. AAVV. Aspectos didácticos de Ciencias Sociales, 13. Zaragoza. ICE-Universidad de Zaragoza, p. 241-278.
- (2011). Educación, ciudadanía y enseñanza de la historia. Guimâraes, S.; Gatti, D. (org.). Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciencia histórica (p. 17- 31). Uberlandia: EDUFU.
- Parsons, T. (1976). La clase escolar como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana. Revista de educación. N° 242; p. 64-86.
- Pipkin, D., Sofía, P. (2004). La formación del pensamiento social en la escuela media:  
factores que facilitan y obstaculizan su enseñanza. Clio & Asociados (8), 85-94.  
En Memoria Académica. Disponible en:  
[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.10316/pr.10316.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10316/pr.10316.pdf)
- Ramírez F. O. y Boli J. (1999) - La construcción política de la escolarización de masas: sus orígenes europeos e institucionalización mundial, 20:297-311 - Editorial Ariel, S.A. Barcelona.
- Sacristán, Gimeno J. (1998). *El currículum. Una reflexión sobre la practica*. Madrid. Editorial Morata.
- Sanjurjo, L., (2009). Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación de prácticas. En Sanjurjo. L. (coord). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.

- Santisteban Fernández, A. y Joan Pagès Blanch, J. (2018) “La didáctica de las ciencias sociales y de sus disciplinas Reflexiones al hilo de la obra de Camilloni”, en Revista de Educación N°14.
- Santisteban, A. (2011). “Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales” en AA.VV. Didáctica del Conocimiento del medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Madrid: Editorial Síntesis. (p. 63-84).
- (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. El Futuro del Pasado, 10, 57-79.  
<https://www.elfuturodelpasado.com/ojs/index.php/FdP/article/view/344/0>
- Sayago Quintana, Z. B. (2003). “La formación Inicial de docentes y la práctica profesional”. (57-101). Mimeo. Universitat Rovira i Virgili. Departament de Pedagogia Disponible en <http://hdl.handle.net/10803/8900> (17/06/2024).
- Siede, I. (2007). La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela. Buenos Aires, Paidós. Capítulo 6 “Patriotismo, derechos humanos y expectativas del ogro”.
- (2011). “Educar al ciudadano del siglo XXI” en Revista Archivos de Ciencias de la Educación. La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Año 4, N° 4, 4ª época.
- (Comp.) (2020). Hacia una didáctica de la educación ciudadana. Enseñanza sobre discriminación en escuelas primarias. Rosario, Homo Sapiens.
- (2023). El oficio de enseñar sociología en la escuela secundaria. Rosario. Homo Sapiens.
- Souto, M. (2016) Los pliegues de la formación .Sentidos y herramientas para la formación docente. Rosario: Homo Sapiens Ediciones • Souto, M. (Abril

2019) Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. Educación, Lenguaje y Sociedad EISSN 2545-7667 Vol. XVI N° 16 p. 1-16. DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-161602>

Steiman, J. (2017). Las prácticas de enseñanza –en análisis desde una Didáctica reflexiva. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Taba Hilda (1974). “La naturaleza del conocimiento”. En Elaboración del currículo. Teoría y práctica. Buenos Aires: Ed. Troovel educación. Cap. 12, p. 229 a 254.

Valencia, L., Miranda, P., y Abricot, N. (2019). El desarrollo del pensamiento social en las y los estudiantes de pedagogía. Una experiencia formativa. (p. 203-210). En Ballbé, M. González-Monfort, N., y Santisteban, A. (eds.). *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la historia*. GREDICS- UAB

Wright Mills, C. (1975). La imaginación sociológica. Fondo de Cultura Económica, México.

Zeichner, K. (1995). Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. En: *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos*. Volumen II. Morata. España.

## Documentos

(2008). Diseño curricular Profesorado de Educación Primaria, Provincia de Neuquén. Disponible en [https://ifd6-nqn.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2021/05/Diseno\\_Curricular\\_Profesorado\\_de\\_Educacion\\_Primaria.pdf](https://ifd6-nqn.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2021/05/Diseno_Curricular_Profesorado_de_Educacion_Primaria.pdf)

