

XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán, 2007.

Acercamientos a los docentes y currículo de las ciencias sociales en el SEM.

Zamparella, Gladys Noemí y Cejas, Elvira Isabel
(Universidad Nacional de Catamarca).

Cita:

Zamparella, Gladys Noemí y Cejas, Elvira Isabel (Universidad Nacional de Catamarca). (2007). *Acercamientos a los docentes y currículo de las ciencias sociales en el SEM. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-108/277>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

XI° JORNADAS INTERESCUELAS / DEPARTAMENTO DE HISTORIA

Tucumán, 19 al 21 de Septiembre de 2007

Título: “Acercamientos a los docentes y currículo de las ciencias sociales en el SEM.”

Mesa Temática Abierta: MESA 33 "LA HISTORIA ENSEÑADA: debates y desafíos en diferentes contextos"

Universidad Nacional de Catamarca. Facultad de Humanidades. Departamento de Historia.

Zamparella, Gladys Noemí. Profesora Adjunta. Bo. El Labrador Calle s/n casa N°8. Villa Dolores.

(4707) Dpto. Valle Viejo. Catamarca. 03833-440904

glazamparella@hotmail.com

Cejas Elvira Isabel. Profesora Adjunta. Categoría V. Luis de Medina 1365. B° Las Flores. 03833-420856.

eicejas@arnet.com.ar

Resumen:

El proyecto complementario “La enseñanza de las Ciencias Sociales en las escuelas municipales: dilemas curriculares y práctica cotidianas en el campo de la Geografía e Historia del Nivel EGB” pertenece al proyecto madre “El Sistema Educativo Municipal de San Fernando del Valle de Catamarca. Actualidad y Mejora a través de la Investigación Acción Participativa”. Este, es un primer avance que realizó el equipo de investigación en el escenario de la Escuela Municipal N°2 Altos de Choya, referidos a los intercambios logrados con los docentes del primero, segundo y tercer ciclo del nivel EGB. Este acercamiento posibilitó unificar criterios de los docentes, consensuando posteriormente contenidos, competencias y estrategias para enseñar las Ciencias Sociales: Historia y Geografía. La metodología está basada en la investigación-acción cuyo objetivo en este proyecto de investigación educativa es observar, analizar y reflexionar en forma conjunta para construir las estrategias necesarias, avanzar en la complejidad creciente de estos conocimientos, contribuir a sistematizarlos y acercarlos al modo de pensar y operar de las ciencias sociales y finalmente, alcanzar una resignificación de los conceptos de tiempo y espacio geográfico relacionados con el contexto y problemáticas periurbanas de la escuela y mejorar las prácticas áulicas y contribuir a elevar la calidad educativa institucional.

Esta ponencia es parte del proyecto de investigación incubado **La enseñanza de las Ciencias Sociales en las Escuelas Municipales: dilemas curriculares y prácticas cotidianas en el campo de la Geografía e Historia del Nivel EGB**; y a su vez se inscribe en el proyecto madre **“El Sistema Educativo Municipal de San Fernando del Valle de Catamarca: actualidad y mejora a través de la investigación acción participativa”**. Este último surge de la solicitud de Evaluación y Asistencia Técnica, efectuada por el Municipio de San Fernando del Valle de Catamarca a la Facultad de Humanidades de la U.N.Ca. El propósito es que al equipo interdisciplinario de la UNCa se incorporen, profesionales del SEM, tanto de los campos de conocimiento, previsto en el curriculum del SEM, como docentes, directivos y profesionales de Trabajo Social y de Ciencias de la Educación.

El proyecto madre así como los incubados pretenden descubrir y comprender escenarios, prácticas, procesos y resultados de gestión política en general, institucional en particular y curricular específicamente del SEM; así como mejorar sus prácticas, mediante la investigación acción participativa (IAP).

La metodología de trabajo es la Investigación Acción Participativa, que como enfoque de investigación social y educativa, supone la aplicación de estrategias de mejora y la implicación de todos los actores en equipos de trabajo, porque los propósitos no se agotan en la producción de conocimiento sino que incluyen la participación y el accionar efectivo.

Qué es el SEM y cómo funciona?

Para poder explicar estas preguntas vamos a remitirnos a dos dimensiones: la histórica, que nos permitirá bucear en el pasado, los orígenes y justificaciones de la creación de este sistema y la organizacional como modo de explicar la conformación y su estructura edilicia, así como su ubicación en los diferentes barrios de la ciudad capital.

La Dimensión histórica:

El Sistema Educativo Municipal (SEM) nace en el año 1992, según la Ordenanza Municipal de implementación CDN° 2351/92. Su creación se justifica en estudios previos de tipo social y educativo, particularmente datos cuantitativos de escolarización y acceso en el departamento Capital. Además recupera los mandatos que asume la

Municipalidad respecto de la política educativa en cumplimiento de la Constitución Provincial y de su propia Carta Orgánica.

La implementación gradual del sistema tanto en años de escolaridad como en expansión parece vincularse con la disponibilidad de recursos económicos y con la intención política de un proceso cuidado, tanto en los desarrollos pedagógicos como en el impacto y la respuesta social.

En las primeras entrevistas con ex-autoridades políticas del SEM emerge con énfasis la convicción de crear un sistema estatal y gratuito de calidad. Por ello la necesidad de selección y capacitación de los docentes, el contar con edificios y equipamiento propios, asegurar monitoreo, seguimiento, asistencia y asesoramiento, aparecen como componentes vitales en el proyecto de creación del sistema. La intencionalidad política de la Municipalidad fue ofrecer un servicio educativo de calidad y por esto se hizo cargo de esta área de políticas públicas, que no atendía con ofertas propias. Es oportuno reconocer que existen antecedentes históricos: la atención de la educación elemental fue encargada al Municipio por la Constitución Provincial de 1855. La Ley Orgánica de 1869 o Sotomayor estableció las escuelas gratuitas y obligatorias sostenidas por el erario municipal pero a partir de la Ley Provincial de Educación de 1871 las escuelas primarias pasaron a depender de la Provincia.

La Dimensión organizacional:

EL Sistema Educativo Municipal depende de la Secretaría de Cultura y Educación de la Municipalidad dependiendo de la Dirección de Educación. Consta con un equipo interdisciplinario de nueve profesionales: psicólogo, fonoaudióloga, asistentes sociales, psicopedagogos, licenciados en ciencias de la educación, maestras recuperadoras, que asisten y asesoran a las unidades educativas. Este equipo de trabajo tiene a su cargo la realización de acciones de capacitación docente y de investigación educativa. De la misma dirección dependen también algunos servicios de educación no formal.

El SEM está compuesto en la actualidad por un núcleo de Nivel Inicial; tres establecimientos de EGB, con edificios propios y en los que funcionan las salas de inicial que integran el núcleo; y un Colegio del Nivel Polimodal de una sola orientación, que no posee edificio propio. El mismo funcionó en el centro de la ciudad hasta

Septiembre de 2004, en el local del antiguo Hospital San Juan Bautista. En la actualidad presta servicios en un edificio ubicado en la calle Sarmiento al 1100.

Las tres escuelas del nivel EGB del sistema educativo municipal pertenecen a contextos geográficos y sociales diferenciados: la Escuela Municipal N°1 “El Principito” se localiza en un barrio céntrico de la ciudad, con gran matrícula, que responde a un grupo social típicamente urbano, en cambio las Escuelas Municipales N°2 y N° 3 pertenecen a barrios periféricos de la ciudad como Altos de Choya y Eva Perón ubicados en la zona norte de la ciudad, respondiendo a un sector social de menores recursos y con las problemáticas asociadas a la pobreza y marginalidad.

Panorama general de las posibilidades que brinda el SEM

Una característica distintiva del SEM es su carácter integrador a partir de la propuesta de “escuela inclusiva” que incorpora niños con discapacidades. Esta condición es valorada por los docentes y directivos y por los integrantes del Equipo Interdisciplinario.

El SEM desarrolla también una estrategia interesante: la de maestra recuperadora que, en algunas de las escuelas, acompaña el proceso de aprendizaje de los niños brindándoles más oportunidades de enseñanza.

Con respecto a la propuesta curricular de los niveles EGB e Inicial, ha sido elaborada por equipos de profesionales y por docentes del Sistema, tienen como marco los CBC acordados federalmente. Definen el currículum como todo lo que ocurre en la escuela, incluyendo experiencias de los niños, docentes y directivos, en interrelación con el medio, abierto a la comunidad y a la participación comunitaria, a la interdisciplinariedad y a la construcción creadora y significativa del conocimiento.

Luego señala estrategias de implementación que refieren a estrategias didácticas, a estrategias de evaluación, instrumentos de evaluación y talleres de formación docente.

Incluye esta propuesta la introducción al quechua, aunque nunca se concretó. Dedicar también un capítulo a la planificación didáctica, y ratifica el rol docente como investigadores de sus prácticas.

Caracteriza la investigación acción y la reconoce como competencia de los docentes del sistema.

En cuanto a la carga horaria y la estructura curricular, que no forman parte del documento Lineamientos Curriculares, los ciclos 1 y 2 de EGB tienen 270 minutos diarios de clase durante ciento ochenta días al año lo que totaliza 4860 horas reloj entre ambos ciclos. Los espacios curriculares se corresponden con áreas de conocimiento como Ciencias sociales y Ciencias Naturales y con disciplinas como Matemática y Lengua.

EGB 3 tiene 35 horas cátedra semanales (siete diarias) por año del ciclo, lo que permite totalizar 840 horas por curso en los 180 días de clase del año y 2520 horas reloj para el total del ciclo.

Acciones realizadas por el equipo de investigación de Ciencias Sociales en el escenario de las Escuelas municipales. Si y no...

Nuestro ingreso a las instituciones municipales nos permitió evaluar, actuar/intervenir para conocer y mejorar el Sistema Educativo Municipal, (educación regular). Hablamos de evaluar en el sentido de producir conocimiento comprensivo y valorativo (con información tanto cuantitativa como cualitativa) con y sobre el SEM, para distintas audiencias con los actores: los políticos, los docentes, los padres y familias de los alumnos.

Hablamos de actuar/intervenir en dos líneas concurrentes:

- a) llevar a cabo el proceso de investigación, como producción de conocimiento,
 - b) realizar intervenciones informadas en los procesos educativos propios del SEM.
- Ambas líneas demandan acciones surgidas de “la reflexión orientada a la acción, es social y política. Su producto es la praxis (acción informada y comprometida) la forma de acción humana más elocuente y con más importancia social” (Carr, W y Kemmis. S 1988)

También será una oportunidad más para educarnos, en el sentido de la investigación educativa que requiere la implicación eficaz de los actores: docentes y demás profesionales que integran el SEM, junto a los de la Facultad de Humanidades y a los vecinos o padres de familia que integran las comunidades educativas.

Se trata de desplegar conocimientos y capacidades en la construcción de los problemas, de las hipótesis, en la recogida y selección de información, en su análisis, y en los principios de actuación que guían soluciones.

Acorde a estas instancias descriptas, el equipo de sociales desarrolló una serie de acciones.

En primer lugar, nuestro grupo generó acercamientos con los docentes de las escuelas municipales.

Durante el 2004, los investigadores responsables trabajaron con documentación y normativa, cuestiones de las que damos cuenta en qué es el SEM y cómo funciona.

Separados en equipos por área o disciplina, nosotros desde las ciencias sociales realizamos reuniones de manera informal con un sentido general: conocernos, identificar quienes eran las potenciales personas que podrían trabajar dentro de las escuelas, detectar problemáticas, etc.

Mas tarde, realizamos entrevistas iniciales con autoridades del sistema, directores de escuela y los docentes de diferentes áreas, incluidas las ciencias sociales.

A estas primeras entrevistas solo concurrieron docentes de la escuela N° 1 , si bien en matemática, lengua y ciencias naturales los docentes afirmaban tener algunos problemas en el proceso de enseñanza aprendizaje, los de ciencias sociales respondieron sus encuestas personales *sin identificar ninguna problemática*. Ante esta situación podemos preguntarnos por qué no concurrieron los docentes de las otras escuelas? ¿Los citaron las autoridades? O sólo faltaron por qué tuvieron algún percance? ¿Por qué esta selección de estos docentes para nuestras entrevistas?. Respecto a los docentes de las ciencias sociales por qué no tienen problemas o bien no logran descubrir estas problemáticas? Entonces ¿qué y cómo se enseña ciencias sociales?

Nuestra primera entrevista con los docentes de ciencias sociales se logró en el 2004, no fueron estructuradas, sino que tenía un sentido de diálogo para ver qué cuestiones les preocupaban en este campo y de ese modo pensar en futuras estrategias que nos permitieran empezar la propuesta de fortalecimiento del área. Al mismo tiempo fuimos compartiendo material de lectura específico acerca de la investigación acción. Estas primeras acciones tenían como intención conseguir que adhirieran a nuestro proyecto y se implicasen en el mismo.

Estos encuentros con actores del SEM permitieron avizorar conflictos de gestión que se manifestaban en problemas de comunicación vertical y horizontal y se particularizaban en demandas del sector docente a la conducción política (algunas de las cuales han tenido respuesta a la fecha como la creación de la Junta de Clasificación) y,

de las escuelas al Equipo Interdisciplinario. En esta instancia la valoración del carácter inclusivo del SEM se torna conflictiva, los docentes manifiestan falta de asesoramiento o de asistencia profesional para la atención de los niños incluidos.

Además, entre la demanda de asistencia que los docentes manifiestan a los profesionales del equipo, para atender niños con problemas de aprendizaje, y la respuesta que obtienen, surgen las diferentes percepciones de los actores.

Desde nuestro grupo se pensó distribuirnos para trabajar en los tres ciclos de EGB, primer y segundo ciclo a cargo de las docentes que además de ser profesoras son maestras y por ende están en mejores condiciones de trabajar con las docentes de estos ciclos, mientras que las que sólo éramos profesoras tomaríamos el desafío del EGB 3.

Otra acción fueron los talleres para develar desde donde abordan las ciencias sociales los docentes en los diferentes ciclos. Los mismos se desarrollaron en las cinco oportunidades y abordando las siguientes temáticas:

Taller I y II: Agosto y septiembre de 2006

La modalidad de taller fue compartida por todos los miembros del equipo en las diferentes áreas y disciplinas. También se acordó centrar nuestro trabajo en una de esas escuelas: la Escuela Altos de Choya. Se realizaron dos talleres generales que propiciaron nuestros compañeros del proyecto madre:

El primero referido a las problemáticas de la institución en general y su vinculación con el entorno social, dictado por la Lic. Celeste Reartes, quien de este modo abordó la dimensión socio-comunitaria

El segundo taller dictado por la Lic. Stella Toloza, quien en su oportunidad retomó lo socio-comunitario y lo relacionó a las otras dimensiones de la escuela: la pedagógica-curricular y la organizativa-administrativa. Reflexionó acerca de las prácticas de enseñanza concibiéndolas como prácticas sociales.

Observación y resultados

Estos dos primeros talleres nos dieron percepciones generales de los actores de las escuelas municipales y dejaron traslucir las siguientes problemáticas:

- Una escuela separada del contexto: la mayoría de los docentes que se desempeñan en la escuela Altos de Choya desconocen el contexto de la escuela, no identifican las calles en las que se halla inserta la misma, les resultó muy

difícil identificar su escuela en un plano de la ciudad; realizan comentarios de la institución como algo externa a ellos, no hay una identificación con el ámbito escolar, es decir, la escuela parece ser el lugar donde desempeñan su trabajo y ningún otro nexo los une a ellas. Fueron muy significativos los afiches que presentaron en los que dibujaban la escuela y ellos fuera de la misma.

- Conflictos y tensiones entre los niveles políticos, gabinete psicopedagógico, directivos y docentes. Existe una división marcada en tres bloques: lo político representado por las autoridades máximas del SEM (Intendente, directora, Vicedirectora); el gabinete psicopedagógico y por el otro lado los directivos y docentes de las escuelas. Estos últimos marcan las distancias con los dos primeros, mientras que existe una mayor armonía entre los actores de las escuelas.
- Transferencia de problemas escolares hacia la familia: la mayoría de las dificultades que experimentan los alumnos, según los docentes, responden a la falta de contención familiar y eso determina que estos alumnos tengan posibilidades recortadas dispuestas por sus propios docentes, quienes no ven la posibilidad de que la escuela pueda revertir estos patrones instalados socialmente. Muestra de este recorte son sus planificaciones y expresiones “Estos chicos no dan para más”.

Desde cada área y disciplina, atentos a los informes de estos dos talleres se pensó en trabajar la dimensión pedagógica curricular.

En las ciencias sociales y articulado con los dos primeros talleres, surgió como tema central Las capacidades y competencias en este campo (Tercer taller Octubre de 2006) Propiciamos un diálogo acerca de qué entendían por las ciencias sociales?, qué competencias se planteaban en cada ciclo?, qué estrategias aplicaban para alcanzarlas y con que actividades? Nos sentamos a leer juntos Raths, L E y Otros. “Como enseñar a pensar”.1986. El material resultó interesante porque permitió definir competencias adecuadas a la edad y al ciclos. Los docentes pudieron experimentar como se iban complejizando las competencias a través del tiempo, qué estrategias y actividades eran factibles de realizar en las aulas. También se proporcionó material de diferentes autores para propiciar la construcción en conjunto de una definición de las ciencias sociales que

los identifique y que represente la postura de los docentes frente a esta área. Luego de leer organizaron definiciones de ciencias sociales.

En otro momento del taller se construyó un cuadro los alcances de las competencias y estrategias que los docentes seleccionaron para sus alumnos. En cuanto al contenido se partió de la selección que brindan los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) y posteriormente en un trabajo interactivo se confrontó y se completo el cuadro de la pizarra con las competencias y estrategias vertidas por este documento por ciclo. En una tarea particular quedó por realizar la secuenciación dentro de cada ciclo. La concurrencia de docente fue importante y muchos de ellos se comprometieron con la tarea en ese momento, aunque no completaron lo domiciliario.

Observación y resultados: los docentes no abordaban las ciencias sociales con igual criterio y alcance del concepto, se presentaron dificultades para identificar competencias y estrategias así como para la secuenciación y articulación por ciclo.

Taller IV: 08-03-07

A principios del año 2007 antes de comienzo de las clases se pensó en retomar las actividades considerando una buena oportunidad para apoyar a los docentes en la elaboración de los diagnósticos por disciplinas y áreas.

Tres preguntas motorizarían la propuesta en el área de Ciencias Sociales: ¿qué han alcanzado los alumnos en este año que pasó? Y ¿qué se pretende alcanzar en este año que se inicia? ¿Cuáles fueron las competencias trabajadas y logradas en este año?.

Se retomaron las definiciones de ciencias sociales construidas por los propios docentes en el 1er taller en cada turno y se realizó una puesta en común de la secuenciación de competencias que debían tener en cuenta los docentes dentro de cada ciclo. Se propició un dialogo flexible para analizar en forma conjunta los problemas encontrados.

Observación y resultados: se evidenciaron dificultades para secuenciar las competencias por cada año del ciclo, los docentes explicaron el problema del abordaje del espacio geográfico a través del plano en el primer año. Se observó que los trabajos de campo se realizan para todo el ciclo sin graduar y complejizar temas, competencias y actividades. Por ende se pone de manifiesto la falta de articulación y la falta de

profundización de contenidos dentro de cada ciclo. En un trabajo conjunto se logró secuenciar las competencias y estrategias siguiendo un orden lógico.

Luego se realizaron diferentes reuniones con los directivos de la escuela de Altos de Choya con el objeto de que se nos facilitara el material de referencias que utilizaban las docentes para elaborar los diseños áulicos con la intención de cotejar ambas propuestas. Todas nuestras visitas tuvieron resultados negativos, pues nunca se nos prestó este material y finalmente se nos dijo que trabajarían a partir de los NAP.

Entonces comenzamos un análisis a través de ese instrumento y pergeñamos diferentes selecciones pensando que pronto nos llamarían para compartir la elaboración de planificaciones. Como nunca se produjo ese llamado, nuevamente concurrimos a la escuela. Allí los docentes ya habían realizado sus planificaciones y su referente había sido el libro de texto de algunas editoriales.

Taller V: 15-06-07

Para este taller y luego de observar resistencia en la participación del proyecto, se decidió en el equipo abordar otra estrategia. La realización de un modelo de integración de contenidos entre Historia, Geografía y Formación Ética con conceptos, competencias, estrategias y recursos por cada año del ciclo, siguiendo los NAP y que ayude a los docentes a abordar las temáticas de manera gradual, secuenciada e integrada.

La meta final de este trabajo es realizar una publicación sobre una propuesta de selección e integración de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) para el segundo ciclo, y también propuestas áulicas pensando actividades para los docentes y los alumnos respectivamente.

En este V taller se seleccionaron tres temas integrados (uno por cada disciplina) y se lo desarrolló haciendo especial énfasis en la integración y en los logros a desarrollar en los alumnos. Al mismo tiempo se mostró el enfoque disciplinar, los posibles problemas de abordaje, y el tipo de material adecuado en una suerte de ejercicio de reconocimiento y fijación para los docentes, que en este caso actuaban como alumnos.

Observación y resultados: se notó un mayor interés entre los docentes, surgieron manifestaciones acerca de las exigencias desde la conducción sobre ciertos modelos de diseño áulico que no responden a la integración de contenidos, algunos docentes presentaron lo que podríamos denominar “diseños oficiales” y los que ellos llevan al

aula. He aquí un claro modelo del curriculum prescripto y curriculum oculto. Se observan los diseños áulicos y los solicitados por la dirección escolar y si bien difieren en la organización, ambos presentan repetición, superposición, desarticulación y falta de relación entre los contenidos y las estrategias. Así como también poca claridad en lo conceptual.

Un balance del trabajo de investigación: resistencias de los docentes vs. estrategias de los investigadores:

El proceso de investigación acción presupone un diseño más abarcativo que el de una investigación tradicional porque incorpora la acción y su posterior evaluación Sagastizabal, 1999. Implica etapas de diagnóstico, plan de acción y resultados. Es una espiral que nunca se termina y creemos que las acciones, que acabamos de compartir con ustedes pueden leerse en ese sentido. El primer diagnóstico estuvo dado por la entrevista, ella deja deducir que nuestra primera entrada al campo tuvo una parcial aceptación y eso se manifestó a través de las respuestas a ese diálogo que propusimos. Frente a estas respuestas, las estrategias fueron los talleres que han logrado participación en el momento en el que se realizan pero no necesariamente esta adhesión se proyecta en las actividades que proponen los docentes para el aula. Por ejemplo el acto de planificar no incluye en muchos casos las propuestas que creíamos se habían acordado en esos talleres. Entonces las posibilidades de continuar se ven obturadas por esa resistencia que se manifiesta en un NO TACITO, le llamamos así porque si bien al momento de compartir, muestran entusiasmo y trabajamos en forma armónica, dejando entrever cierta aceptación, luego en sus actividades posteriores en las que queremos encontrar ese SI proyectado en su propuesta, es en realidad un NO.

Frente a esta negativa que hace que el proyecto de IAP, no se haya concretado aún, porque no hemos logrado esa adhesión de los miembros de la escuela, solamente aparece el trabajo de equipo de los investigadores de la Universidad. Esto sucede en algunas áreas, como la nuestra. Distintos son los canales por lo que transitan los docentes de matemáticas y lengua.

Los desarrollos espiralados y reflexivos que se pueden experimentar en este tipo de metodología prevé etapas de diagnóstico – exploración, interpretación – conocimiento intervención y reinicio del ciclo que resultan necesarios en independencia

de que sean sincrónicos o no. Esto supone reconocer que en el marco del cronograma general del proyecto incubador los tiempos particulares de las fases o momentos de cada proyecto pueden tener distinta duración.

También podemos decir que como equipo hemos logrado construir y dinamizar grupos de discusión, elaborar informes parciales y notas de campo, contrastar teoría – empírica mediante trabajos de campo y reuniones de triangulación y seguimiento, participar en reuniones inter - equipos y con el equipo base. En este tipo de procesos cobran centralidad las sesiones de retroalimentación (Sirvent. M. 1997) y los procedimientos de triangulación como instancias en las que se despliega la vigilancia epistemológica y se construye la coherencia del proyecto.

Aun queda poder fortalecer el equipo con los verdaderos protagonistas de la escuela, quienes hasta el momento no se han sumado a nuestro proyecto.

Los problemas evidenciados en la enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales podrían resumirse en los siguientes puntos:

a- Desde una mirada epistemológica:

- ❖ No hay acuerdos sobre la postura teórica en que abordan cada ciencia.
- ❖ Se utilizan manuales sin atender los abordajes teóricos que contienen.

b- Desde una mirada didáctica:

- ❖ Dificultad para secuenciar e integrar contenidos.
- ❖ Dificultad para identificar las relaciones entre competencias, contenidos y estrategias.

c- Desde una mirada disciplinar:

- ❖ Problemas de profundización de contenidos para lograr una transposición desde el razonamiento.

d- Desde una mirada autocrítica:

- ❖ Mecanismo de terciarización de problemas.
- ❖ Dificultad para observar una postura objetiva frente al análisis reflexivo
- ❖ Autodefensa de la propia labor docente.

e- **desde una mirada participativa y colaborativa:**

- ❖ Importante participación durante los talleres, aunque sin continuidad y resultados en las tareas áulicas.
- ❖ Dificultad para interpretar la importancia de la investigación acción participativa pese a las definiciones iniciales.
- ❖ Dificultad para el trabajo en equipo y para la planificación en conjunto que posibilite una mejor secuenciación.
- ❖ Problema para lograr una observación de la práctica entre colegas de la institución.
- ❖ Fuerte rechazo a la evaluación desde afuera de la institución.
- ❖ Fuertes problemas en líneas verticales y horizontales de la institución.

f-Desde una mirada institucional:

- ❖ Presencia de un solo docente en el área de Ciencias Sociales en todo el 2do ciclo de EGB.
- ❖ Rotación constante de docentes que no les permite especializarse en un área.
- ❖ Aislamiento docente por la debilidad en el acompañamiento directivo y por la falta de colegas del área en el mismo ciclo.

Finalmente nuestro trabajo que parece nunca acabar, porque cada paso deja sentado una serie de cuestiones que requieren atención, al mismo tiempo ponen de manifiesto a diferentes responsables en la búsqueda de soluciones y que creemos oportuno resaltar haciéndonos cargo de los que nos toca, pero también abriendo los canales a sumarse en esta cruzada que es la educación. ¿por qué tanta resistencia?

En primer lugar, pensamos creemos que la formación del docente de EGB puede ser una de las puntas a analizar. Al docente de EGB de primer y segundo ciclo se le exige saber de TODO y también enseñar ese TODO. He ahí una de las dificultades. Lógicamente es imposible mantenerse actualizado y tener marcos epistemológicos sólidos en todas las disciplinas y áreas.

Desde la organización escolar no se prevé una especialización del docente porque todos los años son sorteados para enseñar diferentes disciplinas y áreas, un año enseña matemática y ciencias sociales y el próximo lengua y ciencias naturales, entonces no se tiende a conformar equipos de trabajo, ni mucho menos se alcanzan grados de calidad en la construcción del conocimiento. Tal vez, una posibilidad sería pensar desde la

institución equipos de ciencias, matemática, lengua, etc. Proporcionándoles a los docentes herramientas y actualización para mejorar sus desempeños en los diferentes ciclos.

Otra cuestión sería preguntarnos ¿cómo funcionan los órganos de control y supervisión de la escuela en un sentido de acompañamiento del desempeño docente? ¿Quiénes examinan las planificaciones? ¿Qué criterios se tienen en cuenta para visar y aprobar las mismas? ¿Se observan las clases? ¿Desde qué criterios se realizan las observaciones? ¿Por qué el docente tiene pánico a la observación?

Finalmente, sabemos que la intención de este proyecto es la intervención mediante la investigación acción, si bien aún no logramos que los docentes de sociales sean co-investigadores del proyecto, creemos que cada día surgen nuevas propuestas e ideas para presentar y lograr el éxito tan esperado. Una de ellas surge de la publicación pensada con actividades para el docente y los alumnos que puede ser un disparador para promover la participación y motivación de los docentes para abrazar los cambios. Estamos convencidos que en la medida que los propios docentes de la escuela se sientan contenidos, acompañados y protagonistas en este replanteo de las practicas, sin lugar a dudas ese, será el inicio del gran cambio, ya que los logros más importantes no se miden solo por los resultados, sino por el esfuerzo y la voluntad que ponemos en realizarlos.

Bibliografía:

Aisemberg Beatriz, Alderoqui, Silvia y Otros. Didáctica de las Ciencias Sociales. Tomo I y II Ed. Paidós.

Benejam Pilar, Pages Joan (Coordinadoras). Dolors Quinquer. (2002) Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación secundaria.

Camilloni, Alicia. (2001) “De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica”. En Corrientes Didácticas Contemporáneas. Ed Paidós. ed. Buenos Aires

Diseño Curricular Jurisdiccional para el tercer ciclo de EGB. Gobierno de la Provincia de Catamarca. Ministerio de Educación- PRISE. Catamarca 1998

Frigerio Graciela. Y Otros.(1991) Curriculum presente ciencia ausente.ed Miño y Dávila.

Ley Federal de Educación de la Nación. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. 1993.

Ley de Educación de Provincia de Catamarca. Ministerio de Cultura y Educación de Catamarca. Año1995.

Litwin. Edith (2001) “El campo de la Didáctica: la Búsqueda de una nueva agenda”. En Corrientes Didácticas Contemporáneas. Ed Paídos. Ed Buenos Aires

Prats Joaquim. Dificultades para la enseñanza de la Historia en la educación secundaria. Reflexiones ante la situación española. Julio.2003.<http://www.didacticahistoria.com/ccss/ccss02htm>.

Pizarro Cynthia. Sosa Claudia. La historia escolar en el DCJ para EGB 1 y 2.

Pizarro Cynthia. Kaen Claudia. Las Nociones sobre cultura e identidad de docentes en ejercicio en áreas rurales. Análisis de la capacitación de EGB 1 y 2 en el departamento Capayán.

Romero Luis Alberto. Volver a la Historia. Ed. Aique. ed Argentina1995.

Valles, Miguel.(2000).Técnicas cualitativas de investigación social. Ed. Síntesis. España.

Vazquez de Prada, Valentina y Otros. *El método Histórico*, Conversaciones Internacionales sobre Historia. Ed Universidad de Navarra. S.A. ed Pamplona España 1974.

Yuni, José. Urbano Claudio.(1999) Investigación etnográfica e investigación acción. Ed Brujas. Córdoba.

Carr, W y Kemmis. S (1988) . Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado. Ed. Martínez Roca. Barcelona

Bourdieu, Pierre. El sentido práctico. Ed. Taurus. ed Madrid 1993

Carretero. M Pozo.J Asencio.M (Compiladores) La enseñanza de las ciencias sociales. Ed Visor.1989

Carretero M Construir y enseñar ciencias Sociales y la historia. Ed Aique ed Buenos Aires 1994.

Finocchio, Silvia.(1997) Enseñar Ciencias Sociales. Ed Troquel.

Friera Suarez.Florencio. (1995) Didáctica de las ciencias Sociales. Geografía e Historia. Ediciones de la Torre Madrid

Fontana Josep. La Historia después del fin de la Historia. Ed Crítica. Ed Barcelona. España.1997

Gutiérrez, Alicia. Investigar las prácticas y practicar la investigación. Algunos aportes desde la sociología de Bourdieu. Kairos. Año I N°1. 2° Semestre de 1997

Gutiérrez, Alicia. 1994.Pierre Bourdieu las prácticas sociales. Ed. Centro editor de América Latina. Buenos Aires Raths, L E y Otros. 1986 Como enseñar a pensar.Ed. Paidós Studio. Buenos Aires

Sagastizabal, María Ángeles Perlo Claudia.1999. La investigación acción como estrategia de cambio de las organizaciones. Ed. La crujía. Tucumán

Sirvent, M. T.(1997) Diccionario de conceptos metodológicos. Maestría en Didáctica Facultad de filosofía. Buenos Aires

Taylor. S.J. y Bogdam. R Introducción a los métodos cualitativos. La Búsqueda de significados. Ed. Paidós.

Trepap P. Los procedimientos en la Historia Un punto de vista Didáctico Ed Grao ed España 1995