

Debates de cátedra

El Profesorado de Nivel Medio y Superior en Trabajo Social: ¿Qué es lo específico en nuestra Didáctica Especial?

Marcela Benegas^a y Marta García Costoya^b

Fecha de recepción: 5 de septiembre de 2018
Fecha de aceptación: 10 de octubre de 2018
Correspondencia a: Marcela Benegas
Correo electrónico: mebenegas@gmail.com

- a. Profesora Adjunta regular de la asignatura Didáctica especial y Residencia, Profesorado de Nivel Medio y Superior en Trabajo Social, Fac. de Cs. Sociales - UBA.
- b. Jefa de Trabajos Prácticos regular de la asignatura Didáctica especial y Residencia, Profesorado de Nivel Medio y Superior en Trabajo Social, Fac. de Cs. Sociales - UBA.

Resumen:

Este trabajo pretende dar cuenta del recorrido y el proceso de construcción del objeto de enseñanza de la Didáctica específica del Trabajo Social, haciendo énfasis en el nivel medio del sistema educativo, una de cuyas tres finalidades, definidas por la Ley de Educación Nacional, es habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía. Se recuperan aquí algunos resultados de investigación y trabajos y producciones realizados por la cátedra.

En este documento se propone que los profesionales y académicos del Trabajo Social están en mejores condiciones que otros pertenecientes a las Ciencias Sociales para aportar a esa educación para el ejercicio de la ciudadanía a partir de su propia formación en torno a prácticas de intervención sobre lo social y la cuestión social.

Palabras clave: Didáctica específica en Trabajo Social, enseñanza en el nivel medio, prácticas de ciudadanía.

Summary

This work aims to give an account of the route and the process of construction of the teaching object of the Specific Didactics of Social Work, emphasizing the middle level of the education system, one of whose three purposes, defined by the National Education Law, is to enable to adolescents and young people for the full exercise of citizenship. Some research results and works and productions made by the Chair are recovered here.

This document proposes that professionals and academics of Social Work are in better conditions than others belonging to the Social Sciences to contribute to this education for the exercise of citizenship from their own training around intervention practices on the social and the social question.

Key words: Specific didactics in Social Work, teaching at the intermediate level, citizenship practices.

Introducción

En el año 2005 la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA creó los profesorado universitarios de las carreras que aún no lo tenían y cuyos títulos, de validez nacional, habilitan para la enseñanza en el nivel medio y superior. La estructura curricular de estos nuevos profesorado incluye cinco asignaturas cuatrimestrales comunes y una anual diferenciada según la carrera de base: Didáctica especial y Residencia, cuyo eje son las prácticas de enseñanza. Esta decisión supone asumir que, o bien efectivamente existía ya un campo didáctico con objetos específicos a ser abordados en la enseñanza y que éstos y sus formas/métodos/enfoques de enseñanza son diferentes según las disciplinas de referencia, o bien éste era un espacio curricular a construir dentro de aquél más amplio de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Nuestra cátedra inició su recorrido el segundo cuatrimestre de 2007, enmarcando su programa y el desarrollo de las clases teóricas y prácticas dentro del campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales. No obstante, la pregunta por el objeto específico de nuestra Didáctica no tardó en presentarse en tanto la carrera de Trabajo Social, y su profesorado, presentan diferencias respecto de las otras carreras de grado de la Facultad. En primer lugar, en el ámbito del Trabajo Social se debate si éste es una disciplina en sentido estricto o es un campo disciplinar.

“Las disciplinas académicas (...) se distinguen por tener un objeto particular de estudio y poseer un bagaje de conocimientos especializados sobre ese objeto, con teorías y conceptos que lo organizan, con lenguajes especializados, métodos... (...) Los campos académicos son áreas menos integradas y más amplias que las disciplinas y, generalmente, se integran por varias de ellas, como es el caso de los estudios sobre educación.” (López-Bonilla, 2013:384-385)

El Trabajo Social se constituye estructurado en torno a prácticas de intervención en situaciones sociales vinculadas a la cuestión social y orientadas a la preservación, restitución y/o ampliación de derechos de las personas, enmarcados tanto dentro de los Derechos Humanos como de aquellos que se asignan a la condición de ciudadano de un Estado. Dentro de este campo, ha desarrollado su propio cuerpo teórico y metodológico.

En segundo lugar, la inserción laboral más probable para los Profesores de Enseñanza Media y Superior en Trabajo Social (como los de las otras carreras) es como docentes en el nivel terciario y, sobre todo, en escuelas secundarias ya que estas últimas ofrecen más oportunidades en función de su mayor cantidad y distribución geográfica, hecho reconocido en la Resolución que crea el Profesorado (Resolución CS N° 5851/05, Universidad de Buenos Aires. Anexo, p. 2). De hecho, todas las

cátedras de Didáctica especial organizamos las prácticas de la enseñanza de nuestros/as estudiantes en instituciones educativas de nivel medio. Ahora bien, el “trabajo social” no constituye una asignatura o un grupo de ellas en ningún plan de estudios de nivel medio, a diferencia de otras disciplinas como la Sociología o la Psicología (con la única excepción del plan de estudios aún vigente en el Centro Educativo de Nivel Secundario N° 16, de la Ciudad de Buenos Aires, que forma Peritos auxiliares en Acción Social). El título docente los habilita para dictar, entre otras, asignaturas como Sociología, Problemática sociocultural del mundo contemporáneo, Sociología y Comunicación. Surgió entonces la pregunta sobre cuál sería el núcleo estructurante de la enseñanza en las diversas asignaturas que un Profesor en Trabajo Social puede dictar o, en otros términos, cuál sería el aporte específico que ese docente podría realizar en la enseñanza de tales asignaturas, que también pueden dictar profesores con otra formación. Desde la Cátedra, consideramos que apunta a aquellas dimensiones de los contenidos que permiten comprender y aproximarse a una práctica ciudadana y/o de ejercicio y defensa de derechos y responsabilidades, a la construcción de ciudadanía.

Nora Aquín plantea la importancia de esta dimensión para el Trabajo Social:

- “Los valores y el ejercicio de la ciudadanía mejoran las condiciones de conformación de una opinión pública crítica, al mismo tiempo que aumentan la capacidad de demanda de la sociedad en materia de elaboración de políticas y decisiones públicas.
- Resulta relevante para el Trabajo Social develar de qué manera se produce simultáneamente la expansión de la ciudadanía en algunas dimensiones –fundamentalmente en la dimensión cultural– y el retroceso en otras –tal el caso de la ciudadanía social–.
- La ciudadanía tiene como componente irrenunciable la participación, tema muy caro al Trabajo Social. La participación ciudadana en el espacio de intersección entre Estado, Economía y Sociedad –espacio privilegiado de la intervención de nuestra disciplina– resulta apta para movilizar y capacitar en procesos de representación, negociación e interlocución, procesos que precisamente hacen a la constitución del ciudadano, que no es un hecho a priori, sino un trabajo de construcción.” (Aquín, 2003:8)

Nora Britos, en otro capítulo del mismo libro, cita al jurista italiano Luigi Ferrajoli, que cuestiona la inclusión

de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales dentro de la categoría de ciudadanía: “Ferrajoli sostiene que el concepto de derechos humanos o derechos fundamentales de la persona es más abarcativo que el de ciudadanía. Ello es así en tanto los derechos humanos deben ser reconocidos a todos en tanto persona humana, mientras que los derechos de ciudadanía son restringidos a la pertenencia a un estado nación.” (Britos, 2003:29)

La cita permite clarificar el carácter dinámico del concepto de ciudadanía cuya extensión y profundidad son determinadas en gran parte por las luchas de los diversos sectores, así como su sentido, que se ha visto ensanchado o restringido según los momentos históricos.

No obstante la claridad que aporta la argumentación de Ferrajoli, creemos que enriquece el debate la recuperación que realiza Susana Villavicencio de las reflexiones de Hannah Arendt a partir de las figuras del apátrida (individuo desnacionalizado de Europa entre la Primera y la Segunda Guerra Mundial) y del refugiado (quien ha debido abandonar su país por guerras o políticas de exterminio): “Estos hombres y mujeres sin Estado, en un mundo donde rigen las formas políticas del Estado-nación, son la encarnación de los ‘sin derechos’. Para Arendt, la presencia de esta masa de sujetos desnacionalizados invierte la relación de los derechos contenida en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. En efecto, la situación del apátrida y del refugiado le permite demostrar que la condición de sujeto de derecho está sustentada en la pertenencia a un Estado y que, por lo mismo, junto con la pérdida de la identidad política, es la condición humana misma la que está en riesgo, aunque esos individuos sean objeto de políticas humanitarias. (...) la pérdida de la protección de su gobierno y del status legal en su país y, consecuentemente, en otros, los convierten en el hombre desnudo, nueva condición paradójica representada por estos sujetos reducidos a una existencia meramente natural, donde literalmente ‘no hay derechos’. Para Arendt, esta situación ilustra las perplejidades inherentes al concepto de derechos humanos, pensados precisamente como derechos pertenecientes a la condición humana. (...) Así, cuando se trata de reconocer o asignar la ciudadanía, también se trata de reconocer y asignar las condiciones de posibilidad de la supervivencia de los hombres en tanto seres humanos (...) colocando la pertenencia a la ciudadanía como base del reconocimiento de los derechos humanos más elementales. De allí la fuerza de la expresión “derecho a tener derechos.” (Villavicencio, 2007:45)

Como ejemplo de estas consideraciones respecto del rol del Estado en la promoción y vigencia de los derechos humanos podemos citar, en nuestro país, la Ley de migraciones N° 25.871 sancionada en diciembre de 2003 que, en sus artículos 2° a 10° garantiza que "El Estado en todas sus jurisdicciones, asegurará el acceso igualitario a los inmigrantes y sus familias en las mismas condiciones de protección, amparo y derechos de los que gozan los nacionales, en particular lo referido a servicios sociales, bienes públicos, salud, educación, justicia, trabajo, empleo y seguridad social." (Art. 6°) También es ejemplo el DNU 70/2017, que fijó condiciones más estrictas para el ingreso y la permanencia de extranjeros en el país, que fue declarado inconstitucional por la Sala V de la Cámara en lo Contencioso Administrativo Federal, porque "recoge en su articulado soluciones que son incompatibles con los estándares constitucionales y de derechos humanos que forman parte de las condiciones de vigencia de los instrumentos internacionales en la materia", reconocidos en el Art. 75 de la Constitución Nacional. Desde nuestra visión, ése es un espacio de lucha en el que hay que participar.

En este marco, comenzamos a definir como el objeto de enseñanza de la Didáctica especial del Profesorado en Trabajo Social para el nivel medio las prácticas de ciudadanía, incluyendo dentro de ellas aquellas vinculadas a la defensa, restitución y ampliación de derechos humanos.

Durante 2010-2012 desarrollamos el Proyecto UBACyT "La ciudadanía. El aporte de la enseñanza de las Ciencias Sociales a la formación para su ejercicio" (Código de Proyecto: 20020090200216) en el marco del cual relevamos, por un lado, bibliografía para construir un marco conceptual sobre la ciudadanía (García Costoya y Santos, 2011) y, por otro lado, la presencia o ausencia de las prácticas vinculadas a la ciudadanía en diversos documentos curriculares de Ciudad de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires (Benegas y Maglione, 2011). El proyecto incluyó entrevistas semiestructuradas a docentes de nivel medio de las áreas de Ciencias Sociales y una encuesta sobre cultura política y prácticas de ciudadanía aplicada a 395 estudiantes de 1° a 5° año del nivel medio de tres escuelas de la ciudad de Buenos Aires (dos públicas: una que recibe población casi completamente perteneciente a una villa de emergencia próxima, otra que recibe estudiantes de clase media, y una de gestión privada, que recibe estudiantes de clase media-alta).

Dentro de las conclusiones, nos interesa destacar en este trabajo que una amplia mayoría de los encuestados

acordó totalmente (22,9%) o en parte (55,6%) con que a "la gente le toca hacer algo respecto de los problemas que trata de resolver un gobierno". Esta opinión pareció consolidarse al constatar que el 91% de los encuestados acordó total o parcialmente con que el Gobierno debería someter a votación de la ciudadanía las cuestiones importantes. Ambas evidenciaban un deseo de participación ciudadana activa que implicaría, necesariamente, un supuesto de que "la gente" debería estar al tanto de cuáles son estas cuestiones y formarse una opinión sobre aquellas que le interesan. Respecto de si la política contribuye a mejorar el nivel de vida de todos los argentinos, consideraron que sí contribuye el 26,8% de los encuestados. Alcanzan el 62% quienes piensan que contribuye sólo en parte. Sumando ambas respuestas positivas, casi el 90% de los encuestados consideró que la política tiene alguna relación con el mejoramiento del nivel de vida de los argentinos. Se vislumbraba en ese momento un incremento de la credibilidad de las acciones políticas y su vinculación con las condiciones de vida de la población en general, en relación con el reclamo de "que se vayan todos" presente en 2001-2002. (Benegas, García Costoya y otras, 2012:9)

En relación con la presencia de las prácticas de ciudadanía en documentos curriculares oficiales, el relevamiento permitió plantear que: "Una conclusión preliminar en este análisis, permite afirmar que las prácticas de ciudadanía se presentan más claras en los documentos de desarrollo curricular transversales e institucionales, luego en los documentos de aportes para la enseñanza de las asignaturas y finalmente en los documentos que abordan los trayectos de contenidos. Entendemos que esta ponderación de tipo de saberes en documentos curriculares se basa en tradiciones acerca de la forma de formular contenidos curriculares por un lado y a una mirada muy esperanzadora —y poco verificada— acerca de la transferencia del saber teórico a la realización de la acción. Una segunda conclusión preliminar: les queda a los profesores la tarea de la redefinición de los contenidos que mayormente se formulan en términos de saberes y conocimientos de base teórica, conceptual, informativa más que aquellos vinculados a la realización de una acción, a la promoción de una acción y a la reflexión sobre una acción." (Benegas y Maglione, 2011:13)

Volviendo a la cuestión de la formación ciudadana y la pertinencia de las/os Trabajadoras/es sociales para su desarrollo, cabe destacar que la escuela secundaria tiene tres finalidades principales: "habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía,

para el trabajo y para la continuación de estudios.”(Art. 30 de la Ley de Educación Nacional) Aunque resulte obvio, queremos destacar el uso del término “ejercicio” referido a la ciudadanía que, al igual que el verbo correspondiente, remite no a definiciones y/o explicaciones sino a prácticas (ver definiciones del Diccionario de la RAE). Pero, como también es obvio, las prácticas no están escindidas de los conceptos, principios, procedimientos, capacidades y actitudes implicados en ellas.

W. Kymlicka y W. Norman (1994) en “El retorno del ciudadano” diferencian entre la identidad ciudadana o la ciudadanía-como-condición y la ciudadanía-como-actividad-deseable. En este segundo sentido, Kessler (1996: 143) propone entender la ciudadanía como:

“(…) el conjunto de prácticas (jurídicas, políticas, económicas y culturales) que definen a una persona como miembro competente de una sociedad. Prácticas cuya fuente de legalidad y legitimidad residen en la posesión de derechos que influyen en la distribución de recursos accesibles a distintas personas y grupos sociales.”

A partir de esta definición, resulta pertinente considerar la tipología de contenidos propuesta por Feldman y Palamidessi (2001:30-31): “a) Conjuntos de informaciones, conceptos, principios o teorías (se lo puede llamar “saber qué”); b) Metodologías, procedimientos, técnicas y habilidades (se lo llama también “saber cómo”). Muchas veces asociados a campos específicos como: analizar fuentes documentales, manejo de microscopio, redacción de protocolos, etc.; c) Capacidades de orden general: (no directamente relacionadas con un área en particular). Por ej.: clasificar, realizar inferencias, efectuar una síntesis, emitir juicios fundados; d) Prácticas o experiencias. Definen acciones complejas irreductibles a sus componentes; e) Actitudes o disposiciones hacia tipos determinados de percepción, valoración o acción.”

Desde esta perspectiva, las prácticas o experiencias están compuestas, entonces, por conceptos e informaciones, procedimientos y/o metodologías, capacidades generales y actitudes, aunque resulten una unidad más compleja que la sumatoria de estos componentes.

Recuperamos en este punto parte de lo que presentamos en las III Jornadas de reflexión y debate sobre práctica docente universitaria, desarrolladas en nuestra Facultad en agosto de 2017, convocadas para aportar a la reflexión y debate sobre “¿Que significa hoy formar docentes desde la universidad pública?”, con el título

“Las prácticas de ciudadanía como objeto de enseñanza” (no publicado).

Lawrence Stenhouse (1987:31, 35-37) explicita que “Los profetas pueden enseñar conocimientos privados; los profesores deben tratar conocimientos públicos. (...) Aun cuando pueden hallarse transformados hasta cierto punto por la cultura de la escuela (...) su origen está fuera de ese ámbito y poseen una existencia independiente. (...) Estos puntos de referencia residen en culturas que se sitúan fuera de la escuela y de las que dependen las materias escolares y con las cuales se relacionan.” Esos puntos de referencia, en este caso, son las prácticas de ciudadanía y aquellas vinculadas al ejercicio, defensa y ampliación de derechos así como a las responsabilidades que ello implica.

J. L. Martinand (1986:55-56) acuñó el concepto de prácticas sociales de referencia para poner en relación las actividades didácticas con las situaciones y tareas de una práctica dada, puntualizando que “ellas conciernen al conjunto de un sector social, y no a roles individuales («social»); la relación con las actividades didácticas no es de identidad, hay solamente términos de comparación («referencia»)” (traducción propia)

Nos preguntamos, entonces; ¿cuáles son las prácticas sociales propias del ejercicio de la ciudadanía? O, según la formulación de Kymlicka y Norman: ¿qué incluye o abarca la “ciudadanía-como-actividad-deseable” o lo que podríamos llamar las prácticas propias del “ciudadano ideal”?

En ese texto presentábamos una breve y preliminar enumeración para ser discutida y ampliada, de algunas prácticas deseables en los ciudadanos y para cuya formación se requiere de la concurrencia de varios espacios curriculares de la escuela secundaria:

- ☛ mantenerse informado sobre las cuestiones abordadas en la agenda pública (por ejemplo, en la actualidad: el sistema previsional, la seguridad social, la dinámica del endeudamiento externo, la división de poderes y el respeto por la independencia de cada uno de ellos, las transformaciones que afectan al sistema educativo, etc.) que necesitan de un conocimiento previo sistemático sobre conceptos, principios, teorías, procedimientos y valoraciones subyacentes;
- ☛ tomar posición frente a estas cuestiones y participar

para incidir sobre su resolución a través de diversos medios y estrategias (organizarse con otras personas, mandar cartas a un periódico, quejarse ante las autoridades, asistir a manifestaciones, llamar a un programa de radio o televisión, firmar cartas de apoyo, colocar afiches, carteles o fotografías, utilizar los recursos de las redes sociales y/o la web como el sitio change.org, etc.);

- ✎ estar dispuesto a involucrarse según sus posibilidades en prácticas solidarias respecto de sus semejantes (donar sangre, donar alimentos, medicina, ropa en caso de un desastre, o para organizaciones sociales, participar personalmente como voluntario en alguna actividad a beneficio de la comunidad, etc.)
- ✎ realizar lecturas comparativas de medios de comunicación con posicionamientos ideológico-políticos diferentes y analizar la visión de la realidad que cada uno promueve y/o busca instalar como legítima;
- ✎ actuar como un usuario crítico y cuidadoso de las redes sociales y analizar los impactos que el uso de diferentes dispositivos tecnológicos tiene en la sociedad;
- ✎ relacionar los diferentes modelos de Estado en Argentina con las políticas públicas implementadas y las consecuencias en la sociedad;
- ✎ conocer, comprender y utilizar los diversos mecanismos de participación política en diferentes escalas (municipal, provincial, nacional);
- ✎ analizar, frente a las instancias electorales, los discursos, hechos relacionados y trayectorias de los candidatos;
- ✎ realizar un seguimiento de las acciones de los representantes que votó;
- ✎ poder analizar en forma global el presupuesto nacional o de su jurisdicción identificando los recursos tributarios y los destinos de las partidas;
- ✎ analizar los estereotipos presentes en los discursos sociales y políticos que fomentan o justifican la discriminación y la violencia, (migrantes, mujeres, personas LGBT, habitantes de villas, etc.), conocer las normas que establecen sus derechos y, eventualmente, accionar para que se cumplan (art. 20 de la CN,

Ley 25.871 de Política Migratoria Argentina; Ley 26.743 de identidad de género, Ley 26.618 de matrimonio igualitario, Ley 26.485 de protección integral a las mujeres; Ley 26.061 de protección integral de derechos de niños, niñas y adolescentes, etc.)

- ✎ Conocer la legislación laboral vigente y elaborar una opinión fundada sobre los cambios que se propongan.

P. Perrenoud (1998:504-505) sostiene que "Las prácticas no son objetos inmediatamente «legibles». Su reconocimiento exige un trabajo de rastreo y de explicitación (...) las prácticas son a menudo designadas por etiquetas y emblemas que no dicen exactamente de qué están hechas. Es necesario, por ende, un inmenso trabajo de descripción fina de los gestos profesionales y también de las situaciones de trabajo, o de su equivalente en el campo deportivo, artístico o de la vida cotidiana." (traducción propia). Y. Chevallard (1991) propuso el concepto de transposición didáctica para definir las sucesivas transformaciones de un saber desde su ámbito de producción a su efectiva enseñanza dentro del sistema educativo. Respecto de la transposición didáctica de las prácticas sociales en curso en la sociedad que se desea incluir en un curriculum, Perrenoud, en el mismo texto, plantea que la primera instancia de este proceso es el relevamiento y la descripción fina de esas prácticas. (1998:505). Advierte, sin embargo, que el mismo "no tiene legitimidad e incidencias concretas sin una participación activa de los propios expertos, no como simples comparsas de una encuesta, sino como actores sociales que identifiquen y definan los saberes dignos de ser adquiridos por los nuevos prácticos del dominio considerado" (Perrenoud, 1998:503, traducción propia).

Ahora bien: formar para el ejercicio pleno de la ciudadanía como finalidad de la escuela secundaria implica que ésta en su conjunto es responsable de esa formación. Sin embargo, tal como lo hicieron notar los integrantes del Collège de France (1989), se corre el riesgo de que, como otros saberes a los que sus integrantes refieren, "al considerarse como enseñados por todo el mundo, acaban por no ser enseñados por nadie" (p. 131). En nuestro país tal formación suele ser asignada a espacios curriculares específicos como Educación Cívica, Formación ética y ciudadana o Construcción de ciudadanía en los que, tal como lo describen Siede y Larramendy (2013), "(...) sucesivas gestiones le han dado un peso significativo a la definición de los programas oficiales y cada golpe de Estado tuvo su correlato en cambios de

denominación de esta materia (sobre todo en la escuela media); como contrapartida, estudiantes, familias y buena parte de los docentes le asignan una importancia reducida (...)

Para aportar a la construcción de un enfoque de enseñanza y un cuerpo teórico y práctico consolidado, consideramos que esos actores sociales “expertos” a los que se refiere Perrenoud son, en una primera instancia, los investigadores, docentes y profesionales reconocidos dentro del campo del Trabajo Social ya que la categoría de ciudadanía, la concepción que de ella se tenga y, privilegiadamente, las prácticas sociales que la caracterizarían forman parte del núcleo central de ese campo. Son ellos quienes deben ser consultados para el relevamiento y la descripción fina de esas prácticas.

En convergencia con esta posición, la Ley Federal del Trabajo Social N° 27.072 sancionada en 2014, establece entre sus objetivos: “Promover la jerarquización de la profesión de trabajo social por su relevancia social y su contribución a la vigencia, defensa y reivindicación de los derechos humanos, la construcción de ciudadanía y la democratización de las relaciones sociales” (Art. 3°, inc. a)

En la actualidad, estamos desarrollando un Proyecto de Reconocimiento Institucional desde el Centro de Estudios de Ciudad de nuestra Facultad sobre “Ciudadanía

y Universidad: Las prácticas de ciudadanía en estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales-UBA” que, en una segunda instancia, esperamos que pueda incluir la consulta a referentes del campo del Trabajo Social para ampliar el inventario de las prácticas de ciudadanía en las que sería deseable formar a los/las estudiantes de nivel medio. Este inventario constituiría el insumo principal para, desde la didáctica, tratar de identificar cuáles y qué tipo de contenidos están involucrados en ellas: conceptos, principios e informaciones, procedimientos o metodologías, capacidades generales y valoraciones, disposiciones o actitudes. Y continuar avanzando en el diseño de propuestas que permitan abordar la enseñanza de las prácticas de ciudadanía.

Lo expuesto hasta aquí está en el origen de nuestro interés en difundir este proceso realizado al interior de la Cátedra de Didáctica especial y Residencia a través de la revista de la Carrera de Trabajo Social y, también, de nuestra convicción de que los/as estudiantes del Profesorado en Trabajo Social deben abordar esta temática en las diversas asignaturas, bastante heterogéneas entre sí, a que su título docente los habilita. Este abordaje debería darse a través de propuestas de enseñanza que no sólo permitan a sus estudiantes el conocimiento de los derechos y responsabilidades que su ciudadanía conlleva, sino también la apropiación de las prácticas sociales mediante las cuales se la ejerce y se lucha para ampliar los ámbitos y sujetos que incluye.

Bibliografía

- Aquín, N. (2003) "Introducción" en Aquín, N. (Comp.) *Ensayos sobre ciudadanía. Reflexiones desde el Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Benegas, M. (Directora), García Costoya, M. (Co-directora), Maglione, C., Manes, R. y Santos, J. (2012) Programación Científica 2010-2012 (Bienales) Informe Final y Resultados del proyecto Código 20020090200216.
- Benegas, M. y García Costoya, M. (2017) "Las prácticas de ciudadanía como objeto de enseñanza", presentado en *III Jornadas de reflexión y debate sobre práctica docente universitaria. Facultad de Ciencias Sociales – UBA: ¿Que significa hoy formar docentes desde la universidad pública?* No publicado.
- Benegas, M. y Maglione, C. (Mayo, 2011) "La ciudadanía como práctica en documentos oficiales", en Mesa 10: Currículum y Didáctica I. VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado "Currículo, investigación y prácticas en contexto(s)". Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Britos, N. (2003) "La trayectoria de la ciudadanía en Argentina. Derechos humanos y ciudadanía", en Aquín, N. (Comp.) *Ensayos sobre ciudadanía. Reflexiones desde el Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Chevallard, Y. (1991): *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.
- Collège de France (1989) "Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza" en Bourdieu, P., (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001) *Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques*. Serie Formación Docente N° 1. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- García Costoya, M y Santos, J. (Mayo, 2011) "Las prácticas de ciudadanía y su enseñanza en la escuela secundaria. Un marco conceptual para su indagación", en Mesa 12: Currículum y Didáctica III. VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado "Currículo, investigación y prácticas en contexto(s)". Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Kessler, G. (1996) "Adolescencia, pobreza, ciudadanía y exclusión" en Konterlnik y Jacinto (Comp.): *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*. Buenos Aires: Losada UNICEF.
- Kymlicka, W. y W. Norman (1997) "El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía". *Ágora. Cuadernos de Estudios Políticos*, N° 7, pp. 5-42.
- Larramendy, A. y Siede, I. (2013) "¿Cómo se construye ciudadanía en la escuela?" en *Le Monde Diplomatique* N° 167. Disponible en <http://rescatederecursos.blogspot.com/2016/01/la-educacion-en-debate-universidad.html>, accesible mediante el link: <https://drive.google.com/drive/folders/0B18NdWfM0RX8eE05bnhLOV9WREk>
- López-Bonilla, G. (2013) "Prácticas Disciplinarias, Prácticas Escolares: ¿Qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades?", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 383-412. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774004>. Consultado el 16/08/2018.
- Martinand, Jean-Louis (1986) *Connaître et transformer la matière*. Berna: Peter Lang AG. Disponible en <http://www.portices.fr/formation/Res/Info/Dimet/TextesClg/86Psr.html>. Consultado el 17/08/2018.
- Perrenoud, P. (1998) "La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences" en *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, n° 3, 487-514. Consultado 12/08/2018 en: <http://www.erudit.org/revue/rse/1998/v24/n3/031969ar.pdf>
- Stenhouse, L. (1987) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Villavicencio, S. (2007) "Ciudadanía y civilidad: acerca del derecho a tener derechos", en *Revista Colombia internacional*, N° 66, Colombia, Universidad de los Andes, pp. 35-51.