

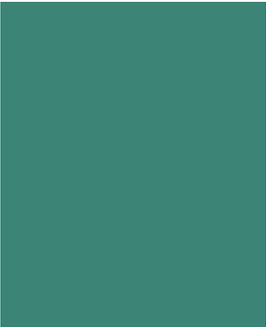


PROPUESTAS PEDAGÓGICAS

TRAB4
FVZAS
X6HPT
EDUCATIVAS
N²ZD3Q

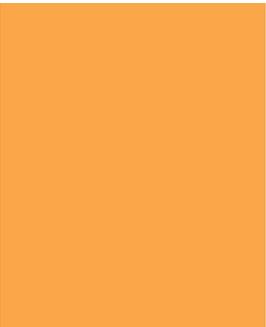
CONCURSOS y
REGULARIZACIONES
Presentaciones 2013-2016

Colección
Documentos del Colegio



**"Aprender no es sólo aprender a conocer
sino igualmente aprender a hacer".**

Pedro Henríquez Ureña



Índice

Presentación	5
Ana María García Munitis	
Ciencias Biológicas	
Recorriendo entre todos el camino de la energía	8
María José Mateos	
¿Es Verdad Que El Hombre Desciende Del Mono?	22
Carolina Elena Rosenberg	
Ciencias Exactas	
Historia viva del Colegio Nacional...	33
Silvia Ana Capelletti	
E pur si mouve...	46
María José Arias Mercader	
¿Qué esconden los lados de un triángulo rectángulo?	56
Mariana Morales	
La escala de Ph en alimentos de consumo	69
Santiago Emmanuel Suarez	
Ciencias Sociales y Filosofía	
Migraciones y mercado laboral: al norte del río Bravo	77
María Marcela Amaro	
Construcción del imaginario adolescente	84
Luz María Cámpora	
Del territorio al lugar	92
Nora Marcela Car - Marcela Fedele	
Conquista y Colonización: la herencia	108
Jorge Pablo Corbetta	
¿Cómo "dividimos" un único mundo	120
Cintia Andrea Gasco	
El hombre se reconoce y organiza el espacio prehistórico	132
Estela Beatriz Giraldez	
Soberanía alimentaria versus soberanía energética	139
Marisa Susana Laporta	
La shoa. Pasado y presente.	148
Diego R. Larregina	
La problemática del agua en ciudades de América latina	162
Lilián Jorgelina Lértora	
A ver quién manda aquí	172
Norberto Gabriel Merino	
Conocimiento histórico del siglo xix rioplatense	186
Juan Alberto Misuraca	
Carácter dependiente del proceso de consolidación inicial del estado argentino...	198
Marcelo Juan Rimoldi	
¿Quién soy yo?	210
Gustavo Omar Salinas	
Cuando lo impensado ocurre...historia, memoria y otredad	221
Carina Schuster	

Estética

Elementos tonales del lenguaje visual
Alicia Lilián Fernández

Textura: dimensión expresiva en la imagen plástica
María Carina García Laval

El tiempo y la música
Daniel Mario Gastaminza

Refuerzo semántico la tipografía y su sentido
Roberto Germán Mallo

Imágenes y color derechos humanos y ambiente
María Graciela Raninqueo

Imagen artística y espacios simbólicos
Dominique Suffern Quirno

Lengua y Literatura

(Re)conocernos a través de la Literatura
Cecilia Graciela Delorenzi

El crimen casi perfecto de Roberto Arlt
Graciela Fernández Quirós

El uso de los tiempos verbales.
Nora Iribe

Literatura, teoría literaria y aulas heterogéneas
Susana Inés Souilla

Lenguas Modernas

La clase de apoyo de francés
María Susana Rodrigo

Diversidad de desempeños en la clase de francés.
Mónica Beatriz Rodríguez

Orientación Educativa

El consumo generalizado y uso de sustancias psicoactivas
Roberto Ariel Berón

Inclusión educativa y discapacidad.
María Laura Castignani

Aportes para una intervención: la violencia en las escuelas
Marion Fonrouge

Inclusión educativa y trabajo social
Alejandra Olhaberry

Adolescencias y tics: nuevas escenas vinculares...
Andrés Szychowski

Preceptoría

Buscando sentidos: inclusión y permanencia
Juan Pablo Fariña

Presentación

En el Preámbulo del Estatuto de nuestra Universidad podemos leer que el objetivo del proceso de enseñanza aprendizaje tendrá carácter y contenido ético, cultural, social y científico. Será activo, comprometido, general y sistemático con un sentido interdisciplinario y capaz de anticipar las transformaciones y nuevas tendencias, generando cambios con sentido creativo e innovador y propiciando el aprendizaje permanente. Inspirado en los principios reformistas, garantiza la más completa libertad académica, sin discriminaciones, limitaciones o imposiciones, y consigna en el art. 46) que los docentes de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, ingresarán por concurso público de acuerdo con las ordenanzas y resoluciones vigentes.

Con una mirada en esta concepción, **Trazas Educativas**, presenta la **Colección Documentos del Colegio** cuyo propósito es el de reunir, registrar, divulgar, preservar y dar acceso a la producción académica de la comunidad educativa del Colegio Nacional “Rafael Hernández” resultado de las acciones formales dispuestas en las normativas universitarias, tales como Planes de Estudio; Programas de Materias; Concursos y Regularizaciones; Convenios y Proyectos; Resoluciones, Memorias Departamentales; Memorias de Gestión, y toda información documental que se considere conveniente resguardar y difundir entre otros, considerando en este punto relevante compartir trabajos elaborados por docentes y alumnos.

Agrupar y sistematizar las producciones de este tipo, es indispensable tanto para acercarnos a nuestros recursos, como para valorar y asegurar la memoria de la institución. En esta línea, el material que aquí se muestra es la compilación de las Propuestas Pedagógicas recibidas por parte de los docentes del Colegio y responden al llamado a Concursos y Regularizaciones de horas cátedra y cargos de Ayudantes y Preceptores en el período 2013-2016. Abriéndose de esta manera otro medio de intercambio que sirva como puente para futuros acuerdos curriculares.

Resulta relevante destacar que la presente Colección no es cerrada ni exhaustiva. Se han incorporado los trabajos de los profesores que aceptaron participar en esta primera convocatoria; quedando abierto el camino para otras instancias que contribuyan a seguir visibilizando las prácticas áulicas y el marco de referencia que las sustentan. Si bien cuando concebimos la idea de retomar Publicaciones del CNLP, asomaron preguntas y dudas, también arribamos a una serie de respuestas que concluyeron en Trazas Educativas, ediciones digitales del Colegio, con la idea de crear un ámbito donde docentes y equipos de cátedra pongan en cuestión sus producciones, brindando la posibilidad de comunicarlas y generar intercambios, en el contexto de responsabilidad que implica la pertenencia a un Colegio Experimental.

Queda entonces abierta esta instancia con la certeza de contribuir a propiciar un espacio que favorezca no sólo a la definición de conocimientos y prácticas de cada campo disciplinar y sus modos de transmisión, sino que también aporte desde un lugar de reflexión, a repensar la idea y concepción de Colegio cómo construcción colectiva.

Prof. Ana María García Munitis

Ciencias Biológicas



RECORRIENDO ENTRE TODOS EL CAMINO DE LA ENERGÍA

María José Mateos

Regularización docente 2014. Comisión evaluadora: Natalia Arcarúa, Osvaldo Cappannini, María Florencia Menconi, Gabriela Rotundo.

FUNDAMENTACIÓN Y MARCO TEÓRICO

El concepto de energía es un concepto con el cual estamos muy familiarizados: el sol nos da energía en forma de luz, nuestros alimentos contienen energía y ésta mantiene la vida. Hay energía en las personas, el resto de los seres vivos, los lugares y los objetos, pero únicamente observamos sus efectos cuando algo está ocurriendo. Solo podemos reconocer la presencia de energía cuando se transfiere de un lugar a otro o cuando se transforma de una forma en otra.

A pesar de ser, quizás, el concepto científico más popular, es uno de los más difíciles de definir y comprender (Hewitt, 2004).

También es un tema central en las Ciencias Naturales y posibilita numerosas conexiones con otros temas y/o contenidos. Sin embargo incluye explicaciones científicas complejas y muy abstractas, lo cual nos lleva a plantearnos cuál es el abordaje más significativo para una mejor comprensión en 1º año de la Educación Secundaria.

Teniendo en cuenta que los estudiantes cotidianamente se vinculan con fenómenos y hechos, relacionados con las Ciencias Naturales y en particular con la energía, se propone partir de dicho entorno y desarrollar los contenidos del área con un enfoque sistémico, integrador y contextualizado.

Considerando un modelo constructivista del aprendizaje de las ciencias, es decir, el aprendizaje como cambio conceptual, se pretende tener en cuenta tal como fue expuesto por Driver (1986) las principales características del modelo constructivista. Es decir que en situaciones de aprendizaje el alumno este activamente

planteando hipótesis, comprobando y posiblemente cambiando sus ideas cuando interacciona con fenómenos y con otras personas. La nueva información es elaborada, transformada e interpretada de acuerdo con la estructura cognitiva. Y una vez construido un posible significado, se relaciona el mismo con las ideas anteriores, para ver de qué manera se organizan y reestructuran. De este modo, los alumnos tienen un mayor protagonismo en su aprendizaje.

Asimismo dado que formamos parte de un mundo repleto de productos de la indagación científica, la alfabetización científica se ha convertido en una necesidad para todos. Por lo tanto, es necesario desarrollar una disciplina que promueva en los alumnos una actitud científica, no solo la simple adquisición de conocimientos y que favorezca como estrategias metodológicas el razonamiento, la argumentación, el cuestionamiento, la posibilidad de enfrentarse a situaciones problemáticas e intentar resolverlas. Además es adecuado recurrir a puestas en común de ideas previas y de conceptos aprendidos (formalización de lo aprendido), confrontación de ideas, búsqueda y análisis de información proveniente de diferentes fuentes tomando como punto de partida la explicitación de las ideas de los alumnos, entre otras. Estas estrategias junto a desempeños de comprensión como relacionar, comparar, diferenciar, analizar, decidir, permiten que los alumnos puedan tener un mayor protagonismo en sus aprendizajes, pensar y actuar flexiblemente con lo que saben y construir aprendizajes significativos (Blythe, T. 2008).

En este marco el docente es quien a través del planteo de contraejemplos, en forma de problemas concretos o interrogantes relacionados con el entorno del alumno, lo enfrenta a situaciones conflictivas, que favorecen la reestructuración de sus teorías y la consideración de las ventajas de los nuevos conocimientos. El conflicto producido en los alumnos permite que reconozcan los errores de sus ideas debido a que las mismas resultan ineficaces para dar respuesta o soluciones a los interrogantes o problemas planteados (Merino, 1998).

Para el diseño de la presente propuesta se tuvo en cuenta el marco explicitado y pretende encuadrarse en una concepción de ciencia humana e histórica donde se valoran sus productos y sus procesos. Por ello se promoverá la comprensión no sólo de conceptos, sino también de competencias relacionadas con el modo de hacer y pensar de la ciencia. (Furman, 2009).

Este enfoque se llevará a cabo en el marco de la Enseñanza para la Comprensión, que, en la actualidad, orienta el diseño curricular del Colegio Nacional Rafael Hernández.

Este marco conceptual considera que comprender es pensar y actuar flexiblemente en cualquier situación o circunstancia, a partir de lo que uno sabe acerca de algo.

Aprender para la comprensión exige una cadena de desempeños de comprensión de variedad y complejidad creciente; es pensar y actuar a partir de los conocimientos previos que el individuo tiene y de la nueva información y experiencias propuestas por el contexto institucional y social. (Pogré y Lombardi, 2004).

Preguntarse qué es realmente lo que queremos que los alumnos comprendan obliga a pensar y direccionar la enseñanza hacia aquellas cuestiones más importantes y centrales de la ciencia que enseñamos en un año, un ciclo o nivel educativo.

Para responder a la pregunta planteada existen cinco conceptos del marco de la enseñanza para la comprensión: los hilos conductores o metas de comprensión abarcadoras (son las preguntas o grandes conceptos que ayudan al docente a expresar de manera clara y comprensible el sentido de lo que quiere enseñar); los tópicos generativos (son temas centrales en cada área o disciplina que para que sea generativo es necesario que se formule de un modo accesible y desafiante para generar interés en los alumnos); las metas de comprensión (es lo que el docente quiere que comprendan de ese tema); los desempeños de comprensión (son actividades que exigen de los alumnos usar sus conocimientos previos de maneras nuevas o en situaciones diferentes para construir la comprensión del tópico de la unidad) y la evaluación diagnóstica continua (es el proceso por el cual los estudiantes obtienen retroalimentación sobre lo que están haciendo). (Blythe, 2008; Pogré y Lombardi, 2004).

Si consideramos el uso habitual de la energía para los alumnos en su contexto, aparece asociada al mundo de las máquinas o artefactos construidos por el hombre, es decir, asociado al mundo artificial y no reconocen que está involucrada en todos los fenómenos del mundo natural. Esta visión de la energía se corresponde con algunas de las concepciones previas de los estudiantes en primer año: “La energía está presente cuando hay un movimiento”; “La energía una vez que se utiliza desaparece”; “La energía es lo que hace que un artefacto u objeto funcione”.

Por esto se propone utilizar estas ideas como disparadoras para relacionar con los nuevos aprendizajes y realizar las reestructuraciones correspondientes.

Dado que los estudiantes previamente al desarrollo del tema energía, en 1° año, ven el contenido estados de la materia a partir del modelo de partículas, se

relacionará dicho contenido con la energía como factor responsable de la vibración o desplazamiento de las partículas. De esta manera se pretende que los alumnos puedan reconocer la presencia de la energía en todos los cuerpos.

Sin embargo, a pesar de que la energía está presente en todos los cuerpos, aparece bajo “formas” muy diversas. Por ello un objetivo importante en este nivel de escolaridad es, poder pensar en “lo común” a todas estas manifestaciones. Ese “algo” en común, en una primera aproximación, es que todas las formas de energía tienen la capacidad de producir efectos, cambios o transformaciones. Por ejemplo la energía es capaz de provocar o experimentar cambios de tamaño, de forma, de posición, de movimiento, transformaciones, aumento o disminución de temperatura, luz, sonido.

Por esto resulta importante poder trabajar esta idea en el aula.

Teniendo en cuenta el marco teórico explicitado, la cotidianeidad de la energía, las ideas previas de los alumnos y su significado abstracto y complejo, caracterizar a la energía a través de sus propiedades, partiendo de su entorno cotidiano, permite una mejor comprensión y su posterior vinculación con situaciones de la vida diaria en las que se pueden reconocer manifestaciones de la energía.

El programa de contenidos de Ciencias Naturales, en primer año, continúa con las principales características de las fuentes de energía y su impacto en el ambiente. La selección de contenidos explicitada se fundamenta en el hecho de que en segundo año (los alumnos tienen Biología y Química en lugar de Ciencias Naturales) tanto el tema energía como materia se profundizan, en ambas asignaturas y en Biología, se los vincula con su recorrido en los ecosistemas y las propiedades de la vida. Durante la aplicación de la propuesta diseñada se prevé dar a los alumnos retroalimentación sobre los desempeños que van realizando, identificando tanto los alcances como los problemas, para que puedan hacer los ajustes y reestructuraciones necesarias.

Los criterios para evaluar a los alumnos son: Utilización y aplicación de los contenidos aprendidos en nuevas situaciones de Aprendizaje; Manejo de vocabulario específico y participación y predisposición para los desempeños. Los criterios serán explicitados a los alumnos antes de realizar los desempeños de comprensión.

Este enfoque propuesto es un posible camino para la construcción de aprendizajes de Ciencias Naturales.

SECUENCIA DIDÁCTICA

La propuesta fue diseñada para llevarla a cabo en 1º año, con una carga horaria de 6 horas semanales, durante siete clases.

Para el desarrollo de los contenidos seleccionados se eligió el hilo conductor: La materia y la energía ¿de dónde vienen, a dónde van y cómo interaccionan? Esta meta de comprensión abarcadora fundamenta la secuenciación de contenidos de todo el programa de Ciencias Naturales (los contenidos se relacionan con los temas: Universo, Planeta Tierra, Materia, Energía y Ecosistema).

Contenidos seleccionados son

Propiedades de la energía: Conservación, Unicidad, Transferencia, Transformación. Cadenas energéticas. La materia y su relación con la energía en los tres estados físicos de la materia según el modelo de partículas.

Teniendo en cuenta la selección y secuenciación de contenidos se plantean los siguientes tópicos generativos y las siguientes metas de comprensión:

Tópicos generativos

- Del Big Bang a un botón ¿en todo energía?
- La energía: un viaje sin retorno

Metas de comprensión

Que los alumnos comprendan:

- Las propiedades de la energía
- Las transformaciones de la energía que se producen en la vida cotidiana

Para desarrollar el primer tópico generativo, se pensó el siguiente desempeño de comprensión preliminar o de exploración, cuyo objetivo es rastrear las ideas previas de los alumnos.

A partir de tarjetas con imágenes representativas de situaciones cotidianas relacionadas con las propiedades de la energía (Anexo 1), se planteará la siguiente consigna: Selecciona cuatro tarjetas que se vinculen con la energía. Justifica tu elección.

Luego se realizará una puesta en común sobre las ideas de los grupos (formados por 4 o 5 integrantes) y se plantearán, nuevos interrogantes, con el objetivo de conocer las concepciones de los alumnos y/o la reestructuración de ideas, para comenzar a reconocer y caracterizar las propiedades de la energía.

Algunos posibles interrogantes (que se utilizarán en este desempeño o en el siguiente) son:

¿La energía es siempre la misma?

¿A dónde va la energía que se “gasta” o se utiliza?

¿Qué formas de energía conocen?

¿Siempre que la energía está presente hay un cuerpo en movimiento?

¿Por qué en todos los estados de la materia las partículas se mueven?

Se prevé que los alumnos justifiquen sus respuestas a las cuestiones planteadas, utilizando como recursos las situaciones que representan las tarjetas y/o situaciones de su vida diaria.

Seguramente (en el desempeño anterior como en el siguiente) surgirán nuevos interrogantes, según las concepciones de los alumnos y las tarjetas seleccionadas. A partir del desempeño explicitado (teniendo en cuenta las ideas de los alumnos, la explicación del docente y la utilización de recursos interactivos – animación: http://concurso.cnice.mec.es/cnice2005/93_iniciacion_interactiva_materia/cursos/materiales/estados/solido.htm) se prevé abordar los siguientes conceptos: la energía no siempre produce un movimiento; la energía es una sola y hay diferentes formas; todos los cuerpos tienen energía. El recurso interactivo mencionado se utilizó durante el desarrollo del contenido estados de la materia y su relación con el modelo de partículas.

En relación al segundo tópico se seleccionó como desempeño preliminar el análisis de la siguiente situación:

Al comenzar una clase de gimnasia dentro de un salón el termómetro marca 20°C. Luego de transcurrido un tiempo los protagonistas están haciendo gimnasia y la temperatura es de 21°C

¿Por qué habrá cambiado la temperatura?

¿Cuál es la relación de la imagen y la energía?

Como ya fue explicitado, se retomarán como disparadores algunos interrogantes mencionados en el primer desempeño preliminar.

A partir de este desempeño se abordarán otras propiedades de la energía: la energía se transfiere, se transforma y se conserva.

Durante la puesta en común el docente explicará que el cambio de una forma de energía en otra se puede representar en una cadena energética y planteará algunos ejemplos en forma oral, para analizar y diferenciar junto con los alumnos.

Como desempeño de investigación guiada (en este tipo de desempeños, los estudiantes se centran en desarrollar la comprensión de problemas o aspectos concretos del tópico generativo que para el docente son importantes), relacionado con el Tópico La Energía un viaje sin retorno, se prevé trabajar con las siguientes consignas:

- En los siguientes ejemplos la energía se transfiere, se transforma o se transfiere y transforma a la vez. Fundamenta tu elección.
 - Un jugador de fútbol patea la pelota.
 - Un chico enchufa la wii y la enciende.
 - Las plantas utilizan la energía lumínica para la fotosíntesis.
 - Un perro come un pedazo de carne.
 -
- ¿Qué transformaciones de energía se producen en las siguientes situaciones?
Arma las cadenas energéticas correspondientes y explica por qué las representaste de esa manera.
 - Un caballo trota por un campo.
 - La fuerza del viento mueve una turbina y un alternador a partir de los cuales se genera electricidad para que se encienda una tostadora.
 - Explota una bomba nuclear.
 - Al quemar petróleo, en una central eléctrica térmica se obtiene vapor que pone en movimiento una turbina y un alternador y genera electricidad que permite encender un ventilador.

Para la realización de este desempeño los alumnos podrán utilizar libros de texto de primer año de Ciencias Naturales (mencionados en la bibliografía) y/o un texto elaborado por los docentes del área que se encuentra en la fotocopiadora del colegio. Este desempeño será realizado en grupos más pequeños (2 o 3 integrantes).

Finalmente se planteará a los alumnos el siguiente desempeño de síntesis (permite que los alumnos sintetizen y demuestren la comprensión desarrollada durante otros desempeños. A partir de las tarjetas seleccionadas en el primer desempeño preliminar:

- Arma y explica cuatro cadenas energéticas que puedas reconocer en las imágenes.
- ¿Con cuál o cuáles propiedades de la energía relacionarías las tarjetas? En todos los casos justifica tu respuesta.
- ¿Podrías haber seleccionado otras tarjetas en las cuales reconozcas la presencia de energía? Fundamenta tu respuesta.
- Piensa en dos situaciones de la vida diaria en la que puedas identificar diferentes transformaciones de la energía e indica que transformaciones se producen.

El objetivo de trabajar con las mismas tarjetas que en el primer desempeño es que los alumnos puedan hacer las reestructuraciones de ideas que fueran necesarias y/o aplicar los contenidos aprendidos. Este desempeño se realizará en forma individual.

Luego formarán nuevamente el grupo (dúo o trío) con el que realizaron el desempeño de investigación guiada con la finalidad de hacer una evaluación de pares. Los alumnos explicarán las evaluaciones realizadas a sus compañeros y si fueron necesarios ajustes y/o modificaciones y lo adjuntarán en una hoja junto con la entrega del desempeño de síntesis.

Para evaluar los contenidos desarrollados se utilizará la siguiente matriz de evaluación:

CRITERIOS	NIVELES DE CALIDAD		
	REGULAR	BUENO	MUY BUENO
Propiedades de la energía	Reconoce algunas propiedades de la energía	Reconoce todas las propiedades de la energía y explica algunas	Reconoce todas las propiedades de la energía, las explica y establece relaciones entre ellas.
Cadenas energéticas (Transformaciones de la energía)	Identifica las transformaciones de la energía solo en algunas situaciones planteadas	Identifica las transformaciones de la energía en todas las situaciones planteadas	Identifica las transformaciones de la energía en todas las situaciones planteadas y arma nuevas cadenas energéticas
Presencia de energía en todos los cuerpos	Reconoce la presencia de energía en los cuerpos en movimiento	Reconoce la presencia de energía en todos los cuerpos	Reconoce la presencia de energía en todos los cuerpos y lo relaciona con el modelo de partículas

Para evaluar actitudes durante el proceso de aprendizaje se utilizarán como criterios:

- Participación y predisposición en los desempeños y puesta en común
- Respeto por la opinión de los compañeros

Estimular la comprensión es una de las máximas aspiraciones de la educación y también una de las más difíciles de lograr.

La aplicación del marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión, en esta experiencia de aprendizaje, implicará un desafío cuyo objetivo fue repensar la práctica en el aula y proporcionar a los alumnos las herramientas necesarias para una mejor comprensión del tema energía.

BIBLIOGRAFÍA

De la Propuesta

Blythe, Tina. (1ª ed.4a. reimpresión 2008). *La Enseñanza para la Comprensión. Guía para el Docente*. Buenos Aires: Paidós. Cáp. 3 a 7.

Doménech, J. L., Gil Pérez, D., Gras, A., Martínez Torregrosa, J., Guisaosla, J. y Salinas, J. (2001). *La enseñanza de la energía en la educación secundaria. Un análisis crítico*. En: Revista de Enseñanza de la Física, 14(1), 45-60.

Driver, R., (1986). *Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos. Enseñanza de las Ciencias*. En: Tesis La evaluación en la enseñanza de la física como instrumento de aprendizaje. Manuel Alonso Sánchez. Universidad de Valencia. España. (Inédito)

Furman, M.; Podestá, M. E. (2009). *La Aventura de Enseñar Ciencias Naturales*. Buenos Aires: Aique. Capítulo1.

Hewitt, P. G. (2004). *Física Conceptual*. Buenos Aires: Addison-Wesley Iberoamericana.

Merino, G. (1998). *Enseñar Ciencias Naturales en el tercer ciclo de la E.G.B*. Buenos Aires: Aique.

Pogré P.; Lombardi G. (2004). *Escuelas que enseñan a pensar. Enseñanza para la Comprensión. (EpC). Un marco teórico para la acción*. Buenos Aires: Papers.

De los Alumnos

Adragna, E.; Liberman, D; Marcó, A; M., M; Sajonia, G; Velazco, F y R. Venero. (2008).

Ciencias Naturales 7 EGB – 1ESB. Serie Confluencias. Buenos Aires: Estrada.

Alberico, P, Florio A, Gleiser, M y Martínez S. (2013). *Ciencias Naturales. 1. E.S. Huellas*.

Buenos Aires: Estrada.

Caro, G.; Nisenholc de Muler, R; Sellés Martínez, J y C. Settanni. (2006). *Ciencias Naturales 7.*

E.G.B. Buenos Aires: Tinta Fresca.

Carmona de Rey, C. (2010). *Logonautas Ciencias Naturales 1*. Buenos Aires: Puerto de Palos.

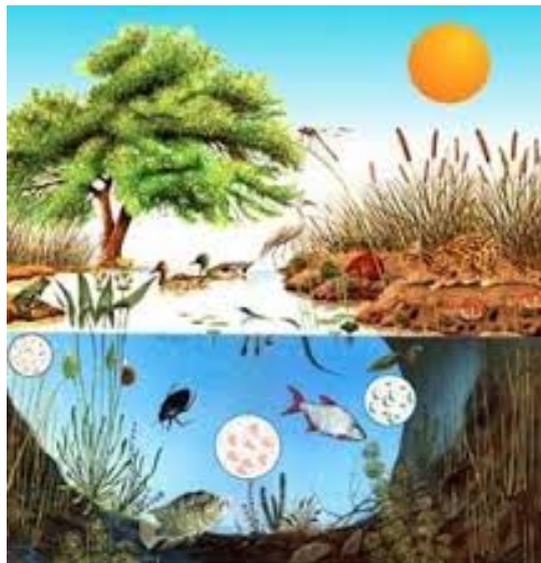
Franco, R, López Arriasu, F, Sabbatini, P y Suárez H. (2010). *Ciencias Naturales 1. Saber es*

Clave. Buenos Aires: Santillana.

ANEXO 1



<https://us.123rf.com/450wm/mearicon/mearicon1602/mearicon160200273/54633705-vista-desde-arriba-de-la-mesa-de-amigos-comiendo.jpg?ver=>



<http://4.bp.blogspot.com/-o21B6FULeMo/UZ5mD989cel/AAAAAAAAA4/pfmD--dRghw/s1600/ecosistema+acuatico+2.png>



<http://www.periodistadigital.com/imagenes/2010/03/08/Recursos-gente-trabajando-W.jpg>



<http://www.terra.com.ar/imagenes/originales/268/268052.jpeg>



<http://omicrono.lespanol.com/wp-content/uploads/2016/09/agua-hirviendo-728x427.jpg>



<http://www.educacional.org.ar/sections/acciones-educativas/comunidad-escolar/images/hsP9210086.jpg>



<http://www.radio1040am.com/bancoimagenes/69>



<http://www.gmc-ferrea.com/wp-content/uploads/2015/02/Torres-electricas.jpg>

¿ES VERDAD QUE EL HOMBRE DESCIENDE DEL MONO?

Carolina Elena Rosenberg

Regularización 2014. Comisión evaluadora: Natalia Arcarúa, Gustavo Darrigán, Florencia Menconi, Stella Ramírez, Norma Sémplici.

FUNDAMENTACIÓN

La presente propuesta pedagógica se encuadra dentro del Proyecto Institucional 2014-2018, acordando en que “la escuela secundaria es una institución que ocupa un lugar central para la formación y participación ciudadana, capaz de revalorizar entre los jóvenes de hoy el aprendizaje y el conocimiento, para comprender y responder a las problemáticas sociales e individuales por las que atraviesan; permitirles desarrollar sus cualidades y capacitarlos para que puedan continuar su desarrollo intelectual y humano”. (García Munitis: 2013).

Se presenta aquí una secuencia didáctica para abordar una selección de contenidos relacionados con el proceso evolutivo, correspondientes a la materia Biología de quinto año del Colegio, la cual se dicta de modo cuatrimestral, con una carga horaria de 6 horas por semana.

MARCO TEÓRICO DISCIPLINAR

La Teoría de la Evolución, que explica el origen de las diversas formas de vida como el resultado de cambios en su acervo genético a través del tiempo, constituye la base del pensamiento biológico moderno y es al mismo tiempo, uno de los conceptos fundamentales en la enseñanza de la biología (Torreblanca, Merino y de Longhi, 2009). En el marco de las Ciencias Biológicas, en palabras de Dobzhansky (1937, en Curtis, Barnes, Schnek y Flores, 2006), nada tiene sentido si no es a la luz de la evolución.

La Teoría de la Evolución nos permite comprender dos fenómenos esenciales del mundo orgánico: la adaptación y el origen de la diversidad biológica. Además, se trata de una teoría con profundas implicancias que trascienden el ámbito de la biología ya que permite comprender y analizar críticamente temas de gran relevancia social como el origen del hombre, el racismo y la eugenesia, entre otros.

Por otro lado, la idea del ancestro común no sólo es clave para comprender a los organismos vivos desde la ciencia de la biología, sino que ofrece una oportunidad para aproximarse a cómo se construye una teoría científica y a su poder para explicar y dar cuenta de vastos conjuntos de observaciones.

Acordando con Grau y de Manuel (2002), en la educación secundaria no debieran faltar, entre los objetivos de un programa de alfabetización científica, aquellos referidos al proceso evolutivo, como por ejemplo, las pruebas de la evolución biológica, la comprensión básica de sus mecanismos y el conocimiento de los cambios evolutivos que han originado la vida, la biodiversidad y la especie humana.

La enseñanza de estos conceptos se transforma en un verdadero desafío para los docentes, principalmente por los obstáculos que se presentan (Grau y de Manuel, 2002).

PROPÓSITOS DEL DOCENTE

Lograr que los alumnos desarrollen comprensión de los contenidos de la asignatura.

- Propiciar la indagación de las ideas previas y la formulación de actividades que pongan en conflicto las mismas, logrando la aparición de nuevas hipótesis, y así transitar el camino hacia los modelos y conocimientos científicos que se busca enseñar
- Plantear problemas apropiados, a partir de situaciones cotidianas o hipotéticas que permitan la aplicación de los conceptos comprendidos.
- Capacitar a los alumnos en la búsqueda de bibliografía.

- Desarrollar la capacidad para interpretar los modelos explicativos referidos a la selección natural.
- Entrenar a los alumnos en métodos de trabajo intelectual tales como el análisis de casos, la investigación, la interpretación de tablas y gráficos, el desarrollo de la comunicación oral y escrita; sentando las bases para el abordaje autónomo y la comprensión de nuevos conocimientos.
- Poner en circulación en el aula el “saber ciencias”, el “saber hacer sobre ciencias” y el “saber sobre las actividades de las ciencias”

ENFOQUE METODOLÓGICO

La enseñanza de las ciencias en general, y de la evolución en particular, debería ir más allá de informar a los estudiantes los hechos comprobados de manera científica. Los estudiantes necesitan comprender y aplicar los procesos y hábitos mentales que convierten esos hechos en parte del conocimiento científico aceptado.

El proceso de enseñanza –aprendizaje se implementará desde la perspectiva de la Enseñanza para la Comprensión (Perkins y Blythe, 1994, Pogré y Lombardi, 2004). El aprendizaje implicará poder realizar una variedad de tareas (actividades de comprensión) que demuestren la comprensión de un tema. Si bien las actividades pueden ser muy variadas, por su propia definición deben llevar al estudiante más allá de lo que ya sabe.

La comprensión de determinados conceptos puede lograrse a través de la realización de diversas actividades de comprensión, es por eso que la parte central del aprendizaje debe ser la realización de dichas actividades. Los alumnos deben pasar gran parte de su tiempo en situaciones que les pidan que generalicen, que encuentren nuevos ejemplos, que realicen aplicaciones. Se promoverá la realización de dichas actividades de una manera reflexiva, acompañada de un ejercicio de retroalimentación que les permita mejorar sus desempeños.

Se pretende que los alumnos sean capaces de utilizar el conocimiento de manera flexible, que desarrollen redes conceptuales coherentes, que utilicen lo que aprenden en la Institución para comprender el mundo que los rodea, que

alimenten de por vida su desarrollo intelectual y que puedan transferir los conocimientos en su acción futura. Así, la comprensión los convertirá en sujetos protagonistas, en actores centrales en el medio en el que se desarrollen.

SECUENCIA DIDÁCTICA

Recursos: Computadora; proyector; netbooks; libros de la biblioteca del Colegio

Hilo conductor (comprensiones más importantes que deberían desarrollar los estudiantes durante el curso):

Comprender que el conjunto de los seres vivos que habitamos nuestro planeta somos producto de la evolución.

Contenidos seleccionados para esta propuesta

La filogenia de los primates y los criterios para su clasificación. Proceso de hominización: la locomoción bípeda y el canal de parto. El tamaño del cerebro y la encefalización. Anatomía del lenguaje.

El género Homo y su diversificación. Las hipótesis respecto del origen de los humanos modernos y su dispersión geográfica por el resto del planeta.

Tópico generativo (ideas y preguntas centrales, que establecen múltiples relaciones entre unos temas y otros, y entre estos temas y la vida de los estudiantes, por lo cual generan un auténtico interés por conocerlos):

¿Nosotros los monos? Mitos y verdades acerca de los homínidos

Metas de Comprensión (propósitos específicos de la unidad didáctica):

Que los alumnos comprendan:

- Que la evolución humana es un ejemplo más de la Teoría de la Evolución por Selección Natural.
- El origen de los homínidos y las particularidades del proceso de especiación que les dio lugar.
- La diversidad de homínidos en relación a los factores ambientales
- Los procesos de hominización utilizando argumentaciones propias de la Teoría Sintética de la Evolución.
- Y discutan acerca del concepto de razas en la especie humana.

Desempeños de comprensión (actividades y proyectos adecuados para promover y demostrar la comprensión):

Semana 1 (dos clases de 3 hs cátedra cada una)

Desempeño inicial (en esta primera semana se intentará que los alumnos se acerquen a los tópicos generativos y vean conexiones entre éstos y sus propios intereses, y servirá además para conocer sus ideas previas y que las mismas interactúen con los nuevos contenidos).

En primer lugar se generará un debate dialogado, con preguntas disparadoras tendientes a rastrear las ideas que los alumnos traen acerca del origen de nuestra especie.

En un segundo momento se procederá a la lectura de un artículo de divulgación científica: "Lazos familiares", de Raúl Alzogaray (*Página 12*, 13/06/09, (<http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/futuro/13-2163-2009-06-15.html>, ANEXO I), y con ayuda de los libros sugeridos, resuelvan el siguiente cuestionario:

- 1) Expliquen por qué se compara al proceso evolutivo con un árbol.
Busquen y citen ejemplos.
- 2) Describan la filogenia de nuestra especie, comenzando en el antecesor común para todos los primates.

- 3) ¿A qué se denomina proceso de “hominización”? Describan todos los cambios involucrados. Que consecuencias implicó la liberación de las manos y la encefalización? ¿Existe relación entre ambas? Fundamenten sus respuestas.
- 4) Describan las características que nos diferencian de los chimpancés.
- 5) ¿Cuál es la explicación molecular para esas diferencias?

Las respuestas dadas por los alumnos serán leídas en voz alta y se discutirán en el aula.

Semana 2 (dos clases de 3 hs cátedra cada una):

Desempeño de investigación guiada (los desempeños de investigación guiada involucrarán a los alumnos en la utilización de ideas o modalidades de investigación centrales para la comprensión de las metas identificadas).

Trabajando en el Museo de Ciencias Naturales de La Plata

1) ¿Podrán responder a esta pregunta: *“El hombre, ¿desciende del mono?”*

Utilizando la información que obtendrán en la visita al Museo de Ciencias Naturales de La Plata, realicen un informe en el que afirmen o nieguen el interrogante expresado más arriba.

Al hacerlo no olviden tener en cuenta algunos elementos como:

- Antigüedad de los fósiles hallados.
- Relaciones filogenéticas entre las especies actuales y extintas de primates.
- Curvatura de la columna y disposición del foramen mágnum.
- Tamaño estimado del cerebro.
- Cinturas y extremidades.
- Posición del canal de parto.

2) ¿Podrían inferir cómo era la dieta de las especies del Género *Australopithecus* y del género *Homo*? ¿Qué elementos sustentan sus respuestas?

3) Diseñen y expongan una escena cotidiana de nuestros antepasados que transcurra dentro del período de tiempo comprendido entre 500 mil y 30 mil años atrás.

Pueden hacer un dibujo, una representación teatral, una foto o video.

Semana 3 (dos clases de 3 hs cátedra cada una):

Desempeño de síntesis. (Permitirá que los alumnos demuestren con claridad el dominio que tienen de las metas de comprensión establecidas y que sintetizen las comprensiones que han desarrollado).

¿Es verdad que el hombre desciende del mono?

Consigna: Ustedes son guías del Museo de Ciencias Naturales y su trabajo consiste en programar un trabajo para estudiantes de escuelas secundarias que han estudiado los procesos de hominización. Reciben tres pedidos de distintas escuelas:

Pedido N°1: el profesor solicita que expliquen las diferencias entre *Homo sapiens* y *Homo neanthertalensis*. Adicionalmente solicita se trabajen argumentaciones para explicar el concepto de hominización. Duración de la exposición 20 minutos

Pedido N°2: el profesor solicita que expliquen las diferencias y semejanzas entre los chimpancés y el *Homo sapiens*. Adicionalmente solicita se trabajen argumentaciones para explicar el concepto de “evolución femenina” (<http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/futuro/13-2821-2013-03-20.html>, ANEXO II). Duración de la exposición 20 minutos.

Pedido N°3: el profesor solicita que expliquen las diferencias entre dos modelos de evolución de los humanos modernos: Modelo Multirregional y Modelo Fuera de África. Adicionalmente solicita que se trabajen argumentaciones para

explicar el concepto de razas en la especie humana. Duración de la exposición 20 minutos.

- Armen grupos de 4 integrantes cada uno
- Elijan el pedido sobre el que quieren trabajar
- Piensen y determinen que recursos van a utilizar entre los siguientes: video explicativo, presentación de *power point*, material de la sala del museo del Colegio y una guía de trabajo. (Los recursos deben ser diseñados por el grupo)
- Diseñen un folleto (1página) que sea seductor y fácil de leer, para presentar la visita.
- Utilicen los datos tomados en la Visita al Museo: Sala Ser y pertenecer, Historia de la diversidad humana.

Bibliografía para este trabajo:

- Cagliani Martín, 2013. Evolución femenina, en Página 12. (<http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/futuro/13-2821-2013-03-20.html>)
- Ramirez, C. 2009. De genes, razas y racismo. Revista del Instituto Nacional de Higiene, 40 (1), Caracas Venezuela.

Semana 4 (dos clases de 3 hs cátedra cada una):

En la primera clase de esta semana se construirá con los alumnos una matriz evaluativa. Se prestará especial atención a los aportes de los estudiantes para la determinación de los criterios a evaluar y para la ponderación de los mismos.

En la segunda clase los alumnos expondrán sus productos y el resto de la clase realizará la evaluación a sus pares, con el uso de la herramienta construida a tal efecto.

EVALUACIÓN - VALORACIÓN CONTINUA

Se entiende por evaluación al conjunto de acciones continuas y sostenidas en el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que permiten obtener información y dar cuenta de cómo se desarrollan ambos procesos. La evaluación se realizará con el propósito de ajustar, en la propia práctica, los errores o aciertos de la secuencia didáctica propuesta.

Los momentos de valoración podrán dar lugar a una retroalimentación por parte del profesor, del grupo de pares, o a la autoevaluación de los alumnos, esperando lograr que ellos mismos aprendan a detectar y regular sus dificultades, y puedan pedir y encontrar las ayudas significativas para encontrarlas.

Se harán explícitos los criterios de evaluación que se utilizarán con el fin de dar cuenta del nivel de producción esperado. De esta manera los alumnos serán capaces de identificar en qué medida han alcanzado la comprensión de los contenidos.

Las herramientas de evaluación consistirán en informes escritos, cuestionarios, presentaciones orales, y se prevé la utilización de matrices analíticas instruccionales. Estas permitirán que la evaluación funcione rápida y eficientemente y ayudará al docente a explicar las calificaciones que se asignan a los estudiantes. Además serán herramientas de enseñanza que apoyarán el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de habilidades de pensamiento, tratando de borrar la distinción entre enseñanza y evaluación.

Las instancias evaluativas permitirán verbalizar los distintos puntos de vista, contrastarlos y pactar nuevas formas de hablar y de hacer, tratando de lograr una aproximación progresiva de las representaciones que sobre los contenidos tienen el que aprende y el que enseña.

BIBLIOGRAFÍA

De los alumnos:

Aljanati, D. y otros (1998). *Los caminos de la evolución*. Buenos Aires: Colihue.

Curtis, H. y otros (2008). *Biología*. Buenos Aires: Médica Panamericana. 7ma ed. (Sección 4)

Alzogaray R. (2009). *Lazos familiares*. Página 12.

<http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/futuro/13-2163-2009-06-15.html>

Purves, W. y otros *Vida*. (2002). *Vida: la ciencia de la Biología*. España: Médica Panamericana.

Godoy, E. y otros. (2008). *Biología: los procesos de cambio en los sistemas biológicos: evolución, reproducción y herencia*. Buenos Aires: Nuevamente Santillana.

Starr, C y R. Taggart. (2008). *Biología*. México: Thomson. México. 12ª ed

Bibliografía del docente:

Curtis, Helena y Sue Barnes. (2007). *Biología*. Buenos Aires: Panamericana. 7a ed.

García Munitis, A. (2013). *Proyecto académico y de gestión 2014-2018*.

(<http://www.nacio.unlp.edu.ar/archivos/proy2014.pdf>, consultado el 20/9/14)

Grau, R. y de Manuel, J. (2002). *Enseñar y aprender evolución: una apasionante carrera de obstáculos*. En: Revista Alambique nº 32. Versión digital. Barcelona, España.

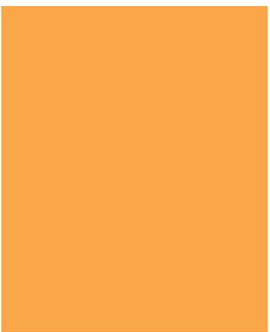
Massarini, A. (2001) *Genética y Evolución, continuidad y cambio: las claves de una historia próspera en La evolución y las Ciencias*. Buenos Aires: Emecé.

Pogré P, Lombardi G. (2004). Escuelas que enseñan a pensar: Enseñanza para la comprensión. Un Marco teórico para la acción. Buenos Aires: Papers.

Perkins, D. y Blythe, T. (1994). *Putting Understanding up-front*. En: Educational Leadership 51 (5), 4-7.

Torreblanca M.; Merino G., De Longhi A. (2009). *Las jirafas no son como antes ¿Un mito de los libros de texto?* En: Revista Alambique. Barcelona, España.

Ciencias Exactas



HISTORIA VIVA DEL COLEGIO NACIONAL CONTADA POR SUS PROTAGONISTAS

Silvia Ana Capelletti

Regularización 2014. Comisión evaluadora: Laura De Giusti, Ivana Harari, Viviana Harari.

“Debemos preparar a la juventud para vivir en un mundo
de imágenes, palabras y sonidos poderosos”
UNESCO, 1982

EJE TEMÁTICO: Valoración y difusión del patrimonio inmaterial de la Comunidad Educativa del Colegio Nacional, a través de TIC's.

HILO CONDUCTOR ANUAL: Procesador de Textos, Planilla de Cálculos y Presentador Multimedia como herramientas de ayuda en la elaboración de producciones escolares.

HILO CONDUCTOR DE LA PROPUESTA: Organización y comunicación visual, textual y sonora de la información, mediante el uso de un procesador de textos y de un presentador multimedia, a fin de fortalecer la resolución y comprensión de producciones escolares en contextos reales.

TÓPICOS GENERATIVOS: Si hablamos de patrimonio cultural... ¿enumeramos solamente a los monumentos históricos y objetos materiales?

¿Cómo organizamos la información y aplicamos formatos a un documento, para que nos quede como en las revistas de los kioscos?

Articulación y combinación de diferentes imágenes, textos, sonidos y efectos en una presentación multimedia.

CONTENIDOS: Búsqueda del concepto de patrimonio cultural: patrimonio material e inmaterial.

Grabación de audio y/o video como nuevo recurso multimedia.

Formatos de documentos generados mediante Procesadores de Textos: párrafos, sangrías, interlineado, números de página, encabezado y pie de página.

Edición y formatos de textos en archivos generados mediante Procesadores de Textos y Presentadores Multimedia: tipos, tamaños y colores de fuentes. Negrita/Cursiva/Subrayado. Diferentes alineaciones, cuadros de textos, letra capital, columnas, numeración y viñetas.

Inserción y manipulación de recursos multimedia (imágenes, animaciones, sonidos, fondos, videos) en archivos generados mediante Procesadores de Textos y Presentadores Multimedia.

Aplicación de conceptos, metodologías y herramientas informáticas ya trabajadas en unidades curriculares anteriores.

FUNDAMENTACIÓN

La presente propuesta está dirigida a alumnos de 1º Año del Ciclo Básico de pregrado del colegio y se llevará a cabo desde la materia Computación, correspondiente a la Sección Informática del Departamento de Ciencias Exactas. Se encuentra enmarcada en la Enseñanza para la Comprensión y como profesora intentaré fomentar e incentivar la capacidad que tienen los alumnos de pensar y actuar de manera flexible a partir de conocimientos previos. Comprender es poder transferir esos conocimientos a contextos diferentes, como así también tener la posibilidad de analizarlos o aplicarlos a otras situaciones de sus vidas cotidianas, empleando sus pensamientos, reflexiones y habilidades. (Perkins, 1998).

Bajo el mismo marco, esta propuesta considera la construcción de nuevos conceptos y saberes a través de desempeños que faciliten el aprendizaje de los alumnos incluyendo contenidos ya abordados en clases anteriores. Dichos desempeños corresponden a acciones determinadas como ser: analizar, elaborar, aplicar, entre otras tantas. Mi tarea será la de orientar, coordinar y brindar oportunidades para que estos conocimientos se profundicen, y luego, los alumnos desarrollen nuevos saberes.

Dentro de los contenidos incluidos en el programa de la materia Computación, se encuentran los usos y utilidades de los Procesadores de Textos y de los Presentadores Multimedia, programas específicos para tratamiento de textos e imágenes, no sólo reconocidos ampliamente en el ámbito social sino también en el educativo. La dominante presencia de las TIC's¹ en aulas de diferentes asignaturas, facilita el rol de "usuarios activos" que como profesora pretendo promover en mis alumnos desde hace años. El uso significativo de las TIC's en los desempeños propuestos en esta oportunidad, permitirá a los alumnos profundizar habilidades individuales respecto al manejo de herramientas informáticas, como así también reconocerse como usuarios activos y responsables al utilizar adecuadamente diferentes recursos multimedia para mejorar sus propias producciones escolares.

Por otro lado, y teniendo en cuenta que el "... patrimonio cultural no se limita a monumentos y colecciones de objetos, sino que comprende también tradiciones o expresiones vivas heredadas de nuestros antepasados y transmitidas a nuestros

¹ Por TIC nos referimos al conjunto de tecnologías que permiten adquirir, producir, almacenar, procesar, presentar y comunicar información.

http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD26/datos/sociedad_conocimiento.html

descendientes, como tradiciones orales, ..." y destacando que las características fundamentales del concepto de "patrimonio cultural inmaterial" son:

"Tradicional, contemporáneo y viviente a un mismo tiempo"; "Integrador"; "Representativo" y "Basado en la comunidad"², es intención de esta propuesta acercar la historia viva del colegio a los alumnos ingresantes (1º Año), a través de entrevistas realizadas a los propios protagonistas y mediante el uso racional de diferentes softwares informáticos, contemplados en el programa de la materia.

Por ende, la propuesta apunta a la concientización y valoración del lugar que ocupan los propios alumnos, como miembros de la Comunidad Educativa del colegio, considerando un contexto real, cotidiano y altamente significativo para ellos. De esta forma se estimula la construcción de su identidad como alumno.

Finalmente y en los contextos expresados anteriormente, como profesora pretendo fusionar dos estrategias de enseñanza concretas: el pensamiento analítico/reflexivo (a partir del concepto de patrimonio inmaterial) y la apoyatura de diferentes aplicaciones informáticas (a partir del uso de TIC's) para lograr visualizar y comunicar diferentes problemáticas propuestas en el aula.

La valoración y difusión del patrimonio inmaterial del Colegio no tiene por qué esperar a que los alumnos egresen del mismo.

METAS DE COMPRENSIÓN:

Que los alumnos comprendan:

- La importancia de recuperar la información oral sobre el propio Colegio Nacional: anécdotas, vivencias, historias contadas por diferentes protagonistas, con el fin de conocer parte de su patrimonio y lograr una mayor pertenencia hacia el mismo.
- El beneficio de reconocerse como usuarios activos y responsables, al utilizar adecuadamente recursos multimedia provenientes de diferentes fuentes.
- La posibilidad de incluir sus propios celulares en las aulas, como medios alternativos de producción de recursos multimedia (imágenes, audio y/o video).

² Entre comillas, citas textuales de la Definición del concepto de patrimonio cultural inmaterial. Pág. Web de la UNESCO.

- Las diferentes posibilidades que ofrece el procesamiento de textos a la hora de obtener documentos personalizados, organizar información recopilada y aplicar variedad de formatos.
- La importancia de realizar una presentación multimedia visualmente atractiva, combinando textos, imágenes, animaciones y colores, como así también utilizando vocabulario apropiado que demuestre diferentes niveles de jerarquía en su lectura;
- La conveniencia de afianzar habilidades adquiridas en el manejo de herramientas informáticas con el fin de mejorar sus producciones escolares.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS: METODOLOGÍA DE TRABAJO

Con el fin de enriquecer el trabajo colaborativo, pero también respetando las individualidades de los alumnos como usuarios activos de TIC's, organizaré grupos de 2 o 3 alumnos por computadora³, teniendo en cuenta sus respectivas capacidades o procesos de aprendizajes observados hasta la fecha de implementación de la propuesta. No obstante, durante dicha implementación, reorganizaré los grupos en caso de creerlo conveniente, a fin de que la totalidad de los alumnos logren cumplimentar los desempeños propuestos.

Al comienzo de cada clase, presentaré a los alumnos las consignas de los desempeños, esquematizando en el pizarrón y sugiriendo prioridades en los procedimientos a abordar. También indicaré pautas acerca del guardado en computadora de las producciones obtenidas (carpetas virtuales y nombres apropiados, entre otras).

A su vez, asumiré el rol de guía durante el desarrollo de los mismos y tendré una mirada especial hacia aquellos alumnos que ingresaron este año al colegio sin conocimientos previos informáticos, a fin de que puedan alcanzar las metas propuestas.

³ Cabe aclarar que para cursar la materia Computación, los alumnos de 1º año se dividen en dos aulas con dos profesores distintos, en horarios y días simultáneos (15 alumnos con cada profesor).

DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN

Para lograr una verdadera comprensión de los desempeños, los alumnos deberán aplicar y resignificar contenidos de la propia asignatura, ya abordados en clases anteriores. La presente propuesta será considerada como un Trabajo Práctico Integrador de las unidades relacionadas a los Procesadores de Textos y Presentadores Multimedia.

Clase previa a la implementación de la propuesta: Desempeño exploratorio

Como metodología frecuente utilizada en algunas clases a lo largo del año y con el fin de reforzar la búsqueda en la Web por parte de los alumnos, dedicaré los últimos veinte minutos de la clase para realizar la siguiente actividad, que será el punto de partida para la implementación de la presente propuesta.

Búsqueda en la Web y análisis

Búsqueda por parte de los alumnos del concepto “patrimonio cultural inmaterial” en el sitio oficial de la UNESCO.

Análisis oral y grupal de sus características fundamentales.

Clase1: Desempeño guiado por la profesora.

Video de ejemplo

En relación al análisis de la última clase y como ejemplo de la próxima actividad, mostraré diferentes fragmentos de videos correspondientes al ciclo “Gracias Argentina” del Canal Encuentro, que contiene micros de un minuto de duración. Los alumnos descubrirán en estas entrevistas o historias de vida, relatos de personas comunes y no famosas que como ellos pertenecen a una “comunidad”, aunque no necesariamente comunidad educativa (trabajadores, artistas, vecinos, etc.).

Desafío y motivación en autopresentación

Teniendo como base las dos actividades anteriores y como actividad individual de esta clase, propondré a cada alumno realizar una “Autofilmación de 1 minuto” a modo de “autopresentación” o breve relato de su propia historia escolar previa al Colegio Nacional. También podrán expresar en ella, sus expectativas para los próximos años como alumnos pertenecientes a la Comunidad Educativa del colegio y por ende, a su patrimonio cultural.

Con el fin de lograr mayor definición en el audio de las filmaciones, los alumnos podrán salir momentáneamente al patio o algún otro “rincón” más silencioso del colegio, ya que para filmarse deberán utilizar sus propias Netbooks o celulares.

Tarea extra áulica

Para la siguiente semana, cada grupo de alumnos deberá realizar una “entrevista” a un miembro de la Comunidad Educativa del Colegio Nacional (docente, no docente, ex docente, alumno de años superiores, ex alumno, familiar, etc.) que refleje su paso por el colegio y/o su relación de pertenencia hacia el mismo. Para dichas entrevistas, los alumnos organizarán preguntas que permitan conocer y documentar “historias vivas” cercanas a ellos y referidas al patrimonio cultural de su propio colegio.

Para la presente tarea brindaré pautas comunes impresas que también incluirán posibles preguntas a tener en cuenta⁴.

Cada grupo de alumnos deberá también realizar la desgrabación y tipeo de dicha entrevista en un documento generado mediante un Procesador de textos, a fin de abordar correctamente el segundo desempeño de la propuesta.

Softwares sugeridos: Microsoft Word / Writer (ya cargados en las Netbooks).

Clase 2: Desempeño guiado por la profesora.

Procesamiento y resignificación

Como apoyatura y resignificación de contenidos/metodologías trabajados en clases anteriores en relación a los Procesadores de Textos, indicaré a los alumnos consignas concretas para procesar la información obtenida en las diferentes entrevistas.

Una entrevista, una página

Los alumnos deberán reorganizar la información del documento tipeado, sin errores ortográficos, combinando textos, cuadros e imágenes, aplicando diversos formatos destacados con el fin de simular virtualmente una página de revista (columnas, letra capital, ubicaciones de los textos e imágenes, cuadros de textos, bordes de página, colores)⁵.

Producción y retroalimentación

A lo largo de la clase y promoviendo la autonomía en los alumnos, serán ellos los que guíen, propongan o sugieran mejoras y/o modificaciones en las producciones del resto de sus compañeros. De esta manera, se fomenta una verdadera mirada crítica en

⁴Ver en Anexo, preguntas sugeridas durante la implementación del proyecto en el año 2008.

⁵Ver en Anexo, ejemplos de entrevistas, procesadas por alumnos, durante la implementación del proyecto en el año 2008.

producciones ajenas al grupo, que sin dudas retroalimenta futuras autoevaluaciones individuales.

Clase 3: Desempeño de síntesis.

Producción grupal de integración

Como cierre integrador de los desempeños anteriores, y resignificando contenidos/metodologías trabajados en clases anteriores en relación a los Presentadores Multimedia y al concepto de “patrimonio cultural inmaterial”, los respectivos grupos de alumnos producirán un nuevo material audiovisual digital (una presentación multimedia de sólo tres diapositivas u otro tipo de producción audiovisual básica). En esta oportunidad, no sólo deberán integrar textos, imágenes, videos, sonidos, animaciones u otros recursos multimedia, sino también deberán combinarlos a fin de lograr presentaciones visualmente atractivas, incluyendo textos con distintos niveles de jerarquías para lograr mayor fluidez en su lectura, por ejemplo.

Vinculación de contenidos con producciones parciales

En estas producciones los alumnos deberán vincular los contenidos abordados a lo largo de la propuesta con las respectivas producciones parciales obtenidas: concepto de “patrimonio inmaterial”, cada una de las “filmaciones individuales” del propio grupo de alumnos y el documento procesado que simula una “página de revista”.

Softwares sugeridos: Power Point / Impress / Movie Maker (ya cargados en sus Netbooks)

Puerta abierta a la comunicación

Una vez finalizadas las diferentes producciones integradoras, sugeriré “publicarlas” y “compartirlas” no sólo con sus propios compañeros del curso sino también con otras personas ajenas a la clase. Para esto, se tendrá en cuenta una segunda instancia de comunicación que dará continuidad a la presente propuesta. La misma tendrá nuevamente a los alumnos como protagonistas: creación de un blog del curso, realizar una muestra áulica de puertas abiertas, etc.

RECURSOS

Laboratorios de Computación / Netbooks y/o celulares de los alumnos / Pendrives
Cables adaptadores USB / Accesibilidad y navegación en WEB /
Cañón proyector para intervenciones guiadas por la profesora.

TIEMPO ESTIMADO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

La presente propuesta fue originalmente diseñada para tres clases de 80 minutos cada una.⁶ Pero en esta oportunidad, con el fin de lograr producciones más completas por parte de los alumnos y con ánimo de rever mi propia práctica docente, creo conveniente adicionar veinte minutos más a la misma, en una clase previa, según está explicitado en la secuencia de los desempeños.

EVALUACIÓN

Utilizaré una Matriz Instruccional de Evaluación⁷ asociada a las producciones grupales principales. La misma estará al alcance de los alumnos a lo largo de la implementación de la propuesta, a fin de promover sus respectivos procesos de autoevaluación y de retroalimentación de los desempeños que estén aún en proceso de producción.

Así mismo, consideraré la observación clase a clase a fin de asignar también una nota individual a cada alumno. En dicha observación ponderaré:

Participación activa dentro de su propio grupo de trabajo.

Cumplimiento de consignas y respeto por las pautas áulicas planteadas. Aplicación práctica o transferencia de conceptos teóricos abordados.

⁶ Esta propuesta se basa en el proyecto entregado por la profesora para el Seminario Semipresencial "Patrimonio y Educación de Pregrado Universitario" (destinado a docentes del Colegio Nacional) a cargo de la Arq. Fabiana Carbonari. El mismo fue implementado como trabajos prácticos en distintas oportunidades e instituciones. (ver curriculum adjunto).

⁷ Ver en Anexo, los diferentes criterios y niveles de desempeños a tener en cuenta en la matriz.

BIBLIOGRAFÍA

Para los alumnos

Apuntes elaborados por la profesora. Material impreso y/o digitalizado con conceptos teóricos sobre contenidos abordados en clases anteriores.

Páginas/sitios web

<http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=es&pg=00002>

<http://escritorioalumnos.educ.ar/datos/graciasargentina.html> (Capítulos 1, 3, 5 y 7)

Para docentes

Pogré, P. y Lombardi, G. (2004). *Escuelas que enseñan a pensar. Enseñanza para la comprensión (EpC). Un marco teórico para la acción*. Buenos Aires. Papers.

De Camilloni, A.R.W y otros (2010). "La enseñanza" En: *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Davini, M.C. (2008). *Programación de la enseñanza* En: *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

Feldman, D. *Didáctica general*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente.

ANEXO

Matriz Instruccional de Evaluación de producciones grupales principales

Niveles de desempeño	Básico	Bueno	Óptimo	Puntuación Grupal
Producciones				
“Autofilmación de 1 minuto” de cada integrante del grupo de alumnos (Netbook o celular) 25%	El grupo no presenta la totalidad de las filmaciones solicitadas debido a inconvenientes con las herramientas TIC's o por ausencia de algún integrante del grupo. Las filmaciones muestran relatos discontinuos en su formato, vocabulario inapropiado o confuso a la hora de vincularlo con el concepto "patrimonio".	El grupo presenta todas las filmaciones solicitadas. Las mismas muestran relatos continuos, con vocabulario fluido y apropiado. El grupo cumple consignas de formatos pero no logra vincular el relato con el concepto "patrimonio".	El grupo presenta todas las filmaciones solicitadas. No sólo cumple consignas de formatos, de relatos continuos, con vocabulario fluido y apropiado, sino que además expresan claramente la vinculación con el concepto "patrimonio".	
Simulación virtual de una página de revista (Procesador de Textos) 35%	El grupo presenta la entrevista tipeada, pero con muy pocos formatos en los textos y página. No simula una página de revista: no incluye columnas ni imágenes.	El grupo procesa la entrevista tipeada simulando una página de revista. Aplica formatos adecuados a los textos y página.	El grupo logra una verdadera simulación virtual de una página de revista: combina textos, cuadros e imágenes, aplicando diversos formatos destacados.	
Producción de un nuevo material audiovisual digital (Presentación Multimedia) 40%	El grupo presenta la información solicitada en forma incompleta o desordenada. Necesitó de la asistencia docente en varias oportunidades.	El grupo incluye textos, imágenes y videos solicitados según consignas. Pero no logra vincularlos en forma ordenada. Incorpora sólo algunos efectos personalizados en las animaciones.	El grupo logra vincular textos, imágenes y videos en forma correcta y con formatos apropiados, según consignas. Incorpora también sonidos y efectos personalizados en las animaciones.	
Puntuación Final 100%				

Ejemplo de posibles preguntas para las entrevistas

2008

Proyecto: "Historias orales del Colegio"

Profesora: Silvia Cappelletti

Curso: 1º9º

Posibles preguntas para realizar en entrevista

1. ¿En sus comienzos, cómo estaba organizado el colegio? ¿Siempre funcionó en la misma dirección y en un único edificio?
2. ¿Cuál era el horario de clases en el Colegio Nacional entre los años 1940 y 1950?
3. ¿Hubo algún profesor o alumno del colegio que fue reconocido socialmente en su carrera profesional o luego de egresar del mismo?
4. En los recreos ¿se jugaba? ¿a qué? ¿en qué lugares del edificio?
5. En sus comienzos ¿dónde se cursaba la materia Educación Física?
6. ¿Existía la materia **Informática**? ¿Qué otras materias se cursaban que ya no figuran entre las materias actuales?
7. ¿Existían las materias o talleres optativos de 5º y 6º año?
8. ¿Con qué vestimenta debían asistir al colegio los alumnos antes de la llegada de la democracia en el año 1983?
9. ¿El buffet siempre funcionó en el mismo lugar?
10. Mencionar alguna anécdota transcurrida en el colegio (recreos, horas libres, notas, etc.).

NOTA PERIODISTICA

26/6/08



**ENTREVISTADO
CESAR RICOTTI**

**ENTREVISTADORES
SIDRO MOLINELLI
Y KEVIN VELIS de
1ºº**

¿Cuál era el horario de clases en los años 80' y 90'?
-En el turno mañana 7:20 a 12:40 horas y en el turno tarde de 13:00 hasta las 18:10 horas.-

¿Cómo era el edificio original en la avenida 1? ¿Funcionaba más de un edificio? ¿Para que servían?
-Igual que ahora, pero sin las rejas.-

En los recreos ¿se jugaba? ¿A qué? ¿En que lugares del edificio?
-No, ibas al buffet, charlabas, comías, y debes en cuando jugabas al truco.-

La materia educación física ¿Dónde se realizaba?
- En el campo de deportes.-

¿Existía la materia informática? ¿Qué materias existían que ya no están?
- Si, metodología existía, pero en la actualidad no está.-

¿Tenían que cursar materias de contraturno?
- Si, educación física y metodología.-

¿Existían los talleres optativos en 5to y 6to año?
-Si, pero en 4to y 5to.-

Entre los profesores de los años 40', ¿existían algunos reconocidos en sus asignaturas?
-No sé.-

¿Te gustó pasar por el Colegio Nacional? -Si, y me sirvió mucho.

¿Hacían visitas a otros lugares de la ciudad o de la universidad?
-Si, con algunas materias.-

¿Funcionaba un buffet? ¿En que lugar estaba?
- Si, estaba en el mismo lugar que ahora.-

Menciona alguna anécdota que te haya ocurrido con algún profesor.
-En el mundial de los 90' cuando jugó Argentina frente a Camerún teníamos una profesora que había nacido en ese mismo lugar y nos cargaba haciendo fuerza por su país.

Una vez una profesora se quedo dormida en clase, nos reímos demasiado.-

¿Qué sos o eras del Colegio Nacional?
-Soy egresado del Colegio Nacional.-

¿Cómo es tu vida ahora tras haber egresado del Colegio Nacional?
-Me recibí de biólogo.-



GRACIELA CARAM

POR JULIANA TOLEDO, GIANELLA CHILON Y MICAELA SADAVA- 25-6-08

LA PERSONA ENTREVISTADA ES ACTUALMENTE PROFESORA DE LENGUA Y LITERATURA. UNA MUJER GRACIOSA EN TODO SENTIDO NOS DA SU OPINION EN ALGUNAS PREGUNTAS QUE LE HICIMOS.

¿Cuáles eran los horarios cuando empezaste a trabajar?

Solo algunas variaciones entre 10 y 11 hs pero fuera de eso era igual a ahora.

¿En donde jugaban los chicos antes?

No se jugaba mucho en esos tiempos porque las instalaciones de vóley y fútbol son nuevas. Nomás charlaban entre ellos.

Gimnasia antes, ¿en donde era?

Ahora ya hay natación y antes no pero siempre había en el campo de deportes.

¿Se hacían visitas a otros lugares de la ciudad o de la universidad?

Si, si había.

¿El buffet siempre estuvo en el mismo lugar?

Desde los 14 años que yo estoy, siempre estuvo en el mismo lugar.

Alguna anécdota con un alumno que recuerdes.

El otro día que me crucé con un ex alumno mío que me preguntó si me había jubilado. Le dije que no pero el dijo que escuchó en el patio que "Caram se había jubilado". Le explique que no decían eso, sino que "Caram se desmayó" (risas).



Foto del Colegio Nacional

¿Existía la materia Informática?

Y... en los 14 años que estoy, si, si estaba.

¿Qué es lo que más recuerdas en tu primer día de trabajo?

Y, fue uno de los momentos más lindos de mi vida, porque yo siempre quise ejercer en este colegio porque acá vino mi papá y siempre soñé estar acá.

¿Qué crees que es lo mejor que cambió que cambió para vos en el colegio?

Por un lado yo creo que lo mejor fue que cambió el plan de estudio porque el que teníamos era de hace 30 años, me gustó también que renueven toda la escuela y quedó muy bien realmente. Además somos el único colegio que tiene educación desde el jardín maternal hasta la universidad.

¿Te costó adaptarte a las formas en que se organizaba el colegio?

No, para nada.

**MUCHAS GRACIAS CARAM...
¡TE QUEREMOS MUCHO!**

E PUR SI MOUVE...

María José Arias Mercader

Regularización 2016. Comisión evaluadora: Viviana Beatriz Bolzico, Sara González, Ana Paula Lemos, Claudia Marcela Zaffino.

FUNDAMENTACIÓN

Contextualización

Física es una asignatura obligatoria de tercero a sexto año del Colegio Nacional, con una carga horaria de seis horas cátedra durante un cuatrimestre, en cuarto año. En el presente trabajo se ha elegido abordar *Sistemas de referencia*, dadas las dificultades que genera a los estudiantes ese tema.

El Proyecto Educativo Académico y de Gestión de la Institución (2014), invoca la obligatoriedad de la escuela secundaria para todas y todos los estudiantes, derecho alcanzado mediante la Ley 26.206/06; y en particular, en referencia a la enseñanza, cita a Delia Lerner (2004), cuando expresa:

“Enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los jóvenes puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos. Enseñar es promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. Enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento, es propiciar redefiniciones sucesivas hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido.”

Es desde ese lugar y atendiendo a ambas consideraciones que se plantea la presente propuesta. La educación en ciencias que se requiere para el ejercicio de la ciudadanía, es la que se concibe como alfabetización científica tecnológica, que habilite a los estudiantes para que comprendan, interpreten y actúen de manera activa y responsable sobre los problemas de nuestra sociedad, entendiendo a la ciencia como un producto cultural originado en un contexto histórico, político, económico y social.

De la Unidad: *Los movimientos y sus efectos. Las leyes de Newton*, se ha elegido el *contenido: Concepto relativo de movimiento. Sistemas de referencia*. (Colegio Nacional, 2014). El tópico y las metas se detallan a continuación:

Tópico generativo: y sin embargo se mueve.

Metas de comprensión: Los estudiantes:

- Caracterizarán el carácter relativo del concepto de movimiento.
- Comprenderán la idea de movimiento y por qué es necesario elegir un sistema de referencia adecuado.

MARCO TEÓRICO

Los programas de física están organizados en el marco de Enseñanza para la Comprensión (EpC), donde, Siguiendo a Stone Wiske (1999), comprender “significa poder pensar y actuar de manera flexible con lo que uno conoce”. El marco vincula preguntas centrales de la enseñanza con elementos de la planificación.

Por un lado, la pregunta *¿qué es lo que queremos que nuestros estudiantes comprendan?* nos señala las *metas de comprensión*, es decir, aquellos conceptos, procesos y habilidades que esperamos que aquellos desarrollen. (Pogré y Lombardi, 2004).

Por el otro, la pregunta anterior junto al interrogante *¿qué debemos enseñar?*, conducen a los *tópicos generativos*. Estos son temas, cuestiones, ideas o conceptos complejos que ofrecen profundidad, significado, conexiones y variedad de perspectivas, favoreciendo el desarrollo de comprensiones profundas. Son centrales para la disciplina; son accesibles en términos cognitivos a los estudiantes, despiertan su curiosidad y los desafían; y son atrapantes para el docente.

En tercer lugar, a las preguntas *¿cómo debemos enseñar para que los estudiantes comprendan?*, *¿cómo sé que comprenden?*, *¿cómo saben ellos que comprenden?*, el marco responde con los *desempeños de comprensión*, que son actividades que exigen a los estudiantes emplear sus conocimientos disponibles de maneras nuevas o en situaciones diferentes para construir la comprensión del tópico. Así, interpretan, comparan, formulan conjeturas, explican, relacionan, hacen analogías, reconfiguran, expanden, extrapolan y aplican lo que saben a través de modalidades creativas o novedosas, que desarrollan y a la vez demuestran comprensión.

Finalmente, y también en referencia a los dos últimos interrogantes, otro elemento es la *evaluación diagnóstica continua*. Durante este proceso, los estudiantes reciben sistemáticamente retroalimentación para optimizar sus desempeños; y los docentes información sobre las comprensiones de aquellos para poder reorientar la enseñanza. (Pogré y Lombardi, 2004).

En cuanto a la didáctica de las ciencias, se reconoce, siguiendo a Hodson (1992), que los estudiantes alcanzan mejores comprensiones sobre conceptos científicos y *“la naturaleza de la ciencia cuando participan en investigaciones, con tal que haya suficientes oportunidades y apoyos para la reflexión”*. Esto requiere propuestas de enseñanza cercanas a las prácticas científicas, que involucren modelos, conceptos, procedimientos y valores. Gil Pérez y Vilches Peña (2006), sugieren favorecer la *“inmersión en una cultura científica”* promoviendo capacidades para interpretar fenómenos naturales o tecnológicos; comprender y producir mensajes y textos científicos; formular y evaluar hipótesis, enunciados o conclusiones de acuerdo

a los datos o justificaciones que los sustentan. Y “desarrollar un interés crítico por la actividad científica, sus productos, su papel en nuestra sociedad” (Gil Pérez, 1994).

Por otra parte, Weinmaier y Salinas (2005), proponen llevar adelante “una enseñanza en la que el proceso de aprendizaje esté conformado por el tratamiento científico, orientado por el docente, de situaciones problemáticas que tengan sentido e interés para los estudiantes, y en las que se incorporen funcionalmente reflexiones de índole epistemológica, que puedan favorecer comprensiones más profundas”.

En referencia al tema elegido, Driver cita investigaciones de Saltiel y Malgrange (1980) sobre las ideas de los estudiantes de secundaria referidas a movimientos relativos, donde los mismos recurren al uso de sistemas de referencia absolutos, identificando una “tendencia a definir el verdadero movimiento y la movilidad intrínsecamente y no con respecto a algún cuerpo o sistema de referencia específico. En otras palabras, para muchos estudiantes movimiento y reposo son sustancialmente inequivalentes” (Driver, 1986). También describe un estudio de Aguirre y Erickson (1984) sobre las concepciones de los estudiantes acerca de las características vectoriales de la posición, el desplazamiento y la velocidad, que muestra las dificultades de estos para elegir y usar un sistema de referencia estándar. Esta “preferencia por un sistema de referencia absoluto no sorprende si se tiene en cuenta que en nuestra vida ordinaria solemos aceptar implícitamente la existencia de tales sistemas (el suelo, por ejemplo)” (Driver, 1986).

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Considerando algunos de los aspectos que señala Gil Pérez, (1994), se presentan los desempeños de comprensión, la secuencia de enseñanza, la gestión de la clase y algunas resoluciones de los estudiantes.

Desempeños de comprensión

- 1) Diseñar experimentos o elaborar estrategias para resolver problemáticas sobre situaciones que involucren observadores en distintos sistemas de referencia.
- 2) Confrontar sus primeras hipótesis, estrategias y resoluciones con las de otros grupos.
- 3) Analizar un video sobre sistema de referencia, que aporte información basada en el modelo de la mecánica clásica.
- 4) Reformular las primeras respuestas dadas, a la luz de los aspectos teóricos presentados y ponerlos en común con todo el grupo clase.
- 5) Resolver nuevos problemas.
- 6) Producir un mapa conceptual sobre lo aprendido.

Recursos: Trabajo práctico, video, computadora, proyector, parlantes, pizarrón y fibrones.

Tiempo: La propuesta que se describe se desarrolló en el aula durante el primer cuatrimestre de 2016. Se emplearon dos clases, con un total de 6 horas cátedra.

En la clase previa, se recuperó la noción de modelo en ciencias, desde una mirada histórica, epistemológica, cultural y política. Para ello, los estudiantes analizaron el significado de la frase de una placa en el planetario de la ciudad de Buenos Aires: “Nicolás Copérnico (1473 -1543), detuvo el Sol y movió La Tierra”. Esto permitió recurrir a los conocidos modelos ptolemaico y copernicano. Se refirieron las dificultades de Copérnico aferrado a las formas circulares, y el cambio de concepción que aportó Kepler con sus órbitas elípticas; las observaciones de Galileo de las lunas de Júpiter, y la corroboración el paradigma copernicano; y la negativa del cardenal Bellarmino, desde el marco teórico de su fe religiosa y su poder político, a usar el

telescopio. Se describieron brevemente las ideas de mundos sublunar y supralunar de Aristóteles, y el descubrimiento de la supernova que permitió a Tycho Brahe elaborar otras ideas. Finalmente, se explicitó que se abordaría el modelo de la mecánica clásica de Newton. La presentación se centró en que los modelos fueron creados por los científicos en contextos determinados, en que la observación depende de la teoría, y en la naturaleza provisional de la ciencia.

Secuencia de enseñanza

Cada grupo de estudiantes tenía la primera parte de un trabajo práctico impreso.

Trabajo Práctico: Sistema de referencia (primera parte)

En cada caso, explicá tu respuesta.

Problema 1: Estás en un tren maglev con las ventanillas y persianas cerradas y no tenés ningún contacto con el exterior. El tren no vibra ni genera ruidos y se sabe que, o se está moviendo con velocidad constante, o está en reposo (quieto). Explicá qué podrías hacer para saber si el tren se mueve con velocidad constante o está en reposo.

Problema 2: Estás sentado en el micro. Mientras está detenido en una parada, lanzás una moneda verticalmente hacia arriba, y decidís no atajarla. Ésta cae a tus pies. Minutos después, mientras el micro se mueve a velocidad constante, volvés a lanzar la moneda, y otra vez no la atajás. La moneda caerá:

1. a tus pies
2. más adelante
3. más atrás

(Este problema está adaptado del propuesto por Paul Hewitt, 1995).

Gestión de la clase

Los estudiantes trabajaron primero en pequeños grupos. En la puesta en común, un integrante de cada grupo justificó su respuesta. Este problema dio la oportunidad de trabajar con los estudiantes qué significa: que un cuerpo “se mueva”, “velocidad constante”, “velocidad nula”, “reposo”, “velocidad constante igual a cero”. Además, favoreció el diseño de experimentos mentales para saber si el tren se mueve o no. Durante la puesta en común, algunos estudiantes dijeron que para poder decidir si el tren se movía o no, debían poder ver algún lugar fuera del tren para poder saber si éste iba cambiando su posición con respecto al mismo; o que alguien desde afuera les informara la situación; o que tenía que frenar tren para saber que había estado moviéndose. Otros grupos sostuvieron que, si se dejaba una pelota suelta en el piso, la misma rodaría si el tren estaba en movimiento; otros propusieron arrojar un objeto al aire y ver si caía en el lugar o más atrás. Se acordó retomar la discusión más adelante, con el aporte de información teórica.

A continuación, se discutió el segundo problema. Algunos grupos eligieron la respuesta a y otros la c. Se escucharon distintas explicaciones. Los que eligieron la a dijeron que la moneda “sigue moviéndose, por inercia, con el micro, hacia adelante”. Los que eligieron c, dijeron que “el micro se mueve para adelante, pero la moneda va para arriba”, “cuando está en el aire, el que sigue para adelante es el micro, la moneda no”.

Esta primera instancia permitió a los estudiantes explicitar algunas ideas previas y evidenciar la insuficiencia de algunas explicaciones para convencer a sus compañeros.

Seguidamente, se proyectó la versión en español del video “Frames of reference. Part I”. (1960). Hume, P. e Ivey, D. University of Toronto. Educational Services Incorporate.

Recuperado de: www.youtube.com/watch?v=b4xmHNgiYtAd. Aunque el material es de hace varios años y en blanco y negro, es muy claro y tiene ciertos toques de humor que lo hicieron atractivo para los estudiantes. La proyección del video completo dura 14 minutos, pero se empleó más tiempo dado que se lo fue deteniendo y volviendo a

pasar en distintos puntos cruciales, para garantizar que los estudiantes pudieran seguir el guión. La docente intervino clarificando algunos aspectos del video. Este material aportó una nueva perspectiva que permitió explicar las situaciones analizadas. Se escribió una definición para “sistema de referencia”.

A continuación, los estudiantes volvieron a trabajar en la resolución de los problemas, a partir de la información aportada. En la puesta en común, acordaron las soluciones a los mismos.

En la siguiente clase, los estudiantes trabajaron con nuevos problemas:

Trabajo Práctico: Sistema de referencia (segunda parte)

Problema 3: Juani está sentado a la orilla de un lago, y Rodrigo en un velero que se mueve con velocidad constante. Una pelota cae desde lo alto del mástil del velero. ¿Cuál es la trayectoria que describe la pelota, según Juani? ¿Y según Rodrigo?

Problema 4: Dos naves espaciales A y B se encuentran en el espacio, lejos de cualquier cuerpo celeste. Los tripulantes de A detectan que B pasa delante de ellos, viajando hacia la izquierda. Al mismo tiempo, los tripulantes de B detectan que la nave A pasa delante de ellos yendo hacia la izquierda. Los tripulantes de A creen que su propia nave está inmóvil, y lo mismo creen los de B. ¿Quiénes tienen razón? ¿Cómo harían para saber, si estuvieran en la nave A, que su nave o la B están en movimiento?

Problema 5: ¿Puede un objeto estar en reposo y en movimiento al mismo tiempo? Da un ejemplo.

Gestión de la clase

Los alumnos trabajaron nuevamente en pequeños grupos. La docente coordinó la discusión durante la puesta en común de todo el grupo clase, poniendo en cuestión algunas respuestas (por ejemplo, “¿qué significa trayectoria?” “¿podrían estar las dos naves “inmóviles”?” “¿cuál podría ser el sistema de referencia de tu nave?”). En general, la mayoría de los grupos arribaron a conclusiones satisfactorias. Para terminar, como actividad metacognitiva, armaron, de manera grupal, un mapa conceptual conectando los principales conceptos trabajados en las dos clases, debiendo usar obligatoriamente los conceptos “sistema de referencia”, “movimiento”, “posición”

EVALUACIÓN

En cuanto a la evaluación, el trabajo de los estudiantes en clase, la resolución de los trabajos prácticos, y de una prueba escrita individual en la que se proponen dos problemas para resolver a carpeta abierta, permitió tener información sobre sus avances y dificultades, y dar retroalimentación a los mismos.

BIBLIOGRAFÍA

- UNLP - Colegio Nacional (2014). *Proyecto Educativo, Académico y de Gestión*. Recuperado de www.unlp.edu.ar
- UNLP - Colegio Nacional (2014). *Programas de Física*. Recuperado de www.unlp.edu.ar
- Driver, R. (1986). *Psicología Cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos*. *Enseñanza de las Ciencias*, 4 (1). 003-15.
- Gil Pérez, D. y Vilches Peña, A. (2006). *Educación ciudadana y alfabetización científica. Mitos y realidades*. Recuperado de www.roderic.uv.es
- Gil Pérez, D. (1994). *Relaciones entre conocimiento escolar y conocimiento científico*. En: *Investigación en la Escuela*, 23. 17-32.
- Hewitt, P. (1995). *Física conceptual*. Wilmington: Addison-Wesley Iberoamericana.
- Hodson, D. (1992). *In search of a meaningful Relationship: an exploration of some issues relating to integration in science and science education*. En: *International Journal of science education*, 14 (5). 566.
- Pogré, P. y Lombardi, G. (2004). *Escuelas que enseñan a pensar: enseñanza para la comprensión, un marco teórico para la acción*. Buenos Aires: Papers.
- Stone Wiske, M, (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Wainmaier, C. y Salinas, J. (2005). *Incomprensiones en el aprendizaje de la mecánica clásica básica*. En: *Revista de Enseñanza de la Física*, 18: 1.

¿QUÉ ESCONDEN LOS LADOS DE UN TRIÁNGULO RECTÁNGULO?

Mariana Morales

Regularización docente 2014. Comisión evaluadora: Horacio Caraballo, Marta Dapoto, Natalia Gaggero, Sara González.

FUNDAMENTACIÓN

La siguiente propuesta pedagógica corresponde al tercer año de Matemática: “Teorema de Pitágoras”, perteneciente a la unidad 3: “Triángulos”.

Los problemas y su resolución son el espíritu de la matemática, por ello guían y orientan en todo momento el trabajo en el área, y es a través de la resolución de los mismos que los alumnos descubren que la matemática es un quehacer para todos, valorando la utilidad de la disciplina y su aspecto modelizador. Su enseñanza y el aprendizaje permiten desarrollar un pensamiento reflexivo, a partir del cual los alumnos pueden adquirir competencias para la toma de decisiones en distintos ámbitos, ya sean, intra o extra matemáticos.

Las nociones matemáticas deben presentarse como instrumentos para resolver esos problemas, porque es así como los alumnos les encuentran sentido (Charnay, 1994). Así es como, al presentar las nociones matemáticas se debe hacerlo como si fuesen herramientas para resolver los mismos, y luego esas nociones se estudian por sí mismas, fuera del contexto que les dio origen, y es a partir de allí, que los alumnos tienen la posibilidad de realizar transferencias, y aplicar lo aprendido en situaciones y contextos nuevos (Chevallard, 1991). Para lograr que los alumnos construyan conocimiento matemático deben enfrentar situaciones que sean un desafío, siendo fundamental el compromiso de éstos.

Dado que, en el marco de la Enseñanza para la Comprensión, se considera que “comprender es pensar y actuar flexiblemente en cualquier circunstancia a partir de lo que uno sabe acerca de algo” (Pogré, P; 2004:19) debo ayudar a mis alumnos para que logren construir comprensión articulando los aprendizajes, de manera tal que, conocimientos previamente comprendidos, puedan ser utilizados a su vez, para construir nuevos conocimientos. Para que esta actividad sea exitosa, el docente debe lograr que los alumnos confíen en sus posibilidades de hacer matemática, siendo fundamental propiciar en el aula un ámbito donde se privilegie el diálogo, el intercambio de ideas, los hábitos de trabajo, la formulación de preguntas, la participación activa de los alumnos, los cuales deberán: probar,

equivocarse, recomenzar a partir del error, construir conjeturas y modelos , proponer soluciones, comunicar en forma oral y/o escrita los procedimientos que hayan utilizado; y son las intervenciones del docente las que guían el proceso.

El aula así concebida, constituye un ámbito donde se generan situaciones que permiten diferentes modos de resolución, diferentes situaciones de aprendizaje, situaciones de enseñanza flexibles y modificables: no todos los alumnos ni todos los grupos tienen el mismo ritmo de trabajo en la resolución de las situaciones propuestas. Por ello, atendiendo a la diversidad, y considerando un modelo de aula heterogénea se propicia, de este modo, el desarrollo de un estudiante autónomo, capaz de tomar decisiones y de elegir (Anijovich, 2014), de hacerse cargo de su aprendizaje. Asimismo, cabe señalar que como este se produce por medio de un compromiso reflexivo, es valiosa la actitud del alumno, concebido como un sujeto activo y participativo, y del que se espera que cuestione y reflexione sobre lo que hace. Dado que, la educación permite formar futuros ciudadanos, se debe fomentar desde el aula y la escuela el intercambio de opiniones y la adquisición de un espíritu democrático teniendo en cuenta el valor de la opinión del otro.

En cuanto al docente se espera que: supervise las producciones de los alumnos, coordine la puesta en común, formalice el conocimiento construido por el estudiante y promueva el respeto en el aula. En cuanto al desarrollo de las clases, el docente deberá tener presente las estrategias que los alumnos despliegan al resolver problemas, previendo las diferentes formas en las que los mismos proceden, así como también posibles errores y respuestas de ellos, de manera tal que el docente pueda anticipar sus intervenciones así como las cuestiones a considerar en la puesta en común.

Con relación a las dificultades que se presentan en la práctica cotidiana, resalto la interpretación y comprensión de consignas, las dificultades para argumentar, responder y validar resultados; dificultades para detectar y corregir los propios errores, la escasa responsabilidad y la falta de compromiso para con las actividades propuestas y la falta de atención. Por ello es importante proponer al alumno diversas situaciones de aprendizaje: lectura personal y grupal de enunciados, consignas y problemas; la puesta en común de resultados; la resolución de actividades en el pizarrón; el debate de procedimientos; la resolución de actividades en las que puedan reflejarse errores comunes que luego permitan y habiliten ser discutidos y explicados entre todos; la revisión de tareas; propiciando así la generación de condiciones adecuadas que permitan el diálogo y fomenten el compromiso, la participación y la responsabilidad. Las actividades propuestas a los alumnos deben respetar los diferentes tiempos de trabajo de ellos y valorar las estrategias puestas de manifiesto en las resoluciones.

La didáctica de la matemática se apoya sobre una concepción constructivista del aprendizaje (Brousseau: 1996). Una clase magistral, durante la cual el profesor habla y el alumno se calla, no será la situación de enseñanza ideal para lograr las metas. El saber no se transmite por medio de la palabra, sin embargo, hay que tener muy presente, que el alumno no puede recrear todo solo. “La enseñanza debe pasar por varias etapas, que se componen, cada una, de situaciones didácticas específicas, de acuerdo con los obstáculos a sortear, los desequilibrios a provocar, las explicitaciones a adquirir” (Berté, A., 1999: 223).

En otro orden, estimo importante indicar que el tema “Teorema de Pitágoras”, es central en el desarrollo de los contenidos de tercer año, porque una vez aprendido permite retomar trabajo algebraico para llevar adelante el cálculo de perímetros y áreas de figuras; y resolver problemas que hagan referencia a situaciones concretas: escaleras, paredes, rampas, techos, etc.; así como también en unidades posteriores, por ejemplo cuando abordamos los contenidos referidos a polígonos y cuadriláteros. Además, es un tema que utilizarán en diferentes contenidos y niveles de su escolaridad, ya sea en mi asignatura, o en otras (Física, Formación Visual). Por último, y no por eso menos importante, permite hablar de la historia de la Matemática, de los pitagóricos y su escuela, y de cómo muchos problemas persisten por siglos, se retoman y, a veces, logran resolverse. Siempre menciono en mis clases lo sucedido con la conjetura o último problema de Fermat (1621) comentándole a mis alumnos que tuvieron que pasar casi 400 años para que recién en 1994 Wiles lograra demostrarlo. Lo interesante de este hecho es mostrarles a los alumnos los tiempos con los que a veces trabajan los matemáticos, y cómo un problema puede estar sin avances significativos, pero eso no significa que no se esté trabajando en él.

METAS DE COMPRENSIÓN

- Generales (referidas al quehacer matemático y al desarrollo de las clases): Los alumnos desarrollarán comprensión para: justificar la validez de los razonamientos utilizados; buscar diferentes formas de resolución de problemas; asumir actitudes de apertura para reconocer resoluciones mejores que las propias; generalizar conclusiones utilizando lenguaje matemático específico; comunicar lo producido con diferentes registros (gráfico, coloquial, algebraico, etc.); modelizar situaciones.

- Específicas (referidas a la unidad y a los desempeños propuestos en la secuencia didáctica): Los alumnos desarrollarán comprensión para: reconocer la existencia o no de triángulos; relacionar las medidas de los ángulos interiores y exteriores; reconocer la validez del Teorema de Pitágoras, de su recíproco y resolver problemas. Para las clases propuestas, las metas son: definir catetos e hipotenusa; demostrar el teorema de Pitágoras,

analizar las implicancias del enunciado recíproco y usar el teorema para resolver problemas en situaciones de la vida cotidiana.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Los hilos conductores que permiten desarrollar la secuencia didáctica son: *“El álgebra y la geometría: dos caras de una misma moneda”* y *“¿Conocemos todos los números?”*. El primero de ellos lleva ese nombre porque a los conceptos geométricos que se desarrollan en el programa de 3^{er} año, se los trabaja también algebraicamente. La elección del segundo se debe a que es el teorema de Pitágoras el que nos permite introducir el concepto de número irracional. A su vez, el tópico generativo correspondiente que permite llevar adelante los desempeños es: *“¿Qué recordamos de triángulos?”* ya que primero se hace una revisión respecto de lo que recuerdan los alumnos de triángulos, y a partir de dicha revisión se van incorporando los conceptos pertenecientes al programa.

En cuanto a la organización de los contenidos al momento de desarrollar la secuencia didáctica propuesta a continuación, los alumnos de 3^{er} año habrán estudiado previamente: construcción de triángulos; propiedad triangular; clasificación de los triángulos; propiedades de los ángulos interiores y exteriores; alturas, mediatrices y bisectrices; así como también área de figuras, en especial de cuadrados y triángulos (tratado en 1^{er} y 2^{do} año), y en las clases posteriores a las de la secuencia didáctica, se trabajará con expresiones tales como $\frac{1}{2}x$ o $x-1\text{cm}$ en los lados de las figuras, conjugando la actividad geométrica con el recurso algebraico. Las relaciones que dan pie al estudio del teorema de Pitágoras, permitirán, más adelante, ser una primera aproximación a la idea de número irracional.

En la secuencia didáctica que se detalla a continuación, los alumnos deben tomar conciencia de una relación, hasta ahora desconocida para ellos entre las medidas de los lados de un triángulo rectángulo. De manera sucinta, el desempeño preliminar pretende conjeturar dicha relación e identificar y nombrar los lados de los triángulos rectángulos; en el desempeño de investigación guiada se lo demuestra, y los desempeños de ampliación tienen por objetivo incorporar su enunciado, indagar sobre el recíproco del teorema y resolver problemas con datos cotidianos.

SECUENCIA DIDÁCTICA

Desempeño preliminar:

MM: *“Construir un triángulo rectángulo cuyos lados midan 3cm, 4cm y 5cm, y.... sobre cada uno de los lados del triángulo construir un cuadrado. Una vez que tengan lista la construcción anterior, calculen las áreas de cada uno de los cuadrados construidos y analizar si se puede establecer alguna relación entre esos resultados”.*

En este desempeño realizarán una actividad exploratoria, apelando a mediciones o a dibujos, en los cuales la validez de los resultados obtenidos “tienen” un tinte más empírico, más práctico.

Se espera que los alumnos escriban o digan, sin las unidades, porque suelen no usarlas: $9+16=25$ o $25-16=9$ o $25-9=16$; y al indagarlos sobre esos números surgen expresiones tales como 3^2 , 4^2 y 5^2 . Se trata de avanzar en la comprensión previa al teorema, apelando a la comparación de las áreas.

Este desempeño deberá ser desarrollado por los alumnos en forma individual, y luego se hará la puesta en común, analizando las respuestas, que quedarán registradas en el pizarrón, institucionalizando el concepto de cateto e hipotenusa. Suelo hacer una referencia histórica al respecto, comentando que los griegos solían dibujar los triángulos rectángulos con la hipotenusa debajo de los catetos (el ángulo recto apuntando hacia arriba) y por ello hipotenusa significa, en griego, “tendida por debajo” y que la palabra cateto significa “que cae” o “que es lanzado hacia abajo”, y por ello al dibujar el triángulo “a la manera griega”, “los catetos caen perpendiculares entre sí hacia la hipotenusa”.¹

Desempeños de investigación guiada:

Los alumnos estarán divididos en grupos de cuatro alumnos elegidos por mí. Se les repartirá un sobre con cuatro triángulos rectángulos y un cuadrado.

MM: *“Deben ubicar los cuatro triángulos rectángulos de catetos a y b , e hipotenusa c dentro del cuadrado de lado $a+b$; y registrar las diferentes disposiciones que encuentren en sus carpetas. No se pueden superponer triángulos. Como ayuda les dejo uno ubicado.....”* (Ver anexo: Construcción 1)

Recorro los grupos observando cómo disponen los alumnos los triángulos.

MM: *“Mientras estuve recorriendo los grupos, algunos de ustedes hicieron estas disposiciones”.* (Ver anexo : Construcción 2)

Si no surgiesen, puedo poner en el pizarrón las construcciones anteriores y decir:

MM: *“En otro tercer año, le pedí a los chicos lo mismo que a ustedes e hicieron esto”* (y dibujo en el pizarrón las construcciones 2 del anexo).

¹ Palacios, Alfredo R. y otros. Biografía de palabras. Bs As. Ed. Magisterio del Río de La Plata, 1995.

Se registran todas las disposiciones en el pizarrón e indico con cuáles vamos a continuar la tarea (construcciones 2 del anexo):

MM: *"¿ Se animan a comparar las áreas libres de triángulos que quedaron en cada una de las disposiciones anteriores? ¿Cómo son entre sí? ¿Cómo se podría escribir con una expresión algebraica la medida del área que queda libre de triángulos? "*

Se espera que contesten iguales, ya que todos ubicaron cuatro triángulos rectángulos iguales dentro del mismo cuadrado. Ahora, al momento de escribirlo algebraicamente les genera dificultad. En este desempeño, debo intervenir, si fuese necesario para colaborar en la explicitación de las razones por las que se obtuvo un resultado, ya que los alumnos, por sus propios medios, quizás no puedan elaborarlas por completo. Si no logran llevar adelante la tarea, les repito la consigna, que escuchen detenidamente y que escriban los datos sobre las fichas, o sobre los dibujos que tienen en las carpetas, que quizás eso los pueda orientar. Se puede, en los dibujos que están en el pizarrón indicar las expresiones a, b y c para catetos e hipotenusa respectivamente; y a+b para el lado del cuadrado, y escribir si fuese necesario, las áreas pedidas dentro de las figuras. (Ver anexo: construcción 3)

De la construcción de la izquierda surge que el área libre de triángulos es $a^2 + b^2$, y de la de la derecha c^2 . Un error muy común es que los alumnos dan por sentado que la figura libre, en la disposición de la derecha de la construcción 3 del anexo, es un cuadrado porque tiene los lados iguales, pero hay que plantearlo y ponerlo en discusión, analizando las medidas de los ángulos interiores de esa figura para concluir que sí es un cuadrado. Luego, sí se llega a la conclusión de que, analizando en conjunto las áreas libres de triángulos en las disposiciones, se tiene que $a^2 + b^2 = c^2$, retomando y recordando qué representan a, b y c en los triángulos.

Así, se institucionaliza que lo que se acaba de hacer es demostrar el teorema de Pitágoras usando el razonamiento que utilizó Bashkara en el siglo XII y se da el enunciado:

MM: *En un triángulo rectángulo, el cuadrado de la medida de la hipotenusa es igual a la suma de los cuadrados de las medidas de los catetos.*

A continuación, se formaliza la escritura en símbolos junto con la construcción geométrica correspondiente, haciendo hincapié en la distinción de catetos e hipotenusa, y la posición del ángulo recto. Seguidamente se retoma el desempeño preliminar, para analizar dónde se ocultaba en él el teorema de Pitágoras, ya que en dicho desempeño se lo trabajó con números, y ayuda, sobre todo, a los alumnos que tienen dificultades en la comprensión algebraica del teorema.

Uno de los motivos por los cuales elijo esta demostración y el trabajo con las fichas, se halla en que muchos de los alumnos pueden llegar solos al resultado, con pocas

intervenciones, gracias a la posibilidad de las construcciones geométricas que pueden hacer. Así se facilita el trabajo de los alumnos “poco hábiles” para el cálculo matemático, haciendo una simple comparación de áreas, y evitar el desarrollo de $(a+b)^2$, aunque si en alguno de los grupos lo hiciesen desarrollando el cuadrado del binomio(contenido algebraico que se desarrolla con anterioridad), por supuesto que lo utilizo en la puesta en común.

A su vez, estimo importante resaltar que se debe construir un contexto que dé sentido a la demostración de un teorema en el aula, y para ello es necesario que los alumnos sean capaces de plantearse un problema, o comprender el que plantean otros, deben poder conjeturar un resultado, y por último deben encontrar una demostración que les permita “cerrar” el problema con precisión. Por ello primero propongo el desempeño preliminar, y recién después se lleva adelante el desempeño de investigación guiada que permite llevar adelante la demostración.

Desempeños de aplicación

Los alumnos trabajarán en parejas y luego se hará la puesta en común en el pizarrón; haciendo énfasis en la utilidad de realizar un croquis de la situación y el empleo de las unidades correspondientes.

A) MM: *“Paula dice que dibujó un triángulo rectángulo con una hipotenusa de 12 cm, y catetos de 8cm y 10 cm. Pablo le contesta que no es posible” ¿Quién tiene razón? .Explica tu respuesta.*

B) MM: *“La profesora de 3^{ero} 5^{ta} dividió a su curso en grupos y dio a cada grupo tres varillas de madera con las siguientes medidas: G1 (3cm; 5cm; 4cm), G2 (4,5cm; 2,7cm; 3,6cm), G3 (6cm; 8 cm; 14cm), G4(2cm; 6cm; 3cm) y G5(15 cm; 8cm; 17cm). Luego, le pidió a cada grupo que construyeran con esas varillas triángulos rectángulos. ¿Todos los grupos pudieron cumplir con la consigna? ¿Por qué?”*

Las actividades A y B permiten definir terna pitagórica y trabajar con el enunciado recíproco del teorema de Pitágoras.

C) MM: *“ De un vidrio rectangular de 80cm de base y 60 cm de altura se cortó un rombo, como muestra la figura, para hacer una ventana (ver anexo construcción 4): i) ¿Cuál es el área de la ventana? ii) Si se quiere colocar una varilla que bordee la ventana. ¿Cuántos metros de varilla se necesitan?”*

D) MM: *“Ana va a utilizar una escalera que tiene 2,5 m de largo para cambiar una lamparita que se encuentra a 2 m de alto. ¿A qué distancia de la pared deberá estar el pie de la escalera para que Ana alcance justo a la lamparita?”*

E) MM: “Para sostener una pared recta, Pablo, el albañil, la apuntala con dos vigas, una de 15m y otra de 20m, como muestra la figura(ver anexo construcción 5), aseguradas en el suelo con estacas. La distancia entre la primera estaca y la pared es 9m. ¿Cuál es el alto de la pared? Y ¿Cuál es la distancia entre las dos estacas?”

En estos desempeños los alumnos utilizan, casi con exclusividad la fórmula $c^2=a^2+b^2$ suponiendo que c es el lado que quieren averiguar, o, más aún $c = \sqrt{a^2 + b^2}$, como un simple programa de cálculo, y no como una relación entre los tres lados, permitiendo calcular cualquiera de los lados de un triángulo rectángulo, cuando se conocen dos de ellos, sin distinguir si es cateto o hipotenusa lo que quieren averiguar. Lo que suele ocurrir es que, a menudo los alumnos aprenden fórmulas en las que aparecen letras, y ven a esas fórmulas como programas de cálculo y no cómo relaciones algebraicas entre variables (Berté,A.,1999:179-180). A su vez, algunos alumnos aplican también el teorema de Pitágoras a un triángulo que no es rectángulo. Estos errores pueden minimizarse, si se enfatiza en la importancia que tiene realizar un dibujo o esquema y ubicar en él los datos que se tienen y qué es lo que se pide averiguar, incluyendo la identificación del ángulo recto, para descartar los triángulos en los que no se cumple el teorema. Entre otros errores que suelen aparecer puedo mencionar entre los más frecuentes, a $(a+b)^2 = a^2 + b^2$, o a $\sqrt{a^2 + b^2} = \sqrt{a^2} + \sqrt{b^2} = a + b$. Para lidiar con estos errores, se le propone a los alumnos la construcción de una tabla de contraejemplos.

Asimismo, los desempeños C, D y E hacen referencia a situaciones cotidianas (ventanas, paredes, escaleras, vigas) donde se puede aplicar el teorema de Pitágoras, debiendo ubicar los datos en los dibujos o realizarlos.

Recursos: los recursos necesarios para llevar adelante la secuencia didáctica son: pizarrón, fibras de pizarra, instrumentos de geometría de pizarrón y fichas de cartón: 4 triángulos rectángulos y un cuadrado con determinadas características que se encuentran en el anexo en un sobre, que se entregará a cada uno de los grupos de trabajo. El sobre con las fichas lo considero un recurso lúdico con el cual los alumnos se vinculan con más entusiasmo a la tarea propuesta.

Tiempo: esta secuencia didáctica está diseñada para ser desarrollada en 6 horas cátedra distribuidas de la siguiente manera: las dos primeras se utilizan para resolver el desempeño preliminar y el desempeño de investigación guiada que permite formalizar el teorema de Pitágoras. Luego, en las siguientes tres horas, se resuelven los desempeños de ampliación, que permiten utilizar y aplicar el teorema de Pitágoras, con su correspondiente puesta en común. La sexta hora se destinará para que los alumnos planteen sus dudas, y se desarrolla alguna actividad referida a esas inquietudes.

EVALUACIÓN

La evaluación es un proceso continuo que abarca todas las actividades que se proponen a los alumnos, concibiendo a la enseñanza y al aprendizaje como hechos continuos, recursivos, participativos y dinámicos. La evaluación no está únicamente relacionada a la calificación obtenida en pruebas escritas, entendiendo que la misma es una ponderación de lo realizado por el alumno durante el periodo a considerar. Este proceso proporciona elementos a docentes y alumnos para conocer el estado de situación de la tarea que realizan en forma conjunta; y debe haber una retroalimentación durante todo el proceso de aprendizaje. Los alumnos deben conocer claramente qué es lo que se espera que logren, por ello los criterios de evaluación deben ser claros y conocidos por ellos. La participación y la actitud de hacerse cargo de la resolución de la tarea requerida, también forma parte de la evaluación. En el caso particular de devolución de pruebas escritas, se realiza previendo breves momentos de atención personalizada que complementen los comentarios que se hagan en los exámenes cuando se los corrige. A su vez, los resultados observados en dichas correcciones se utilizan para reorientar el proceso de enseñanza y aprendizaje, proyectando así la tarea futura.

En cuanto a la evaluación, referida específicamente a los desempeños propuestos, los mismos no están pensados para desarrollar una evaluación formal escrita, pero sí evaluación diagnóstica continua, hecho que se manifiesta cuando, al recorrer los grupos observo y analizo con qué compromiso encararon y desarrollaron las actividades, interrogándolos sobre lo que están haciendo, así como también la participación que demuestran al momento de hacer la puesta en común. Asimismo, se evalúa cómo llevaron los alumnos las conclusiones a sus carpetas y qué registros hicieron, por ejemplo, puedo pedir una resolución escrita por grupo, o también se los puede evaluar pidiéndoles que hagan una lectura en voz alta, seleccionando un alumno por grupo.

REFLEXIÓN FINAL

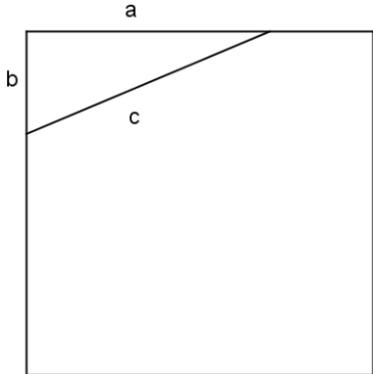
Considero acertado destacar que los alumnos deben confiar en sus posibilidades de hacer matemática y es el docente el encargado de generar la confianza necesaria y suficiente en ellos, logrando de esta manera que se involucren y participen activamente de la propuesta; siendo las intervenciones de éste las que guían el proceso en todo momento. Y subrayo que los mejores logros de los alumnos se consiguen cuando el docente es capaz de lograr que los alumnos trabajen abiertamente, sin sentirse presionados, habilitando, a que en el supuesto de cometer errores, los mismos sean revisados y corregidos a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje; y este hecho sea en definitiva, tomado con naturalidad por los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

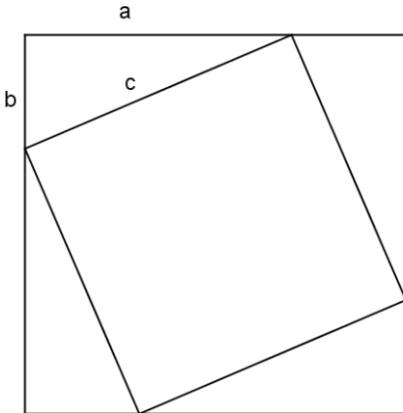
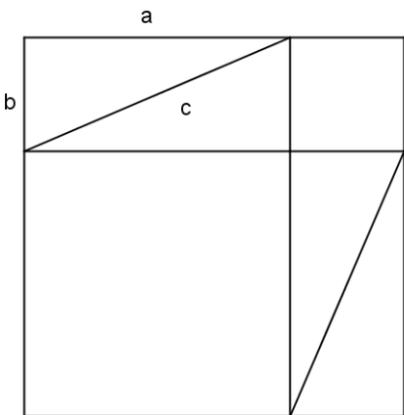
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Becerril M. y otros (2008). *Libro del Docente: Estudiar matemática 8*. Buenos Aires: Santillana.
- Berman, A., Romero G. y otros (2013). *Carpeta de Matemática II*. Buenos Aires: Santillana.
- Berté, A. (1996). *Matemática de EGB 3 al Polimodal*. Buenos Aires: A-Z Editora.
- (1999). *Matemática dinámica*. Buenos Aires: A-Z Editora.
- Brousseau, G. (1996). *Fundamentos y Métodos de la Didáctica de la Matemática*. Córdoba: UNC-Facultad de Matemática, Astronomía y Física.
- Charnay, R (1994). *Aprender por medio de la resolución de problema*. En: Parra, C, y Saiz, I (comp.) *Didáctica de Matemáticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Dirección Provincial de Educación Secundaria. *Diseños Curriculares para 3er. año de la Educación General Básica*.
- UNLP. Colegio Nacional. *Guías teórico-prácticas*.
- Itzcovich, H. (2005). *Iniciación al estudio didáctico de la Geometría. De las construcciones a las demostraciones*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Palacios, A. y otros (1995). *Biografía de palabras*. Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.
- Pogré P. y otros. (2004). *Escuelas que enseñan a pensar para la comprensión, un marco teórico para la acción*. Buenos Aires: Papers.
- Romero G. y otros (2013). *Carpeta de Matemática III*. Buenos Aires: Santillana.
- Sadovsky, P. (2005). *Enseñar Matemática hoy*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

ANEXO

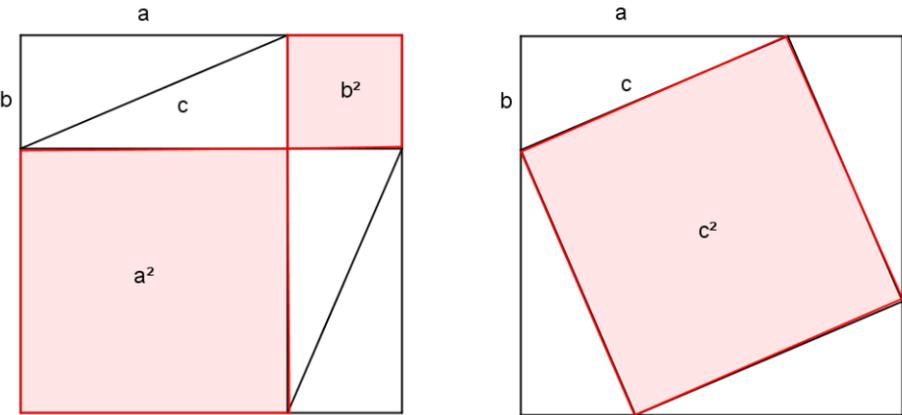
Construcción 1



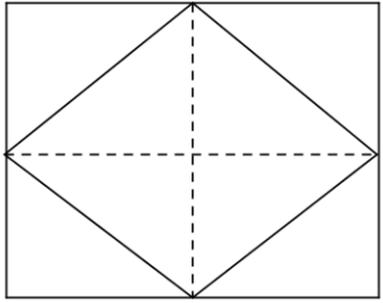
Construcción 2



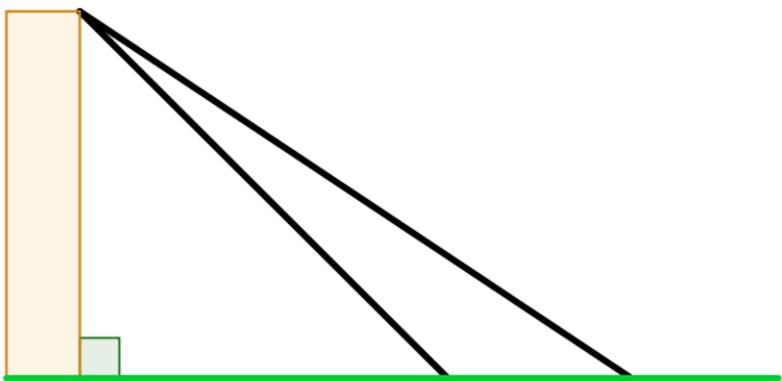
Construcción 3



Construcción 4



Construcción 5



LA ESCALA DE PH. SU USO, MEDICIÓN Y DETERMINACIÓN EN ALIMENTOS DE CONSUMO COTIDIANO

Santiago Emmanuel Suarez

Concurso docente 2016. Comisión evaluadora: Osvaldo Cappannini, Ruth Frank, Pablo José Francisco Ramos Méndez, Andrés H. Thomas.

PRESENTACIÓN

La asignatura Química es una materia cuatrimestral del quinto año perteneciente al Departamento de Ciencias Exactas-Sección Química del Colegio, con 6 (seis) horas cátedras semanales de cursada, en donde los alumnos ya han adquirido conocimientos disciplinares básicos en años previos (2do, 3ro, 4to).

El presente proyecto pedagógico buscará abordar los contenidos incluidos en el programa de la materia recuperando los saberes previos e impulsando lógicas pedagógicas que generen un ámbito de construcción del conocimiento crítico, reflexivo y participativo. En este sentido no se buscará construir desde las clases un abordaje lineal desde la transmisión de los contenidos, sino que se prevé trabajar en la definición y elaboración conjunta de una mirada de la química que este atravesada por la realidad cotidiana. Será de gran utilidad al inicio de la cursada realizar un ejercicio de evaluación diagnóstica, que aporte información sobre los saberes previos, niveles de conceptualización, capacidades específicas, conocimientos básicos respecto del área, etc. Estos insumos permitirán el diseño de una planificación desde estrategias de integración en función de puntos de partida reales del grupo con el que se va a trabajar, así como la posibilidad de modificar ciertos aspectos de la propuesta a la luz de las necesidades de los alumnos.

Trabajar como docente de Química en el primer año del nivel Universitario de grado me permite conocer algunas de las características con las cuales los estudiantes provenientes de la Escuela Secundaria inician sus trayectorias académicas en la Facultad. La riqueza y diversidad de esta experiencia, junto con la formación de grado en la Lic. en Ciencia y tecnología de Alimentos y la continuidad del posgrado, Inscripto en el Doctorado de la Facultad de Ciencias Exactas y el reciente trayecto en la formación pedagógica a través de la

Especialización en Docencia de la UNLP resultan elementos interesantes a la hora de postularme al presente concurso. Es desde este amplio bagaje que se plantea como desafío cubrir el cargo de docente en Química con la responsabilidad, la experiencia, la idoneidad y los conocimientos específicos que requiere la materia.

METODOLOGÍA DE TRABAJO EN CLASE

Duración: 2 horas

Recursos didácticos:

Pizarrón y marcador, bibliografía obligatoria correspondiente a la clase, netbooks, material de laboratorio.

Atendiendo a los posicionamientos didácticos y pedagógicos desarrollados anteriormente, se piensa a la clase como ámbito en el cual se encontrarán diversas modalidades de trabajo compuestas por distintos momentos; bajo la premisa de considerar importante generar dinámicas participativas que interpelen a los estudiantes en la puesta en juego de sus saberes y nociones previas en los primeros acercamientos a los conceptos teóricos y herramientas metodológicas brindadas.

La siguiente secuencia didáctica propone actividades y experimentos para que los estudiantes reconozcan y determinen qué bebidas y alimentos presentan características ácidas o alcalinas y cuales resultan neutros. En base a este trabajo se conceptualizara sobre el pH, su escala y la forma de medición del mismo.

Tema: Concepto de pH, escala y medición del mismo.

Objetivos generales

-Promover el trabajo en red y colaborativo, la discusión y el intercambio entre pares, la realización en conjunto de la propuesta, la autonomía de los alumnos y el rol del docente como orientador y facilitador del trabajo.

-Estimular la búsqueda y selección crítica de información proveniente de diferentes soportes, en particular el soporte virtual, la evaluación y validación, el procesamiento, la jerarquización, la crítica y la interpretación.

Objetivos específicos

Que los alumnos:

-Conozcan el concepto químico de pH.

-Determinen qué bebidas y alimentos, de los que se ingieren comúnmente, presentan características ácidas o alcalinas, y cuáles son neutros.

-Puedan interpretar la escala de pH y realizar la medición del mismo sobre diferentes alimentos y bebidas utilizando papel tornasol.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Se valorará la participación de los estudiantes en el diálogo grupal, los aportes en las clases, la lectura previa y el análisis de los textos, las discusiones y exposiciones orales y la entrega de trabajos prácticos. Al final de la clase se les solicitará un informe del trabajo experimental realizado para la siguiente semana.

Primer momento: 15 minutos. Presentación.

Se da inicio comentando brevemente la temática de la clase, y anotando el título del tema en el pizarrón. Se comenta la propuesta de clase que consta de una primera instancia en donde se privilegiará la búsqueda de información utilizando como soportes las netbooks y un segundo momento en donde se ensayará experimentalmente la información recolectada.

Se presentará el tema de la clase utilizando el siguiente texto sobre los Alimentos y el pH:

“El balance ácido-alcalino del cuerpo es crítico para una buena salud. Esta última depende, entre otras cosas, de la capacidad del organismo para mantener la estabilidad del pH de la sangre en aproximadamente 7.4. Cuando se ingiere un alimento o una bebida, muchas veces se siente sabor ácido, como sucede con el jugo del limón. Otras veces su acidez no se registra debido a que otros componentes, por ejemplo, el azúcar, enmascaran dicho sabor. Sin embargo, existen muchas bebidas y alimentos ácidos y otros, alcalinos. Resulta interesante saber esto a la hora de elegir una dieta alimenticia sana para el organismo.

Algunos constituyentes importantes de los alimentos, como ciertos minerales, vitaminas, proteínas, grasas y fibras, son ácidos. Si estas sustancias ácidas representan más del 20% de la dieta, a medida que se envejece, el cuerpo se torna más ineficiente y sus células se vuelven más ácidas. En estos casos, deberíamos, entre otras cosas, agregar alimentos alcalinos a nuestro menú cotidiano para alcalinizar nuestro organismo.

Muchos alimentos son ácidos pero luego de ingresar en el organismo generan un pH alcalino, y viceversa. Este es el caso del limón, que luego de la digestión y la asimilación, produce sustancias finales muy alcalinas. La carne, que es alcalina antes de la digestión, deja residuos ácidos en el cuerpo por lo que, como a casi todos los productos animales, se la clasifica como generador de ácido. El calcio, el magnesio, el sodio, el potasio y el hierro son los minerales alcalinos principales. Los alimentos que tienen altas concentraciones de estos minerales son considerados alimentos de formación alcalina, como es el caso de la leche. Por el contrario, alimentos que son altos en azufre, fósforo, yodo y cloro son alimentos de formación ácida. También son ácidos la mayor parte de los granos, productos lácteos y quesos procesados.

Existen otros alimentos y bebidas cuyo pH luego de la digestión coincide con el que se puede determinar antes de ingresar en el organismo, y estos son los que se trabajarán en esta secuencia de actividades.”

Segundo momento: 30 minutos. Trabajo en grupos.

Se los invitará a agruparse en equipos de no más de 5 personas, desde una concepción que pretende revalorizar un trabajo colectivo en el que todos se involucran de manera activa en el ejercicio aunque de modos diferentes en función de las características individuales de lo/as estudiantes.

La búsqueda de información se realizará en diferentes sitios web, guiándolos en función de la resolución de la consigna.

En la consigna se les indicará que completen un cuadro de manera grupal en donde clasifiquen a los diferentes alimentos encontrados en su búsqueda en ácidos, básicos y neutros. Y que puedan distinguir los diferentes valores numéricos que se le otorga a la valoración del pH.

Actividad y consigna: Buscar en la web alimentos ácidos, básicos y neutros. Completar el siguiente cuadro con la información recolectada y asignar el rango de pH según la siguiente clasificación.

ALIMENTOS Y BEBIDAS		
Ácidos (pH...)	Básicos (pH...)	Neutros (pH...)

Tercer momento: 45 minutos. Trabajo en laboratorio.

En esta instancia se pretende que los estudiantes corroboren empíricamente la información que recolectaron. Se dispondrán diferentes alimentos y se ensayará su pH con papel tornasol.

Consigna: Determinar la acidez de alimentos y bebidas empleando papel tornasol.

Materiales: Tubos de ensayos o frascos para guardar los extractos y realizar los ensayo; un trozo de repollo colorado; un trozo de repollo blanco; una bebida cola; agua potable; miel; vinagre de manzana; un trozo de papel tornasol.

Procedimiento

- 1) Numeren cinco tubos de ensayo.
- 2) En el tubo 1, coloquen 1 ml de agua potable.
- 3) En el 2, coloquen 1 ml de agua en la que se haya hervido repollo blanco.
- 4) En el 3, coloquen 1 ml de bebida cola.
- 5) En el 4, coloquen 1 ml de agua donde se haya disuelto miel.
- 6) En el 5, coloquen 1 ml de vinagre de manzana.
- 7) Introduzcan un trozo de papel tornasol en cada tubo de ensayo. Observen y registren lo observado.

Cuarto momento: 20 minutos. Intercambio grupal.

Finalizado el trabajo en grupos se comenzará un momento donde se buscará la reflexión y el intercambio colectivos a partir del repaso de cada uno de los grupos. Se intentará que lo/as participantes de cada grupo de manera ordenada puedan ir contando además de las respuestas a las consignas cómo les resultó la experiencia, qué debates se generaron, qué reflexiones disparó el ejercicio, y todo lo que se propongan compartir con la clase. A medida que los grupos vayan exponiendo oralmente los resultados de sus trabajos, el docente irá escribiendo en el pizarrón las diferentes respuestas. Aquí será clave el rol tanto de escucha por parte del equipo, como de fomento a que no se queden callados algunos compañeros, y se logre sintetizar una buena parte de lo trabajado en los grupos de manera que no se monopolice la palabra de aquello/as compañero/as que más visible y activamente participen. A su vez, desde un rol docente que sabe escuchar, pero que también entiende el efecto de la repregunta, la consulta general, la comparación entre categorías y debates en tanto modos que promuevan la construcción de conocimiento que logre problematizar y reflexionar los contenidos, y no recepcionarlos para simplemente “congelarlos” en el pizarrón y que sean recordados desde allí.

Quinto Momento: 10 minutos. Cierre

Hacia el final de la clase, se repasarán por última vez los ejes centrales de la clase, vinculando la temática con los contenidos que vienen desarrollándose en clases previas.

Se retomarán aspectos que hayan podido resultar dificultosos, agregando cuestiones que pueden facilitar el acercamiento a la bibliografía para las futuras evaluaciones (recomendaciones de bibliografía, aviso de las clases de consulta, textos afines a las temáticas, películas, etc.).

BIBLIOGRAFÍA

Del docente

Brown T., Le May H., Bursten B., Murphy C. (2010). *Química. La Ciencia Central*. México: Pearson.

Parkin Kirk L., Damodaran S., Fennema O. (2010). *Química de los Alimentos*. Zaragoza: Acribia.

<http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=91217&referente=docentes>

Del alumno

Brown T., Le May H., Bursten B., Murphy C. (2010). *Química. La Ciencia Central*. México: Pearson. Capítulo 16: Equilibrios Ácidos-Base.

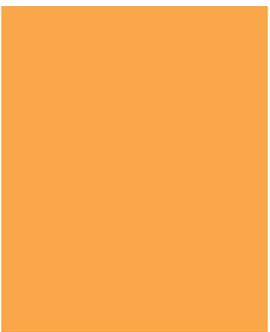
http://www.clarin.com/nutricion/Alimentos-alcalinos-dieta-funcion-pH_0_1334867779.html

Golombeck, D. y Schwarzbaum P. (2002). *El cocinero científico: cuando la ciencia se mete en la cocina*.

Buenos Aires: Siglo XXI.

LETRA A

Ciencias Sociales y Filosofía



MIGRACIONES Y MERCADO LABORAL. LOS MEXICANOS HACIA EL NORTE DEL RÍO BRAVO

María Marcela Amaro

Regularización 2014. Comisión evaluadora: Luis Adriani, Pablo Autullo, Carolina Jodurcha, Daniela Nieto, Gabriel Rivas.

FUNDAMENTACIÓN

La presente Propuesta Pedagógica se encuentra enmarcada dentro del diseño curricular del Colegio Nacional “Rafael Hernández” siguiendo los lineamientos del Proyecto Educativo Institucional de la actual gestión. La presente Propuesta corresponde a Geografía de 4° Año correspondiente al Plan de Estudios 2013.

A nivel departamental, estamos transitando un período de transición por lo que considero necesario continuar con los acuerdos disciplinares que fueron consensuados oportunamente, intentando profundizarlos con la actual gestión. Tomando ese marco de referencia, enseñar Geografía implica una reflexión continua de los contenidos de nuestras prácticas sobre para qué, qué y cómo enseñamos.

La acción de enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda información necesaria para que el alumno pueda avanzar en la reconstrucción y en la resignificación de los mismos. Enseñar también es promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar distintos puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas (Delia Lerner la enseñanza y el aprendizaje escolar alegato sobre una falsa oposición).

Como se sostiene en el programa de la asignatura, desde una perspectiva crítica, el espacio es considerado como un producto social, resultado de las complejas relaciones y decisiones humanas. El espacio ya no es un escenario o una entidad abstracta y neutral, sino un producto histórico que hay que interpretar y que puede cambiar. El conocimiento del espacio latinoamericano parte del análisis de distintos procesos históricos, políticos y socioeconómicos que aportan a la configuración y organización de su territorio.

Es central en la enseñanza de nuestra disciplina enfocar en el estudio de los procesos de valorización y apropiación de los recursos por parte de la sociedad. Pensar sobre enseñar Geografía de 4° año nos acerca a la complejidad de enseñar sobre espacios geográficos que superponen dos lógicas, la lógica de transformación que proviene de la sociedad actual y sus necesidades, y la lógica que surge de transformar lo ya transformado en otros momentos históricos. Las sociedades construyen, destruyen o adaptan sobre las condiciones naturales y sobre lo construido. El espacio es histórico, y como tal un mosaico de construcciones pasadas y actuales.

Concibiendo a la escuela como la institución donde se forman los ciudadanos, pensarla implica hacerlo en un contexto que atiende los cambios y transformaciones que afectan a la sociedad.

La didáctica de la Geografía, desde el posicionamiento de Harvey ha sumado a sus objetivos de informar y ayudar a la comprensión del territorio, la necesidad ineludible de llegar a la argumentación o valoración de los hechos, los fenómenos y sus relaciones.

Para atender este proceso de aprendizaje, la Geografía mantiene la necesidad de la transmisión de información, dado que el conocimiento es una construcción social. La condición es que el conocimiento sea significativo para el alumno, de manera que el conocimiento nuevo se integre en las estructuras mentales de quien aprende y adquiera significado propio.

Para la Geografía es necesaria la comprensión de los hechos y fenómenos a través del estudio de sus causas y consecuencias. Por último, la necesidad de la argumentación o confrontación de las interpretaciones de la realidad, a partir de posibles consensos y en el convencimiento. Este convencimiento no es un resultado, sino siempre un proceso, porque reconoce la autenticidad de las razones de los demás y se basa en preferencias que pueden cambiar cuando varían las causas que lo soportan, cuando cambian las circunstancias o cuando se añaden nuevas experiencias.

En el proceso de enseñanza aprendizaje es necesaria la interacción entre los alumnos y con la profesora para poder completar, ajustar o reestructurar su conocimiento. Es importante para favorecer este proceso de diálogo y comunicación tratar cuestiones significativas, socialmente urgentes, científicamente relevantes y hacerlo de forma conflictiva, que pida la participación de todos. Para interpretar cada realidad o contexto es preciso que se dé una relación dialéctica entre espacio, tiempo y sociedad (Benejam, 1996). La propuesta ha sido diseñada partiendo de un problema relevante,

global –migraciones, mercado laboral en Latinoamérica– contextualizado a escala territorial en la frontera mexicana-estadounidense.

El tema de la propuesta, tal como está planteada en el diseño curricular, permite que el alumno se acerque, conozca, reflexione y critique acerca de una problemática compleja y vigente como es, en este caso, la de la situación del inmigrante.

Teniendo en cuenta que los procesos de enseñanza incluyen diversos factores que tienen que ver con los intereses y las posibilidades cognitivas de quienes aprenden de los recursos existentes en su entorno sociocultural y los desafíos y proyectos de la escuela y la sociedad en que ellos están insertos, considero apropiado para abordar el tema, partir de los saberes previos y de la nueva información ofrecida por el entorno institucional y social. El objetivo es que los alumnos tengan múltiples opciones para captar información, comprender ideas y expresar lo que aprenden ayudando a maximizar su capacidad de aprendizaje. Es necesario que el alumno encuentre sentido a lo que le enseñan. Mi rol como docente es crear oportunidades para que pueda contrastar sus comprensiones intuitivas y avanzar hacia otras basadas en los conocimientos previos que poseen y los conocimientos nuevos. El aprendizaje es un proceso complejo en el que cada sujeto resignifica la realidad a partir de una construcción propia y singular

Desde la Geografía resulta oportuno el tratamiento de este tema porque es una de las tantas problemáticas que aborda como ciencia social: se pretende mostrar la realidad acerca de lo que ocurre con aquellos ciudadanos latinoamericanos que toman la determinación de emigrar con la expectativa de mejorar su situación económica y social. Haciendo hincapié en la emigración de los mexicanos hacia el norte, es decir, hacia el río Bravo.

EL PROBLEMA

Estados Unidos es un país en donde la inmigración tuvo un peso importante en la estructura de la población a lo largo de la historia. Actualmente continua siendo atractivo para la población de otros lugares del planeta, que emigran de sus países de origen por motivos económicos o políticos, en busca de mejores condiciones de vida. Los desplazamientos de población hacia uno y otro lado del límite entre México y los Estados Unidos son muy frecuentes e importantes. Se pueden reconocer, por ejemplo, los desplazamientos de estadounidenses que arriban a las ciudades fronterizas mexicanas, como Tijuana o Ciudad Juárez, por lo general como turistas. Muchos más

intensos son, en cambio, los movimientos de mexicanos hacia territorio estadounidense. Estos movimientos son, en cierta medida, diarios; gran parte de la población del lado mexicano se desplaza diariamente para realizar compras o trabajar en las ciudades fronterizas de los Estados Unidos. Una parte cada vez mayor, en cambio, se desplaza con fines laborales pero con el objetivo de ingresar y permanecer, temporal o definitivamente, en territorio estadounidense. ¿Por donde cruzan? Principalmente a través de las ciudades de Tijuana, Ciudad Juárez, Nuevo Laredo y Piedras Negras ;en ellas suelen permanecer dos o tres días por lo general ,antes de cruzar a los Estados Unidos. Como se han incrementado los controles de la policía migratoria en el Estado de California, cada vez más mexicanos intentan el cruce hacia el Estado de Texas. Aquí se plantea el problema de los indocumentados que tratan de evitar los controles fronterizos establecidos por el gobierno estadounidense. Estos inmigrantes ocupan puestos de trabajo con menores calificaciones e ingresos, con una profunda inserción en el mercado laboral. No obstante es importante que en todo México y gran parte de América Latina , los antiguos patrones migratorios se han modificado. Los emigrantes mexicanos evitan cada vez más los Estados Unidos y la región fronteriza y el Distrito Federal y se mudan a ciudades más chicas y seguras. Este tipo de comportamiento obedece a que para los inmigrantes, la educación parece ser el principal atractivo y muchos se trasladan al sur del país, a la ciudad de Santa María Atzompa (Oaxaca).

El eje del trabajo será problematizar acerca de la Informalidad laboral edificada en la ilegalidad migratoria, pero con una mirada expectante ante estas nuevas circunstancias mencionadas en el párrafo anterior que apenas se insinúan en la última etapa del desarrollo de las clases.

Objetivos

Que los alumnos puedan:

- Conocer el rol y las condiciones laborales de la mano de obra mejicana en el mercado de trabajo de Estados Unidos.
- Identificar el impacto social, económico, cultural y político que genera el desplazamiento de los indocumentados.
- Reflexionar acerca de la impronta de los inmigrantes como parte esencial de la sociedad de EE.UU
- Vislumbrar los escenarios posibles ante los nuevas tendencias en la movilidad de la población mexicana.

SECUENCIA DIDÁCTICA

- 1- Proyección del film “La misma luna”.
- 2- Análisis argumental de la película a partir de la resolución de un cuestionario:
 - a-¿En qué lugar y época se desarrolla la historia?
 - b-¿Qué actores sociales se identifican?
 - c-¿Cuál es la trama?
 - d- ¿Qué elementos de ficción o de realidad se pueden identificar?
 - e-¿Qué confrontación con la información histórica y geográfica adquirida en las clases teóricas se pueden establecer?
- 3- En un mapa de América del Norte localizar las ciudades mencionadas en el film y señalar los flujos migratorios.

Seguidamente al análisis del film y del trabajo cartográfico, los alumnos profundizarán en el tema de la siguiente forma : se formarán grupos compuestos en un número de 4 alumnos como máximo ,cada uno de los cuales analizarán distintas fuentes de información que amplíen el estudio de la problemática. Deberán tener en sus netbooks archivadas las siguientes páginas que serán analizadas a partir de una serie de preguntas a modo de guía , sugeridas por el docente , como así también algunos interrogantes que puedan surgir entre el grupo , impresiones u opiniones al analizar estas fuentes escritas y fílmicas (Videos en You Tube). Entre los interrogantes se sugiere:

- ¿Cuál es el sexo y la edad de los emigrantes?
- ¿Qué travesías de recorrer para cruzar la frontera?
- ¿Cuáles son los motivos que impulsa la emigración a pesar de los riesgos?
- ¿Qué tipos de trabajos realizan?
- ¿Se contempla la seguridad y estabilidad laboral?
- ¿Qué son las remesas?
- ¿Qué cambios se produjeron en los patrones migratorios de México? ¿Por qué?
- ¿Cuáles son los nuevos destinos elegidos por los inmigrantes mexicanos? ¿Qué cambiarías o agregarías al mapa confeccionado en clase?
- ¿Cuáles son los aspectos en común que puedes reconocer entre estas fuentes de información y la película?

- 4- Estas preguntas están formuladas a los fines de orientar la lectura y para completar el siguiente esquema de análisis del fenómeno de la inmigración en relación de los actores involucrados:
- Gobierno estadounidense
 - Migrantes mexicanos
 - Gobierno mexicano
 - Población estadounidense.
- 5- Imagina que eres guionista cinematográfico y que desde la Productora The Weinstein Company proponen continuar con la 2ª. Parte de la película *La misma luna*. A partir de los cambios en los nuevos flujos migratorios, ¿Cómo crees que continuará la vida de Rosario Reyes y Carlitos bajo *La misma luna*? Redacta un texto argumentativo con la segunda parte de la película.

TIEMPO

Se sugiere aproximadamente un término de 10hs cátedra (siempre sujetas a ajuste) repartidas de la siguiente manera:

2 clases en la presentación del tema y la proyección del material fílmico.

3 clases para el trabajo cartográfico y el trabajo grupal de lectura e interpretación de material periodístico.

3 clases para la actividad en clase de evaluación y síntesis (puntos N° 4 Y 5°)

2 clases para la presentación y exposición oral de los puntos anteriores.

EVALUACIÓN

Se procederá a evaluar cada uno de los procesos que forman parte de este plan, es por ello que es continua y permanente. Para aprender a comprender, los estudiantes necesita criterios, retroalimentación y oportunidades para reflexionar desde el principio y a lo largo de cualquier secuencia de instrucción (Perkins y Blythe;1994) . Esto dará lugar a una resignificación de la práctica áulica, y por lo tanto, del proceso mismo de aprendizaje.

Se tendrá en cuenta el manejo de vocabulario geográfico, la confección e interpretación cartográfica, la capacidad de transferencia y síntesis. Los momentos 4 y 5 serán propuestos como actividad de evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

- Almirón, A. y otros (2011). *Geografía: Espacios de América*. Buenos Aires: Estrada.
- Benejam, P. (1996). *La didáctica de la Geografía en el contexto del pensamiento de finales del siglo XX*. En: IBER, 9 Graó, Barcelona.
- Camillioni, A., Levinas, M. (1991). *Pensar, descubrir y aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Dalterio, L. y otros (2011). *Una Geografía del mundo*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Fernández Caso, M. (coord.) (2007). *Geografía y territorios en transformación. Nuevos temas para pensar la enseñanza*. Buenos Aires: Noveduc.
- García, C. y otros (2009). *Geografía. El Continente Americano*. Buenos Aires: Puerto de Palos.
- Gurevich, R. (coord.) (1995). *Notas sobre la enseñanza de una Geografía renovada*. Buenos Aires: Aique.
- Llopis Pla, C. (1996). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Docencia
- Márquez, M. y otros (2013). *Geografía: Sociedad y naturaleza en América Latina*. Buenos Aires: Estrada.
- Zappettini, M. (coord.) (2010). *Geografía 2: La conformación del espacio latinoamericano y su situación actual*. Buenos Aires: Aique.
- Tomlinson, C. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

CONSTRUCCIÓN DEL IMAGINARIO ADOLESCENTE

Luz María Cámpora

Concurso 2016. Comisión evaluadora: Irene Ascaini, Lautaro Correa, Livia Labandal, Silvina Martínez, Ariel Viguera.,

INTRODUCCIÓN

Psicología general constituye el primer encuentro de los alumnos con la enseñanza formal de Psicología. Esto no quiere decir que los alumnos carezcan de conocimientos previos sobre la disciplina psicológica. Los alumnos llegan a esta materia con los saberes previos que les han proporcionado, por un lado, materias que se encuentran relacionadas con la Psicología como ser Biología, Filosofía, Sociología, Antropología, por otro lado, con los saberes psicológicos que han ido formando a lo largo de su vida a partir de las experiencias singulares y particulares que les ha tocado vivir, que han atravesado, de la relación con material vinculado a la disciplina como ser libros, películas, artículos, videos, artículos de divulgación científica, etcétera

En el capítulo 1 del libro *Actos de significado* dice Bruner “La psicología científica se moverá mejor cuando reconozca que sus verdades, como todas las verdades acerca de la condición humana, son relativas al punto de vista que adopte respecto a esa condición. Y conseguirá una posición más eficaz hacia la cultura en general cuando llegue a reconocer que la psicología popular de la gente corriente no es simplemente un conjunto de ilusiones tranquilizadoras, sino las creencias e hipótesis de trabajo de la cultura acerca de qué es lo que hace posible y satisfactorio el que la gente viva junta, aun a costa de grandes sacrificios personales. Este es el punto de partida de la psicología y el punto en que es inseparable de la antropología y las otras ciencias de la cultura. La psicología popular necesita ser explicada, no descalificada”. (Bruner, J. 1991)

La presente propuesta parte de pensar que los alumnos cuentan con un bagaje de conocimientos, que cuentan con una psicología popular –en términos de J Bruner-. Ese bagaje será retomado en clase, muchas veces servirá como disparador para la introducción de temas específicos de la materia, serán conocimientos que abordaremos y pondremos en relación con la bibliografía pertinente, con el objetivo de

caracterizar y abordar diferentes temáticas y problemáticas desde el campo psicológico.

Partimos de concebir el aprendizaje como un proceso activo que permite la construcción del conocimiento, en el cual el docente tiene la función de facilitar y mediar dicho proceso.

Como consecuencia de esta manera de concebir el aprendizaje, se trabajará en formatos de interacción en los cuales se utilizará la conversación didáctica como principal estrategia de construcción de un aprendizaje significativo.

De este modo, la finalidad de la práctica docente será que el alumno logre un desempeño intelectual autónomo, a través del cual se interrogue, debata con sus pares y construya su posición frente a los problemas abordados. Asimismo, se considera fundamental propiciar la explicitación y el análisis del conjunto de ideas previas, teorías implícitas y/o concepciones erróneas de los alumnos. Muchas veces estas pueden obstaculizar la construcción de nuevos conocimientos de la asignatura en el Diseño Curricular.

FUNDAMENTACION

La siguiente propuesta está destinada a los alumnos de Psicología general. Esta asignatura corresponde a sexto año del Colegio Nacional "Rafael Hernández" de la Universidad Nacional de La Plata. La propuesta se encuentra enmarcada en la Ley Nacional de Educación N° 26. 206, la Ley Provincial N° 13.688 así como los lineamientos establecidos en el plan estratégico de la Universidad Nacional de La Plata 2014-2018.

El Plan de Estudios actualmente vigente ubica a la asignatura Psicología general en el último año de la Educación Secundaria Superior, con una modalidad de cursada anual, y una carga horaria de 3 horas semanales.

El programa actual de la materia, está organizado en 3 módulos, cada uno de ellos a desarrollarse en un trimestre. Los temas abordados en cada uno de los módulos son:

Módulo 1: El psiquismo humano, la noción del fenómeno psíquico en el hombre. La Psicología y las ciencias. Breve reseña histórica de la noción de psiquismo. Abordaje del psiquismo según tres modelos teóricos: Piaget, Freud y Vigostky

Módulo 2: La vida afectiva y la vida cognitiva, su vinculación a lo psíquico y su evolución. La inteligencia y pensamiento. Los estadios de la inteligencia. La percepción. Aportes de la teoría de Gestalt. La memoria, características; la atención y tipos de atención.

Módulo 3: La adolescencia como construcción socio histórica. Influencia de la posmodernidad: la relación con la familia, grupos de pares, sociedad. Los medios de comunicación y la adolescencia. Identidad adolescente. Adolescencia y sexualidad: su construcción psíquica. Situaciones tóxicas, violencia y riesgos en los adolescentes.

El tema seleccionado corresponde al módulo 3 del programa general, actualmente vigente (2010).

La propuesta de clase ha sido pensada para ser implementada en el tramo final de la cursada de Psicología general, puesto que ha sido formulada a partir de los contenidos del módulo 3: “El módulo tres aporta e integra los pensamientos construidos desde los temas anteriores hacia una nueva perspectiva, que es la comprensión de la adolescencia actual, sus representaciones, su mundo cultural y social, sus vinculaciones con los otros (familia, grupos de pares, etc.), los adolescentes en la escuela, los adolescentes y la sexualidad; y las particularidades evolutivas del adolescente”.

Módulo 3

Objetivos generales

- Conocer el estado actual de conocimiento teórico acerca de la adolescencia y la juventud como etapas del desarrollo psicológico.
- Ser capaces de analizar críticamente textos científicos y otros tipos de materiales relacionados con la adolescencia y de la juventud.
- Comprender la naturaleza de la psicología de la adolescencia y su relación con distintas disciplinas de conocimiento.
- Acercarse a la comprensión del significado de la adolescencia desde los diferentes aspectos relevantes en estas etapas (físico, cognitivo, social, afectivo).

Objetivos de la clase

- Comprender el concepto de adolescencia como construcción social, histórica y cultural.
- Aproximar la realidad de la problemática adolescente para debatir con sus protagonistas.

ESTRUCTURA DE LA CLASE

Se trata de un plan basado en una clase de 3 horas reloj de duración en la cual se parte de la lectura previa del texto.

Al comienzo del módulo de adolescencia, se le fue pidiendo a los alumnos que realicen un breve cuestionario a sus abuelos, padres, hermanos mayores, tíos, etcétera en relación a la adolescencia (cada alumno debe realizar el cuestionario por

lo menos a tres personas). Los cuestionarios serán utilizados como material de trabajo en distintas clases.

La presente clase está en relación con la clase precedente donde se trabajaron los cuestionarios/entrevistas realizados por los alumnos en relación al capítulo Ser adolescente en la posmodernidad de Obiols, G. & Di Segni de Obiols, S. (2008).

En el momento final de la clase anterior, se les indica a los alumnos la lectura de la bibliografía específica para la próxima clase donde se continuará con el módulo 3, como así también la búsqueda de datos biográficos de la autora Silvia Bleichmar.

Desarrollo de la clase

Apertura: (tiempo estimado 25 minutos)

Se realiza una presentación por parte del docente, de los objetivos propuestos para el módulo en general y para la clase en particular, así como de la bibliografía correspondiente. Se cita a la autora que se trabajará y se comenta brevemente una reseña biográfica de la misma aportada por los alumnos y solicitada previamente.

Al ser Psicología general una materia que se cursa en sexto año, se ha incorporado desde el inicio de la cursada como rutina de clases que los alumnos vayan conociendo distintas formas de citar a los autores, por lo que en cada clase, el docente citará en el pizarrón al autor, explicando brevemente que criterio/ norma ha utilizado para hacerlo:

En este caso:

Bleichmar, Silvia. (2005). *Adolescencia en llamas. Identificarse en tiempos difíciles*. Jueves 31 de marzo. Página 12

Bleichmar, Silvia. (2001). *La difícil tarea de ser joven*. Revista Topía. Año XI.N°32. septiembre y octubre de 2001.

Desarrollo

Momento 1 (tiempo 35 minutos): El docente les dice a los alumnos que hoy va ser una clase inusual, y que se preparen para *reírse un rato* pero sin dejar de prestar atención, puesto que luego trabajarán a partir del material expuesto.

Les pide que a medida que vayan pasando las imágenes deben registrar en un borrador, todo aquello que puedan relacionar con la bibliografía que ya se ha trabajado en el módulo de adolescencia, como con la bibliografía específica de la clase y los cuestionarios que han realizado y traído para trabajar.

El docente proyecta en power point una serie chistes/ historietas sobre la adolescencia.

A medida que los alumnos van viendo cada uno de ellos, dejará un intervalo entre una y otra diapositiva para que los alumnos verbalicen algún comentario o ideas que se anotarán en el pizarrón (es entendible y esperable que el recurso pedagógico utilizado propicie comentarios entre pares, el docente comprende que todo lo que se genere en relación al material, suele muchas veces ser no solo enriquecedor y constructivo para la clase sino también disparador de nuevas ideas e interrogantes).

Los chistes e historietas fueron seleccionados rigurosamente. Cada uno de ellos alude a temáticas que se han abordado y que abordaremos a lo largo del módulo. (Relación del adolescente con los adultos, con sus pares, incidencia de la tecnología, violencia, embarazos adolescentes, sexualidad, etc.)

Al finalizar la proyección se lee todo lo que se ha registrado en el pizarrón, relacionándolo tanto con la bibliografía específica que han leído para la clase, como con lo que han leído previamente.

Momento 2: Trabajo en grupo (tiempo estimado 50 minutos)

Luego de la puesta en común, se les solicita que formen grupos de cuatro alumnos, y en forma consensuada deben elegir tres chistes/ historietas por grupo (no deben reiterarse por eso la elección se hará en forma oral) para trabajar las siguientes consignas:

A.- ¿Qué es lo que está queriendo representar cada chiste/historieta seleccionado? ¿Por qué fue elegido por el grupo? Elegí un tema/problemática/contenido estudiado en clases lo puede relacionar?

B.- Los chistes dan cuenta (en forma divertida) de distintas características, problemáticas y particularidades de la adolescencia que hemos estado trabajando en el transcurso del módulo. Delimiten una problemática propia de la adolescencia actual. Expliquen por qué se produce y relacionen con las condiciones socio - culturales actuales.

Momento 3: Plenario (tiempo estimado 40 minutos)

A partir del material que los alumnos han producido en la clase se propiciará el clima para una discusión con el grupo amplio, sobre las concepciones actuales de la adolescencia, sobre las ideas han ido surgiendo en los alumnos a partir de los chistes, de los cuestionarios, y de la lectura del texto. Cada grupo hablara de la problemática seleccionada y de la relación con el material bibliográfico. En este momento de la clase el papel del docente es fundamental para mediar y guiar las discusiones que se puedan generar, siendo que los mismos alumnos son adolescentes.

Cierre (tiempo estimado 5/10 minutos)

El docente recoge los escritos de los alumnos y se les solicita que para la próxima clase realicen una “investigación”, de lo que ha sucedido en el país en el año 2001 (año en el que la autora escribió uno de los artículos). El trabajo de investigación deberá incluir el testimonio de personas que transitaban su adolescencia en el año 2001.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

La propuesta privilegia el taller de discusión como dispositivo de trabajo, en el cual el docente oficiará de coordinador y mediador marcando los tiempos de la clase. En todo momento se intentará transferir progresivamente la responsabilidad del aprendizaje al alumno, para favorecer los procesos de autoaprendizaje y la autonomía. En cuanto a la dinámica de la clase, se prevé:

- Preguntas disparadoras formuladas por el docente, con el objetivo de introducir a los alumnos en el tema en cuestión y explorar sus conocimientos previos.
- Presentación y desarrollo del tema por el docente, generando un espacio de intercambio con los alumnos en el cual puedan formular sus dudas y discutir y reflexionar conjuntamente acerca de las posibles respuestas a sus preguntas.
- Trabajo de los alumnos en pequeños grupos donde se propondrá preguntas conceptuales, de relación y de integración, que les permita a los alumnos organizar la información proporcionada por el docente.
- Análisis y discusión de las producciones grupales y/o individuales realizadas por los alumnos en un espacio de plenario que apunta a la socialización y a la síntesis del conocimiento producido.

Se usarán las siguientes estrategias metodológicas:

- Exposición dialogada e intercambio de información.
- Lectura, comentario y análisis de material bibliográfico.
- Producción de escritos en forma individual y grupal.
- Análisis del material proyectado, articulando con los conceptos trabajados.
- Trabajo y discusión en pequeños grupos.
- Plenario.

Recursos

- Para implementar esta propuesta se requieren los siguientes recursos materiales y didácticos:
- Recursos áulicos: pizarrón, tizas y borrador.
- Material bibliográfico que los alumnos podrán adquirir en biblioteca o en fotocopidora.
- Material aportado por el docente que sirva como disparador del tema a desarrollar.
- Cañón para proyectar el power point, computadora.

EVALUACIÓN

La evaluación es pensada en esta propuesta como formando parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y no como un elemento por fuera del mismo. Constituye un elemento fundamental en el análisis de dicho proceso abarcando tanto al alumno como al docente, por lo que la evaluación se realiza durante toda la clase a partir de la participación de los alumnos, tanto individualmente y en grupos, como en la instancia de plenario con las producciones de las consignas individuales y grupales.

El desempeño del alumno se evaluará teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Responsabilidad, compromiso y participación activa en el proceso de aprendizaje.
- Capacidad de trabajo conjunto para lograr los objetivos.
- Voluntad para trabajar sobre las dificultades que puedan presentarse en el proceso de aprendizaje.
- Capacidad de análisis y reflexión.
- Dominio de los contenidos y pertinencia en la terminología usada.
- Adecuación a las consignas proporcionadas por el docente.
- Producción oral y escrita.
- Inclusión en los debates grupales y plenarios.

Para la aprobación de la materia, el programa vigente plantea un examen escrito al finalizar cada módulo.

BIBLIOGRAFÍA

Aberasturi, A. y Knobe, M. (1989). *La adolescencia normal*. Buenos Aires: Paidós.

Bleichmar, S. (2005). *Adolescencia en llamas. Identificarse en tiempos difíciles* En: Página/12 jueves 31 de marzo.

Bleichmar, S. (2001). *La difícil tarea de ser joven*. En: Revista Topía. Año XI.Nº32. sep./oct.

Bruner, J. (1995). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid: Alianza.

Camilloni, A., Litwin, E., Edelstein, G. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Carretero, M (1998). *Desarrollo y Aprendizaje*. Buenos Aires: Aique.

Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.

Coll, C. (1983). *La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje*. En C. Coll (comp.) *Psicología Genética y aprendizajes escolares* (pp.183-201). México: Siglo XXI.

Obiols, G. y Di Segni de Obiols, S. (2008). *Adolescencia, posmodernidad y escuela La crisis de la enseñanza media*. Noveduc: Buenos Aires.

DEL TERRITORIO AL LUGAR. UNA APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LOS CAMBIOS EN EL ESPACIO GEOGRÁFICO CERCANO

Nora Marcela Car - Marcela Fedele¹

Regularización docente 2014. Comisión evaluadora: Luis Adriani, Pablo Antullo, Carolina Jodurcha, Daniela Nieto, Gabriel Rivas.

“...los estudios de lugares concretos se hacen siempre con algún propósito, con algún objetivo en mente. Tanto si es teórico como político, cultural o del tipo que sea, siempre hay un punto de vista específico. No puede estudiarse todo, y hay muchas maneras de ver un lugar; no existe un retrato de una región que sea completo...Los lugares no están ahí fuera, esperando ser descubiertos; son nuestras construcciones” (y la de otras personas) (Allen, Massey y Cochane, 1998:2)

INTRODUCCIÓN

Enmarcamos la presente propuesta en los lineamientos generales de las políticas de la Universidad Nacional de La Plata, en cuanto a asumir *“... un rol protagónico con responsabilidad social y de fuerte compromiso con el proceso de desarrollo latinoamericano, y en particular con el de nuestra región, nuestra provincia y nuestro país.”* Bajo este encuadre las instituciones de pregrado enfrentan *“el desafío pedagógico de la inclusión con calidad académica, atendiendo a la diversidad (...) a través de diversas y específicas estrategias de permanencia y egreso”*²

En este contexto, el Colegio Nacional “Rafael Hernández”³, transita un período de replanteos, evaluación de las permanencias y puesta en marcha de cambios. Si bien por el

¹ A los efectos de esta presentación se han unificado ambas propuestas, que si bien parten de justificación y estrategias comunes, resultado de acuerdos contruidos por un trabajo sostenido en el tiempo, despliegan acciones individuales concretas.

² Fernando Tauber Director del Plan Estratégico de la UNLP (2004-2018) Documento: “Pensar nuestra Universidad” Disponible al 7 /9/2014 en: www.unlp.edu.ar/uploads/docs/pensar_nuestra_universidad_2013.pdf

³ Plan de Estudios 2007

momento no están definidas tanto las líneas de trabajo pedagógicas-didácticas a nivel del Departamento de Ciencias Sociales y Filosofía, como así tampoco en lo que concierne en particular a la Sección Geografía; el compromiso asumido por el Equipo de Gestión en su conjunto es el de atender a *“Diseñar una propuesta educativa que centre el conocimiento como herramienta para comprender y transformar el entorno social y cultural”* (García Munitis; 2013: 3)

En estas circunstancias nos encuentra otra instancia de evaluación en la Carrera Docente del Sistema de Pre-grado, donde ponemos a consideración la revisión de nuestras prácticas, en vinculación con el trabajo que se lleva a cabo en las cátedras de las que formamos parte en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.⁴ En plena concordancia con uno de los objetivos del Proyecto Institucional, el de *“fomentar acciones de retroalimentación y capacitación con la Facultad de Humanidades”* (García Munitis; 2013: 4)

Si en algo podemos contribuir entonces, es precisamente resignificando los marcos teóricos-conceptuales vigentes, reafirmando la necesidad de promover diseños curriculares consensuados, sujetos a permanente consideración, a través de un trabajo de tipo colectivo que involucre a nuestros pares y a sus diferentes miradas. Por consiguiente, y en relación con lo anteriormente planteado, adherimos plenamente a los tres pilares que sustentan el Proyecto Educativo Institucional vigente, *“la amplitud y pluralidad de criterios como principio organizador de la vida institucional y de las relaciones que se dan en su seno; la actitud de búsqueda como forma de encarar las acciones y los problemas de la institución; y el esfuerzo cooperativo y participativo por lograr el desarrollo y la inclusión de los estudiantes atendiendo a su diversidad”*. (García Munitis; 2013: 4). En este último sentido coincidimos cuando citando a Delia Lerner⁵, Ana García Munitis señala que *“Enseñar es plantear problemas”*. Desde esta postura, enseñar implicaría entonces, aprovechar la oportunidad de construir acuerdos con los alumnos para abordar situaciones problemáticas.

⁴ Introducción a la Geografía, Teorías y Metodologías Contemporáneas de la Geografía y Seminario sobre problemas rurales de la República Argentina.

⁵ Lerner, Lidia. “La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato sobre una falsa oposición” en: Castorina y otros. *Piaget-Vigotsky. Contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires, Paidós Educador.

FUNDAMENTACIÓN

Desde el marco teórico de la Geografía

Tal como se sostiene en el programa de la asignatura Geografía Argentina de 5to año, Ciclo Superior, desde una perspectiva crítica, el territorio es analizado a partir de las prácticas y las acciones, considerándolo como una categoría analítica construida socialmente, sujeta a continuas redefiniciones. Sus transformaciones son el resultado de una compleja interacción entre procesos y actores involucrados. Por lo tanto, el territorio es considerado como un producto social, resultado de las múltiples relaciones y decisiones humanas. Desde nuestro posicionamiento teórico en el campo de la investigación geográfica pensamos una Geografía comprometida con la realidad de su tiempo. En esta línea, entendemos que es necesario observar el concepto de territorio desde el sentido que adquiere la noción de “lugar”, en su relación con lo local y su anclaje con lo cotidiano; lo que nos permite visibilizar...“*el redescubrimiento geográfico de la inmaterialidad...*” Lo que “... *ha contribuido al hallazgo del lenguaje* (Olsson, 1978, 1980, 1991, 1997; Mondala, 2000, 2006), *las narrativas y los relatos* (Berdoulay, 1988, 2000; Claval, 2007; Barnes y Gregory; 1997) *como constructores de los lugares, a veces desde niveles estructurales y en otras ocasiones desde el sujeto en su mundo cotidiano...*” (Lindón, 2010: 32).

Asimismo, Hiernaux señala un cambio de orientación que da lugar al desarrollo de nuevas conceptualizaciones: el giro cultural y el giro espacial. De esta manera manifiesta que Jacques Lévy⁶ en su obra de 1999, ya proponía una revisión en los modos de pensar la Geografía, tal como versa el subtítulo de su libro “*pensar el espacio para leer el mundo*” (Hiernaux, 2010: 46). Siguiendo esta perspectiva teórica es que se pone en cuestión pensar el territorio solo en su existencia material. Resulta imprescindible salir de la esfera de los objetos físicos para contemplar en forma más amplia una visión donde las emociones, las distintas miradas y lo perceptivo entra en juego en una escala local. Y es precisamente en esta escala local donde detenemos nuestra atención, ya que en la conjunción de lo material y lo inmaterial se entablan las relaciones y tensiones vinculadas a diferentes intereses y al ejercicio diferencial del poder.

⁶ Lévy, Jacques (1999), *Le tournant géographique: penser l'espace pour lire le monde*. París, Berlín.

Desde la didáctica de la disciplina

En función del marco explicitado anteriormente, coincidimos con los criterios que orientan la selección de contenidos-problemas según los planteos de María Victoria Fernández Caso. De esta manera, la *significatividad epistemológica*, al igual que la *relevancia social* y la *significatividad psicológica*, se constituyen en referentes para el diseño nuestras estrategias metodológicas. La *significatividad epistemológica* de los saberes escolares en cuanto a su validez y coherencia dentro del campo de conocimiento, dependerán por consiguiente, directamente de la estructura propia de la disciplina geográfica.

En lo que respecta a la *relevancia social*, se atiende al valor educativo de los contenidos ya que supone una valoración *“atenta a los requerimientos de la sociedad en función de las preocupaciones o problemas que forman parte de la agenda sociopolítica contemporánea. De ahí que este criterio supone sopesar la relevancia y complejidad de los problemas que se presentan en la realidad, porque cuando más nos acerquemos, desde el punto de vista de la propuesta de enseñanza, a los modos en que la realidad se presenta en la vida cotidiana y cuanto más demos cuenta de la importancia política, económica o cultural que socialmente se concede a los distintos fenómenos y problemas socioterritoriales, los estudiantes estarán en mejores condiciones de lograr aprendizajes relevantes.”*

En cuanto a la *significatividad psicológica* (Ausubel 1968) de los saberes escolares, permiten la implicación de los alumnos en el proceso educativo. Ya que se trata que los *“contenidos se presenten con tal grado de complejidad que permitan el enriquecimiento de las estructuras y esquemas de los conocimientos previos....”* Considerándose asimismo las representaciones y conocimientos de los alumnos prestando atención a la *cultura experiencial*, que según Ángel Pérez Gómez (1999) hace referencia a la *“configuración de significados y comportamientos que los alumnos y alumnas han elaborado, inducidos por su contexto, en su vida previa y paralela a la escuela, mediante los intercambios espontáneos con el medio familiar y social que ha rodeado su existencia. La cultura del estudiante es el reflejo de la cultura social de su comunidad, mediatizada por su experiencia biográfica, estrechamente vinculada al contexto.”* (Fernández Caso, 2007:30-31)

En esta dirección admitimos que la situación descripta influirá directamente en la aproximación de la realidad y del lugar que ocupa la vida cotidiana. Lo que resulta altamente significativo para abordar una problemática de dimensión local.

NUESTRA PROPUESTA DESDE LA ASIGNATURA

En razón del encuadre teórico y didáctico disciplinar hemos seleccionado la siguiente situación problemática: *las contradicciones que se generan entre las visiones de diferentes actores sociales en relación al desmonte ribereño en el Partido de Berisso*. Por un lado, la figura del Estado (Provincial y Municipal) en la implementación de obras de la Terminal Polivalente de contenedores en el área portuaria local; y por otro, los vecinos y pequeños productores nucleados en Asambleas: . La elección de la problemática se enmarca asimismo en el mensaje que nos transmite Doreen Massey el “*espacio importa*”⁷, ya que desde este enfoque resulta relevante plantear el sentido global del lugar a partir de una propuesta o contenido donde los alumnos puedan indagar en la realidad local, apropiándose de la lógica que se establece entre las relaciones de poder que se dan entre los distintos sujetos sociales: Estado y organizaciones no gubernamentales. Advirtiéndose que las políticas de ordenamiento territorial tales como la planificación, deben contemplar el crecimiento económico, sin perjudicar el ambiente.⁸

Esta experiencia, será abordada en términos de la propuesta en dos etapas: Primera etapa “El desmonte ribereño en el partido de Berisso. Actores sociales intervinientes: El Estado”. A cargo de la profesora Nora Marcela Car. Segunda etapa: “El desmonte ribereño en el partido de Berisso. Actores sociales intervinientes: Asambleas de vecinos y productores”. A cargo de la profesora Marcela Fedele.

En cuanto a los tiempos de implementación, se empleará aproximadamente un bimestre para la realización simultánea de ambas partes de la propuesta, teniendo en cuenta que la materia es de carácter cuatrimestral con una carga horaria de seis horas cátedra semanales. La realización de ambas partes del proyecto servirá como interacción entre los dos ejes temáticos de la asignatura:

- *El proceso de construcción del territorio Argentino.*
- *Ambientes y recursos, un conjunto de interrelaciones complejas y dinámicas.*

Cabe aclarar que a partir de los mencionados ejes que se corresponden con las dos

⁷ En: Albet, Abel y Benach, Núria (2012) Op. cit., pp 24-25

⁸ En este sentido Raúl Perdomo destacó que la UNLP debe garantizar un fuerte compromiso ambiental, por lo que debe constituirse en un ejemplo en este sentido. “*La problemática ambiental no es un tema sencillo de abordar. La UNLP debe estar abierta a las demandas de la sociedad*”. Martes 19 de agosto de 2014. Disponible en <http://www.universidata.com.ar/>

dimensiones que encierra el concepto de territorio según el posicionamiento de Carlos Reboratti, se estructura el programa actual de la asignatura.

El autor afirma que "...cuando de alguna manera se define un territorio, se lo hace sobre un área que no está vacía de elementos. Lo que algunos llaman la "construcción" del territorio no es una edificación que parte de 0, sino que en ese espacio concreto se mezclan elementos específicamente naturales y otros que son el producto de la actividad humana. Este conjunto complejo es el producto de la interacción entre la sociedad y su ambiente a lo largo de muchos años, y resulta de una superposición de rasgos propios de diferentes momentos. Todos los territorios, en mayor o menor medida, no son de conformación instantánea y atemporal, sino un palimpsesto de marcas de diferentes momentos, que subsisten, algunas muy fuertemente, algunas casi invisibles. Es sobre ese palimpsesto donde la nueva definición territorial de la sociedad va a generar cambios al introducir nuevas racionalidades en la organización de dicho territorio..." (Reboratti: 2009)⁹

¿Qué nos proponemos?

Nos proponemos promover la construcción de un espacio de valoración en cuanto al pronunciamiento del otro, asumiendo una postura de respeto en relación a las dispares percepciones, que apunte por sobre todo, a construir prácticas colectivas de participación. Por consiguiente planteamos instancias de trabajo conjunto, que posibilite la presentación de argumentaciones y permita el disenso.

Es en este marco que pretendemos reflexionar en torno a como la ampliación de la base productiva pone a la sociedad en conflicto con su ambiente, generando diversos comportamientos según intereses propios.

Además aspiramos a que nuestros alumnos contemplen las visiones y las voces de los actores intervinientes, brindándoles elementos para analizar la compleja dinámica que atraviesa nuestra región.

A través de las actividades diseñadas, procuramos generar en los alumnos la tendencia a problematizar, a plantear interrogantes y supuestos, como resultado de indagaciones provisorias; como así incentivar la socialización de las producciones obtenidas en espacios institucionales destinados a tal fin.

Asimismo, el contar con alumnos pertenecientes al sistema Preuniversitario, nos permitiría implementar acciones concretas en vistas de un Proyecto de Extensión,

⁹ Reboratti Carlos (2009) "Territorio rural: actor o escenario?" En V Jornadas de Investigación y debate Trabajo, Propiedad y Tecnología en la Argentina rural del Siglo XX. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos. Aires.

teniendo en cuenta el impacto que la problemática ambiental tiene en la comunidad, y adecuando la propuesta áulica, a las pautas institucionales establecidas.

Siguiendo esta línea argumental planteamos un trabajo de campo en el cual los alumnos se involucren con los distintos actores sociales intervinientes, para tomar conciencia que el conocimiento construido debe dar lugar a prácticas transformadoras de la realidad.

¿Qué estrategias comunes utilizamos?

En cuanto a las estrategias, el proyecto en general se inscribe dentro la metodología del aula taller e investigación participativa¹⁰, lo que nos permite reflexionar acerca de la relevancia de la perspectiva epistemológica en que se conciben las prácticas. De esta manera, los alumnos se organizarán en grupos de cuatro o cinco integrantes en función de criterios a acordar. La elección de los materiales didácticos está guiada por las estrategias de acompañamiento que faciliten en términos de Massey *“...seducir a los estudiantes para que estudien y para que se interesen por la geografía...”* (Albet y Benach, 2012:22). Se utilizarán textos de distinta procedencia y soporte.

En este punto, resulta una herramienta indispensable la introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación social; contando en este sentido el colegio, con una infraestructura adecuada para el uso de tecnologías digitales.

Nos resulta pertinente aclarar que si bien la utilización de material digitalizado nos parece oportuno dado la especificidad de los recursos utilizados y su compatibilidad con la “cultura adolescente”, coincidimos con Roberto Aparici cuando haciendo referencia al uso de las nuevas tecnología en educación y sus mitos, afirma que el uso de tecnologías sofisticadas no garantiza en sí mismo la reflexión y el juicio crítico. Reafirmamos por consiguiente, la relevancia del marco teórico metodológico que guía nuestra propuesta en su finalidad de poner en tensión las dispares perspectivas sobre una misma problemática, desestimando la construcción de un discurso lineal y único.

¹⁰ Ponderando “.....Como un método abierto de investigación en un terreno donde caben las encuestas, las técnicas no directivas – fundamentalmente, la observación participante y las entrevistas no dirigidas (...) Los fundamentos y características de esta flexibilidad o “apertura” radican, precisamente, en que son los actores y no el investigador los privilegiados a la hora de expresar en palabras y en prácticas el sentido de la vida, su cotidianidad, sus hechos extraordinarios y su devenir. ...” (Guber: 2012:19)

ESTRATEGIAS QUE SE UTILIZARÁN EN LA PRIMERA ETAPA DEL PROYECTO A CARGO DE LA PROFESORA NORA MARCELA CAR

“El desmonte ribereño en el partido de Berisso. Actores sociales intervinientes: El Estado”.

Las estrategias se seleccionaron en función de los siguientes objetivos:

- Observar el impacto ambiental que generan las obras en el humedal y en el paisaje ribereño.
- Distinguir las contradicciones en la Legislación vigente.

Se introducirá la problemática en forma preliminar, mediante indagaciones relacionadas con experiencias vivenciales, generando un intercambio donde se podrá introducir a los alumnos en forma dialogada en cuestiones relacionadas:

- A la localización geográfica de la zona ribereña de Berisso y Ensenada como un humedal. Tanto Berisso como Ensenada forman parte de un Humedal, es decir: una zona de la superficie terrestre que esta temporal o permanentemente inundada, regulada por factores climáticos, que en conjunto con el Monte cumplen papeles fundamentales, para las ciudades de la región, por ejemplo regulación de inundaciones y sequías

- La situación ambiental generada en el marco de la puesta en funcionamiento de la terminal de contenedores y de las obras complementarias de acceso al puerto de La Plata. Cuestión que compromete localmente a la ribera de la ciudad de Berisso.

- La problemática del desmonte ribereño en la región, vista desde la perspectiva de los organismos gubernamentales (instancias municipales, provinciales) y el desarrollo regional. Observando el marco legal que resguarda los recursos .

Los alumnos registrarán a partir de la toma de apuntes las cuestiones planteadas. Luego reunidos en grupo intercambiarán los registros y producirán un texto donde den cuenta de los interrogantes e inquietudes acerca de la problemática de estudio. Se propone otorgarle más espacio a las prácticas de escritura y reescritura durante las clases. Dichas prácticas implican no sólo la oportunidad de poner en juego, resignificar o generar saberes sobre la lengua y sus usos, sino también porque, constituyen y determinan las condiciones de posibilidad de apropiación de los saberes, regulan los modos de relación que los sujetos establecen con la cultura escrita y los diversos objetos del conocimiento.

Realizarán posteriormente la lectura grupal del artículo: “El gobernador recorrió la terminal de Contenedores”¹¹ . Y de la ley N°12756 de la provincia de Buenos Aires, que declara la

¹¹ Disponible en la página oficial de la Municipalidad de Berisso al 22 de septiembre de 2014: www.tasasberisso.gba.gov.ar/noticias/DetNoticia.asp?Id=3898

zona integrada por el Monte, la Isla Paulino (también llamada Isla Santiago Este) y la Isla Santiago como "Paisaje Protegido de Interés Provincial para el Desarrollo Ecoturístico" (Ley 12756; Art 1:2009), teniendo como objeto: [...] *"conservar y preservar la integridad del paisaje natural, geomorfológico, histórico y urbanístico de dicha zona."* (Art. 2) y el desarrollo del turismo asociado a la preservación de las condiciones naturales del lugar. Como así mismo, la Ordenanza Municipal sobre el uso de suelos (ordenanza 2512/02), más precisamente el artículo 6, el cual refiere al área rural integrada por las zonas costeras de Berisso, no apto para usos urbanos ni construcciones, ya que es una zona inundable perteneciente a un humedal.

Asimismo se seleccionará de la Ley Nacional de Bosques Nativos, aquellos artículos que se vinculen con lo planteado en la legislación provincial y municipal citadas anteriormente. Los alumnos tratarán de observar al Estado como uno de los actores más determinantes en la construcción del territorio, así en términos de Harvey *"... mediante mecanismos de planificación, instituye igualmente programas normativos para la producción de nuevas configuraciones geográficas, y al hacerlo se convierte en uno de los principales ámbitos para orquestar la producción del espacio, la definición de territorialidad, la distribución geográfica de la población, la actividad económica, los servicios sociales, la riqueza y el bienestar"* (Harvey, 2007:231)

Se propiciará que los alumnos relacionen el conjunto de las normativas vigentes con el artículo de la página oficial de la Municipalidad de Berisso, observando si la localización de las obras entra o no en contradicción con dichas normas. Las conclusiones preliminares se complementarán con la observación atenta de la cartografía disponible en la página oficial del Municipio de Berisso¹², y la respectiva imagen satelital. De esta manera, la actividad de lectura e interpretación cartográfica en forma conjunta con el documento, permitirá *"... localizar, identificar y delimitar fenómenos y, por consiguiente, situar acontecimientos, procesos y objetos dentro de un marco espacial coherente. (Que impone orden espacial a los fenómenos..."* Ya que *"...la cartografía es, sencillamente, uno de los pilares estructurales de todas las formas de conocimiento geográfico. Dado su papel fundamental en la Geografía así como en otros escenarios institucionales, proporciona un punto de convergencia temática desde el cual derivar ideas "sólidas" sobre la función de los conocimientos geográficos..."* (Harvey, 2007:238)

Como tarea de cierre a modo de evaluación en el sentido de poner en cuestión el material abordado, se sugiere un trabajo de campo, considerando al mismo como fundamental en el

¹² Disponible al 22 de septiembre de 2014:<http://www.berisso.gov.ar/mapa-productivo.php>)

quehacer geográfico. Los alumnos propondrán en los grupos de trabajo ya conformados, un recorrido en función de las modificaciones detectadas en el territorio, acordando un itinerario tentativo.

En simultáneo efectuarán entrevistas a los actores institucionales involucrados en dicho recorrido, de no ser posible la vinculación personal o directa se recurrirá a la búsqueda de las opiniones de los mismos en los medios de comunicación locales, obteniéndose, según las particularidades del caso, diversos registros: fotográficos, fílmicos, cartográficos, escritos, digitales.

Estos insumos producidos por los alumnos, son los recursos que contarán para continuar con la segunda etapa del proyecto áulico.

ESTRATEGIAS QUE SE UTILIZARÁN EN LA SEGUNDA ETAPA DEL PROYECTO. A CARGO DE LA PROFESORA MARCELA FEDELE

“El desmonte ribereño en el partido de Berisso. Actores sociales intervinientes: Asambleas de vecinos y productores”

“Los lugares son como las personas. Comparecen un buen día en la vida de uno y a partir de ahí fantasmear, es decir, se mezclan a la historia de uno que se convierte en la quejumbrosa historia de lugares y personas. Esto es, los lugares y las personas se incorporan en los adentros y se establecen como sujetos persistentes”

Haroldo Conti, abril de 1976¹³

Las estrategias elegidas han sido seleccionadas en función de los objetivos a continuación enumerados:

Recuperar el conocimiento construido acerca de la problemática del desmonte ribereño.

Confrontar dicho conocimiento con las acciones de los vecinos y pequeños productores nucleados en Asambleas.

Tomar una posición acerca las distintas manifestaciones de protesta.

En la búsqueda de visibilizar el sentido de lo que significa: *la otra mirada, la mirada del otro*, se introducirá a los alumnos desde el análisis de construcciones alternativas, proyectando en la clase el video de la canción *Latinoamérica* de Calle 13¹⁴. La observación atenta de las imágenes, el análisis de la letra, les permitirá asociar en diferentes contextos, las relaciones entre la mirada de los otros y la imagen del Estado y sus acciones, abordadas en la primera etapa del trabajo. Considerando asimismo que *“...las cuestiones de justicia medioambiental (...) se han propagado por círculos cada vez más amplios a partir de las necesidades sentidas por individuos dispuestos y capaces de dar expresión a esa necesidades mediante modos de acción colectiva en ámbitos locales. La manera en la que lo personal se vuelve político y se traduce nuevamente en ámbitos políticos más amplios es, en último término, tan importante como la interiorización de poderes más amplios en los movimientos locales colectivos...”* (Harvey, 2007:224)

¹³ Revista Crisis N°36.

¹⁴ Disponible al 25 de septiembre de 2014 en: <http://www.youtube.com/watch?v=DkFJE8ZdeG8>

En esta misma línea, en una segunda instancia focalizarán la atención en el análisis conjunto del video¹⁵ que muestra una manifestación emblemática que se llevó a cabo el día 14 de octubre del 2013 en pleno cierre del Desfile de la Fiesta del Inmigrante y en la nota periodística¹⁶ donde el intendente Slezack repudia la “*desubicación total*” de protestar en pleno desfile¹⁷.

Llegado este punto, los alumnos tendrán los primeros registros que evidencien las contradicciones en los diferentes discursos. Ahora es tiempo que se involucren en forma activa y participante, para lo cual se le propone establecer vínculos:

Asistiendo a las reuniones que convoca la Asamblea Salvemos al Monte¹⁸. Construcción colectiva de carácter horizontal.

<http://salvemoselmontedeberisso.blogspot.com.ar/>

www.facebook.com/.../Salvemos-el-monte-de-Berisso/...

Relacionándose con el Centro de Estudios de la Ribera¹⁹. Espacio colectivo de estudios interdisciplinarios para abordar la temática del impacto ambiental que experimenta la región.

www.lariberacde.blogspot.com.ar

www.facebook.com/la.riberacde

Se los orientará para que puedan completar el registro de la documentación que vayan adquiriendo, a los fines de no superponer esfuerzos, dividiéndose las tareas asignadas, revisando en forma continua y colaborativa el estado de situación alcanzado.

La elaboración de una cartografía con formato propio, que evidencie la visión que han logrado construir a partir del trabajo realizado, necesita poner en juego la dimensión creativa. Ya han tomado contacto con el mapa productivo y la imagen satelital, las dificultades de comunicación entre ambas modalidades cartográficas han sido evidenciadas oportunamente.

¹⁵ NO AL DESMONTE EN BERISSO Y ENSENADA. Disponible al 25 de septiembre de 2014 en: <https://www.youtube.com/watch?v=wqoTG67PA4M>

¹⁶ Publicado en El Mundo de Berisso 18/10/13, versión digital Cierre de la Fiesta del Inmigrante.

¹⁷ En el marco de este evento de máxima convocatoria a nivel tanto local como regional, miembros de la Asamblea Salvemos el Monte junto a otros participantes convocados irrumpieron con pancartas, barbijos, máscaras y disfraces de animales para manifestarse en frente del palco en el que se encontraba el intendente Enrique Slezack, su par de Lomas de Zamora, Martín Insaurralde, junto a funcionarios del Ejecutivo local y candidatos locales.

¹⁸ La Asamblea Salvemos el Monte se autodefine como una agrupación formada por vecinos y productores ribereños de los Municipios de Berisso y Ensenada con inquietudes respecto de las obras realizadas por el Consorcio de Gestión Puerto La Plata en una zona declarada Paisaje Protegido por Ley 12756. Desde Febrero de 2012, los vecinos autoconvocados, se han constituido en Asamblea, sesionando abiertamente los viernes en Avenida Montevideo y 11 (Parque Cívico, Berisso) a las 19 horas. De esta manera, la Asamblea conjuntamente con los colectivos de artistas Movimiento Las Flores (Molf) de la ciudad de Ensenada y el grupo Ala Plástica de la ciudad de La Plata, buscan concientizar a los habitantes de la región, sobre la peligrosa situación del ambiental.

Esta instancia del trabajo se centra en el diseño de un *mapa mental*, con soporte a elección. Justificamos la relevancia de esta actividad a partir del planteamiento de Harvey que afirma que: *“...la localización, el posicionamiento, la individualización, la identificación y la delimitación son operaciones que influyen de manera clave en la formación de subjetividades personales y políticas. El concepto que tenemos de nosotros mismos (tanto individual como colectivamente) está ampliamente definido por nuestra posición en la sociedad y en el mundo. Este posicionamiento se da con o sin un mapa formal del tipo generalmente aceptado. Hay mapas mentales o cognitivos (quizá incluso sistemas cartográficos completos) integrados en nuestra conciencia, los cuales no se prestan con facilidad a ser representados en una red o retícula cartesiana... (Ya que)... la cartografía en cuanto apoyo estructural básico de todas las formas de conocimiento geográfico se compone de muchos hilos entretejidos. Investigar sus intersecciones no sólo proporciona interesantes retos, sino también importantes claves sobre el modo en el que las subjetividades políticas, personales y psicológicas son sensibles a los esfuerzos cartográficos, y sobre, y sobre cómo el cambio del mapa del mundo (agregaríamos de nuestra región) no sólo puede variar nuestro modo de pensar sobre éste sino también nuestros comportamientos sociales y nuestro sentido del bienestar....”* (Harvey, 2007:239)²⁰

En cuanto al cierre de esta etapa y a modo evaluativo de la propuesta en general, se solicitará la elaboración de un video que dé cuenta de los diferentes acercamientos que han tenido con respecto a la problemática del desmonte y sus consiguientes producciones; dando lugar a una muestra de carácter colectivo. Por otra parte se establecerá una agenda de actividades a cumplimentar con fines de concientización, que implique el compromiso de transmitir lo trabajado en otros establecimientos educativos de la región, el armado de un blog, la creación de una página web, entre otras cuestiones de interés, que garanticen la continuidad del trabajo a través del tiempo.

²⁰ La propuesta de diseñar un mapa mental promueve un espacio de intercambio con el docente responsable del dictado de Análisis del Discurso Visual en 5to Año, ya que “El dibujo está en la base de la representación pero no simplemente como un auxiliar artesanal lineal de contorno, sino como un proceso mental involucrando la percepción de la realidad y el método de consolidar sobre la superficie bidimensional las tensiones energéticas del entorno, tanto en la luz, color, textura, formas, proporciones como en sentimientos y emociones” Fundamentación del Programa de la Cátedra Dibujo I, año 2014. Profesor Raúl Ibarra, Facultad de Bellas Artes, UNLP.

CONCLUSIÓN

Considerando que una propuesta pedagógica debe reflejar la experiencia docente y la capacidad de reflexión sobre nuestras prácticas, hemos pretendido con este plan de trabajo remarcar la necesidad de que alumnos preuniversitarios conozcan y se involucren con las problemáticas regionales, desde la mirada de los distintos actores sociales intervinientes. Que el conocimiento sobre algunas problemáticas locales, hayan implicado reflexión y enriquecimiento tanto personal como colectivo. De esta manera, la cooperación y el respeto a la diversidad de posturas que presentamos en la base de nuestra propuesta de práctica docente, bajo la adopción de una postura crítica en la enseñanza de la Geografía, se encuentra sostenida en el *“...reconocimiento fundamental de la construcción social de aquello que se acepta como hechos y en la necesidad que los estudiantes pongan en tela de juicio la verdad de los hechos que se les presentan...”* Convencidas que la enseñanza como propone, Tim Unwim *“...no debe ocuparse de aceptar hechos aceptados, sino de capacitar a los estudiantes para que desarrollen sus propios enfoques críticos ante el mundo en que viven...”* (1995:285) y agregaríamos sobre todo, de la región en la que viven.

En términos de reflexión final y para seguir pensando con nuestros alumnos:

Richard Peet, nos invita a la reflexión cuando al hacer referencia a *“la urgencia de la contradicción ambiental”* plantea una serie de preguntas que implicarían un nuevo punto de arranque en la relación teoría-práctica. Poner a disposición estas inquietudes y cuestionamientos con nuestros alumnos, resultan por demás enriquecedoras para dejar caminos abiertos:

“¿Qué es lo que distingue a los humanos de los animales? El nivel de conciencia que permite a los humanos entender, controlar e incluso destruir la naturaleza. ¿Qué caracteriza la independencia típicamente humana de la naturaleza? Las fuerzas y las relaciones intrincadamente sociales de producción que se interponen entre los individuos y el mundo natural. Y finalmente, ¿cómo están conectados estos dos tipos de particularidades humanas? Al actuar sobre la tierra durante la producción de sus vidas, los humanos no solo transforman la naturaleza externa sino que encuentran y desarrollan su propia naturaleza interna. Dilucidar ese proceso haría posible una ciencia de las relaciones humanos-medio capaz de guiar con precisión la práctica política” (Benach, 2012:90)

BIBLIOGRAFÍA:

- Albet, A. y Benach, N. (2012). *Doreen Massey. Un sentido global del lugar*. Barcelona: Icaria; Espacios críticos.
- Aparici, R. (2000). Mitos de la Educación a distancia y las Nuevas Tecnologías. Universidad Nacional a Distancia (UNED), Humanitas. Portal Temático de Humanidades, N° 12, pp 11-33. Disponible: http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MGIEMV/FundamentosEV01/materiales/Unidad%201/Lec5_MitosEAD_U1_MGIEV001.pdf
- Benach, N. (2012). *Richard Peet. Geografía contra el neoliberalismo*. Barcelona: Icaria; Espacios críticos.
- Fernández Caso, M. V. (2007). Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en Geografía En: Fernández Caso, M. V. y Gurevich, R. (coord.) *Geografía: Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires: Biblos; 17-36.
- García Munitis, A. (octubre 2013). Proyecto Académico y de Gestión 2014-2018 Colegio Nacional Rafael Hernández”, UNLP. Disponible en: http://www.nacio.unlp.edu.ar/archivos/PROYECTO2014_2018.pdf
- Guber, R. (2012). *La Etnografía. Método, Campo y Reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XIX; 1° Reimpresión.
- Harvey, D. (2007). *Espacios del capital. Hacia una geografía crítica*. Madrid: Akal.
- Lindón, A. (2010). Los giros teóricos: texto y contexto. En Lindón, A. y Hiernaux, D. (dir.) *Los giros culturales de la Geografía Humana. Desafíos y horizontes*. Barcelona: Anthropos-UAMI, pp 23-41.
- Hiernaux, D. (2010). La Geografía hoy: giros, fragmentos y nueva unidad En: Lindón, A. y Hiernaux, D. (dir.) Op. cit., pp 43-61.
- Unwin, T. (1995). *El lugar de la Geografía*. Madrid: Cátedra
- Zusman, P. (2011). Zusman, Perla (2011) La tradición del trabajo de campo en Geografía (En línea). *Geograficando*, 7(7) : 15-32. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5089/pr.5089.pdf

CONQUISTA Y COLONIZACIÓN: LA HERENCIA

Jorge Pablo Corbetta

Regularización 2016. Comisión evaluadora: Carlos Dicroce, Enrique Garguín, Nadia Nieto.

A MODO DE INTRODUCCIÓN

“El mundo del revés nos enseña a padecer la realidad en lugar de cambiarla, a olvidar el pasado en lugar de escucharlo y aceptar el futuro en lugar de imaginarlo... pero está visto que no hay desgracia , sin gracia , ni cara que no tenga su contracara, ni desaliento que no busque su aliento. Ni tampoco hay escuela que no tenga su contraescuela”
Eduardo Galeano. *Patatas arriba. La escuela del mundo del revés*

Para plantear la propuesta pedagógica y didáctica necesariamente debemos hacer dos consideraciones fundamentales la primera de ellas vinculada al a la etapa histórica que estamos viviendo, para poder enmarcar aquí la actividad a desarrollar y segundo mostrar cual es el marco teórico sobre el cual se basará la actividad específica.

Esta reflexión nos puede separar un poco del modelo requerido, pero resulta imprescindible para comprender este momento, en que algunos autores lo señalan como de crisis epistemológica, por lo tanto no debemos dar por sentado lo obvio, debemos afirmar los conceptos para que no quede lugar a ninguna duda de los términos que utilizamos y cuál es el sentido de los mismos.

Todos hoy compartimos una forma de experiencia vital de vida que se denomina modernidad .Pero no todos logramos comprender bien de que se trata este fenómeno, algunos plantean que ser moderno es encontrarse en medio de un ambiente que nos promete aventura, poder, alegría crecimiento, transformación de nosotros mismos y del mundo, y al mismo tiempo amenaza con destruir todo lo que tenemos, lo que sabemos, lo que somos.

No obstante, esta unión es paradójica, es la unión de la desunión, nos arroja a un remolino de desintegración y renovación perpetuas, de conflictos y contradicción, de ambigüedad y angustia. Ser moderno es ser parte del universo en el que, como dijo Marx “todo lo sólido se evapora en el aire”.

Según algunos autores estamos en el fin de la historia, en el ocaso de aquellas ideas que le dieron sentido a la democracia plantean nuevos paradigmas basados en el desarrollo del individualismo, los intereses del mercado por sobre los del conjunto de la sociedad, son ellos los agoreros del fin del estado que durante varias décadas invadieron el espacio político internacional y nacional que se vio reflejado en todos los ámbitos de la vida social; por lo tanto la educación no estuvo al margen del mismo y se generaron contradicciones dentro del mismo.

Por un lado se plantea la necesidad de una educación masiva de calidad para todos los habitantes y por otro se dice que fracasa la educación cuando no logran nuestros egresados insertarse en el mercado laboral. Se nos pide que formemos para una sociedad democrática, basándonos en los valores de la solidaridad el respeto la tolerancia y después los gobiernos actúan por decreto de necesidad de urgencia o pidiendo el poder ejecutivo poderes especiales. Nos dicen formen personas críticas pero sin que caigan en la desesperanza.

Todos estos mandatos recaen sobre la educación y sobre nosotros, los que construimos la educación pública todos los días y a pesar de esto, en mi caso, sigo siendo optimista porque considero que el fundamento de educar es creer en la perfectibilidad humana en la capacidad innata de aprender y el deseo de saber que la anima, en que hay cosas (símbolos, técnicas, valores, memorias hechos) que pueden ser sabidos y que merecen serlo, en que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento.

Asímismo creo sobre todo en la posibilidad de modificar esta situación de tratar de cambiar y construir nuevos paradigmas éticos, políticos y económicos y sociales que permitan a los seres humanos el desarrollo de sus potencialidades individuales y colectivas. Para eso la educación es el eje, el conocimiento se convierte en estratégico para la promoción de una mejor calidad de vida a través de la aplicación de los principios de libertad y la equidad y por la adopción de la democracia como camino político para la construcción y reconstrucción permanente de la civilización.

Por esto parto de la base que la escuela debe estar organizada en torno a los aprendizajes de los alumnos y estos considerados como los protagonistas principales

del proyecto pedagógico institucional, como lo plantea el actual proyecto de gestión 2014-2018 “ *...asume que la escuela secundaria es una institución que ocupa un lugar central para la formación y participación ciudadana, capaz de revalorizar entre los jóvenes de hoy el aprendizaje y el conocimiento, para comprender y responder a las problemáticas sociales e individuales por las que atraviesan; permitirles desarrollar sus cualidades y capacitarlos para que puedan continuar su desarrollo intelectual y humano*”.

Estoy planteando una formación *centrada en la estimulación y desarrollo de capacidades múltiples de los alumnos. Implica pensar y diseñar las situaciones de aprendizaje a partir de las cuales los alumnos podrán pensar y actuar flexiblemente en cualquier circunstancia desde sus saberes previos. La comprensión es un tipo de conocimiento tal que permite que el alumno sea capaz de desplegar un conjunto de actividades novedosas -en el sentido de no repetitivas-, las cuales requieren pensamiento asociado a la acción.*¹

Estas acciones tienen como punto de partida el reconocimiento de una determinada concepción del hombre y de la educación que ponga el acento en la edificación de una organización escolar que permita a los alumnos acceder plenamente a las tres dimensiones que abarca una propuesta educativa: la ética y cultural; la científica y tecnológica; la económica y social.

Por consiguiente lo que nos debe guiar es el objetivo máximo de la educación, esto es ayudar a crecer a las personas en un sentido amplio, colaborar en su realización plena, implica que adquiera la posibilidad de juzgar, optar, de decidir y actuar en un marco de libertad en su medio social asimilando y recreando la experiencia histórica y cultural de la humanidad en su esencia, el hombre es un ser social que se transforma gracias a los medios culturales, es decir: a través: del trabajo, el lenguaje, las actitudes, los conocimientos y los valores que predominan en su entorno. Dicho en otros términos como plantea Paula Pogré lo importante radica en operar sobre el conocimiento no solamente para recordarlo, sino para poder explicarlo, compararlo y así realizar conclusiones, lo que supone que poner en juego las habilidades cognitivas en un marco de complejidad creciente, lo cual conlleva la necesidad de generar y planificar un proceso de trabajo basado en actividades estratégicamente diseñadas y tiempos acordes al desarrollo de los alumnos.

¹ Pogré, P. y Lombardi, G. (2004). Escuelas que enseñan a pensar. Enseñanza para la comprensión. Un marco teórico para la acción. Educación Papers editores. Buenos Aires.

De esta manera la educación, la entiendo como un proyecto de lazo social y por ende su pertenencia a la sociedad es indisociable de una suerte de pacto moral que pretende distribuir el capital cultural y saberes socialmente elaborados.

Por lo tanto esta es una forma de definir a la educación humanista que muy bien la reseña Bruner a partir de sus efectos en los alumnos como: *“hacerlos que terminen por respetar los poderes de su propia mente y que confíen en ellos ;que se amplíe ese respeto y esa confianza a su capacidad de pensar acerca de la condición humana , de la situación conflictiva del hombre y de la vida social; proporcionar un conjunto de modelos funcionales que faciliten el análisis del mundo social en el cual vivimos y las condiciones en las cuales se encuentran ; crear un sentido del respeto por las capacidades y la humanidad del hombre como especie; dejar en el estudiante la idea de que la evolución humana es un proceso que no ha terminado”*²

PROPUESTA³

Una aproximación a la temática abordada que se detalla a continuación que es parte del programa de la materia que contiene los hilos conductores del tercer año, los contenidos y las metas de comprensión seleccionados para el presente trabajo:

Hilos conductores: Las modalidades de la conquista y el orden colonial.

Tópicos generativos¹: La transición a la Modernidad

Temas:

La expansión atlántica.

Conquista y colonización de América.

El orden colonial: aspectos económicos, sociales y políticos. La ruta de los metales.

Metas de comprensión:¹

Identificar la serie de factores que favorecieron la expansión atlántica

Valorar el impacto de las transformaciones operadas en América, a partir de la llegada de los españoles

Desempeños de comprensión:¹

Lectura, comentario, análisis y discusión de textos

Problematización de los diferentes enfoques del tema. Análisis de las interpretaciones historiográficas

Discusión sobre el legado de la conquista y colonización.

Resulta fundamental considerar que en la enseñanza de la Historia los alumnos han tenido un papel básicamente pasivo. Hay un proverbio oriental que plantea: *dime algo y lo olvidaré, enséñame algo y lo recordaré. Pero hazme partícipe de algo y entonces lo aprenderé.*

² Savater F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

³ Esta propuesta surge como el resultado de las diferentes jornadas de capacitación desarrolladas en el Colegio Nacional en el marco del curso de capacitación docente “Enseñanza para la comprensión”. Programa de Latitud dependiente del Proyecto Zero de la Universidad de Harvard.

Por consiguiente creo que aprender haciendo es el nuevo camino que hemos iniciado ya hace algún tiempo en este colegio. Sólo aprendemos aquellas cosas que hacemos, el resto las memorizamos durante un tiempo y quedan aparcadas en algún rincón de nuestro cerebro.

Por esto propongo una metodología de trabajo que conjugue la utilización de materiales tradicionales y la incorporación de las nuevas tecnologías en las prácticas áulicas ya que estas tienen un potencial importante como herramienta de desarrollo didáctico.

Entendiendo que las TIC's tienen o pueden tener un papel determinante en el proceso de construcción de la comprensión, ya que podemos acercar documentos reales al trabajo diario del aula, hacer reconstrucciones virtuales de restos arqueológicos o de situaciones históricas, realizar investigaciones proyectar videos en forma inmediata, todo esto favorecido por el Programa Nacional de Conectar con Igualdad que le permitió a nuestros alumnos contar con netbooks individuales.

Esto cambia abruptamente la relación docente alumno ya que por un lado aparece una nueva herramienta didáctica al alcance de todos que irrumpe en el aula para instalarse en forma definitiva y que no podemos ignorarla sino que debemos apropiarnos para mejorar nuestras prácticas.

Por otro lado la relación se modifica también porque los alumnos poseen más conocimiento que los docentes en esta nueva tecnología razón por la cual nos encontramos en un desafío sumamente complicado del cual saldremos seguramente bien posicionados si como hemos expuesto anteriormente construimos el conocimiento en conjunto con los alumnos

Pero debemos establecer una línea clara y precisa que ubique las TIC's en el lugar que corresponde ponerlas al servicio de las decisiones didácticas y disciplinares que deben conducir el proceso de construcción del conocimiento.

Tomando lo que sostiene Harris en su planteo sobre el modelo TPACK las actividades deben estar ancladas en los diseños curriculares que incorporen además una selección sistemática y racional de las tecnologías y de las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Dicho planteo teórico deja en claro que propone el uso de tipos de actividades que sean específicas y enriquecidas con tecnología y fundamenta que cuando son seleccionadas las tecnologías deben servir a los objetivos propuestos de aprendizaje.

Es por esto que el objetivo que persigo en la incorporación de las TIC es enriquecer las practicas docentes , y que quede claro que en la secuencia didáctica la incorporación de las mismas deben generen en alumnos y docentes nuevos conocimientos que pongan en tensión aquellos ya aprendidos.

Para comenzar la secuencia planteo llevar a la práctica tres conceptos que para mí son fundamentales : el primero seguir el modelo TPACK, como guía en la incorporación de las Tic al proceso de enseñanza aprendizaje, en segundo lugar la concepción del aprendizaje ubicuo en tanto que ayuda a comprender que para aprender no es necesario estar todas las personas en un mismo lugar y al mismo tiempo y el del trabajo colaborativo como una nueva forma de relación entre docente-alumno y alumno -alumno.

Esta propuesta áulica se va a centrar en el desarrollo de una temática seleccionada de la primera unidad del programa de tercer año. Seleccioné el presente tópico generativo teniendo en cuenta no solo el atractivo que a lo largo de los años de docencia ha demostrado en los alumnos, sino también por la importancia que para el programa de tercero tiene el mismo.

En este sentido planifiqué cuatro momentos a desarrollar para llegar a las metas de comprensión planteadas que intentan generar una especie de espiral de complejidad creciente partiendo de los saberes previos de los alumnos (primer trabajo práctico) hasta llegar a un trabajo síntesis final apoyados por el uso de nuevas tecnologías.

Una vez armada la secuencia lo primero que pensé es la cuestión de garantizar el aprendizaje ubicuo y me pareció que el uso de las plataformas virtuales se convierten en una herramienta muy válida para superar el límite espacial y temporal del aula como también la relación docente alumno como Inés Dussel aclara muy bien lo dice que esto redefine la estructura material como las formas de interacción , ya no hay un solo eje de interacción controlado por el profesor sino una comunicación múltiple que nos lleva a replantear nuestras prácticas pedagógicas. Utilizaré aulas web UNLP la cual fue adaptada para el uso del colegio.

En la primera actividad introductoria es de acercamiento al tema, para lo cual trabajaremos con imágenes ya que a partir de ellas se pueden recoger y ampliar nociones y conocimientos que los alumnos poseen, e introducir, desarrollar o evaluar nuevos; se pueden desarrollar también habilidades para observar; las imágenes son contenido al mismo nivel que el texto escrito y porque al mismo tiempo pueden

constituirse en una valiosa herramienta visual para estudiar e imaginar el pasado.⁴ La principal forma para aprovechar las imágenes y lograr los propósitos ya mencionados es ayudar a los alumnos a leerlas, proporcionándoles poco a poco códigos que les permitan descifrarlas. Después de la observación y lectura, vendrá la interpretación. Así, la lectura de imágenes visuales tiene el mismo valor que la lectura del texto escrito, la producción de imagen vale tanto como la producción de texto escrito, la alfabetización visual es tan importante como la que por ambos procesos contribuyen a la expresión y la comunicación como herramientas de aprendizaje.

Tenemos entonces que la lectura de imagen puede ser una llave para el conocimiento, lo que la convierte en un contenido básico. Las imágenes son un recurso sencillo al alcance de todos, porque todos tienen acceso a un del libro de historia o a internet. De tal modo que si convenimos en que la imagen es contenido y herramienta, su lectura recoge, amplía y desarrolla conocimientos, nociones, habilidades, actitudes y valores, y de que todos los alumnos cuentan con una alfabetización visual elemental, sobre todo por el contacto permanente con los medios masivos de comunicación, conviene reflexionar sobre lo que puede hacer la escuela para aprovechar los conocimientos previos de los alumnos, y formarles un juicio crítico ante las imágenes. Para esto, como ya se dijo, el primer paso será siempre fomentar su lectura.

Las imágenes son seleccionadas por el docente y se presentan para que los alumnos las describan les pongan un título y posteriormente las ubiquen en una recta histórica siguiendo un criterio cronológico que no tuvieron en la presentación original.

Estas imágenes representan los diferentes tópicos generativos y nos sirve para poder recuperar los conocimientos previos y posteriormente se pide que busquen alguna forma de establecer las tres etapas propuestas en el programa: expansión ultramarina, conquista colonización.

Posteriormente deben redactar un texto breve explicativo de todo el proceso histórico planteado en las imágenes.

⁴Valls R. (1994). *Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia, ¿Ilustraciones o Documentos?* En: Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Los Procedimientos en Historia. Número, año I, julio 1994. Barcelona:Grao Educación de Serveis Pedagògics.

El segundo trabajo es la combinación de una imagen (mural de Diego Rivera, palacio nacional), tres canciones, un gráfico de barras (evolución de la población indígena 1519-1605) y un texto (Las venas abiertas de América Latina), con el objetivo de comenzar a profundizar en la relación entre conquista, explotación y desarrollo económico.

Incluir música en este momento tiene gran valor como motivador (ya que tomamos canciones que normalmente ellos escuchan), y como factor de aprendizaje posteriormente.⁵

Su valor pedagógico es sumamente importante ya que es un componente sociológico e histórico inestimable, ya que actúa como descondicionante real, que concientiza y libera (desmasifica, personaliza, socializa) para trascendiendo la realidad, insertarse eficazmente en ella.

También se agrega un texto para darle mayor contenido teórico y sustento histórico para encauzar la construcción del nuevo cuerpo de conocimiento y que los alumnos vayan apropiándose de un lenguaje histórico más complejo que el que tenían hasta el momento.⁶

Esta actividad se desarrolla en grupos y se plantea como segunda producción escrita grupal que posteriormente se procederá a debatir las conclusiones de los diferentes grupos.

Una vez incorporado los elementos a la temática planteada, se encamina el trabajo hacia las diferentes formas del desarrollo de la economía colonial estudiando puntualmente el desarrollo de la minería, la hacienda la plantación y el comercio; haciendo principal hincapié en la forma de sometimiento de los diferentes pueblos originarios.

Para esta última parte trabajamos con un texto mucho más complejo que los anteriores y una guía de lectura que se desarrolla en grupo y posteriormente un debate del mismo.⁷

Todos los debates son acompañados de foros de discusión en el marco de las aulas web donde la participación de los alumnos es individual y obligatoria.

Para concluir como trabajo síntesis propongo el uso de las nuevas tecnologías y plantea la confección de un video clip utilizando el programa Movie maker en el cual deberán combinar imágenes texto y música y posteriormente se publicará en la plataforma para generar el posterior debate en el foro.

⁵La vela puerca "Potosí", Ricardo Arjona " Carabelas 500 años y todo sigue igual" .León Gieco " Cinco siglos igual" ⁶ Galeano E. (2007) *Las venas abiertas de América Latina*. Madrid: Siglo XXI.

Stein S. *La herencia colonial de América Latina*. Ed Siglo XXI, México 1993

Tiempo estimado: 20 horas cátedras

Cronograma de actividades

Desarrollo de tareas	Actividad	Tiempo	Foros de debate
Recuperación de los Conocimientos previos	Trabajo con imágenes	3 horas cátedras	Primer foro comienza después de las tres horas de clase y dura una semana. Consigna “ crítica a un relato de un compañero”
	Poner títulos y describir		
	Ubicar en la recta histórica		
	Realizar una primer relato		
Comentarios presenciales	Debate de lo realizado en el foro y ajustes	1 hora cátedra	
1 momento de profundización	Análisis del mural de Diego Rivera	6 horas cátedras	2do foro igual tiempo que el anterior. consigna “ que le aporte el análisis de estas tres actividades
	Análisis de tres canciones		
	Análisis y debate del texto de las Galeano		
Comentarios presenciales	Debate de lo realizado en el foro y ajustes	1 hora cátedra	
2 do Momento de profundización	Guía de lectura del texto: Stein Stanley (1993). La herencia colonial de América Latina. México: Siglo XXI.	3 horas cátedras	3er, Foro Consigna ¿Cómo afecto a los indígenas el desarrollo de estas formas de explotación planteadas por los españoles?
Actividad síntesis	Elaboración de un video clip	3 horas y una semana para hacerlo	
Cierre	presentación de los videos y debate	3 horas cátedras	4to foro presentación y defensa de los videos por este medio

EVALUACIÓN

Criterios de evaluación	No aceptable	Aceptable	Óptimo
Comprensión de discursos: 1. Visuales (imágenes, mapas).	No realizan las lecturas ni presentan las actividades previstas en tiempo y en forma.	Comprenden los conceptos esenciales desarrollados en las imágenes.	Interpretan el material propuesto a la vez que establecen relaciones con las problemáticas anteriormente abordadas.
Expresión escrita	No presenta los trabajos en tiempo y forma. No manifiesta disposición alguna para realizar las tareas escritas propuestas.	Resuelve de manera adecuadas las consignas de las actividades prácticas y de las evaluaciones. Aporta datos con precisión. Utiliza un vocabulario específico. Jerarquiza conceptos. Establece secuencias de contenidos.	Respalda la mayoría de sus afirmaciones con argumentos claros. Transfiere lo aprendido a nuevas situaciones.
Expresión oral	No participa en clase. Desconoce y por consiguiente no utiliza el vocabulario específico. Manifiesta desconocer los temas. No plantea dudas.	Participa en clase. Utiliza vocabulario apropiado. Desarrolla con claridad los conceptos básicos. Expone los contenidos con coherencia.	Expone con claridad las relaciones entre los tópicos. Verbaliza la problematización de los tópicos. Pone en cuestión. Justifica sus planteos.
Trabajo grupal	No colabora con el grupo de trabajo. Manifiesta escasas actitudes de compromiso.	Cumple con el rol asignado dentro del grupo. Se compromete con la producción grupal. Es solidario, respetuoso y valora el disenso.	Reconoce y aprecia la producción de los integrantes. Se muestra capaz de conciliar posiciones distintas. Actúa como moderador. Pone en cuestión eventuales certezas. Realiza ajustes conceptuales, corrige errores.

Para concluir, se realizará una presentación y puesta en común de los trabajos de los alumnos, en donde se llevará adelante un proceso de evaluaciones que contemplan diversas maneras: en forma grupal mediante los trabajos de investigación y la forma en los que fueron presentados, individual de manera oral y también mediante un sistema de autoevaluación. Se incorporará al finalizar una prueba escrita, en la que se integran los conceptos trabajados de manera variada, como una forma de proporcionar al alumno las posibilidades de desarrollar sus capacidades (lectura de fuentes, organizar textos en orden cronológico, definir conceptos, explicar situaciones, describir imágenes, dar opiniones y justificar elecciones).

BIBLIOGRAFÍA

Aguerrondo I. (2002). *Escuelas del futuro como piensan las escuelas*. Buenos Aires: Papers

Bethell, L. (1998). *Historia de América Latina. La América colonial. la América precolombina y la conquista*. Barcelona: Critica.

Bianchi S. (2007). *Historia social del mundo occidental*. Bernal: U.N.Q. Bernal.

Blythe, T. y colab. (2008). La Enseñanza para la Comprensión. Guía para el docente.
Buenos Aires: Paidós.

Coll C. *Aprender y enseñar con las TIC's: expectativas, realidad y potencialidades*. En: Carniero R. Los desafíos de las tic's para el cambio educativo. Madrid: O.E.I.

Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). *Aprendizaje Ubicuo*, Grupo Nodos Ele, 2 – 14. Disponible en www.nodosele.com (última consulta mayo 2014)

Dussel I. VII Aprender y Enseñar en la cultura digital: Foro Latinoamericano de educación. Buenos Aires: Santillana.

Galeano, E. (2007). *Las venas abiertas de América Latina*. Madrid: Siglo XXI.

Herbrard, J. (2000). *El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectivas*. Conferencia dada en la Biblioteca Nacional, Ciudad de Buenos Aires.

Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación- OEI.

Konetzke R. (1976). *América latina. La época colonial*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Mishra, P & Koehler, M (2006). *El modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge*. Michigan State University)

Mora C. y otros (2009). *Historia de dos continentes (siglos XIV-XIX)*. Buenos Aires: A-Z

Romero, L. A. (1976). *Latinoamérica las ciudades y las ideas*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Stein Stanley. *La herencia colonial de América Latina*. Ed. Siglo XXI, Mexico, 1993.

Terigi, F. *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las historias escolares*. Jornada de Apertura del ciclo lectivo 2010, 23 de febrero de 2010, Santa Rosa. Disponible en: http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf (última consulta: agosto 2012)

Todorov. T. (1997). *La conquista de América. El problema del otro*. México: Siglo XXI.

Valls, R. *Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia, ¿Ilustraciones o Documentos?* En: Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Los Procedimientos en Historia. Número, año I, julio 1994. Edita Grao Educación de Serveis Pedagògics, Barcelona.

¿CÓMO “DIVIDIMOS” UN ÚNICO MUNDO? LÍMITES SOCIALES Y DINÁMICAS NATURALES

Cintia Andrea Gasco

Regularización 2014. Comisión evaluadora: Luis Adriani, Pablo Autullo, Carolina Jodurcha, Daniela Nieto, Gabriel Rivas.

FUNDAMENTACIÓN

Esta propuesta se enmarca dentro de los contenidos desarrollados en el segundo año. En este nivel se presenta una profundización en la apropiación de las herramientas básicas de nuestra disciplina, para posibilitar el abordaje posterior del análisis de diferentes territorios que realizarán lo largo de los siguientes años de formación geográfica.

Es fundamental tener en cuenta que tanto en el primero como en el segundo año, pertenecientes al llamado bloque académico, el trabajo en el aula apunta a la adquisición de las herramientas metodológicas y los conceptos vertebradores como paisaje, espacio, ambiente, territorio e historicidad. Pero a esto deben sumarse los aspectos referidos a la construcción que realizan nuestros niños-adolescentes de su condición de alumnos secundarios. Esto implica que los alumnos no solo se enfrentan a la comprensión de categorías conceptuales y metodológicas disciplinarias, sino también deben lograr apropiarse de estrategias de lectura, escritura y re-escritura, tanto de diferentes textos escritos como de otros soportes de información, que deben incorporar durante el transcurso del bloque.

La presentación de propuestas para la enseñanza de la Geografía requiere explicitar desde qué concepción de nuestra disciplina partimos, y por ello en la sección de Geografía del Colegio Nacional se ha consensuado un marco común de referencia. Desde este marco común nos situamos desde una perspectiva en donde enseñar Geografía implica una reflexión continua de los contenidos de nuestras prácticas sobre para qué, qué y cómo enseñamos. Y

tanto en su construcción, como en otras actividades generadas en la sección, apostamos a la construcción de espacios colectivos de discusión y acompañamiento, pues consideramos fundamental romper con la soledad del trabajo en el aula, y valorar en nuestra profesión la importancia del trabajo en equipo¹.

Como se sostiene en el programa de la asignatura, desde una perspectiva crítica, el espacio es considerado como un producto social, resultado de las complejas relaciones y decisiones humanas. El espacio ya no es un escenario o una entidad abstracta y neutral, sino un producto histórico que hay que interpretar y que puede cambiar. Consideramos central en la enseñanza de nuestra disciplina enfocar en el estudio de los procesos de valorización y apropiación de los recursos por parte de la sociedad, y lo producido. “La naturaleza, desde una perspectiva histórica, es la naturaleza humanizada, modificada y transformada. Esta perspectiva interrelaciona la dinámica social y la dinámica natural, en un proceso de valorización socio-histórica” (Moraes, 1994)

Desde el punto de vista didáctico, es importante dejar en claro que atravesamos por una etapa de transición producto del cambio en la gestión del Colegio, dentro de un sano proceso de redefinición de las líneas de trabajo, que implicará una tarea de construcción y debate dentro de las secciones y departamentos. Esto implica en primer lugar la aceptación de la diversidad de enfoques de enseñanza y aprendizaje lo que enriquecerá las prácticas docentes en la institución. Entiendo que esto es lo propuesto por la prof Ana María Munitis “propuesta educativa que centra el conocimiento como herramienta para comprender y transformar el entorno social y cultural” (proyecto Ana María Munitis 2014-2018 pag 3)

Dentro de este proceso, nos encontramos en una situación de no definición de las líneas de trabajo tanto departamental como a nivel sección. En vistas a los programas enmarcados dentro de la perspectiva didáctica de la enseñanza para la comprensión, esta propuesta tomará lineamientos de la misma, aunque incorporará algunas cuestiones desde otras perspectivas.

Esta propuesta entonces contempla la incorporación de las herramientas que provienen del marco referencial de la Enseñanza para la Comprensión y que fue incorporado

¹ Como bien lo plantea Antonio Nóvoa (1999) “En momentos en que se recarga a los maestros y profesores de responsabilidades tan vastas, llama la atención la dificultad de consolidar prácticas de participación profesional y de colaboración entre pares. La tradición asociativa —que fuera tan grande en otros tiempos— se ha perdido. Es evidente la falta de una “colegialidad docente”, no en la forma corporativa, al estilo de los modelos sindicales tradicionales, sino como modelo de cultura con rutinas propias del oficio, que integre voluntades y experiencias y que se plasme de modo concreto en las escuelas, para dar sentido al equipo docente. Falta el actor colectivo portador de memoria, con representaciones comunes, espacios propios, rutinas de acción colaborativas y dinámicas de co-formación participativas.”

paulatinamente desde el 2005. En esta concepción de la enseñanza se considera que realmente aprendemos o comprendemos cuando somos capaces de utilizar los conocimientos en forma creativa, expansiva, o sea “comprender es poder llevar a cabo una diversidad de acciones o desempeños que demuestren que uno entiende el tópico y al mismo tiempo lo amplía, y ser capaz de asimilar un conocimiento y utilizarlo de una forma innovadora” (Blythe) 2008

En el Bloque Académico los contenidos de Geografía se organizan a partir de un hilo conductor que apunta a comprender el cómo y el porqué de las diferentes acciones sociales (económicas, políticas, poblacionales, culturales, etc.) que se generan sobre el sustrato natural. ¿Cómo se construye socialmente el espacio geográfico? es el eje vertebrador, y su respuesta es la primera construcción mental de los alumnos sobre nuestra disciplina. El abordaje de este eje fundamental significa centrarnos en que esa construcción territorial es producto de sociedades capitalistas, con la participación de grupos sociales con diferentes mecanismos y posibilidades para poder apropiarse y usar las condiciones y los recursos naturales.

Pensar cómo enseñar Geografía en el bloque, nos acerca a la complejidad de enseñar sobre espacios geográficos que superponen tres lógicas, la lógica de transformación que proviene de la sociedad actual y sus necesidades, la lógica que surge de transformar lo ya transformado en otros momentos históricos, y una lógica natural subyacente. Las sociedades construyen, destruyen o adaptan sobre las condiciones naturales y sobre lo construido. El espacio es histórico, y como tal un mosaico de construcciones pasadas y actuales sobre un marco natural, y es desde allí donde se hace imprescindible un abordaje interdisciplinario con Historia.

Es importante destacar que nuestras prácticas áulicas en el bloque deben tener en cuenta que los alumnos paralelamente al trabajo en la disciplina deben desarrollar las capacidades de abordaje del lenguaje. Y es evidente que los textos escritos han cedido importancia en la construcción de la realidad individual y social a otros soportes textuales, hipertextos y audiovisuales, que se constituyen en la centralidad de la nueva “lectura” de niños y adolescentes, punto central de la escolaridad. Esto representa un desafío para la recreación de las formas de enseñar, de las formas de trabajo escolar. En este sentido Inés Dussel sostiene “Hablar de alfabetización permite referirse a la necesidad de aprender lenguajes, y estos lenguajes no son solamente, ni deben serlo, los del lenguaje oral u escrito. Buckingham señala que la alfabetización hace referencia a la posibilidad de acceder a un código o lenguaje

y también de comprenderlo y usarlo creativamente (...) Se habla de alfabetizaciones emergentes, y también de alfabetizaciones múltiples, para referirse a la adquisición de un conjunto de saberes que abarcan otras áreas. Entre esas alfabetizaciones, se menciona a la alfabetización digital y la alfabetización mediática, pero también a la alfabetización ciudadana, la económica, e incluso la emocional. (...) Hablar de "lenguaje" no es inocente: supone pensarlos como códigos, y también como formas culturales que deben ser objeto de reflexión y de producción dentro de la escuela. Incluirlos no significa seguir las modas del mercado o de la economía, sino ampliar la porción de la cultura que la escuela pone a disposición de las nuevas generaciones" (Dussel y Southwell, 2008). Se trata pues, de incorporar en nuestras prácticas, abordajes a partir del material audiovisual, que generan sensibilidades y posiciones frente a los temas curriculares con mucha mayor facilidad.

Por otro lado, es imposible pensar y repensar la práctica áulica sin el continuo ejercicio de reflexionar sobre nuestros alumnos. El trabajo áulico que se base en la atención a la diversidad necesita de la permanente indagación acerca de cómo son y qué saberes les son necesarios a estos niños y jóvenes que habitan hoy nuestras aulas, o sea requiere indagar las características de la cultura juvenil actual. Dar clases implica una continua búsqueda de encrucijadas entre el aula y sus realidades, para transformarlas en el punto de partida para el abordaje de temas. Implica también la necesidad de saber escuchar y reinterpretar las voces de nuestros alumnos, que pertenecen a nuevos entornos socio-culturales, pues es allí reaparece recreado nuestro rol, ante la necesidad de autoridades adultas que les permitan constituirse como ciudadanos críticos y activos.

El aula hoy más que nunca visibiliza la diversidad de nuestros alumnos. En este sentido seguiremos lo que Rebeca Anijovich considera central en el trabajo docente: debemos partir de la diversidad, construir aulas heterogéneas o sea que generan caminos de prácticas flexibles para estos nuevos jóvenes, formados en nuevos contextos. Según esta autora, podemos brindar propuestas diversas en actividades y recursos a alumnos, un uso flexible del tiempo y espacio en el aula y también por fuera, diferentes formas de agrupamientos para trabajar, dándole autonomía también en la elección, planificación, regulación y evaluación de sus aprendizajes y también la realización proyectos interdisciplinarios (Anijovich 2013). Para esta autora, cobra suma importancia lo que denomina "entorno educativo" que conceptualiza como el espacio de aprendizaje como mucho mayor que la clase.

Otra cuestión central es la evaluación, que considero, siguiendo a la misma autora, que “la Evaluación Formativa en su función reguladora trata de identificar las debilidades y fortalezas del aprendizaje de los alumnos/as, más que juzgar o calificar sus resultados” Anijovich (2012)

Dentro de los diversos temas que se abordan durante el ciclo lectivo hemos consensuado entre los profesores, los tópicos que están presentados en el programa. El recorrido temático que requiere la implementación de esta propuesta, incluye el abordaje de tópicos que permitan, en una primera instancia, el conocimiento y práctica en el uso de las herramientas cartográficas, un segundo momento con trabajo sobre los conceptos de circuito productivo y actividades económicas, y por último, una profundización a la construcción del espacio a partir del análisis de los procesos naturales, sociales, productivos y ambientales.

En particular esta propuesta tomará como hilos conductores las preguntas:

- ¿Qué procesos naturales intervienen en la conformación del espacio geográfico como generadores de recursos naturales?
- ¿Hacemos lo que queremos o lo que podemos con la naturaleza?
- ¿Cómo se adaptan las sociedades a medios naturales complejos?
- ¿Cómo se reconocen los límites sociales sobre el sustrato natural?

En esta propuesta se pretende entonces abordar un análisis de los procesos naturales que generan elementos que serán reconocidos como recursos naturales que serán apropiados socialmente. Esto se realiza mediante diferentes formas de organizar actividades de acuerdo a la capacidad económica y política de los grupos sociales.

Intentaremos que los alumnos alcancen las siguientes metas de comprensión:

- Identificarán, caracterizarán y diferenciarán los procesos del medio físico incorporados en el espacio geográfico: geomorfológicos, climáticos, hidrológicos y biológicos
- Establecerán relaciones entre los procesos del medio físico y las posibilidades de utilización social.
- Valorarán las acciones preventivas relacionadas con las consecuencias del accionar social sobre el sustrato natural.

Por último, es importante una reflexión acerca de la excesiva compartimentación del currículum que resulta muchas veces un problema a la hora de elaborar trabajos que atraviesen de forma más integral a nuestros alumnos. No estamos hablando de reducir o unir disciplinas, cosa que demostró fehacientemente ser una solución que empobrece muchísimo el

currículum. Se trata de plantear propuestas que, por un lado, superen las barreras de las visiones disciplinarias, y enriquezcan la visión de la realidad a partir de utilizar trabajos y textos de dos o más disciplinas. Por otro, de generar criterios de trabajo sobre el lenguaje y la narrativa que puedan mejorar la relación entre las diferentes lecturas que realizan las disciplinas de la realidad

Cabe aclarar, entonces, que en esta propuesta se plantea el trabajo paralelo en conjunto con Ética a partir del abordaje del valor del cuidado del medio-ambiente, y con Historia, para reflexionar sobre la complejidad de espacios complejos que presentan ahora, en el presente, jirones del pasado.

ACTIVIDADES

La totalidad de las actividades están previstas para 8 clases (12 hs cátedra)

Desempeños exploratorios:

La primera actividad planteada es la observación del tráiler de la película La Era de Hielo 4. Desde el lenguaje audiovisual permite la puesta en juego de conocimientos previos, que les permitirá preguntarse y cuestionarse sobre la formación del relieve y la imagen construida socialmente sobre el mismo.

Observa con atención este video:

http://www.youtube.com/watch?v=dWQmpsYri90&feature=player_embedded

Con un compañero construye un texto descriptivo señalando, en tu opinión, “lo real” y lo “ficticio” de los sucesos que se presentan en el corto

1 hora cátedra

Desempeños de profundización:

Las actividades consistirán en indagar, a partir de materiales diversos (textos, imágenes o videos) sobre los procesos de origen del relieve terrestre, de manera de convocarlos desde la heterogeneidad de sus aprendizajes. Se buscará también la visualización de la relación de estos procesos con las actividades sociales.

A- Con un compañero lee el texto/observa el video y construye una red conceptual identificando causas del movimiento de las placas, la formación de diferentes relieves en las zonas de convergencia y divergencia y la ocurrencia de sismicidad y vulcanismo.

http://www.youtube.com/watch?v=D7_mHs06A48

<http://www.youtube.com/watch?v=Mz5Nxzfvlnl>

Gambuzzi, M. (2008) *Geografía I*. Buenos Aires: Maipué, pp. 23 – 27.

Lorenzini, H. y Balmaceda R. (2005) *Geografía General*. Buenos Aires: AZ, pp. 66 – 71.

2 horas cátedra

En un segundo momento se los convocará desde lo lúdico para trabajar la localización de cadenas montañosas y volcanes, de manera que puedan relacionar áreas sísmicas y volcánicas con las zonas de expansión y contracción de la corteza.

B- Y ahora....a jugar!!!! Ingresar a estos links y sumar los puntos de los tres primeros intentos sin hacer trampa!!! ¿Quién ganó??

<http://mapasinteractivos.didactalia.net/comunidad/mapasflashinteractivos/recurso/montaas-del-mundo-juegos-de-geografia/32933fe2-2a51-4473-9f63-7db2308d6e76>

<http://www.juegos-geograficos.es/sistemas-montanosos.html>

<http://www.juegos-geograficos.es/volcanes.html>

1 hora cátedra

C- Y ahora.... la sociedad!!! Observa el video <https://www.youtube.com/watch?v=fAi8kS5ritw>

Localiza en un mapa el valle de la Gran Grieta africana

Localiza, pintando, en un planisferio N°5 físico-político, cinco países por continente que se encuentren en situación de alto riesgo de ocurrencia de catástrofes por ubicarse sobre o cerca de zonas de convergencia o divergencia de placas.

3 horas cátedra

D- Pensemos lo posible y lo imposible

Lee el texto: El espacio de las distintas sociedades y contesta:

a- ¿qué es el espacio geográfico? ¿y el paisaje? ¿y el territorio?

b- Con tus palabras, explica la relación entre sistema natural y organización social

c- Con tus compañeros discute qué situaciones catastróficas han ocurrido en el mundo en los últimos años a causa de los procesos naturales de formación del relieve

A continuación, lee atentamente las siguientes frases que describen actividades sociales y coloca **A** si te parece una actividad social que sea necesario o posible de desarrollar en áreas montañosas e inestables o **B** si la actividad es muy difícil o imposible de llevar adelante en estas áreas

...construcción de viviendas con técnicas antisísmicas.

...cría de caprinos

...Generación de energía geotérmica

...agricultura extensiva cerealera

...cultivo en terrazas

...extracción de oro y otros minerales.

...construcción de represas hidroeléctricas

...actividades turísticas de deportes invernales

...carreteras con puentes, voladuras y túneles

...turismo termal

...ganadería extensiva de vacunos

2 horas cátedras

Desempeño de síntesis:

Observa detenidamente el mapa y.....de qué mapa estamos hablando??? Contesta esta pregunta explicando por qué resulta tan extraño. (Anexo 1)

http://eatrío.net/wp-content/uploads/2013/01/10.-pangea_politik.jpg

1 hora cátedra

EVALUACIÓN

Es importante que la evaluación vaya acompañando los diferentes pasos de actividades propuestas. La evaluación no solo se refiere a la última fase de trabajo, sino que tiene varias formas, a partir de observar el proceso de avance del alumnos en relación a los variados desempeños que deben poner en juego frente a las consignas de trabajo. Evaluar implica entonces tener en cuenta que no hay únicos puntos de partida y de llegada, sino que son diferentes en función de cada alumno y su situación inicial. Y también que permita dar lugar a la capacidad de creatividad e hipotetización de los alumnos.

Para ello, se plantea como actividad evaluativa la siguiente:

Fronteras no reales dentro de lo posible:

Situación: Observa el mapa del punto anterior e imagina que la tectónica se acelera ¿y si el mundo fuera nuevamente así? O, si te animás, muy pero muy diferente

Reúnete en grupo con 4 o 5 compañeros y: escriban un artículo periodístico o realiza un video de una nota periodística con tu celular. Tienen que describir una situación imaginaria de periodistas argentinos comentando algún aspecto de un mundo diferente que tiene fronteras diferentes. Deben relatar las causas naturales del cambio y alguna de las consecuencias naturales y sociales que pienses, discutas y acuerdes con tus compañeros y tu profesora. Por ejemplo: ***último momento....aumentaron los pasajes aéreos a Nueva York porque en el último año se alejó ...km!!!! ***noticias de nuestros vecinos angoleños...en la última competencia de nado lograron llegar a Bahía Blanca!!!

2 horas cátedra

Criterios de evaluación

- el desempeño de los alumnos en la construcción de textos
- ainterpretación de material audiovisual
- ainterpretación y construcción de material cartográfico
- la actitud frente al trabajo grupal y la elaboración de material
- la capacidad de relacionar lo trabajado en clase con la realidad

Matriz de evaluación

Niveles de desempeño criterios	Básico	Bueno	Óptimo
Construcción de textos	Utiliza correctamente vocabulario y conceptos trabajados. Presenta situaciones y procesos naturales desde la descripción	Utiliza correctamente vocabulario y conceptos trabajados. Describe situaciones y procesos naturales y los relaciona con otros procesos naturales y variables socioeconómicas	Describe, relaciona y problematiza los tópicos trabajados, incorporando opinión propia.
Interpretación de los videos	Reconoce y describe en forma oral o escrita la problemática presentada en los videos.	Reconoce la problemática social derivada de dinámicas naturales y ensayan sobre sus factores causales y sus consecuencias.	Reconoce, explica y organiza argumentos para justificar las acciones preventivas y productivas de grupos sociales
Interpretación de material cartográfico	Describe lo observado	Describe lo que observa y establece comparaciones y relaciones	Describe, relaciona y transfiere lo observado a su realidad inmediata.
Actitud frente al trabajo grupal y la elaboración de material	Escucha y acepta el trabajo asignado	Escucha a sus compañeros y realiza aportes significativo al diseño del trabajo	Escucha, realiza aportes y mejora la producción de sus compañeros con críticas constructivas

BIBLIOGRAFÍA

De la fundamentación

Anijovich, R. y otros (2004). *Una introducción a la Enseñanza para la Diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Anijovich R. Y González C. (2012). *Evaluar para aprender, conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique.

Blythe, T. y colab. (2008). *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós.

Dussel, I. y Southwell, M. (2005). *Lenguajes en plural. Monitor de la educación común*. Dossier “La escuela y las nuevas alfabetizaciones”

Hamra, D. La evaluación en el aula de Ciencias Sociales Dirección General de Cultura y Educación

Moraes, C. (1994). *Geografía: una pequeña historia crítica*. San Pablo: Hucitec.

Nóvoa, Antonio (1999). *Os profesores*. En: *Educação e Pesquisa* (Vol. 25, N°1, enero-junio de 1999) y reeditado por *Cuadernos de Pedagogía* (N° 286, diciembre de 1999).

De los alumnos

Caffarello, J. y otros (2002). *Geografía Mundial*. Buenos Aires: Puerto de Palos.

Gambuzzi, M. (2008). *Geografía I*. Buenos Aires: Maipué.

Lorenzini, H. y Balmaceda R. (2005). *Geografía General*. Buenos Aires: AZ.

Material cartográfico e imágenes extraídos de fuentes diversas.

ANEXO



Fuente: <http://mexablog.com> consultada 23 de septiembre del 2013

EL HOMBRE SE RECONOCE Y ORGANIZA EL ESPACIO PREHISTÓRICO

Estela Beatriz Giraldez

Regularización docente 2014. Comisión evaluadora: Yamila Balbuena, Beatriz Espada, Andrea Zingarelli.

INTRODUCCIÓN

En primer término cabe señalar que la propuesta destinada a alumnos de Primer Año, está pensada para desarrollar en 4 semanas aproximadamente, dos clases por semana, una de 40 minutos y otra de 80 minutos y se presenta en un momento de transición para la vida académica, ya que hace poco tiempo asumió la nueva gestión de conducción en el Colegio y por lo tanto aún no se han revisado programas ni hemos tenido reuniones departamentales para repensarlos y ponerlos a consideración con nuestros colegas del nivel, si bien se toma como punto de encuentro dentro del marco institucional, las palabras que en su proyecto incluye la nueva directora Prof. Ana García Munitis, cuando expresa que “ *se atiende a diseñar una propuesta educativa que centre el conocimiento como herramienta para comprender y transformar el entorno social y cultural*”¹ y es precisamente desde ese punto de encuentro que se diseña esta propuesta para primer año.

Pocos de nosotros seríamos capaces de emprender un viaje sin saber exactamente a dónde vamos. Este saber nos permite estimar los progresos durante el recorrido, decidir cuándo hacer un alto e incluso cambiar de itinerario. Como parte de esta experiencia, sin lugar a dudas, sumamente atractiva para aquel que elige ser profesor de los primeros años de la escuela secundaria, está centrado en el desafío de acompañar a los alumnos en la búsqueda de su propia manera de acercarse a la

¹ Proyecto Académico y de Gestión 2014-2018, octubre 2013, p 3.

lectura. Las habilidades lectoras son necesarias para el aprendizaje de cualquier contenido, sería deseable entonces, que los profesores puedan definir conjuntamente ciertos criterios para el desarrollo de la lecto-escritura.

Asimismo, reinterpretando para la propuesta la idea de María Tresca acerca de los conceptos de metacognición y autoconocimiento, podría considerarse que aquí juega precisamente un papel importante la metacognición, entendido como el autoconocimiento del propio funcionamiento cognitivo. Para desarrollarlo es necesario, ayudar a los alumnos a tomar conciencia de cómo aprenden y de que habilidades están utilizando en cada situación de aprendizaje.

Estimular la comprensión es una de las mayores aspiraciones de la educación y, también uno de los objetivos más difíciles de lograr, ya que el concepto mismo de comprensión plantea a los educadores que reflexionan y se comprometen con la enseñanza, innumerables y complejos interrogantes.

Algunos de ellos son:

- ¿Tenemos en claro que queremos enseñar, para que queremos transmitir ese conocimiento?
- ¿Qué esperamos de nuestros alumnos y que tiempos en la apropiación del conocimiento?
- ¿Qué significa comprender algo?
- ¿Tenemos un lenguaje que apuntale el desarrollo de la comprensión?
- ¿De qué manera desarrollan la comprensión los alumnos?
- ¿Cómo averiguar hasta qué punto comprenden un tema?
- ¿Cómo podemos apoyar de un modo coherente el desarrollo de la comprensión?

Una manera de abordar esta forma de trabajo es sin lugar a dudas a través del trabajo interdisciplinario (Geografía, Ética, Lengua, Plástica, Antropología y Sociología) para interrogar a la temática desde lugares y perspectivas que se acompañen y complementen. Por otra parte, tomando en cuenta la praxis histórica de los hombres, su praxis como agente transformador de la naturaleza, podríamos decir que, es el hiatus de unión entre dos dominios que aparecen separados: naturaleza/sociedad-cultura. Desde este punto de vista, la naturaleza que precede a la sociedad humana es mecánica, causal y responde a leyes naturales. Cuando los hombres actúan sobre la naturaleza la transforman, la mediatizan históricamente, ya no es una accionar

mecánico, sino dialéctico, en ambas direcciones entre el hombre en sociedad y la naturaleza. El hombre se apropia de la naturaleza para su subsistencia y en ese apropiarse la naturaleza se humaniza y el hombre se naturaliza. No solo utiliza la naturaleza para la satisfacción de sus necesidades inmediatas físicas, sino también para la creación de fórmulas culturales que pueden ser transmitidas y gozadas por otros hombres.

Pensando en ello se ha seleccionado la presente temática teniendo en cuenta no solo el atractivo que a lo largo de los años de docencia se ve reflejada en la opinión de los alumnos, sino también por la importancia que para el programa de primer año de Historia reviste. Pensando en la centralidad que para ésta y otras disciplinas posee el Hombre como protagonista de nuestra historia y en especial lo atrapante que resulta la prehistoria para nuestros alumnos, y conjuntamente con la gran cantidad de recursos que permiten al estudiante bucear en distintos materiales e integrar los resultados de sus búsquedas.

DESARROLLO

A continuación, se reproduce parte del programa de primer año vigente, en el cual queda plasmada claramente la adaptación de lo planteado a la propuesta de la Enseñanza para la Comprensión.²

Hilos conductores.

- ¿Para qué sirve estudiar Historia?
- ¿Cómo se relacionan los hombres con el medio desde sus orígenes?

Tópicos generativos

II.- La Prehistoria: ¿Cómo conocemos el pasado humano antes de la escritura?

- a- Concepto de Prehistoria y periodización.
- b- El Paleolítico. Proceso de hominización: cambios físicos y culturales. Bandas y clanes de cazadores-recolectores-Herramientas.
- c- Concepto de Revolución. La Revolución Neolítica y las nuevas relaciones del hombre con la naturaleza. Cambios económicos y sociales. Herramientas.
- d- La transformación urbana: de las aldeas a las ciudades. El fin de la Prehistoria.
- e- Trabajo práctico comparativo: proyección de la problemática al continente americano.

Metas de comprensión

- Distinguir entre cronología y periodización
- Conocer diferentes criterios de problemáticas abordadas.

² Consensuado con los profesores del nivel, a partir de la capacitación brindada en el Colegio sobre la Enseñanza para la Comprensión. Paula Pogré y equipo.

A continuación se expone en formato de grilla los tópicos generativos y metas de comprensión, en consonancia con los respectivos desempeños. Se empleará como material didáctico:

- Cuadro sobre “Los largos primeros tiempos de la Humanidad”, extraído de la Guía de Recursos, Ciencias Sociales Historia 7, Buenos Aires: Santillana, 1998.

-Textos sobre historias de vida: “El fin del verano” y “Otzi, un cazador neolítico”, extraídos de Barraza Natalia y otros (2008) *Ciencias Sociales I*, Buenos Aires, Colección Nuevamente Santillana.

Clase N°	Tópico generativo	Meta de comprensión	Desempeños
N° 1 1 h/c	Concepto de Hominización, prehistoria y periodización	-Reconocer los distintos homínidos. -Distinguir cronología y periodización.	-Construcción de línea de tiempo y secuencias cronológicas.
N° 2 2 h/c	El Paleolítico reciente. La organización en bandas. El utillaje material avances en el desarrollo humano.	-Comprender la relación del hombre y el medio geográfico. Los cambios culturales	-Distinguir cambios cuantitativos y cualitativos en la vida cotidiana. -La socialización. -Juego de rol: ¿Cómo haríamos para vivir sin fuego?
N° 3 1 h/c	Concepto de Revolución. La Revolución Neolítica.	-Comprender el concepto de revolución. -Identificar las especificidades de la revolución neolítica y el trabajo del hombre.	-Lectura comprensiva de la selección de textos propuestos. -Trabajos comparativos sobre el concepto de revolución y modos de vida.
N° 4 2 h/c	El neolítico	-Identificar los primeros centros de domesticación de animales y plantas. -Caracterización de una aldea neolítica.	-Lectura y realización de mapas conceptuales. -Elaboración de síntesis de conceptos significativos. -Esquemas y dibujos de aldeas posibles.
N° 5 1 h/c	El neolítico	-Inferir las causas y consecuencias de la división del trabajo. -Interpretar el concepto de excedente económico.	-Trabajo breve de investigación. -Juego de roles históricos.
N° 6 2 h/c	Transformación urbana	-Inferir las consecuencias sociales de la modificación espacial. -Caracterización social y política de las ciudades.	-Análisis comprensivo de textos seleccionados. -Análisis de imágenes.
N° 7 1 h/c	Síntesis final	-Comprender la interrelación y articulación de los procesos económicos y sociales abordados.	-Establecer relaciones entre los diferentes aspectos desarrollados.
N° 8 2 h/c	Síntesis final	-Reconocer los alcances de los cambios producidos por el hombre durante la prehistoria.	Video “El hombre en la Prehistoria”: -Presentación de informes escritos. -Exposición oral grupal. -Autoevaluación de los grupos.

Cabe consignar que para el desarrollo de los desempeños anteriormente señalados se incluye las TICS³, en este sentido, muchas investigaciones muestran que los alumnos consideran que el uso de las nuevas tecnologías en la escuela es aburrido y poco imaginativo ya que solo es utilizado para buscar datos en los sitios que reconocen como de fácil acceso. Si queremos usar internet para enseñar necesitamos equipar a los alumnos para que comprendan y critiquen a estos medios, no podemos considerarlos como medios neutrales de distribución de la información. Sin lugar a dudas, los medios de comunicación participan de la construcción del espacio público e influyen sobre aquello que debate la sociedad y los alumnos se apropian de ellos para buscar noticias y materiales que les traigan a la actualidad los temas de historia que aborda el programa de primer año (origen del hombre, prehistoria, civilizaciones antiguas desde Egipto hasta Grecia).

Acordamos que la educación tiene que poner en cuestión el sentido común cotidiano que los medios contribuyen a formar al darle contenido a las representaciones sociales, el pensamiento social sobre los hechos, las personas y los grupos sociales y que muchas veces sería difícil que los alumnos accedieran de otras maneras.

En este sentido, la brecha tecnológica no son un tema menor, porque inciden negativamente en la construcción del capital cultural de los jóvenes. La exclusión de la cultura fortalece la exclusión social en la medida que los adolescentes ven restringido su capital cultural y con él, las oportunidades educacionales, laborales y de inserción en la sociedad. Es por ese motivo que la incorporación de computadoras en las aulas ayuda, significativamente a acortar esa brecha y brindar oportunidades de acceso.

El camino abierto por las tecnologías de la comunicación es incorporarlas a la vida y la tarea escolar, ya que de no hacerlo sería establecer un quiebre con las formas de expresión, percepción y comunicación de nuestros alumnos. Hacerlo no es desechar el valor de cara a cara en la tarea de educar, sino incorporar otra herramienta en la situación de aprendizaje.

³ Programa Conectar Igualdad.

EVALUACIÓN

Si bien el proceso de evaluación es continuo, se expone un formato de grafico como forma sencilla de hacerlo explícito en el aula y hacer partícipes a los alumnos de las pautas de seguimiento acordadas.

Criterios de evaluación	No aceptable	Aceptable	Óptimo
Comprensión de discursos: -Escritos -Visuales (imágenes, mapas).	No realizan las lecturas ni presentan las actividades previstas ni tiempo ni en forma.	Comprenden los conceptos esenciales desarrollados en los textos (escritos y visuales) y tienen manejo e interpretación cartográfica.	Comprenden e interpretan el material propuesto a la vez que establecen relaciones con problemáticas anteriormente abordadas.
Expresión escrita	No presenta los trabajos en tiempo y forma. No manifiesta disposición alguna para realizar las tareas escritas propuestas.	Resuelve adecuadamente las consignas de las actividades prácticas y de las evaluaciones. Aporta datos precisos. Utiliza un vocabulario específico. Jerarquiza conceptos. Establece secuencias de contenidos.	Respalda sus afirmaciones con argumentos. Transfiere a nuevas situaciones.
Expresión oral	No participa en clase. Desconoce el vocabulario específico. Manifiesta desconocer los temas.	Participa en clase. Utiliza vocabulario apropiada. Desarrolla con claridad los conceptos básicos. Expone los contenidos con coherencia.	Expone con claridad las relaciones entre los tópicos. Verbaliza la problematización de los tópicos. Pone en cuestión.
Trabajo grupal	No colabora con el grupo de trabajo. Manifiesta actitudes de compromiso.	Cumple con el rol asignado dentro del grupo. Se compromete con la producción grupal. Es solidario y respetuoso del disenso.	Valora la producción de los integrantes. Se muestra capaz de conciliar posiciones distintas. Actúa como moderador. Pone en cuestión eventuales certezas. Realiza ajustes conceptuales, corrige errores.

CONCLUSIÓN

En función de la complejidad que encierra el tema de evaluación, podemos considerar, que todo estudiante va a enfrentarse a lo largo de su vida académica a situaciones que serán motivantes en sí mismas (relacionadas con sus gustos e intereses) y situaciones que considerará aburridas y tediosas. Es importante intentar que desarrollen la habilidad de automotivarse, proponiéndose metas cortas y posibles. Todo esto debe ser enseñado de manera explícita y debe ir acompañado de experiencias positivas de aprendizaje, donde además al aprender un contenido específico, aprendan a que pueden aprender.

BIBLIOGRAFÍA:

Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps) (2007). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.

Camilloni, A y Levinas, M (1994). *Pensar, descubrir y aprender. Propuesta didáctica y actividades para las ciencias sociales*. Buenos Aires: Aique.

Devalle de Rendo, A. y Vega, V. (2009). *Una escuela en y para la diversidad, el entramado de la diversidad*. Buenos Aires: Aique.

Lischetti, Mirta (comp.) (1987). *Antropología*. Buenos Aires: EUDEBA.

Siede, I. (coord.) (2010). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

Tresca, M. (2012). *Enseñar a estudiar a niños y adolescentes .Como desarrollar estrategias y hábitos para el aprendizaje*. Buenos Aires:Noveduc.

Video "El hombre en la Prehistoria" Disponible a septiembre de 2014 en: <https://>

www.youtube.com/watch?v=iomyUzmF1VA

SOBERANÍA ALIMENTARIA VS. SOBERANÍA ENERGÉTICA

Marisa Susana Laporta

Regularización 2014. Comisión evaluadora: Luis Adriani, Pablo Antullo, Carolina Jodurcha, Daniela Nieto, Gabriel Rivas.

CONTENIDO CURRICULAR

América Latina en el mundo globalizado: consecuencias de la aplicación de políticas económicas neoliberales.

Unidad: Organización del espacio latinoamericano.

Nivel: 4to Año, Ciclo Superior; de carácter cuatrimestral; 6 horas semanales.

Tópico generativo: Agrocombustibles: oportunidades y polémicas en los países latinoamericanos.

Hilos conductores: El análisis de la temática de la producción de biocombustibles basada en la actividad agrícola en algunos países de América Latina, se organiza a partir de ciertos interrogantes:

- ¿Cómo se inserta América Latina en el contexto internacional?
- ¿De qué forma inciden las políticas económicas internacionales en la organización espacial latinoamericana?
- Los recursos agrícolas: ¿alimento o energía?
- Agrocombustibles: ¿una solución o un problema?

FUNDAMENTACIÓN

La siguiente Propuesta Pedagógica se centra en el análisis de un fenómeno que se viene dando en los últimos años, en algunos espacios periféricos, en nuestro caso, en el espacio agrario latinoamericano, en el cual se han producido transformaciones en el uso del mismo, producto de la aplicación de políticas neoliberales. En este sentido, es la Geografía la disciplina que estudia hechos y fenómenos que suceden en el espacio, analizando las causas que los generan y sus consecuencias resultantes (sociales, económicas, ambientales, entre otras).

Si bien el Colegio Nacional se encuentra en una instancia de cambio institucional, promovida por la asunción de nuevas autoridades luego del proceso de elecciones llevado a cabo a mediados del año en curso, el desarrollo de la Propuesta tiene su fundamentación en el Proyecto Académico de la anterior gestión 2010- 2014, cuyo diseño centra al conocimiento como herramienta para comprender y transformar al alumno, tanto en lo personal como en lo social.

En lo personal: en el sentido que, toda construcción del conocimiento implica una “reestructuración interna” en el alumno; “...el aprendizaje es un proceso complejo en el que cada sujeto resignifica la realidad a partir de una reconstrucción propia y singular”. En el joven que aprende, debe existir una transformación, una movilización, producto de procesos internos como los de pensar, analizar, comparar, inferir, reorganizar la información.

En lo social: pues se trata de una experiencia de aprendizaje basada en actividades grupales, lo que implica una actitud y una experiencia sociabilizadora de los alumnos, en los distintos momentos de la secuencia didáctica.

Al trabajar en grupos, el aula se convierte en un espacio propicio para desarrollar actividades y competencias individuales y cooperativas, en las que se ponen en juego capacidades valorativas y reflexivas en función de las posibilidades, necesidades y diversidades de los estudiantes.

Como se consignó anteriormente, el diseño de la Propuesta tiene se fundamenta en el Proyecto Académico 2010-2014, el cual adoptó como marco referencial a dos enfoques didáctico: el de la Enseñanza para la Comprensión y la Enseñanza para la Diversidad. “Enseñar y aprender es un encuentro para potenciar (...) la capacidad de pensar, el poder de comprender”. Además, el aprendizaje es un proceso interno en el

que cada alumno lo realiza de modo propio y singular; por lo tanto debemos considerar la heterogeneidad de las aulas, donde se contempla la diversidad natural existente entre los estudiantes (intereses, actitudes, aptitudes –capacidades y dificultades-, inteligencias, ritmos y estilos de aprendizaje, contexto social, necesidades, características personales.

Por lo expuesto, el carácter intencional de este trabajo, es el de una construcción didáctica, donde no sólo los alumnos conozcan las características del espacio geográfico en estudio, sino que se pongan en juego mecanismos a fin de contemplar y satisfacer las posibilidades y necesidades educativas, con variados recursos que estimulen el desarrollo de habilidades que faciliten una enseñanza autónoma y un aprendizaje cooperativo.

Con el aprendizaje autónomo, el alumno será capaz de aprender nuevos conceptos, comprender y relacionar hechos y fenómenos; será partícipe activo de sus propios procesos de apropiación del saber; podrá revisar, criticar y reflexionar lo realizado en las diferentes instancias de la secuencia didáctica.

Y por el otro lado, en el aprendizaje cooperativo “...los alumnos tienden a aprender de una manera más eficaz cuando intercambian ideas con sus compañeros...” Como plantea David Perkins en La escuela inteligente “...las personas piensan y recuerdan socialmente, por medio del intercambio con los otros, compartiendo información, puntos de vista y postulando ideas”.

Así, el objetivo del trabajo cooperativo –en grupos- es que los alumnos intenten maximizar el aprendizaje general; que cada miembro asuma su responsabilidad y estimule a los demás a cumplir con las tareas asignadas; que se brinde ayuda y respaldo para un mejor rendimiento colectivo; que puedan detectar tanto los logros como las dificultades; se propicie la comunicación y el intercambio de opiniones; que los mismos miembros evalúen y revisen la gestión del equipo.

En este marco, la presente Propuesta pretende mostrar a los alumnos de 4to año, cómo el capitalismo global reestructura las actividades productivas (en este caso, la agricultura), transforma los territorios, promueve la aparición de nuevos actores, provoca el surgimiento de problemáticas, genera impactos espaciales., entre otros. Esta permanente mutación de la realidad territorial, es “...causada por aquello que Milton Santos llamaba aceleración contemporánea, es decir, aceleración de los

procesos económicos, de los procesos territoriales, lo que lleva a la generación de nuevos escenarios de creciente inestabilidad”.

En Geografía, es importante la formulación de preguntas, “...es decir, de cuestiones que son comunes a las Ciencias Sociales, concentrándose en aquellos aspectos donde la organización espacial explica una dimensión importante de esos problemas sociales”.

Agrocombustibles: ¿una solución o un problema? Esta pregunta formulada como uno de los hilos conductores del trabajo, será respondida a través de diversas fuentes y/o recursos y el desarrollo de una serie de actividades –desempeños-.

El objetivo será pues, identificar y comprender las características que presenta la actividad agraria en América Latina, y cómo se organiza en función de los intereses y necesidades del mercado mundial; consolidando una vez más la división internacional del trabajo dentro del modelo capitalista en su etapa neoliberal. A la vez, llevará al alumno a reflexionar acerca de cómo es la *relación entre economía y territorio* y su impacto en el espacio analizado, del cual también él forma parte.

OBJETIVOS

Metas de comprensión: Se buscará que los alumnos logren:

- Conocer el lugar que ocupa la actividad agraria en la organización territorial latinoamericana.
- Reconocer la competencia en el uso del suelo agrario, entre producción de cultivos para alimentos (agroalimentos) y de cultivos para combustibles (agrocombustibles).
- Identificar las problemáticas sociales, económicas y ambientales generadas a partir de la expansión agraria.
- Reflexionar que esta nueva especialización rural responde a las demandas de combustibles alternativos al petróleo.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Secuencia didáctica

- Desempeños exploratorios: El tema será abordado en primera instancia, con la lectura, análisis y posterior comentario escrito, de una entrevista realizada al Grupo de Ecología, Política, Comunidades y Derechos “La globalización de los sistemas alimentarios” (extraído del libro Geografía, Espacios de América; de Márquez, Mariana y otros; Estrada, serie Huellas. Bs. As. 2013).

Esta actividad estará acompañada por preguntas orientadoras:

- ¿Cuál es el tema central de la entrevista?
- ¿Qué problemáticas destaca el grupo entrevistado, en sus investigaciones vinculadas a los espacios rurales?

Tiempo estimado: 1 hora cátedra.

- Desempeños de comprensión: Seguidamente a la lectura y comentario de la entrevista, los alumnos profundizarán en el tema de la siguiente manera: se trabajará en grupos, cada uno de los cuales analizará distintas fuentes: lecturas de los manuales de Geografía, referidas a la temática de estudio, como así también sitios de internet proporcionados por el docente, donde precisamente se van a encontrar posturas a favor y en contra de la producción de agrocombustibles, además de ver algunos videos de YouTube que aporten información que amplíen el estudio del tema.

Este momento irá acompañado por una serie de preguntas a modo de guía, sugeridas por el docente, como así también algunos interrogantes que puedan surgir dentro de cada grupo:

-Identifica las causas de la tendencia al avance de la superficie destinada a la producción de agrocombustibles.

-Menciona los principales cultivos de la región que se utilizan para obtener agrocombustibles, y que países se presentan como productores o potenciales productores de los mismos.

¿Qué actores se ven involucrados en la participación de los agronegocios destinados a la producción de combustibles?

¿Quiénes se verán beneficiados y/o perjudicados? ¿Por qué?

¿Se garantizan la soberanía y seguridad alimentaria?

¿Constituye realmente un problema, la producción de agrocombustibles en el espacio latinoamericano?

Identifica en el material, las ventajas y desventajas de la producción de agrocombustibles.

Tiempo estimado: 2 o 3 horas cátedra.

Desempeños de síntesis: Concluidas las actividades del momento anterior, el desempeño de síntesis se desarrollará en dos instancias:

1°) Se creará un ambiente áulico propicio para desarrollar la didáctica de Juego de Roles, en la cual, los alumnos seguirán trabajando en grupos, cada uno de los cuales adoptará la caracterización de los diferentes actores intervinientes en la actividad económica en estudio (situación del campesino, intereses de las empresas, rol del Estado, defensa de los ambientalistas...). Esta secuencia se realizará teniendo en cuenta el material analizado durante los desempeños exploratorios y de comprensión. Además, cada grupo, tendrá un tiempo determinado para exponer su punto de vista, de cómo “vivenciaría” la temática cada actor involucrado en la misma.

Será importante la intervención del docente como moderador en caso de ser necesario. A la vez, podrá observar cómo los alumnos analizan el material, los sentimientos, las tensiones generadas, opiniones acerca del tema.

Tiempo estimado: 2 o 3 horas cátedra.

2°) A modo de cierre, se desarrollará un debate final, donde se expondrán las conclusiones del tema; por ej.: aspectos positivos y negativos de la producción de agrocombustibles; implicancia de esta actividad en América Latina; también será importante esta instancia para que los alumnos expresen su opinión respecto a la temática y a la forma didáctica en que fue abordada.

Tiempo estimado: 1 o 2 horas cátedra.

Por último, esas conclusiones serán remitidas al docente, con formato de informe escrito.

EVALUACIÓN

Evaluación diagnóstica continua: se evaluará cada una de las instancias en las que se desarrollarán las distintas actividades propuestas. Para aprender a comprender, los estudiantes necesitan de criterios, de retroalimentación y oportunidades para reflexionar desde el principio y a lo largo de cualquier secuencia de instrucción. "...la evaluación provee retroalimentación al alumno acerca de los procesos que experimenta y de los productos que realiza durante el aprendizaje y al docente sobre la enseñanza que ha impartido (...) el propósito principal de la evaluación no se puede lograr si la evaluación no se convierte en autoevaluación tanto para el docente cuanto para el alumno". La valoración continua mostrará al alumno qué es lo que se va a evaluar de él durante la propuesta de trabajo, a través de los criterios de evaluación y niveles de desempeño plasmados a través de la siguiente matriz:

Niveles de desempeño Criterios	Básico	Bueno	Óptimo
Comprensión en la lectura de textos	Lee y comenta con su palabras los textos.	Lee, comenta los textos y explica el significado de conceptos básicos.	Lee, comenta, explica conceptos específicos, vinculándolos con otros previa-mente aprendidos.
Observación e interpretación de videos	Reconoce el tema del uso del suelo agrario en de América Latina.	Reconoce y explica el tema del uso del suelo agrario de América Latina, en términos del modelo neoliberal	Reconoce, explica el tema agrario en América Latina y lo vincula a cómo responde esta reestructuración, atendiendo los intereses de los países centrales.
Capacidad para identificar y relacionar conceptos, procesos, problemas	Identifica y relaciona con dificultad conceptos, problemáticas.	Puede identificar y relacionar correctamente conceptos, procesos, problema-ticas	Identifica y relaciona conceptos, procesos, problemáticas, y construye nuevas ideas y relaciones sobre el tema.
Aplicación de vocabulario específico	Usa un vocabulario simple.	Emplea vocabulario específico, acorde con la temática.	Se observa una clara fluidez en el manejo del vocabulario específico del tema.
Actitud frente a la tarea individual y grupal	Realiza las actividades solicitadas. Se interesa poco en el tema.	Realiza las actividades, colaborando dentro del grupo. Demuestra cierto interés por el mismo.	Cumple con la tarea, colabora y organiza al grupo. Aporta nuevas ideas, relacionándolas con la problemática.
Intervención en el Juego de Roles y Debate	Interviene poco en ambas instancias.	Interviene y realiza algunos aportes referidos al material utilizado.	Interviene frecuentemente, aporta información del material consultado y expresa su propia opinión, enriqueciendo la propuesta de trabajo. Demuestra interés por el tema.

Evaluación final: En esta instancia, se evaluará:

- La entrega de los trabajos producidos por cada uno de los grupos.
- La exposición de cada uno de los grupos, durante el Juego de Roles y posterior Debate.
- Informe final y/o conclusiones.

BIBLIOGRAFÍA

Para el alumno

- Almirón, A. y otros (2011). *Geografía: Espacios de América*. Buenos Aires: Estrada.
- Dalterio, L. y otros (2011). *Una Geografía del mundo*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Flores, F. (coord.) (2009). *Diversidad ambiental y espacios geográficos mundiales*. Buenos Aires: Longseller.
- García, C. y otros (2009). *Geografía. El continente americano*. Buenos Aires: Puerto de Palos.
- Márquez, M. y otros (2013). *Geografía: Sociedad y naturaleza en América Latina*. Buenos Aires: Estrada.
- Zappettini, M. (coord.) (2010). *Geografía 2. La conformación del espacio latinoamericano y su situación actual*. Buenos Aires: Aique.
- Castello, L. (2008). *Biocombustibles y seguridad alimentaria*. Disponible en: www.fao.org.com/articbiocomb.pdf
- Chacón, J. (2011). *Venezuela a contracorriente: maíz para alimentos y no para biocombustibles*. En: *Agronoticias. América Latina y el Caribe*. Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y Agricultura (FAO). Disponible en: <http://www.fao.org/agronoticias/agro-noticias/detalle/es/c/74187/>
- Díaz, I. (2013). *La invasión silenciosa* En: *Revista América XXI. Desde Venezuela para todo el continente*. Disponible en: www.americaxxi.com.ve/revista/articulo/96/p-class-titel4-invasi-oacute-n-silenciosa-p

González, D. (2011). *Agrocombustibles y seguridad alimentaria en América Latina* En: El Economista de Cuba. Disponible en:
www.eleconomista.cubaweb.cu/2011/nro397/agrocombustible.html

Honty, G. y Gudynas, E. (2007). *Energías alternativas: Agrocombustibles y desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe*. Disponible en:
www.estrucplan.com.ar/Producciones/imprimir.asp?IdEntrega=2297

Videos de You Tube:

“Agrocombustibles vs alimentos”- DATAiFX TV

“El biodiesel: ¿una solución o un problema?”

“Producción de biocombustibles genera escasez de alimentos” “Biocombustibles.wmv”

Para el docente:

Anijovich, R.; Malbergier, M.; Sigal, C. (2012). *Una introducción a la Enseñanza para la Diversidad*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Arias Mercader, M. (2010). *Proyecto Educativo, Académico y de Gestión 2010- 2014, del Colegio Nacional “Rafael Hernández”*. U.N.L.P, La Plata.

Fernández Caso, M. (coord.). (2007). *Geografía y territorios en transición. Nuevos temas para pensar la enseñanza*. Buenos Aires: Noveduc.

Pogré, P.; Lombardi, G. (2004). *Escuelas que enseñan a pensar. Enseñanza para la Comprensión (EpC). Un marco para la acción*. Buenos Aires: Papers.

LA SHOA. PASADO Y PRESENTE UNA MIRADA DESDE LA ESCUELA SECUNDARIA

Diego Rodolfo Larregina

Regularización 2016. Comisión evaluadora: Carlos Dicroce, Enrique Garguín, Nadia Nieto.

INTRODUCCIÓN

La siguiente propuesta está destinada a los alumnos de quinto año del Colegio Nacional que transitan el anteúltimo año de su formación secundaria. La materia se dicta de forma cuatrimestral contando con seis horas cátedras semanales. Si bien la carga horaria es suficiente para explicar y desarrollar los contenidos académicos, el tiempo de lectura y reflexión se ve limitado a los plazos que establece el cuatrimestre. Toda propuesta pedagógica queda sometida a posibles cambios que puedan ocurrir y que “exijan” al docente la adecuación necesaria de la misma.

Esta propuesta pedagógica la he diseñado y aplicado en los últimos años en el Colegio Nacional y ha sido pensada y diagramada en el marco institucional de la presente gestión. Los docentes del Colegio, hemos sido capacitados y evaluados en esta casa de estudios con el objetivo de adquirir las competencias necesarias que nos permitan encarar los nuevos desafíos institucionales. Comprendo que la escuela secundaria (como afirma la profesora Ana García Munitis en su proyecto de gestión) *“es una institución que ocupa un lugar central para la formación y participación ciudadana, capaz de revalorizar entre los jóvenes de hoy el aprendizaje y el conocimiento, para comprender y responder a las problemáticas sociales e individuales por las que atraviesan; permitirles desarrollar sus cualidades y capacitarlos para que puedan continuar su desarrollo intelectual y humano...”*¹ Desde lo instrumental, en la actualidad el Colegio Nacional nos ha facilitado nuestra tarea equipando, en primer lugar las aulas con acceso a internet, televisores, proyectores y una infinidad de mapas históricos que no sólo facilitan la tarea del docente sino y más importante funcionan como un verdadero estímulo para los alumnos, generando una

¹ García Munitis, Ana. 2014 pág. 2

amplia gama de miradas sobre las problemáticas planteadas en el proceso de *enseñanza – aprendizaje* (en el cual el docente proporciona las herramientas necesarias para que los alumnos construyan el conocimiento). En segundo lugar, la inclusión de las aulas web ha permitido y nos permite interactuar digitalmente en clase y al mismo tiempo les permite a todos los alumnos “convivir” verdaderamente con las nuevas tecnologías, permitiéndoles rever los materiales trabajos cuando ellos lo consideren necesario.

A raíz de los cambios expuestos, los docentes de cada nivel de la Institución hemos construido y reorganizado los programas de estudios expresando en los mismos los nuevos desafíos tecnológicos, dentro de los cuales se enmarca esta propuesta.

FUNDAMENTACIÓN

El programa de Historia de 5to. año del Colegio Nacional, propugna la formación de pensamiento crítico a partir de construir el pasado desde el presente generando una conciencia histórica con el objetivo de formar ciudadanos críticos, reflexivos, libres, responsables y comprometidos con su entorno. Desde esta propuesta pedagógica, *La Shoá pasado y presente*, una mirada desde la escuela secundaria, pretendemos mediante el proceso de enseñanza aprendizaje reflejar lo expresado.

Esta propuesta considera la posibilidad de mirar la Historia como herramienta esencial para comprender el presente, en tanto expresión de pensamiento crítico. En este sentido y dentro del marco institucional de aulas heterogéneas propuesto por la profesora Ana García Munitis en su proyecto de gestión, ya mencionado, en el que se comprende que enseñar tal como lo establece Inés Dussel, *“es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los jóvenes puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos. Enseñar es promover la discusión sobre problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. Enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento, es propiciar redefiniciones sucesivas hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido. Enseñar es*

*finalmente promover que los jóvenes se planteen nuevos problemas que no se hubieran planteado fuera de la escuela*².

Por otra parte, esta propuesta también se apoya en los aportes pedagógicos incorporados en los últimos años dentro de la institución que le han otorgado un sentido particular a nuestra práctica docente sobre los que se basa toda la reforma curricular del Colegio Nacional y que procura la consecución de estudiantes reflexivos e independientes para promover la comprensión profunda de las problemáticas que presenta la Historia y fomentar el análisis crítico. Finalmente desde esta propuesta educativa buscamos dentro del proceso *de enseñanza aprendizaje* despertar en el alumno un interés reflexivo hacia el tema que está aprendiendo en el que sea capaz de respetar otras miradas históricas que lo ayuden a pensar que no existe un único pasado. En este sentido, en la construcción del conocimiento buscamos generar que el propio alumno indague sobre las problemáticas y sea capaz de construir los mismos generando interrogantes que despierten la necesidad del saber³.

Por consiguiente, para que lo anteriormente dicho sea posible necesitamos alumnos capaces de justificar, argumentar y cuestionar las problemáticas planteadas. La formación de un alumno crítico es la esencia de nuestro modelo educativo. La repetición de conceptos por parte de los docentes fue un obstáculo para la comprensión por parte de los alumnos de los mismos, ayudarlos a comprender las problemáticas históricas es darle las herramientas para internalizar conocimiento permitiendo la construcción propia de los mismos por parte de ellos, *educar después de Auschwitz*, tal como lo plantea Adorno⁴, es el desafío pensado en esta propuesta y el rol docente en ella gira en proporcionarle a los alumnos todos los mecanismos mediante los cuales ellos logren construir una re-significación del conocimiento comprometiéndose con el mundo que los rodea. Porque tal como lo plantean Gonzalo de Amézola y otros en *la enseñanza de la historia reciente y las relaciones pasado – presenten el aula: una aproximación desde los discursos didácticos*, “la importancia de que nuestra asignatura sirva para relacionar el pasado con los problemas que en la actualidad viven los jóvenes”⁵. El cómo lo hacemos es la esencia de esta propuesta.

Como docentes y partiendo del rol central que cumplimos como tales, buscamos despertar el interés por el conocimiento en los alumnos a partir del trabajo con bibliografía, pero sobre todo con imágenes, testimonios de sobrevivientes directos ,

² Dussel, Inés; Southwell, Myriam. 2007

³ Ver Enrique Florescano. 1980

⁴ Theodor W. Adorno. 1966.

⁵ Gonzalo de Amézola y otros . 2009. Pág 124.

fotografías, objetos y filmaciones, para después volver a las lecturas con un interés y una mirada diferente; ayudados con las nuevas tecnologías como las aulas web, los alumnos reconstruirán la historia de un tema tan complejo y atrapante como la shoá, en lugar de “someterlos” únicamente a nuestras sesgadas interpretaciones. Nuestra tarea docente es esencial a la hora de “acompañar” a los alumnos en la construcción y re-significación del pasado con la intención de generar en ellos un pensamiento crítico y un compromiso democrático basado en la tolerancia y la libertad de pensamiento. La construcción del pasado por los alumnos, se transforma de esta manera en la esencia para construir el conocimiento y comprender no sólo el proceso histórico, sino también la concepción del tiempo histórico. Para que finalmente a partir del debate en clase surja la construcción de una síntesis que dé cuenta del proceso educativo dejando como “resultado” una re-significación de lo internalizado. Ahora bien, ¿cómo construimos el pasado?, como establece Enrique Florescano, la reconstrucción del pasado la hacemos desde el presente, elegimos el qué recuperara y el para qué de la recuperación⁶. Desde el rol docente en esta propuesta el estudio de la Shoá es reconstruido con el claro objetivo de formar ciudadanos reflexivos, crítico y sobre todo comprometidos con la democracia y con todo lo que ella conlleva, en la misma la salida educativa al museo del Holocausto tiene el fin de acercar el tema estudiado desde otra perspectiva que el aula no puede otorgar por cuestiones obvias. Junto a esta, las clases en las cuales puedan pasarse imágenes o videos cortos, (por ejemplo, sobre experiencias de vida o la problemática de dicha temática en la actualidad) la posibilidad de contactarse con quienes puedan contar sus testimonios en primera persona; hacen sin dudas que los contenidos estudiados despierten en los alumnos un interés propio para la formación y objetivos que pretendemos. En este caso, el docente también desempeña un rol central proporcionando a los estudiantes las herramientas para que comprendan y dimensionen lo relevante que resulta el escuchar un testimonio o que sepan que es lo que van a ver y a escuchar en un museo. El poder rever el material y contactarse una y otra vez cuando lo crean necesario mediante las aulas web resulta indispensable, comprendiendo que cada alumno presenta tiempos diferentes pero necesarios para facilitar el compromiso con la temática. Es de esperar, que la lectura posterior generé un impacto en el alumnado y una reflexión inesperada para los últimos años y será frecuente que nos pidan material sobre el tema estudiado. Como también que lleven sus conocimientos e intrigas a sus familias generando un debate muy propicio para su formación de

⁶ Ver cita iii

ciudadanos críticos y reflexivos. Es esto, sin duda lo que nos proponemos como uno de los objetivos que debemos alcanzar como docentes, generar un interés propio del alumno por el conocimiento que implique un compromiso social.

Lo expuesto anteriormente se sintetiza en los siguientes objetivos generales y en una secuencia didáctica

OBJETIVOS

Como puede observarse en la secuencia didáctica cada clase presenta objetivos particulares para que como establece Ausubel los alumnos le otorguen sentido a la misma⁷, al mismo tiempo creo pertinente mencionar objetivos generales los cuales se desprenden del proyecto académico de gestión, del proyecto departamental y del programa de Historia de quinto año.

- Comprender el proceso socio histórico dentro del cual se enmarca la problemática. Elaborar algunas posibles explicaciones sobre el fuerte arraigo del fascismo y el nazismo en la sociedad de entreguerras.
- Generar un compromiso con el presente formando ciudadanos críticos, reflexivos y de libre pensamiento.
- Posibilitar un espacio de reflexión valorativa en torno a las tragedias sociales, las luchas y los genocidios que atravesaron el siglo XX.
- Comprender el siglo XX como resultado de un proceso de construcción histórico social cuyo principales rasgos han moldeado el mundo actual.
- Abordar al nazismo en su máxima expresión, interpretando el impacto de la deshumanización y valorizando la democracia.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Si bien las estrategias metodológicas pueden apreciarse en la propuesta didáctica, resumo aquí de forma práctica las mismas.

Lo principal de esta propuesta se basa en la articulación por un lado de la utilización de las lecturas y las explicaciones del docente, por otro en el análisis y la interpretación de imágenes, videos y testimonios, tanto en el aula como fuera de ella.

Finalmente, la herramienta de aulas web proporcionada por la U.N.L.P. y utilizada por algunos docentes del Colegio, les posibilita a los alumnos rever el material didáctico cuando ellos lo crean necesario.

⁷ Ver Anijovich y Mora.2010

SECUENCIA DIDÁCTICA

Introducción

Cuando diagramamos esta propuesta para llevar a la práctica, la conferencia de Adorno giró una y otra vez en nuestras cabezas⁸. Al igual que el autor nos planteamos cómo un modelo educativo basado en la Razón, que había formado a los grandes intelectuales de los últimos siglos, que había sido responsable del nacimiento y consolidación de la Ciencia, había sido al mismo tiempo responsable del nazismo. Interpretar que el nazismo es el resultado de un Hombre racional y de una sociedad que diseñó y planificó la solución final debe generar al menos un debate sobre qué ciudadanos estamos formando y cuáles son sus consecuencias⁹. Comprender que Auschwitz pudo repetirse y analizar los mecanismos que lo hicieron posible; es motivación suficiente para tomar a la enseñanza de la Historia como un desafío. Porque, como me ha transmitido Liza Zajac Novera, sobreviviente de la shoá, en nuestras interminables charlas, *“Los pueblo que no tienen memoria, no tienen futuro”*.¹⁰

En la práctica docente, cuando se presenta de forma general el tema al alumnado, el mismo muestra un interés acorde a lo esperado. Pero cuando se inicia el trabajo con imágenes la motivación por el aprendizaje es diferente, no es lo mismo leer seis millones de muertes que ver una montaña de cadáveres, tampoco es lo mismo explicar que una persona adulta pesaba veinte kilos que verla, ni pensar en el triste capítulo de los un millón cuatrocientos mil niños que murieron en las cámaras de gas (o de otras formas aun más inhumanas) o la denigración hasta la deshumanización que a veces por cuestiones lógicas que no es necesario aclarar prefiero no explicar en clase. Como plantea Anijovich “Vivimos en un mundo en el que la imagen desempeña un rol protagónico en la vida cotidiana, y por eso, la enseñanza no puede prescindir de ella como recurso. Pero además, los docentes tenemos que aprender a leer el lenguaje de las imágenes y enseñar a nuestros alumnos a interpretar crítica y creativamente ese lenguaje poderoso y ambiguo al mismo tiempo”¹¹.

⁸ Ver cita iv

⁹ Kershaw, Ian. 2015

¹⁰ Ver su testimonio. Liza Zajac Novera. 2010

¹¹ Anijovich, Rebeca y Gonzáles Carlos. 2012. Pág. 60.

Siguiendo esta línea, la salida educativa¹² es una parte esencial de esta propuesta (como ya lo he mencionado) ya que establece una relación diferente entre los alumnos y el tema estudiado. Con ellos, nos dirigimos a la Fundación Museo del Holocausto de La ciudad Autónoma de Buenos Aires, donde la explicación de la guía es escuchada por el alumnado de manera comprometida con la problemática en cuestión. Esta visita termina finalmente con el testimonio de David Galante¹³, un sobreviviente griego de la Shoá que actualmente vive en nuestro país, acercando a los alumnos por primera vez a escuchar un testimonio con todo lo que ello implica¹⁴. En el colectivo de regreso al Colegio el silencio domina la escena y las preguntas se entremezclan con llantos de adolescentes que les duele la impotencia de la Historia, pero que ahora la viven como propia, David podría ser su vecino y porque no, tal vez su abuelo. Los alumnos se están apropiando del pasado, lo hablarán en sus casas y lo tomarán como un tema de interés. Vuelta al aula, los mismos desearán escuchar más testimonios, mirar más imágenes y estudiar más la problemática (muchos volverán a la plataforma para contactarse con los videos y las imágenes). Pasado unos pocos días que sirvieron para pensar y repensar una y otra vez el tema, los alumnos serán dirigidos al salón de actos de la institución, (junto a los chicos de los otros cursos), para escuchar, esta vez en primera persona el relato de una sobreviviente, (en julio del 2015 a Liza Zajac Novera) sus palabras serán imborrables y la experiencia educativa se transformara en esencial a la hora de interpretar a la educación tal como lo planteamos en esta propuesta. Como establece Enrique Florescano, el pasado se reconstruye desde el presente, deja de ser uno y se transforma en múltiples¹⁵, el conocimiento se re-significa, en nuestro caso el objetivo es claro, la formación de ciudadanos críticos y de libre pensamiento comprometidos con el mundo que los rodea. De vuelta a clase, se hará una reflexión de cierre junto con los alumnos, nos volveremos a preguntar los planteos iniciales y haremos una re-significación grupal de los conocimientos que ellos plasmarán en un ensayo final e individual.

¹² Salidas realizadas en los últimos seis años.

¹³ Sin perder de vista que el testimonio es una fuente más para construir la Historia y que el mismo presenta sus particularidades como lo establece Ricoeur que deben ser trabajados en clase. Ver Ricoeur, Paul. 2004 pág. 24

¹⁴ Ver Mercedes Cabrera Castilla. 2011 pág. 101-128 y Sperling, Diana. 2014. Pág.83-97

¹⁵ Ver cita iii

Clase a Clase

Cada clase ha sido estructurada con una pregunta disparadora (y en algunos casos con una lectura previa a la misma). A partir de ello, los alumnos y el docente formarán parte de un debate que contribuya a construir un conocimiento respetando las distintas interpretaciones y puntos de vista. Finalmente se realizará un cierre a cargo del docente quien explicará lo leído y resumirá las posturas y los planteos que fueron presentándose durante la dinámica de la clase. Como tarea de la misma (y en todas las clases) se les pedirá a los alumnos que traigan para el siguiente encuentro las respuestas a las preguntas planteadas al principio por escrito.

Clase 1 (80 minutos)

Texto dado previo a la clase:

Montenegro, Walter, Introducción a las doctrinas político- económicas Cap. Nazismo.

Junto con guía de lectura que deben resolver para el próximo encuentro (ver anexo)

Preguntas disparadoras: ¿Qué comprende por Totalitarismo? ¿Qué fue la Shoá?

Objetivos: Construcción del tema a través de los conocimientos previos y la lectura.

Cierre: explicación del tema a cargo del docente.

Texto para la próxima clase: Dolores Bejar, Historia del Siglo XX. Pág.109 – 136, 170 a 175 Junto con guía de lectura que deben resolver para el próximo encuentro (ver anexo)

Clase 2 (80 minutos)

Preguntas disparadoras: ¿Qué particularidades presentó el caso alemán? ¿Qué política aplicó Hitler con los judíos?

Objetivos: Comprender el proceso sociohistorico del nazismo y valorar la importancia de la reconstrucción del pasado.

Cierre: Reflexión junto con los alumnos sobre la Shoá reconstruyendo una mirada temática desde lo humanístico. El docente explicará el texto aportando las herramientas necesarias para que los alumnos puedan responder fundamentando y justificando las preguntas planteadas.

Los alumnos son preparados para visitar el Museo del Holocausto en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Lo que implica que el docente les proporcione las herramientas necesarias para que ellos puedan interpretar y analizar lo que verán en el lugar, con plena libertad para preguntar lo que consideren indispensable y no tanto.

Visita al museo: los alumnos visitan el Museo haciendo un recorrido histórico del nazismo, apreciando una muestra fotográfica (que va cambiando año a año), para finalmente escuchar y ver el testimonio de David Galante.

Clase 3 (80 minutos):

Pregunta disparadora: ¿qué comprende por deshumanización? Antes de iniciar el debate se proyectan las imágenes recopiladas en “*Un día en el ghetto de Varsovia.*”

Objetivos: abordar al nazismo en su máxima expresión, analizando el impacto de la deshumanización, Valorizando la democracia.

Cierre: Reflexión junto con los alumnos sobre la deshumanización y la solución final. Explicación por parte del docente sobre la importancia de las imágenes y los testimonios para reconstruir el pasado reciente y otorgando las explicaciones necesarias para que los alumnos puedan responder a las preguntas. Se prepara a los mismos para la visita al Colegio de un Sobreviviente.

Visita al Colegio: El último año, visitó nuestro Colegio Liza Zajac de Novera quien dio testimonio durante una hora cuarenta minutos (el mismo ha sido filmado y digitalizado por el departamento de audiovisuales del Colegio).

Clase 4 (80 minutos):

Preguntas disparadoras: se retoman las preguntas de la primera clase, ¿Qué comprende por Totalitarismo? ¿Qué fue la Shoá? (retomando las consignas de la primera clase)

Luego de un período de aproximadamente cuarenta minutos en los cuales se reflexionó sobre todo lo aprendido en las últimas clases, se re-significa el tema junto con los alumnos después de haber transitado la problemática desde distintas estrategias metodológicas, poniendo principal énfasis en el respeto y la tolerancia de todas las interpretaciones que surjan en clase.

Objetivo: Razonar sobre la importancia de haber estudiado el tema. Poder re-significar el tema después de haberlo estudiado. Construir principios fundamentados para repensar una sociedad más justa e igualitaria. Valorizar la democracia en su más amplio sentido. Respetar y valorizar la mirada de los pares.

Cierre: Finalmente y a modo de cierre, en los últimos minutos se propone el trabajo final: la realización de un ensayo individual partiendo de la pregunta ¿cuál fue la importancia en su más amplio sentido de haber estudiar esta problemática?, a entregarse en siete días.

Lo esperado como docente y después de haber diseñado esta propuesta, es encontrar ensayos de muy diversa índole, pero que en todos se haga presente la importancia de la democracia en su más amplio sentido, hasta hoy y a modo de balance los resultados encontrados han justificado la implementación de la misma.

EVALUACIÓN

En esta propuesta es necesario comprender que la evaluación es un proceso y cobra verdadero sentido si la comprendemos como tal, como plantea Rebeca Anijovich¹⁶ “La evaluación es compleja porque sirve tanto para acreditar, como para diagnosticar, retroalimentar, reflexionar, regular y mejorar los aprendizajes.” Cada clase es una evaluación y una construcción del conocimiento al mismo tiempo, conocimiento que se re- significa clase a clase, entenderlo de esta manera es básico para comprender la verdadera esencia de esta propuesta. Aun así la necesidad de establecer un criterio de evaluación y calificación llevó a la conformación de una matriz evaluadora conocida por los alumnos .

¹⁶ Ver cita x

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R. y Gonzáles C. (2012). *Evaluar para aprender*. Buenos Aires: Aique.

Anijovich, R. y Mora (2010). *Estrategias de Enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

Bejar, M. (2011). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Florescano, E. (1980). *De la memoria del poder a la historia como explicación en ¿Historia para qué?* España: Siglo XXI.

Kershaw, I. (2015). *La dictadura nazi*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Montserrat, L. (2014). *Vivos en el averno nazi*. España: Crítica.

Montenegro W. (1956). *Introducción a las doctrinas político-económicas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Rafecas, D. (2013). *Historia de la Solución final*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Zajac Novera L. (2010). *Historias de mi mochila*. Buenos Aires: My T

Revistas:

Cabrera Castilla, M. (2011). *Testimonio, palabra y silencio: análisis del relato de Auschwitz* Revista Nuestra Memoria n°35. Museo del Holocausto Buenos Aires.

De Amézola, G. y otros (2009). *La enseñanza de la historia reciente y las relaciones pasado – presenten el aula: una aproximación desde los discursos didácticos ciclo & asociados*. Revista, La historia enseñada n° 13. UNLP. La Plata.

Dussel, I.; Southewell, M (2010). *La escuela y la igualdad: renovar la apuesta*. En: Revista El Monitor_N°25. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Ricoeur, P. (2004). *La historia, la memoria y el olvido*. Buenos Aires:FCE

Sperling, D. (2014). *La shoá, testimonio y transmisión* En: Revista Nuestra Memoria n° 38. Museo del Holocausto. Buenos Aires.

Documento fotográfico

19.9.1941 Un día en el ghetto de Varsovia. Embajada de Israel. Bs. As. 1992

Páginas web

García Munitis, Ana (2014). Proyecto académico y de gestión. 2014 – 2018. La Plata:

UNLP Disponible en: www.nacio.unlp.edu.ar

Theodor W. Adorno: La educación después de Auschwitz.

Disponible en: www.carpetashistoria.fahce.unlp.edu.ar/carpeta-2/fuentes/la-segunda-guerra-mundial-y-el-holocausto/theodor-w-adorno

ANEXOS

Matriz de Evaluación

	No aceptable	Regular	Bueno	Muy Bueno	Excelente
Comprensión lectora	No presentar las lecturas en tiempo y forma	Conocer parcialmente los textos	Comprender los lineamientos generales planteados por los autores	Comprender las lecturas de manera precisa pudiendo diferenciar las problemáticas centrales de las secundarias	No sólo interpretar las lecturas sino poder relacionarlas marcando las diferencias y similitudes de las mismas
Expresión escrita	No presentar los trabajos en tiempo y forma No presentar las construcciones áulicas	Presentar parcialmente los trabajos. Completar las Construcciones áulicas con un lenguaje ambiguo	Responder a las consignas propuestas de manera general demostrando conocer las problemáticas (tanto en los trabajos como en las construcciones áulicas)	Presentar en tiempo y forma los trabajos, utilizando un lenguaje preciso que de cuenta del manejo de la información (tanto en los trabajos como en las construcciones áulicas)	Utilizar el vocabulario preciso relacionando los contenidos de las clases con las lecturas. Pudiendo cuestionar las mismas y presentando una mirada propia
Trabajo grupal	No aprender a compartir No presentar los trabajos grupales	Presentar los trabajos grupales, en tiempo y forma, mostrando poca integración entre los compañeros dando cuenta de un trabajo fragmentado	Integrar los contenidos de manera armónica presentando al trabajo en grupo con homogeneidad y coherencia. Demostrando que todos los miembros del grupo conocen el proceso de construcción de los trabajos	Demostrar que el trabajo ha sido debatido por los integrantes del grupo conociendo cada uno de ellos con precisión las partes que compone cada trabajo	Relacionar los trabajos, valorar el aporte del cada uno de sus miembros construir propuestas de trabajo, más allá de las propuestas por el docente

Guía de lectura clase 1

- 1.- ¿Qué relación encuentra entre el Nazismo y el ya estudiado fascismo?
- 2.- ¿Qué antecedentes históricos condujeron hacia el nazismo?
- 3.- ¿Cómo se desarrolló el gobierno de Hitler? ¿Qué cambió en Alemania con su llegada al poder?
- 4.- ¿Cuáles fueron las causas que generaron la caída del régimen?
- 5.- ¿Qué ocurrió con el nazismo después de la caída de Hitler?

Guía de lectura clase 2

- 1.- A partir de la lectura marque las características principales del nazismo. ¿Qué relación encuentra con las planteadas por Montenegro? ¿Y por las analizadas en clase?
- 2.- Según Béjar ¿Qué diferencia al nazismo de las dictaduras tradicionales?
- 3.- ¿Qué relación encuentra la autora entre la guerra y la decisión de la solución final?
- 4.- Reconstruir la Alemania nazi desde los textos de Montenegro y Béjar.

Trabajo Final: Realizar un ensayo de manera individual, con fecha de entrega a una semana, sobre ¿Cuál fue la importancia en su más amplio sentido de estudiar esta problemática?

LA PROBLEMÁTICA AMBIENTAL DEL AGUA EN ALGUNAS CIUDADES DE AMÉRICA LATINA.

Lilián Jorgelina Lértora

Regularización 2014. Comisión evaluadora: Luis Adriani, Pablo Autullo, Carolina Jodurcha, Daniela Nieto, Gabriel Rivas.

INTRODUCCIÓN

La presente propuesta se ha pensado para el dictado de la materia Geografía en el marco del proyecto institucional vigente del Colegio Nacional, que “asume que la escuela secundaria es una institución que ocupa un lugar central para la formación y participación ciudadana, capaz de revalorizar entre los jóvenes de hoy el aprendizaje y el conocimiento, para comprender y responder a las problemáticas sociales e individuales por las que atraviesan; permitirles desarrollar sus cualidades y capacitarlos para que puedan continuar su desarrollo intelectual y humano”¹

También en dicho proyecto se manifiesta que “Para enfrentar estos desafíos, y atendiendo al carácter experimental que la UNLP le ha asignado al Colegio Nacional, y al respeto y la expectativa con que nuestra ciudad lo observa, hemos elaborado este Proyecto Educativo Institucional que se sustenta y se desarrolla sobre la base de tres pilares: *la amplitud y pluralidad de criterios* como principio organizador de la vida institucional y de las relaciones que se dan en su seno; *la actitud de búsqueda* como forma de encarar las acciones y los problemas de la institución; y *el esfuerzo cooperativo y participativo* por lograr el desarrollo y la inclusión de los estudiantes atendiendo a su diversidad”².

¹ “Proyecto Académico y de Gestión”, García Munitis, A. (2013). La Plata: UNLP

² Ídem anterior

La presentación de esta propuesta requiere definir un marco disciplinar explícito, para lo cual dentro de la sección de Geografía se ha consensuado un marco común de referencia, que nos permita hacer una reflexión continua sobre los contenidos y las prácticas propias de nuestra disciplina. Por lo tanto se parte de la concepción de que la misma forma parte de las Ciencias Sociales, conjuntamente con otras disciplinas como Historia, Sociología, Economía. Es decir desde este marco la Geografía es concebida como una Ciencia Social, dentro de un paradigma socio-crítico en el que el concepto de espacio geográfico es aquel...*“formado por un conjunto indisoluble, solidario y también contradictorio, de sistemas de objetos y sistemas de acciones, no considerados aisladamente, pero como el cuadro único en lo cual la historia pasa”* M. Santos, 1999.

Con la finalidad de que los alumnos adquieran las herramientas conceptuales para analizar, interpretar y comprender en forma crítica el contexto social en el que viven y promover en ellos un posicionamiento autónomo, responsable y solidario frente a los problemas de la propia sociedad y de los territorios actuales en los cuales se desarrolla.

Estos territorios actuales están hechos de fragmentos, fracciones que su totalidad no se expresan solamente en la suma de las partes que la componen sino que deben ser tomadas en forma articulada y a la vez desarticulada de esos conjuntos de lugares o zonas. Algunos de estos lugares se encuentran unidos a través de redes tanto materiales como inmateriales que las hacen mantenerse informadas y comunicadas entre ellas en tiempo real, otros en cambio permanecen aislados, olvidados o marginados. Todos estos espacios no como meros escenarios o entidades abstractas y neutrales, sino como un producto histórico que hay que interpretar y en permanente proceso de cambio.

Frente a este complejo panorama disciplinar, es necesario buscar nuevas formas de enseñar Geografía que permitan contextualizar los hechos sociales observarlos, comprenderlos, explicarlos y proponer otras formas de pensar la realidad.

Ahora bien, es necesario aclarar que la institución está atravesando un momento de transición debido al reciente cambio de autoridades en la misma, por lo tanto este proceso de regularización se realiza todavía con el Programa para 4to año, formulado

para el año 2013 el cual se inscribe dentro de los lineamientos de la “Enseñanza para la Comprensión”, por lo tanto esta propuesta está enmarcada en los mismos. No obstante lo dicho anteriormente y si como dicen Dussel-Southwell³ debemos entender que la “Igualdad de oportunidades educativas, inclusión y calidad” alude a un derecho; una de las estrategias que incorporara esta propuesta a los lineamientos anteriormente citados, estará referida pensar la inclusión como un proceso, una búsqueda continúa de forma de responder a la diversidad y “Educar en la diversidad es *asumir* que chicas y chicos, niñas y niños de diferentes características han de educarse juntos y *tomar la decisiones* necesarias para que esto sea posible”⁴ Entendiendo que la acción fundamental de las dos anteriores es asumir que alumnos diferentes han de educarse juntos.

Este enfoque de la diversidad en educación encuentra su correlato didáctico en el diseño de Aulas Heterogéneas, entendiendo a esta como un espacio en el que “todos los alumnos, ya sea que presenten dificultades o que se destaquen, pueden progresar y obtener resultados a la medida de su potencial real, tanto a nivel cognitivo como personal y social. El reconocimiento del derecho de los seres humanos a ser diferentes no se contrapone a la función que le cabe a cada sujeto como integrante de una sociedad. Por lo tanto, por ser la atención a la diversidad un enfoque socio-humanista de la educación, no existe contradicción alguna entre el respeto al individuo autónomo y la respuesta a las necesidades colectivas de la sociedad” (Anijovich, et al, 2004).

Otro aspecto a tener en cuenta dentro de esta propuesta es la integración de las TIC’s como estrategia en el proceso de enseñanza. Los alumnos poseen las netbook otorgadas por Estado Nacional en el marco del Programa Modelo 1 a 1 y por ello, es importante reconocer en este punto los modos en que los jóvenes se relacionan con la cultura, y considerar que las nuevas tecnologías abren un espacio diferente, complejo y muy dinámico que modifica las formas tradicionales de relacionarse con el conocimiento. En consecuencia, poner en diálogo estas preocupaciones,

³ Inés Dussel; Myriam Southwell. “La escuela y la igualdad: renovar la apuesta.” En Revista El Monitor N°1. Año 2007. Ministerio de Educación de la Nación. Pcia de Bs. As.

⁴ “Cómo Hacerlo? Propuestas Para Educar En La Diversidad”, M^a del Mar Almadiz Echeverría y otros. Ed. Grao. Año 2005 2da edición

profundizarlas y comprenderlas, nos alienta a pensar en las prácticas docentes y su transformación hacia nuevas formas más adecuadas para estos contextos y sujetos.

Todos pueden aprender, pero para que eso suceda, todos los estudiantes necesitan recibir tareas desafiantes, diferentes, potentes y estimulantes que los impulsen a desarrollar sus capacidades individuales y convertirse en miembros plenos y productivos de la sociedad. El propósito principal es lograr estudiantes autónomos.

Eje de la Asignatura

“La organización de un espacio geográfico dependiente: América Latina”

Eje temático II: Ambiente, sociedad y recursos

Tema: La Problemática ambiental del agua en algunas ciudades de América Latina.

Conflicto socio-ambiental. Estudio de casos

FUNDAMENTACIÓN

El tema seleccionado está dentro del eje temático II, la propuesta se desarrollará a luego de haber trabajado el concepto de recursos naturales en general, para luego explorar las problemáticas del uso y aprovechamiento del recurso agua en forma diferenciada, haciendo una reflexión crítica en cada una de las ciudades de América Latina tomadas como casos de estudio.

Es importante precisar que estoy regularizando 3 hs/c, pero en realidad doy una materia cuatrimestral que tiene una carga horaria de 6 hs/c semanales, por lo tanto mi propuesta la realizo sobre las horas cuatrimestrales. Se pretende llevar al alumno a niveles de complejidad cada vez más elevados desde el punto de vista conceptual, para lograr introducirlos en los complejos procesos ambientales, políticos y sociales de esta región del mundo.

Hilos conductores

La propuesta pedagógica de la temática seleccionada será abordada a partir de cuatro ejes de indagación que son los siguientes:

- ¿Cómo impacta la explotación de los recursos naturales en la organización del espacio geográfico?
- ¿Qué procesos naturales intervienen en la conformación de un espacio geográfico, cuáles son valorizados como recursos y cómo se modifican con la acción social?
- ¿Cómo es aprovechada el agua por las poblaciones urbanas?
- ¿Qué relación podemos establecer entre el crecimiento urbano y el uso de agua?

Tópicos Generativos

- ¿Qué problemas se pueden identificar en el abastecimiento de agua potable en grandes ciudades de América Latina?
- ¿Cómo se relaciona el abastecimiento de agua en las ciudades con la gestión política y la acción social?
- ¿Qué relaciones de equidad o desigualdad respecto del uso del recurso agua soportan los diferentes actores sociales?
- ¿Cuáles son las causas del uso diferenciado del recurso agua? ¿Son iguales en todos los segmentos sociales?
- ¿Qué relación se podrá establecer entre la calidad de vida de los distintos grupos sociales y el sistema de provisión de agua?

Metas de Compresión

Identificar, caracterizar y diferenciar los recursos renovables y analizar en particular aquellas referidas al recurso agua.

Reconocer y comprender la importancia del agua para el desarrollo de una ciudad

Reconocer las relaciones entre diferentes espacios, sus componentes sociales, políticos, económicos y los problemas ambientales que pudieran generarse por el abastecimiento del agua.

Conocer cómo llega el agua a nuestras casas y al resto de la ciudad.

ACTIVIDADES

La propuesta se estima en un tiempo aproximado de 8 de clases equivalentes a 18 horas.

Clase 1: Desempeño exploratorio

Como indagación de las ideas previas se utilizará la realización de una red semántica, gráfico que facilitará la sistematización de los conceptos para mejorar la comprensión y la ampliación del vocabulario, será una puesta en común para poder rescatar los conocimientos previos de los alumnos. Se trabajará en función de los tópicos, con el objetivo de reconocer el conocimiento que tienen los alumnos sobre los mismos. Ejemplos de preguntas: ¿Por qué es relevante la cuestión del agua a nivel mundial? Luego en el pizarrón se anotarán los siguientes interrogantes: ¿Cuál es la fuente de abastecimiento de una ciudad?, ¿Qué relaciones se establecen entre la sociedad y el recurso agua? ¿Cuáles son las cuestiones que generan controversias en cuanto a su aprovechamiento?

Los alumnos responderán sobre las consignas, mientras el docente tomará nota en el pizarrón para ir buscando conceptos que permitan encontrar metas similares para avanzar en el tratamiento del tema. A modo de cierre de la clase se elaborará un cuadro con los conceptos abordados por el grupo

Clase 2 (continuación): Desempeño exploratorio con valoración continúa del proceso.

Para el desarrollo de esta clase se comenzará con un diálogo preguntando lo trabajado la clase anterior.

Posteriormente se les explicará que trabajarán con la lectura de dos textos:

- A- el primero relacionado con la percepción, el aprovechamiento y las limitaciones de los recursos naturales en un espacio y tiempo determinado.
- B- El segundo vinculado con la contaminación que se produce en aguas superficiales y subterráneas, y la importancia que la misma tiene en el abastecimiento a las ciudades.

En ambos casos con una breve guía de preguntas se orientará en la búsqueda de vínculos de interés entre los alumnos y los temas planteados en los tópicos generativos.

En cuanto a la organización del trabajo, se solicitará a los alumnos que formen grupos de tres miembros, que continuarán manteniéndose en el tiempo para la realización de todas las actividades que tengan que ver con esta temática.

Como cierre de la clase, se buscará que cada grupo tenga un vocero que en voz alta leerá las conclusiones, el docente propondrá algunas preguntas que abran el debate sobre las distintas posiciones a las que han arribado los alumnos. Luego del mismo se pedirá que vuelvan sobre el texto de las conclusiones y reescriban las mismas con la información reunida.

Clase 3: Desempeños investigación guiada

Comenzará la clase haciendo una introducción de los conceptos vistos en la clase anterior, para luego pasar a la fase de profundización del tema planteando en los tópicos, proponiendo a los alumnos que miren el documental “América Latina: Ciudades Sedientas” este video-documental contiene cuatro estudios de caso que tratan de la problemática ambiental y de la utilización del recurso natural agua. En el mismo se puede advertir la forma en que se abastece de agua en ciudades como Buenos Aires, México, Lima y San Pablo y cuál es el efecto social que produce, cuando la misma es de dudosa calidad o es muy difícil de conseguir.

Luego se solicitará a los grupos previamente armados para la actividad anterior, que elijan una de las ciudades y realicen una ficha con los siguientes puntos: Localización geográfica, origen del agua que utiliza esa ciudad, nivel de contaminación, la falta de agua a que grupos sociales afecta, uso diferenciado del recurso entre población e industria.

Clase 4:

Se continuará con la tarea solicitada, los grupos expondrán los resultados del análisis, haciendo una reflexión en forma conjunta con el docente sobre ¿De dónde se proviene el agua en una ciudad? ¿Cuál es su fuente de abastecimiento? ¿Qué necesito construir para que llegue el agua a las casas? ¿Y cómo a otros lugares de la ciudad? ¿Cuál es la importancia del agua para el desarrollo de una ciudad? ¿La población de una ciudad, obtiene el agua del mismo modo? ¿Qué pasa cuando no hay red de agua? ¿Qué relación existe entre las formas precarias de abastecimiento y la calidad del agua? ¿Qué vínculo puede existir entre el abastecimiento precario y las enfermedades?

Estas reflexiones quedarán plasmadas en forma de cuadro sinóptico con la finalidad de sistematizar las problemáticas detectadas.

Clase 5

Dentro del desempeño con investigación guiada se propondrá a los grupos realizar con la información obtenida una segunda actividad a modo de síntesis. Esta consistirá en la elaboración de un Afiche o Pósters multimedia interactivos mediante la técnica del Glogster (aplicación web 2.0) que hable de la problemática ambiental en relación con el agua en la ciudad elegida y plantee alguna acción que podrían implementarse para su solución, donde podrán insertar con gran facilidad textos, mapas, enlaces o imágenes, así como archivos de audio o vídeo; tanto desde su ordenador como desde Internet. Una forma creativa de organizar y mostrar las ideas y productos que quieren presentar⁵.

La información que estará presente en estos posters multimedia interactivos, será la que hayan extraído tanto del documental, del material en textos que se usaron para ampliar el tema, como de cualquier otro material que el alumno considere interesante, dado que esta aplicación prevé la posibilidad de incorporar a la mismo tanto imágenes, videos, grabaciones, etc.

Clase 6 y 7 - Proyectos finales de síntesis

Para la etapa se realizará un cierre al tema con la presentación y evaluación de los Posters multimedia interactivos realizados sobre cada una de las ciudades elegidas, en la que se evaluará los desempeños adquiridos tanto con relación a la problemática del agua en la ciudad como a la destreza alcanzada en el uso de la herramienta TIC utilizada.

Al incorporar nuevas tecnologías, se incorporarán también nuevas formas de evaluar, como esta herramienta se presta para el procedimiento “copia y pega” haciendo una lectura superficial de los temas en la que no hay comprensión, ni análisis, ni síntesis personal, ni apropiación, por lo tanto no se construye un nuevo conocimiento es que lo primero que se evaluará será como se ha reelaborado la información obtenida en Internet.

⁵ La importancia de trabajar con herramientas TIC entre alumnos denominados “nativos digitales”, vocablo confuso porque nos estaría marcando que las jóvenes saben mucho de TIC, pero saben mucho sobre el uso - vinculado a sus intereses - que hacen de las TIC: videojuegos, buscar música y películas, redes sociales . Lo que nos preguntamos es si ¿los jóvenes tienen buen juicio crítico cuando hacen búsquedas en Internet?, ¿saben hacer un uso inteligente de los programas y apps para aplicarlos a la resolución de problemas reales importantes para los estudios o el trabajo? Todo esto, y muchas habilidades, conocimientos y actitudes son la que buscamos con el uso de este tipo de herramientas multimedia en el aula, que sean capaces de dar una real competencia digital.

La presentación del Poster será pública desde sus notebook y la corrección será entre profesor y alumnos. Cabe destacar que en esta presentación los alumnos del grupo no podrán leer lo que están presentando sino que tendrán que explicar por qué seleccionaron dicha información, porque eligieron esas imágenes o mapas, esos videos o artículos, tendrán que comentar, relacionar y completar con ejemplos.

Clase 8

En esta clase y a modo de cierre de todo el tema se entregarán las evaluaciones, se dialogará sobre el resultado de las mismas. Se realizará una reflexión donde se analice lo producido, se evalúe el proceso y el resultado de lo elaborado Todo esto desarrollado en un diálogo que pretende ser útil y fructífero entre los alumnos y el docente.

MATRIZ DE EVALUACIÓN

Niveles de desempeño -criterios	Básico	Bueno	Óptimo
Construcción de textos	Utiliza correctamente vocabulario y conceptos trabajados Diferencia situaciones y procesos ambientales desde la descripción	Utiliza correctamente vocabulario y conceptos trabajados. Describe situaciones y procesos ambientales y los relacionan con variables socioeconómicas	Describe, relaciona y problematiza los tópicos trabajados, incorporando opinión propia.
Interpretación de material cartográfico y documental	Describe lo observado	Describe lo que observa y establece comparaciones y relaciones	Describe, relaciona y transfiere lo observado a su realidad inmediata.
Actitud frente al trabajo grupal y la elaboración de material	Escucha y acepta el trabajo asignado	Escucha a sus compañeros y realiza aportes significativo al diseño del trabajo	Escucha, realiza aportes y mejora la producción de sus compañeros con críticas constructivas
Actitud frente al trabajo áulico y las diferencia de opinión	Realiza las consignas dadas en forma mecánica y escucha las opiniones de los demás.	Realiza los trabajos asignados individual y grupalmente en forma consciente y participa activamente de los debates.	Realiza transferencias de lo aprendido en sus trabajos y puede confrontar ideas con los demás exponiendo y fundamentando su pensamiento.

BIBLIOGRAFÍA

Bachmann, L. y Acerbi, M. (2001). *Recursos naturales y ambientes en un mundo global*. Libro 3. Buenos Aires: Longseller.

Bruzzone, E. (2006). *La Guerra del Agua*. Buenos Aires:Capital intelectual.

Correo de la Unesco. (1999). *Agua escasa, Agua Cara*, Vol. 52. París: Unesco.

Goyman, S. (2001). *América latina: Ciudades sedientas*. En: Ministerio de Educación de la Nación, Unidad de Recursos Didácticos. Buenos Aires.

Jiménez Cisneros, B. y otros. (2010). *El agua en México: cauces y encauces*. México: Academia Nacional de Ciencia.

Programa para las Naciones Unidas para el Medio Ambiente. (2002). *Situación de los recursos naturales en América Latina*. México, PNUMA.

Programa de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos, ONU-Hábitat. (2012). *Estado de las Ciudades. Rumbo a una nueva transición urbana*. Brasil

Zappettini, M.C. (coord.) (2010). *Geografía 2. Conformación del espacio geográfico latinoamericano y su situación actual*. Buenos Aires: Aique.

Sitios web de consulta:

<http://www.universidadur.edu.uy/retema/archivos/>

[AMBIENTE_SOCIEDAD_CReboratti.pdf http://www.Unesco.org](http://www.Unesco.org)

<http://www.jmarcano.com/recursos/agua.html>

A VER QUIÉN MANDA AQUÍ

Norberto Gabriel Merino

Regularización 2014. Comisión evaluadora: Juan Carlos Bertoni, Nerina Besada, María E. Elías, Manuela González.

*“El sujeto que se abre al mundo y a los otros
inaugura con su gesto la relación dialógica en que se
confirma como inquietud y curiosidad,
como inconclusión en permanente movimiento de la historia”.*
Paulo Freire

INTRODUCCIÓN

Nuestra institución entiende la obligatoriedad de la escuela secundaria planteada por la ley nacional de educación 26.206, como un desafío a construir un currículo (Elena Martín, 2006) y nuevas prácticas institucionales, lo que implica entre otras tareas, atender la diversidad en contexto de heterogeneidad, valorar la calidad con inclusión e integración, profundizar el ejercicio de la ciudadanía responsable, democrática y respetuosa de la dignidad humana. En el proyecto académico y de gestión institucional de la nueva Directora Prof. García Munitis Ana (2014), se sostiene que el colegio nacional pretende atender estas cuestiones con una educación integral que hace centro no solo en las competencias cognitivas sino también en las competencias socio-afectivas, de modo tal que los estudiantes puedan experimentar la apropiación del escenario junto al sentimiento de solidaridad superior a la tolerancia que es otra forma de discriminación, sobre todo en contextos comunitarios multiculturales, que incluye obviamente al colegio; es al decir de Z. Bauman “sentir y experimentar la mixofilia: la alegría de sentirse en un entorno distinto y estimulante”, opuesto a la mixofobia, “el miedo usual a verse involucrado con nuestras vidas, sin perder de vista la universalidad de la dignidad humana (2013)”. Lo expuesto, como se citó anteriormente, es concordante con lo normado especialmente en los artículos 3, 7, 11 inc.a), y 73 que a los principios vistos los completa al definir “las instituciones educativas

como escenarios significativamente apropiados para la construcción de una ciudadanía responsable; incentivar la investigación y la innovación educativa.

Como cuestión previa me parece importante señalar-además del marco normativo citado- que el colegio Nacional pertenece al pregrado universitario y en consecuencia continúa el mandato establecido en el estatuto de la UNLP 2008 en la que esta institución “se ofrece abierta e inclusiva para toda la sociedad” y establece su objetivo principal como el de “favorecer el acceso a sus aulas al conjunto del pueblo argentino y facilitar el ingreso, permanencia y egreso de los sectores más vulnerables de la sociedad”.

En este orden de ideas, debemos contextualizar la propuesta en la heterogeneidad y complejidad del escenario del colegio, cuya matrícula se destaca por la diversidad y multiculturalidad de los jóvenes generada por las transformaciones sociales, culturales y poblacionales del partido de La Plata y municipios vecinos-Berisso y Ensenada-, como el ingreso por sorteo al establecimiento, esta situación-insisto, compleja, difícil y muy enriquecedora-, nos plantea el siguiente interrogante ¿Cómo tomar en consideración la diversidad natural existente entre los alumnos/as, en términos de intereses, aptitudes, inteligencias, ritmos y estilos de aprendizaje, niveles de pensamiento, contextos socio culturales, lazos familiares-entre otros- y transformarla en fuente y estímulo, para nuevas formas de enseñar y aprender? (R. Anijovich, 2012), considerando así mismo, que estamos pensando en una matrícula que oscila mayoritariamente entre los 16 y 17 años y, por lo tanto de acuerdo al decreto N° 2106/12 que promulgó la nueva ley de Ciudadanía Argentina N° 26.774/12 que en su art. 1° dice: “ Son electores los argentinos/as nativos y por opción, desde los dieciséis (16) años de edad”... ampliando su ciudadanía permitiéndole el ejercicio de uno de, los derechos políticos fundamentales y quienes además por medio de las varias ofertas del colegio en el ciclo superior configuran en un número importante su futuro universitario; todos ellos factores que influyen en sus ansiedades, estímulos , temores y dudas, o, sea, estados de ánimo, que si bien nos plantean dificultades , también pueden ser el punto de partida para la construcción de una nueva subjetividad ética-política. En la actual etapa de comienzo de una nueva gestión en el colegio, encabezada por la Prof. García Munitis, desde junio del corriente año , es claro que si bien algunas estrategias de la referencia teórica de la Enseñanza para la Comprensión se mantienen vigentes, por ejemplo en los programas de las asignaturas, los llamados trayectos inteligentes y el bloque académico, también es cierto – más allá de lo meramente formal- que ha dejado de ser el marco conceptual único de la institución, que además ha puesto en observación algunas de las referidas estrategias, por ello, esta propuesta se enmarca a modo de síntesis y por los argu

argumentos expuestos anteriormente en el marco teórico de la Enseñanza para la Diversidad, cuyos lineamientos están comprendidos en la noción-marco de Aula Heterogénea, y la atención que allí se procura al desarrollo de la diversidad tienden a la optimización del aprendizaje y a que cada alumno/a obtenga el mejor nivel de logros posibles (R. Anijovich, M Malbergier, C.Sigal, 2012). Por lo tanto por ser la atención a la diversidad un enfoque socio-humanista de la educación, no hay contradicción entre el respeto al individuo autónomo y la respuesta a las necesidades colectivas de la sociedad (R. Anijovich, 2012). Como sostenía Kant, el hombre, es un ser “insocialmente-sociable”, o sea, nuestra forma de vivir en sociedad no es sólo obedecer y repetir, sino también rebelarnos e inventar, Savater define la Política como “el conjunto de razones para obedecer y de las razones para sublevarse”. En lo específico disciplinar, las herramientas y referencias conceptuales que planteamos es considerar a lo político, en tanto dimensión ontológica, como el escenario donde se pone de manifiesto el conflicto social y la política, como dimensión óptica, se constituye como acción y práctica que ritualiza el conflicto, impide la destrucción de la sociedad y hace posible la convivencia social por medio de las relaciones de cooperación y solidaridad, es decir se corre de la relación amigo/enemigo para instituirse en el caso más álgido del debate como adversarios que mutuamente se reconocen como sujetos políticos y forman parte de lo público. En éste sentido las instituciones educativas, en tanto parte fundamental de lo público, no solo son un espacio donde el conflicto se constituye, sino la posibilidad concreta, en la participación, cooperación, solidaridad, debate y opinión , de crecimiento personal y socio comunitario, capaz de generar el hecho educativo como producto de la circulación social de los saberes, instituyendo al colegio como una polis, en la que la isonomía y la libertad responsable es -más allá de las diversas y obvias responsabilidades de cada uno según su función- materialidad concreta de todos los agrupamientos convivientes en el establecimiento. Es esta una de las tensiones más significativas que se ponen de manifiesto en el ámbito político-educativo. Al respecto corresponde hacer referencia que la educación política y ética escolar debe generar las condiciones para posibilitar una ciudadanía activa, informada y responsable que supere el contexto de “multipobrezas” del “no-ciudadano”v.gr. de entendimiento, de participación de argumentación, de significación y en el peor de los casos el pobre estructural por tener las necesidades básicas insatisfechas (NBI) que les impiden a los jóvenes ser sujetos de la historia (Sirvent, M.T.1998). En éste punto podemos hacernos una pregunta ¿cómo educar ciudadanos en la Argentina actual?, en una sociedad mayoritariamente desencantada de la política, la escuela es impactada por esa actitud ante lo público, la neutralidad pedagógica, que se expre-

sa como silencio ante los conflictos y como evasión ante las controversias, no es una herramienta adecuada para formar jóvenes ciudadanos dispuestos a la participación activa en la institución. Es necesario avanzar hacia una educación política y ética, que dé lugar a la formación argumentativa y a la búsqueda de mecanismos de validación de consensos y al reconocimiento de actores diferentes que pujan por intervenir en la actividad pública -educativa. La educación escolar debe tomar posición para recrear las bases culturales de la participación democrática, comenzando hacia adentro de las instituciones, para evitar el doble discurso de formar ciudadanos hacia afuera y “personas muy obedientes” hacia el interior; una educación capaz de cuestionar la significación negativa de la “Llamada crisis de Valores”, por cuanto la misma nos ofrece una buena oportunidad para pensar los fundamentos de la política y la moralidad ...”lo que suele llamarse crisis de valores, revela ser, en realidad, el “estado normal de la condición moral humana (Bauman, 2001: 158). Si avanzamos de una educación moral y política muy descriptiva alejada de los problemas sociales hacia una formación política y ética que aborde los temas sin tapujos de los problemas socio-políticos juveniles y generales de la agenda actual, será conveniente adoptar estrategias particulares de “Neutralidad Activa” que propone Juan Trilla (1992), en las propuestas didácticas, que permitan sostener la beligerancia de propósitos (Shujman-Siede, 2007). La estrategia citada implica en facilitar la introducción y el debate en la escuela de un determinado tema controvertido y de las posiciones enfrentadas en relación con él , pero renunciando el educador o la institución escolar a influir para que el educando se decante por unas o por otras (Trilla, 1992: 73). En ésta práctica crítica-beligerante, se propone la búsqueda del sujeto de la pregunta más que el de las respuestas, capaz de apropiarse y problematizar el imaginario social, es decir sujetos capaces de explicar que nos pasa como individuos y como colectivo y también de poner en crisis los valores instituidos, impensarlos (Wallerstein I, 1998), que se exprese en una práctica creadora de sentidos y relatos, donde formar personas sea formar ciudadanos con valores más globales y humanos, capaces sobre todo de proponer y producir políticas y normas y no ser sólo reproductor de órdenes normativos y consuetudinarios preestablecidos (Lemke, 2006). En ese contexto la ciencia escolar, la ciencia y los saberes de la escuela, en la práctica áulica y los otros escenarios diversos donde se instituye aquella, se piensa y se realiza en consecuencia distinta a la de los científicos, con estrategias que permiten articular los saberes previos cotidianos de los estudiantes, con los modelos y marcos teóricos, con lo que los científicos y filósofos interpretan, analizan, cuestionan y modifican la realidad (Furman y Podestá, 2010). Una escuela bien organizada y administrada brinda las oportunidades para una

educación política que se fortalece cuando los alumnos/as son consultados, las decisiones fundamentadas y discutidas, las autoridades son accesibles. Los miembros de una escuela bien orientada pueden comportarse como miembros leales de una comunidad en la que confían, es decir una institución, que se proponga la formación de ciudadanos que en el sentido gramsciano sean pesimistas ante la realidad y optimistas en el ideal, salgan de la instantaneidad y valoren la perspectiva. Teniendo en cuenta éstos enunciados teóricos se presenta la planificación de una secuencia didáctica para la enseñanza de contenidos de Derecho Político, del quinto año del CNLP-UNLP. Para su organización se hizo una adaptación del modelo de construcción de una secuencia didáctica propuesto por Blythe (2008); Anijovich (2012); Eggers-Brass y otros (2011); Savater (1997); y Shujman-Siede (2007). La selección de éste modelo compuesto significó cambiar el concepto de unidad didáctica utilizado hasta hoy, reduciéndose sólo a una secuencia de contenidos conceptuales. Planificar desde estas concepciones deja de ser un trámite administrativo, implica encontrar elementos para la reflexión. Esta construcción didáctica, permite la integración de elementos como: profundización en los conocimientos científicos y construcción de saberes, sentidos y relatos socialmente significativos, la motivación de estudiantes y docentes, la incorporación de resultados de investigaciones didácticas y de la propia experiencia práctica de los docentes. Finalmente corresponde dejar en claro que concebimos la enseñanza como una práctica social (Edelstein y Coria, 1996), una acción compleja, intencional, singular, contextualizada, ética y política. Es siempre una forma de intervención que tiene como fin mediar en la relación entre un aprendiz y un contenido a aprender y, por tal motivo, está marcada por los rasgos del conocimiento que se desea transmitir como por las características de sus destinatarios (Cols y Basabe, 2007). Como cierre de éste marco teórico se citará a Bracchi (2013) "Concebir a la escuela como el lugar de inclusión de los jóvenes, interpela directamente las concepciones y producciones pedagógicas y didácticas. La escuela secundaria, cuando incluye, rompe con su sello selectivo y se moviliza a partir de un mandato democratizador, desplegando más y mejores estrategias con el propósito fundamental de garantizar el derecho humano-social a la educación en el marco de la obligatoriedad".

SITUACION PROBLEMA-DELIMITACION

“...La acción política hace posible el despliegue de las fuerzas creativas e imaginativas de los hombres(...) cada nacimiento es una esperanza de ideas de cambio en el mundo...”
Hannah Arendt

La situación problema, reconoce orígenes múltiples, por un lado surge a partir de la reflexión e interpelación de los textos utilizados por el colectivo áulico, puestos en contexto por los actores intervinientes-jóvenes y docentes-; pero también de las prácticas institucionales y la de los docentes que al cerrar la puerta del aula se posicionan en el “Aquí mando yo” o “Haber como resolvemos esto”, y por supuesto de interrogantes que se formulan los propios estudiantes y por medio de los cuales se cuestionan sus posibilidades de hacer, decidir y construir y no sólo decir, y a la vez nos interpelan en nuestras prácticas docentes. Es decir, que aquí se trata de asumir, el lugar central que ocupa la Política en el colegio, en el que, como en toda institución pública-social, ubicamos una serie de relaciones entre personas y grupos en las que cada uno posee una cuota de poder, como sostiene Foucault (1991) “ el poder está diseminado en diferentes puntos de la sociedad”; esas relaciones muchas veces son conflictivas y la Política, es la forma para ritualizar y mediar esos conflictos para evitar que los mismos destruyan la institución o maten el deseo legitimante de enseñar y aprender. En el colegio pasamos un período importante de tiempo de la vida cotidiana, de los estudiantes, docentes, no docentes y directivos y hay una convivencia que organizar. De esta manera las normas que rigen esta cotidianeidad y los acuerdos que se establezcan sobre los asuntos comunes, para que la vida en común sea buena (Aristóteles. La Política), constituyen la política en la escuela. Ésta apunta al cambio, a generar acciones y pensar ideas para lograr el bienestar de todos. O sea, en esta propuesta se visualiza el escenario del colegio como un ámbito privilegiado para aprender y vivenciar las pautas de la democracia. De acuerdo con Jacqueline Pascard, “La cultura política pretende indagar como percibe una población el universo de relaciones que tienen que ver con el ejercicio del mandato y la obediencia, y como las asume, que tipo de actitudes, reacciones y expectativas provoca y de qué manera éstas tienen un impacto sobre el universo político. Como fue dicho, la herramienta conceptual de multipobreza, es fundamental para abordar el desafío que aquí se plantea, en estas aulas complejas diversas en un contexto de heterogeneidad. Ante ésta situación algunas de las preguntas válidas que la delimitan, originan la indagación y nos ponen en contexto con los estudiantes son: ¿Cómo se vivencian las relaciones de poder?, ¿Qué actitudes presentan los directivos y docentes?, ¿Cómo reaccionan los alumnos/as frente a las diferencias de funciones y responsabilidades?, ¿Qué

valores sustentan las prácticas cotidianas?, ¿Por qué es importante participar en el centro de estudiantes? ¿La Política agrava o soluciona los conflictos?, ¿Si los dirigentes o autoridades no nos escuchan o nos mienten, qué podemos hacer?, ¿Cómo van hacer iguales los derechos siendo la sociedad tan desigual?, ¿Por qué no podemos decidir sobre los planes de estudio o las normas que rigen la convivencia en el colegio? Se deja aclarado que éstos interrogantes surgen de los mismos estudiantes producto de los debates que se originan en clase cuando abordamos contenidos vinculados a sus posibilidades de elección, decisión e incluso co-gestión y los límites institucionales.

PROPÓSITOS

- En continuidad con los años anteriores, fomentar y desarrollar con los alumnos la idea de ciudadanía activa, en la cual se sientan protagonistas, profundizando debates e incorporando nuevas nociones.
- Contextualizar toda situación problema realizando un análisis crítico de las variables que se ponen en juego y que parten de sus saberes y prácticas entendiéndolas constitutivas de los contextos donde vive.
- Formar alumnos/as que reconozcan la existencia de un ámbito impregnado de situaciones conflictivas, que pueden resolverse desde el ejercicio de la discusión argumentada, libre y abierta.
- Organizar la búsqueda y el análisis de la información necesaria para el abordaje de situaciones, así como las estrategias de comunicación de los resultados de los conocimientos por ellos generados.
- Capacidad de diálogo, respeto, compromiso y autonomía, que les permita resignificar sus vínculos con otras personas, grupos, organizaciones, instituciones y el estado, a partir de la comprensión de sí mismo y de los otros como sujetos de derecho y de la experiencia de nuevas formas de organización para lograr objetivos comunes.
- Capacidad de accionar políticamente por la exigibilidad de derechos, en tanto logren ganar autonomía en el conocimiento de los canales y mecanismos que demanden la búsqueda del ejercicio y la garantía de sus derechos, como sujetos y como colectivo comunitario.

Objetivos

- Acercarse a la problemática de la actividad política, sus prácticas múltiples y diversas, considerando la ética para tener en cuenta los medios que conducen al logro de los fines;
- Ofrecer criterios que les permita contestar, las preguntas planteadas en la situación problema y ser capaces de fomentar la participación y el interés por los asuntos colectivos y comunitarios;
- Desarrollar la capacidad de debatir, que incluye la de escuchar, colocarse en el lugar del otro elaborar propuestas para encontrar la mejor solución posible ante los conflictos;
- Tener capacidad para intervenir en los espacios públicos, ejerciendo la ciudadanía activa , que se manifiesta en la elaboración de propuestas y dentro de ella la producción de normas y la construcción de marcos de ritualización de los conflictos y las transformaciones;
- Apreciar distintas formas y mecanismos de elaborar las decisiones, como expresión de las diversidades ideológicas y socio-culturales;
- Ser capaces de interpelar e instituir los diversos criterios de legitimación del poder en el colegio;

En relación a los propósitos y objetivos propuestos es fundamental plantear la necesidad de ubicar la Política como una teoría y praxis transformadora, que nos hace apropiarnos de los espacios y convertirlos en escenarios cargados de sentidos personales y colectivos.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Se asume la idea de diseño como construcción metodológica (Edelstein 1996, 2002, 2004) en tanto anticipación de prácticas de enseñanza, que en sí mismas son indeterminadas, los diseños se caracterizan por la incompletud habilitando la emergencia, incidentes críticos que obligan a la toma de micro-decisiones en la inmediatez (Edelstein, G. 2011). Considerando los diversos espacios de intervención que supone la propuesta, parece atinado referir, en el paradigma de la educación permanente y su relación con la propuesta de grados de formalización presentada por Sirvent (2007) por cuanto refiere a una forma gradual y pluridimensional de describir y

analizar las experiencias educativas, en la que se busca el mayor o menor grado de formalización en las dimensiones socio-políticas, institucional y acotadas al espacio de la enseñanza y el aprendizaje (Sirvent). Se intentará responder a tres interrogantes que son los disparadores de las mismas: ¿Qué orientación tendrá la enseñanza?; ¿Qué actores, docentes o alumnos/as, tendrán mayor protagonismo?, ¿Predominará la asimilación de conceptos o el desarrollo de habilidades? En relación al primero y tratando de ser coherente con lo expresado en la fundamentación y el marco teórico, se intentará la búsqueda, en un marco de complejidad y diversidad, a los sujetos que interrogan, que cuestionan, que problematizan, que se apropian de las situaciones-problema que los atraviesan y como sujetos de derecho, capaces en un clima de diálogo y respeto, de elaborar decisiones y construir propuestas.

En cuanto al segundo, tanto alumnos/as como el docente identificarán problemas de interés para los alumnos, siendo el docente un coordinador, orientador, tutor y asesor de las tareas, especialmente en la precisión de las referencias teóricas y los jóvenes los sujetos principales por cuanto la elaboración del conocimiento, decisiones y propuestas serán producto de su apropiación y compromiso con las actividades. Respecto al tercero, si bien el rol de los alumno/as en este paradigma exige la comprensión y el manejo de referencias conceptuales con distinto nivel de complejidad; el desarrollo de habilidades ocupa un lugar preferente porque, como ya fue expuesto, esta propuesta pretende que los jóvenes se formen en la práctica valorativa de apropiación de lo público, para construir un orden sostenido en el respeto a la dignidad humana y la armonía socio-institucional, reconociendo las diversas subjetividades en un contexto marcado por la heterogeneidad.

DESARROLLO DE CLASES

Está pensado para Derecho Político de 5º año, disciplina anual, con una carga horaria de 2 horas cátedra dictadas en bloque, considerando que en Ética de primero pensaron y reflexionaron sobre la “identidad personal” en relación con los “otros”. En segundo, se aproximan a lo público desde los valores y en tercero se aproximan a los derechos humanos y al actuar humano individual y la interacción tanto en la elección, deliberación y elaboración de propuestas, como formas de comportamiento racional. Como también los conceptos de territorio, espacio y escenario analizados en Geografía y los procesos históricos vinculados con instituciones directamente implicadas a nuestra disciplina, como ciudadanía, Derecho, las subjetividades y tradiciones surgidas en las revoluciones burguesas, el pasado reciente y su

consecuencia en el presente político y social, estudiados en Historia y recuperar los conceptos y autores que en Filosofía estudian en el mismo año. En este sentido el aporte que nos brindan los TIC's, son fundamentales a fin de profundizar el trabajo, brindar opciones y redimensionar el vínculo entre la institución, los alumnos/as y el docente. De este modo el ámbito de aprendizaje extiende sus límites más allá del aula (aula expandida) usando espacios que brinda la tecnología con fines de comprensión y aplicación de lo desarrollado en la escuela. Es relevante que estas herramientas no sean un espacio extraño, sino por el contrario, aprovechando el uso que hacen los alumnos/as cotidianamente para su esparcimiento, naturalizarlo a fin de que también sea un lugar de encuentro e intercambio de opiniones surgidas desde los lugares formales. Así es que proponemos generar un espacio que decidirán los alumnos/as; puede ser, un Facebook, Blog/perfil, Dropbox u otro formato de comunicación, a fin de subir allí todo tipo de material de trabajo, es decir un espacio donde cada integrante pueda opinar, preguntar, consultar, intercambiar material, proponer opciones o interpretaciones posibles, lograr una relación de cotidianeidad que enriquece el vínculo y perfecciona el trabajo en conjunto. La colaboración y el trabajo mancomunado podrán ser expresiones que se definan y redefinan a partir de la voluntad y el consenso del colectivo. Además permitirá al docente tener un seguimiento que complementa a lo propio del aula, maximizando el acompañamiento y el intercambio de la comunidad de aprendizaje.

Secuencia Didáctica

Previo a la primer clase los estudiantes, que ya han estudiado las tres formas histórica de democracias y el Poder a pedido del docente de manera individual responderán a las siguientes preguntas: ¿A quién debemos obedecer?, ¿En qué, debemos obedecer?, ¿Hasta cuándo y porqué tenemos que seguir obedeciendo?, ¿Cuándo, porqué y cómo habrá que rebelarse?, ¿No sería mejor que nadie deba obedecer porqué nadie manda; sería esto posible? En los primeros 15' minutos de la clase inicial se recuperarán diversos autores estudiados que toman posición en relación al tema. Luego se reunirán en grupos de hasta cinco miembros, elegidos según los domicilios tratando de conformar la mayor heterogeneidad, debatirán sobre lo que cada uno produjo y elaborarán un documento, que el secretario elegido subirá al blog/perfil y también lo tendrá en papel, esto llevará aproximadamente 40'; luego cada secretario leerá las conclusiones de cada grupo, las que se pondrán a debate, y el docente con la ayuda de dos alumnos/as anotarán los acuerdos en la pizarra y subirlos al blog o medio elegido, para compartirlo con todo el colectivo, esta última parte cerrará la clase.

Como actividad preparatoria previa a la segunda clase, los jóvenes se llevarán a casa tres fragmentos de lectura de tres autores clásicos, que fueron estudiados oportunamente. Deberán reunirse en el mismo grupo y reflexionar: ¿Qué criterios de orden o vida en común proponen cada uno?, ¿Cuál te parece el más apropiado para resolver los conflictos en el colegio y por qué?

En los primeros veinte minutos de la segunda clase, se responderán dudas e inquietudes de los jóvenes para recuperar los acuerdos de la primera clase; a continuación el docente planteará la siguiente situación: “Un docente ingresa al aula, saluda, pero pocos responden, firma el libro y continúa el bullicio, pide silencio, pero hacen caso omiso a su requerimiento. Ante ello, el docente levanta la voz, dice que va a tomar prueba escrita de algún tema ya estudiado, que no dará recuperatorio y que la va a promediar con las otras notas al final del trimestre. Una sola alumna se atrevió a reclamar que le parecía injusto y le pidió respetuosamente al docente que no lo hiciera y en todo caso cuál era el fundamento de la medida. Ante lo cual aquél responde, que no tiene que dar explicaciones, que lo hace porque él es el profesor y tiene la potestad de hacerlo”. Se reunirán en los grupos establecidos y reflexionarán acerca de: ¿Cuál de los autores vistos en la semana previa te parece se basa la conducta del docente, que criterio de legitimidad tiene su medida, es justo?, ¿Qué norma del colegio regula ésta situación, la conocen, qué dice al respecto?, ¿Qué les parece que se debe hacer, cuál es el camino a seguir?, ¿Esta situación o similares se reitera a menudo, por qué? Los secretarios leen las conclusiones, las mismas se debaten, se acuerdan decisiones y acciones y todo ello se sube al blog u otro medio, donde se podrá seguir aportando ideas, la tarea aludida llevará aproximadamente 45'. El cierre de la clase, unos 15', lo hará el docente precisando algún concepto e indicando la tarea para la próxima clase, para lo cual se subirá al blog/perfil un fragmento *Sobre la escuela y la construcción de legitimidad* de M.Southwell, en: Eggers-Brass y otros 2011:213, que será abordado por los alumnos/as, en sus respectivos grupos, con las siguientes consignas ¿Porqué en el fragmento se afirma ,que la norma escolar como la justicia plantean dilemas?, ¿En qué consisten esos dilemas?, ¿Qué significa que una decisión debe motivarse en una norma legítima, y cuándo lo es?, ¿Conoces el estatuto del colegio que establece derechos y obligaciones de todos miembros?, ¿Habla sobre la convivencia?, ¿Te parece suficiente o debería ser modificado y en ese caso, cuál te parece debe ser la participación de los estudiantes?, Las consignas serán trabajadas en la semana y las respuestas, acuerdos y disensos, serán subidos al blog. En el aula se escucharán a los secretarios y luego se hará una lista de oradores para lograr un orden que permita avanzar en la concreción de propuestas, en éste caso se solicitará al centro de estudiantes que envíe un representante de la comisión

directiva para enriquecer la deliberación, escuche los reclamos y profundice las propuestas, ésta actividad ocupará unos 45' a 50'. Luego en los minutos restantes se hará el cierre de la clase en las mismas condiciones asamblearias, moderadas por el docente y se reflexionará sobre la frase de Olga Cossetini “*a los niños los queremos libres y en orden, como en una bandada de pájaros*”, es decir, pensar la tensión entre libertad y autoridad, sin que la última implique la pérdida de la primera o la descalificación de la segunda en la perversión de sí misma: el autoritarismo. Por último, la cuarta clase se iniciará con la puesta en común de las respuestas y reflexiones que hicieron de la frase y de las otras respuestas de las clases anteriores, que fueron subidas al blog/perfil, para llegar con acuerdos previos y debatir para ampliar los consensos, establecer un orden de prioridades y formular propuestas (aprox. 30 minutos). En el tiempo restante, cada grupo tendrá que exponer brevemente su blog/perfil, a fin de posibilitar a los estudiantes de mostrar el trabajo realizado y más importante aún, se evaluará la identificación de puntos débiles y aspectos positivos encontrados en cada caso de parte del resto de la clase, a tal efecto se les facilitará sólo como guía que ayude a la retroalimentación la siguiente grilla: 1) Describe el trabajo que leíste. 2) Formula preguntas aclaratorias al autor y 3) Responde las siguientes preguntas:

- ¿Qué es lo que más te gusta o te gustó del trabajo de tus compañeros de grupo y de los demás?;
- ¿Qué similitudes y diferencias encontraste entre el trabajo de tu grupo y el de tus compañeros?;
- ¿Qué autocrítica harías de tu trabajo y que podrías sugerir a tus compañeros y al docente para mejorar su trabajo?;
- ¿En que podrías ayudar para mejorar el trabajo de otros y que parte del de ellos fue novedosa para tí y podrías incorporar al tuyo?

El propósito de ésta retroalimentación de los alumnos/as, es promover la reflexión para que avancen en sus logros y desarrollen habilidades para la autoevaluación, Anijovich R. (2012). Como síntesis se redactará un documento que será entregado a la Secretaría de Bienestar estudiantil y a la Comisión Directiva del Centro de Estudiantes.

EVALUACION

Siguiendo los preceptos de la educación para la diversidad en el contexto de aulas heterogéneas se adoptará la evaluación formativa, definida por Black P. y William D. como un proceso en el que se recaba información con el fin de revisar y modificar la enseñanza y el aprendizaje en función de las necesidades de los alumnos y las expectativas de logros a alcanzar (Anijovich; González 2012) y cuyo objetivo es brindar orientaciones y sugerencias a cada uno de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, cuando todavía hay tiempo para mejorar algún aspecto de dicho proceso. Eso implica que será continua en todos los tipos de producciones de los estudiantes, durante el proceso por medio de las orientaciones y sugerencias del docente, teniéndose en cuenta: la actitud atenta y reflexiva frente a los temas y recursos presentados; la habilidad para argumentar en pro o en contra de las ideas propuestas por los demás, propiciando en todo momento la participación activa y comprometida con las actividades, con los/las compañero/as y con el docente. De esta forma el docente identifica mejor los diversos modos de acceder, comprender y elaborar el conocimiento por parte de los jóvenes en todo el grupo aumenta la confianza y la mutua legitimación, aprendiendo los alumnos/as a autoevaluarse, siendo oportuna en el tiempo la retroalimentación ofrecida, es decir, se evalúa el aprendizaje más que calificar o medir resultados. Esta forma nos conduce a la Evaluación Auténtica, cuyo paradigma es la centralidad del alumno en cuanto a poder apropiarse de los criterios de evaluación, permite apreciar la heterogeneidad de los alumnos/as y la posibilidad que todos logren aprender en actividades variadas y significativas para ellos/as.

La evaluación, será transparente y pública; la matriz será conocida por todos, considerando sugerencias para mejorar el desempeño y hacer de la misma un espacio que ayude a la comprensión en la diversidad de lo heterogéneo, para readecuar estrategias, evaluar progresos y dificultades a nivel individual y grupal, acompañando a todos los alumnos/as con continuidad.

RECURSOS

Aristóteles (2010). *La Política*. Buenos Aires: Colihue.

Eggers-Bras (2011). *Política y Ciudadanía*. Buenos Aires: Maipue.

Savater, F. (2004). *Política para Amador*. Barcelona: Ariel.

----- (2012). *Ética de Urgencia*. Buenos Aires: Ariel.

Travieso, J. (1996). *Los derechos humanos en la Constitución*. Buenos Aires: Eudeba.

Letras de canciones, me.gov.ar/recursos/canciones/lista.html

Películas sugeridas: "Recursos Humanos", Laurent Cantet;"La Patagonia Rebelde", Héctor

Olivera; "Los Educadores", Hans Weingartner; "Rebelión", Urioste Federico.

Portal Educativo del Estado Argentino: www.me.gov.ar

BIBLIOGRAFIA

Anijovich R. (2005). *Una Introducción a la enseñanza a la diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

----- (2012). *Evaluar para aprender, conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique.

Bracchi, C. y Gabbai, M (2013). *Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho*. En: Kaplan, C. (dir) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

García Munitis A. (2014). *Propuesta académica y de gestión 2014-2018*. La Plata: Colegio Nacional.

Ley Nacional de Educación 26.206/06

Nino, C. (2013). *Una teoría de la justicia para la democracia*. Buenos Aires: Siglo XXI,

----- (2014). *Derecho, moral y política. Una revisión de la teoría general del Derecho*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Shujman G. y Siede I. (2007). *Ciudadanía para armar*. Buenos Aires: Aique.

CONOCIMIENTO HISTÓRICO DEL SIGLO XIX RIOPLATENSE. PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN PARA REFLEXIONES CRÍTICAS

Juan Alberto Misuraca

Regularización 2016. Comisión Evaluadora: Carlos Dicroce, Enrique Garguín, Nadia Nieto.

En esta propuesta se tomará como base el programa de cuarto año del ciclo superior, unidades II y III.

El tema a tratar es el desarrollo de las problemáticas políticas y económicas de la región rioplatense en el marco de las guerras de independencia, con la consecuente militarización del territorio y la aparición de los caudillos.

Planteando como eje central el tratamiento del caudillismo como modelo político.

FUNDAMENTACIÓN

La propuesta se enmarca en las ideas de un proyecto institucional de la actual gestión de la institución que promueve la amplitud y pluralidad de criterios como principios fundamentales a la hora de trabajar la elaboración de conceptos críticos como mecanismo de construcción de saberes, entendiendo al proceso de búsqueda como un eje central de nuestro trabajo.

Dichas cuestiones sólo son posibles de lograr a partir del intercambio de ideas y atendiendo la participación y cooperación como elementos definitorios para entender la legitimidad de la diversidad de opiniones.

El programa de cuarto año de la institución plantea la consolidación del capitalismo europeo como elemento fundante de profundas transformaciones en la organización del espacio económico mundial y en particular americano. Esta situación se verá potenciada, a su vez, en el espacio rioplatense como una consecuencia natural del período de independencia que se vivía en el territorio, generando un proceso complejo de tensiones, que lejos de resolverse rápidamente se expresará con el desarrollo de nuevas identidades territoriales y políticas.

Es a partir de esta cuestión que entendemos que es posible empezar a reflexionar acerca de la búsqueda de respuestas a las inquietudes que se presentan al intentar entender cuestiones complejas como la identidad nacional, el respeto a las diversidades culturales, las relaciones económicas del centro y la periferia (Buenos Aires y el interior) o las complejas tradiciones políticas de nuestro país.

El objetivo de comprender dichas particularidades es la búsqueda incesante de respuesta a nuestro presente, a nuestras experiencias políticas, económicas y culturales, entendiendo que se encuentran cruzada por visiones maniqueas y carentes de análisis.

Esto quizás sea producto de la propia construcción de la historia en nuestro país, partiendo de la necesidad de “uniformar” una visión que sirviese a los intereses de las clases gobernantes, en pos de una construcción “nacionalista”¹ que incorporase coercitivamente al fenómeno inmigrante de fines del siglo XIX a una suerte de crisol “pacífico” de razas, aunque en realidad se enmarcaba en el propio concepto de “orden y progreso” que incorporaba a la argentina en el nuevo mundo capitalista.

Es por ello que la principal motivación de este trabajo es reflexionar sobre elementos del pasado que definen nuestro presente y que no son simples, ni directos; intentando demostrar que el presente tampoco actúa de dicha forma. Los protagonistas son en sí mismo personajes inmensamente complejos, contienen en sí innumerable cantidad de contradicciones y quienes los analizamos solemos caer en dicha trampa histórica, ¿quién es Rosas?, ¿el autoritario ganadero o el gran defensor del pueblo gaucho?, ¿Sarmiento es el gran maestro o el despiadado perseguidor de los caudillos populares?, ¿Buenos Aires es la ciudad de las ideas progresista o el espacio opresor de la cultura del interior? La idea es reflexionar sobre estas y otras muchas preguntas para reelaborar una y otra vez las respuestas, partimos de la idea de que no hay conceptos absolutos ni las certezas únicas; brindándole una oportunidad a la experiencia democrática del disenso y la enriquecedora reflexión del conocimiento.

¹ De Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

La primera etapa del proceso de independencia estuvo marcado por el auge de las ideas liberales y no es menor entender que el contexto histórico no hubiese permitido otra posibilidad, independencia americana y revolución francesa e industrial son obligadamente emparentadas en las aulas.

John Lynch plantea al comenzar su libro parafraseando a Alexander Von Humboldt “Los criollos prefieren que se les llame americanos; y desde la paz de Versalles, y especialmente desde 1789, se les oye decir muchas veces con orgullo: “Yo no soy español; soy americano” y utiliza esta frase para empezar a explicar el sentimiento americanista y antiespañol que justificará los movimientos independentistas.

De la misma manera, cuando trabajamos las invasiones inglesas como un antecedente para la independencia del Río de La Plata, es absolutamente necesario contextualizarlo dentro del marco de los conflictos europeos, pero también del profundo desarrollo de la expansión comercial inglesa que empezaba a generar las condiciones económicas que le permitieron a Tulio Halperín Donghi hablar de un nuevo pacto neo-colonial.

A partir de esto intentaremos explicar las reacciones de los sectores conservadores que se expresarán a través del desarrollo del caudillismo regionalista, esta es una clara y reconocible situación a partir de 1820 y que se consolidará con la llegada de Rosas al poder a partir de 1830.

Dicho modelo político se planteará como una garantía del orden que se perdió y un claro intento de volver a recuperar el poder de algunos sectores que lo perdían. Pero algo había cambiado inevitablemente, ese algo es la economía, el nuevo orden mundial y el nuevo mapa político había transformado las cosas para siempre, pre anunciando la derrota militar del caudillismo.

El eje económico colonial Potosí – Buenos Aires definitivamente se había caído y fue remplazado por el desarrollo del puerto de Buenos Aires; el debate era nuevo y significativamente diferente, el territorio Rioplatense ahora discutía la libre navegación de los ríos para las regiones litorales y con ello el fortalecimiento de las identidades regionales de la mano del federalismo, se entremezclaba “lo nuevo y lo viejo”, se

buscaba insertar a la región definitivamente en el mundo capitalista y se intentaba rescatar las identidades coloniales de cada región escapando del intento de dominio porteño.

“Los otros” sostenían al unitarismo como única posibilidad real de mantener unidas a todas las partes que habían compuesto el virreinato, unidad que como desde 1810 había significado sojuzgamiento de las provincias del interior a los intereses porteños. Así las provincias del interior se encontraban militarizadas desde 1810 por la guerra de independencia y empobrecidas por la ruptura de su vieja economía y las batallas. Es lógico entonces pensar en el surgimiento de un fuerte sentimiento antiporteño y por qué no conservador.

Los caudillos fueron quienes interpretaron dicho sentimiento, fueron la rebeldía cuando Buenos Aires pretendía imponerse, fueron los valores tradicionales ante las nuevas ideas que habían roto la forma de vida apacible de los tiempos coloniales, fueron los “padres protectores” que hacían falta para los gauchos a los que se les quería imponer un régimen desconocido de trabajo.

Sin lugar a dudas la historia siempre ha servido como un elemento constitutivo de las naciones y legitimación del poder dominante, es por ello que como plantea Enrique Florescano la historia antes que nada es política, pero también es cierto que siempre subyacen historias que no se expresan en forma académica pero que están en las costumbres y tradiciones de los pueblos y en algún momento eso se manifiesta como una dialéctica inevitable.

Desechamos la imagen de una historia que necesariamente debe descartar a la otra, no creemos en la multiplicidad de historias, sino en una historia compleja y diversa compuesta de muchas partes.

La complejidad del pasado constituye la diversidad del presente, y por lo tanto, se busca encontrar la riqueza en dicho fenómeno. Es decir no se trata de descartar, sino de sumar para entender.

En este proceso el docente y los autores de los materiales que se trabajarán ponen, desde distintos puntos de vista, en tela de juicio la explicación histórica, la relativizan. El objetivo principal de este trabajo es que los alumnos pongan en cuestión las explicaciones, que sean capaces de empezar a construir sus propias dudas, que

descubran respuestas propias y que entiendan la diversidad como un valor científico en sí mismo y no lo que les transmitimos en clase como verdades reveladas, en definitiva, que puedan cuestionarnos para dejar de ser sujetos pasivos y se conviertan en sujetos activos de la clase.

Para ello se elaborarán diferentes estrategias pedagógicas y también se trabajará con diferentes materiales, destacándose bibliografía con diferentes posturas, videos, cuadros conceptuales, información de la red y debates en clase.

Otro punto a tener en cuenta son las diversas situaciones que se dan en el aula, no todos internalizan el conocimiento en la misma forma ni tiempo. Intentaremos identificar estas situaciones a través del seguimiento evaluativo ante la presentación de trabajos e informes, las estrategias apuntarán a generar un espacio más fluido en la participación en clase.

OBJETIVOS

- Desarrollar el concepto de revolución en el Río de La Plata.
- Identificar las rupturas y continuidades económicas y políticas a partir del comienzo del proceso de independencia.
- Comprender al caudillismo como un modelo de acumulación política a partir del estudio de casos: Artigas y Rosas.
- Pensar los conceptos “Civilización y Barbarie” a la luz de interpretaciones historiográficas de los problemas planteados en clase y re-elaborar la cuestión.
- Lograr que nuestros alumnos se constituyan en sujetos activos y críticos de nuestro pasado reciente, incentivando un diálogo que nos permita analizar el presente.
- Promover la construcción de respuestas múltiples y complejas a partir de comprender que la historia no puede analizarse en términos maniqueos, ni con categorías absolutas, sino a partir de la multicausalidad.
- Construir un espacio de debate en el aula, democrático y respetuoso de los disensos.
- Ejercitar la libertad de creación a partir de la lectura reflexiva de los materiales.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Al enunciar los fundamentos de la propuesta hacemos hincapié en el valor de la diversidad de ideas, es por ello que desde allí partimos.

Es común que al trabajar la problemática nos encontremos con alumnos que tienen importantes saberes previos de diversos orígenes; escolares, programas televisivos, lecturas infantiles u otras. Sin embargo todos esos contenidos que intentan explicar la independencia y los conflictos expresados en los orígenes de nuestra nacionalidad; suelen no tener análisis crítico ni reflexivo; son un conjunto de hechos separados solo enunciados y sostenido en el “memorismo” escolar.²

Tomaremos el Virreinato del Río de La Plata y lo desarticulamos, pensamos sus espacios económicos antes de 1810 y posteriores, tratamos de resignificar la idea de neo colonialismo, y como a partir de las invasiones inglesas y las guerras independencia y el militarismo se legitimaron los caudillismos regionales.

El análisis de los conflictos surgidos a partir de los nuevos debates nos permite utilizar lecturas, medios audiovisuales, presentaciones grupales y reflexionar sobre las razones de nuestro presente, construyendo la historia en términos complejos y multifacéticos entendiendo la historia como un mecanismo para desentrañar respuestas sobre nuestro presente y haciendo de la apropiación de esta forma de construir la historia un eje central de la materia, considerando la heterogeneidad propia del aula.³

Secuencia didáctica

Clase 1

Objetivos

- Ubicarnos temporal y espacialmente para trabajar el resto de las clases.
- Entender las relaciones existentes entre los distintos espacios geográficos.

Recursos

En esta primera clase se indicarán las lecturas que se trabajarán durante todo el tema, informando sus nombres y autores para que puedan ser buscados en biblioteca o

²De Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria, La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

³Anijovich, R. Malvergier M. Sigal C. (2004). *Una Introducción a la Enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

puedan ser copiados de los originales que se encontrarán en la fotocopidora de la institución.

A continuación empezaremos la construcción de nuestra línea de tiempo aprovechando los conocimientos de hechos enunciados por los alumnos utilizando el recurso imposible de sustituir de la pizarra. La clase continuará con una primera presentación de los hechos por parte del docente, que nos sirven para desarrollar el concepto de multicausalidad de los procesos históricos, distinguiendo el marco económico mundial y su influencia dentro de las diferentes regiones rioplatenses. Por último se les asignará una tarea de investigación a los alumnos; buscar la definición en la red de unitarismo y federalismo y se recomendará comenzar la lectura del fragmento del texto de Gaggero et al.⁴

Clase 2

Objetivos

- Poder distinguir las rupturas y continuidades del proceso histórico que estamos trabajando.
- Construir los conceptos básicos que nos permitan discutir las respuestas a nuestras preguntas.

Actividades y Materiales

Comenzaremos con una lectura rápida de algunos (no más de tres, elegidos al azar) de los resultados encontrados por los alumnos y construiremos conjuntamente una definición en la pizarras sobre unitarismo y federalismo.

Recordemos que todavía sólo estamos realizando una aproximación teórica a la cuestión; por lo tanto no nos involucraremos con las particularidades de cada idea en nuestro país.

Los alumnos realizarán en grupos un cuadro conceptual con el artículo de Gaggero H., Garro A., Mantiñan S. *Historia de América. En los siglos XIX y XX* lo que nos permite empezar a trabajar una selección de hechos entrelazando conceptos como, militarización, unitarismo, federalismo, caudillismo y disgregación política.

⁴Gaggero H., Garro A., Mantiñan S. *Historia de América. En los siglos XIX y XX*. (2006) Buenos Aires: Aique. Capítulo 2 págs. 27 a 39 y 53 a 60.

Para terminar se recomendará la lectura del Capítulo 2 de John Lynch⁵

Clase 3

Objetivos

- Identificar cuáles son los debates en torno a la economía y la organización nacional a partir del nuevo contexto histórico y la aparición de nuevos protagonistas.

Actividades y Materiales

La clase comenzará retomando el trabajo solicitado a los alumnos en la clase anterior y a continuación se analizará la lectura recomendada, construyendo un cuadro conceptual sobre la cuestión. Es importante trabajar dicha construcción en la pizarra para que los alumnos puedan copiarla y luego construir su propio cuadro o powerpoint como apunte de clase.

Debemos considerar que la lectura puede tener cierta dificultad de ser comprendida por la forma y características de su desarrollo.

En este caso se realizará lectura comprensiva en el aula, es decir se verán los párrafos señalados por los alumnos como “difíciles” y se leerán junto al docente para ser discutidos en conjunto.

Clase 4, 5, 6.

Objetivos

-Abordar el estudio de casos particulares para comprender cuestiones trabajadas en clase dentro de su contexto histórico específico.

-Entender las implicancias políticas, sociales y económicas que tiene la figura del caudillo en el S XIX rioplatense.

⁵ Lynch J. (2008) *Las revoluciones hispanoamericanas 1808-1826*. España: Ariel. 11ª edición. Fragmento Capítulo 2 págs.61 a 87.

Actividades y Materiales

Clase 4

Se proyectara el video Artigas que tiene una duración de 52'37”.

El documental será analizado con una guía de preguntas:

Guía de Análisis: Serie de Documentales Caudillos. **Artigas**. Supervisor de contenido Di Meglio Gabriel. Dirección Lucas N. Turturro. Argentina. Occidente producciones para Canal Encuentro. Ministerio de Educación de la Nación. 2009

1. ¿A qué actividad económica se dedica la familia Artigas? ¿Es posible relacionar dicha cuestión con sus ideas?
2. ¿Quiénes eran los Blandengues y de que se ocupaban?
3. ¿Cuál era la importancia estratégica de Montevideo?
4. ¿Cómo se asumió el movimiento juntista porteño en Montevideo?
5. ¿Qué actitud adoptó Artigas? ¿Qué relación entabló con el pueblo Charrúa?
6. ¿Quiénes eran los enemigos de Artigas y por qué?
7. Describir las consecuencias que trajo el enfrentamiento de la Asamblea del año XIII
8. ¿Qué proyecto político tenía Artigas y como intentó llevarlo adelante en las provincias del actual litoral argentino?
9. ¿Por qué se enfrenta con Ramírez y López respectivamente?
10. ¿Por qué cree usted, que como dice el Prof. Di Meglio, la historiografía tradicional maltrató a la figura de Artigas?

Clase 5

Se proyectará el documental Rosas. Duración del documental 53'54”.

Guía de Análisis: Serie de Documentales Caudillos. **Rosas**. Supervisor de contenido Di Meglio Gabriel. Dirección Lucas N. Turturro. Argentina. Occidente producciones para Canal Encuentro. Ministerio de Educación de la Nación. 2009

1. Realizar una línea de tiempo sobre de la vida de Juan Manuel de Rosas.
2. ¿Cómo se caracteriza al comienzo del documental la figura de Rosas?
3. ¿Qué actividad económica enriqueció a Rosas y como ello lo relaciona con la política?
4. ¿Por qué, en el documental se relaciona el concepto de orden con el de federalismo?
5. ¿De qué manera se define la Confederación?
6. ¿Cómo se describe el conflicto entre cismáticos o doctrinarios y los apostólicos?
7. ¿Cómo se caracteriza la economía del segundo gobierno de Rosas?
8. ¿Qué conflictos internos y externos se describen contra Rosas y qué consecuencias produjeron? Investigar en la web, porqué se dieron dichos conflictos, que situaciones internas produjeron y que posiciones asumieron rosistas y antirosistas ante dicha situación.
9. ¿Cómo caracteriza el mismo su exilio? ¿Se puede emparentar con su imagen de caudillo? ¿Por qué?
10. ¿Qué pasó en la batalla de Caseros?
11. ¿Por qué le parece que la figura de Rosas es tan polémica?

Clase 6

Se leerán las guías realizadas por los alumnos, promoviendo el análisis grupal de las respuestas y las comparaciones entre los momentos históricos que vivieron los dos protagonistas, buscando las diferencias y similitudes entre sí. Se resaltarán el análisis del papel que sus figuras representan en el imaginario de sus seguidores. Y por último veremos las implicancias económicas de sus opiniones y el rol que cumplieron en el rápido proceso de cambio que se producía en el ámbito rioplatense.

Clase 7 y 8

Objetivos

- Sintetizar a través de un ejercicio reflexivo los objetivos trabajados hasta este punto.

Actividades y Materiales

Se realizará un examen con preguntas conceptuales y de relación que nos permitirá conocer en qué lugar del proceso de internalización de la propuesta nos encontramos, analizando si la metodología que ofrecimos nos está sirviendo para que los alumnos produzcan conocimiento basado en la reflexión crítica y la responsabilidad que dicho proceso implica.

Para los alumnos será un mecanismo para repasar lo que ya trabajamos, y que su trabajo se refleje en una calificación que les de certezas en el camino que estamos transitando.

Clase 7

Cuestionario de Integración de Contenidos-Tema 1

1. ¿De qué manera afectó la ruptura del eje Potosí –Buenos Aires a las relaciones económicas del territorio rioplatense?
2. ¿Por qué después de la batalla de Cepeda el caudillismo definitivamente se consolida en el territorio de las provincias?
3. ¿A qué nos referimos con la construcción de un nuevo pacto neo-colonial?
4. Desarrollar los fundamentos y discusiones del unitarismo y el federalismo en la Argentina del siglo XIX.
5. ¿Después del trabajo y las discusiones sostenidas en clase, por qué cree usted que el proyecto rivadaviano entra definitivamente en crisis en 1827?

Cuestionario de Integración de Contenidos-Tema 2

1. ¿Qué razones explican el proceso de disgregación política que se sufrió en el período posterior a la independencia?
2. ¿Qué motivaciones generaron las fuertes diferencias de Artigas con Buenos Aires?
3. Relacionar el fortalecimiento de la región Litoral con el desarrollo de la nueva economía.
4. ¿Cuáles son las características del modelo de liderazgo caudillista?
5. Desarrollar los fundamentos y discusiones del unitarismo y el federalismo en la Argentina del siglo XIX.

Clase 8

Actividades y Materiales

Se realizará una experiencia grupal analizando los resultados obtenidos en la evaluación.

En primer lugar se entregarán los exámenes corregidos a los alumnos, se dará un tiempo de lectura de los exámenes y posteriormente se realizarán preguntas al profesor sobre las correcciones.

A su vez el docente tendrá como resultado de su corrección un punteo de temas que le interesa plantear por considerar importante su análisis, o porque desea consultar a los alumnos por algunas conclusiones.

Por último, se indicará la lectura del texto de Félix Luna⁶ entregado oportunamente junto con una guía de lectura que deberá de ser realizada para la clase 10.

Guía del de lectura del texto: Félix Luna. **Los Caudillos**. Buenos Aires. Editorial planeta 1998. Prólogo. Págs. 9 a 26.

- 1.- ¿Qué adjetivos utiliza el autor para describir las características de los Federales y los unitarios? Después de las clases en que hemos trabajado el tema, que reflexiones le merecen dichos adjetivos.
- 2.- ¿Cómo describe la construcción y características de la historia liberal y revisionista? Usted que opina de dicha cuestión.
- 3.- ¿Cómo define el autor a los caudillos? ¿Comparte la definición?
- 4.- ¿Qué opinión se expresa, en el texto sobre Don Juan Manuel de Rosas? ¿Por qué piensa usted que lo hace?
- 5.- ¿Por qué, según Félix Luna, las provincias constituirían un sentimiento antiporteño?
- 6.- ¿Qué argumentación se utiliza para plantear que el argumento de “civilización y barbarie” no es válido?
- 7.- ¿Cuáles son los fundamentos para decir que el país de “los caudillos” era inevitable que fuera derrotado?
- 8.- ¿Cómo se relacionan las presiones internacionales con los momentos de resistencia de los caudillos?
- 9.- ¿Qué definición de conservadorismo utiliza el autor para hablar de los caudillos? ¿Por qué rescata dicha caracterización?
- 10.- Al final del texto, Félix Luna traza una línea histórica imaginaria. Primero descríbala y después discuta tal afirmación.

⁶Luna F. (1998) *Los Caudillos*. Buenos Aires: Planeta. Prólogo. Págs. 9 a 26.

Clase 9, 10,11 y 12

Objetivos

- Conocer y discutir al menos dos interpretaciones historiográficas de los problemas planteados en clase y la reelaboración de la cuestión.
- Reelaborar a partir de este análisis el conocimiento que veníamos trabajando en las clases anteriores, entendiendo esta cuestión como un mecanismo pluralista de abordaje del conocimiento.

Actividades y Materiales

Se discutirán las lecturas en clase, tomando como referencia las guías realizadas por los alumnos y entregadas por el docente con el resto de los materiales al comenzar el proceso de análisis del eje temático.

En la clase número 10 se planteará la necesidad de leer el texto de Maristella Svampa⁷ para trabajar en las dos clases sucesivas con su respectiva guía que deberá estar terminada para la clase 12.

En caso que se detectasen dificultades con la lectura recomendada como en casos anteriores que hayan presentado dificultades, se realizará lectura comprensiva en el aula, es decir se verán los párrafos señalados por los alumnos como “difíciles” y se leerán junto al docente para ser discutidos en conjunto.

Guía de lectura: Svampa Maristella. *El dilema argentino: civilización o barbarie*. Taurus. Bs. As. 2006. Capítulo 2 y 3. Páginas 32 a 65.

- 1.- Realizar una breve reseña de la denominada generación del '37
- 2.- Investigar los datos bibliográficos del Facundo y transcribir una sinopsis sobre el tema del libro.
- 3.- Construir a través de la lectura del texto la definición de “civilización y barbarie”
- 4.- ¿Cómo se relaciona la barbarie con España?
- 5.- ¿Con qué modelos se vincula a la civilización?
- 6.- ¿Qué opina Alberdi sobre la dicotomía planteada?.- ¿Cómo se relaciona la cuestión del “espacio” con la Constitución?
- 8.- ¿Qué significó en términos políticos y económicos la adopción del liberalismo por parte de nuestra élite intelectual?
- 9.- ¿Cómo describe Sarmiento en su Facundo a los gauchos y su relación con la naturaleza?
- 10.- Relacionar los conceptos de urbanización –inmigración y progreso.

⁷Svampa, M. (2006) *El dilema argentino: civilización o barbarie*. Cap. 2 y 3. Buenos Aires: Taurus.

Clases 13 y 14

Objetivos

- Reflexionar críticamente sobre el proceso estudiado construyendo opiniones que nos permitan debatir sobre las continuidades y rupturas históricas, dándonos la posibilidad de pensar respuestas para el presente.

Actividades y Materiales

A partir de los saberes construidos en nuestra experiencia, recolectaremos las piezas de un gran rompecabezas que se pone en una pizarra, utilizando la lluvia de ideas de nuestros alumnos a modo de cuadro conceptual vamos armando juntos construyendo una presentación de conclusiones a través de un trabajo grupal.

EVALUACIÓN

La calificación final será del conjunto del eje temático, considerando la matriz de evaluación propuesta a los alumnos al empezar el tema, que consta en el programa de la materia.

Tiempo estimativo de trabajo 7 semanas, 2 clases por semana de 2hs cátedra, carga horaria de la materia Historia en la institución. Estos tiempos están sujetos a modificaciones e imprevistos que pueden extenderlos.

BIBLIOGRAFÍA

Para los alumnos

Luna, F. *Los Caudillos* (1998). Buenos Aires: Planeta. Prólogo. Págs. 9 a 26.

Gaggero H., Garro A., Mantiñan S. (2001). *Historia de américa. Siglo XIX y XX*.

Lynch J. (2008). *Las Revoluciones Hispanoamericanas 1808-1826*. España. Ariel. Onceava impresión. Fragmento Capítulo 2 págs.61 a 87

Serie de Documentales Caudillos. **Artigas**. Supervisor de contenido Di Meglio Gabriel. Dirección Lucas N. Turturro. Argentina. Occidente producciones para Canal Encuentro. Ministerio de Educación de la Nación. 2009

Serie de Documentales Caudillos. **Rosas**. Supervisor de contenido Di Meglio Gabriel. Dirección Lucas N. Turturro. Argentina. Occidente producciones para Canal Encuentro. Ministerio de Educación de la Nación. 2009

Svampa M. (2006). *El dilema argentino: civilización o barbarie*. Buenos Aires: Taurus. Capítulo 2 y 3. Páginas 32 a 65.

Para el docente

Anijovich, R. Malvergier M. y Sigal C. (2007). *Una Introducción a la Enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bethell L. (1997). *Historia Contemporánea de América Latina*. Barcelona: Crítica.

Bianchi, S. (2007). *Historia social del mundo occidental. Del Feudalismo a la sociedad contemporánea*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Blythe, T. y colab. (2008). *La enseñanza para la comprensión: guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós.

De Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria, La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Luna F. (1998). *Los Caudillos*. Buenos Aires: Planeta.

Florescano, E. (1985). *De la memoria del poder a la historia como explicación. Historia para sancionar el presente: el pasado vivo y actuante* En: Pereyra C. (comp.) *Historia ¿Para Qué?* México: Siglo XXI.

Gaggero H., Garro A., Mantiñan S. (2006). *Historia de América. Siglo XIX y XX*. Buenos Aires: Aique.

Goldman, N. (2009). *El pueblo quiere saber de qué se trata. Historia oculta de la revolución de mayo*. Buenos Aires: Sudamericana.

Halperin Donghi, T. (1986). *Historia contemporánea de América latina*. Buenos Aires: Alianza.

Lynch J. (2008). *Las Revoluciones Hispanoamericanas 1808-1826*. España: Ariel.

Romero, J. (2000). *Breve historia de la Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Svampa M. (2006). *El dilema argentino: civilización o barbarie*. Buenos Aires: Taurus.

EL CARÁCTER DEPENDIENTE DEL PROCESO DE CONSOLIDACIÓN INICIAL DEL ESTADO ARGENTINO.

Marcelo Juan Rimoldi

Regularización docente 2014. Comisión evaluadora: Yamila Balbuena, Beatriz Espada, Andrea Zingarelli.

*“Si el Nuevo Mundo se convierte en república,
perecerán las monarquías del viejo mundo”
(F. René, Vizconde de Chateaubriand)*

Bien se ha caracterizado a la historia como “ese conjunto inquietante de cómo y por qué” (Castro, A., 1990, pág.153). Con apego a tan simple concepto, nos mueve cierta “inquietud” que merece tener su desenlace pedagógico. Al efecto, hacemos pie en una potable reconsideración de contenidos y en ajustes metodológicos que prometen impacto en el cotizado campo de la comprensión. Adhiriendo a la “inclusión con calidad” (García Munitis, A., 2014, pág.6) fundamento del proyecto institucional vigente, marco de esta propuesta, observamos que por razones didácticas y el consabido constreñimiento temporal al que está sumida la enseñanza preuniversitaria, existe en ese medio una tendencia a simplificar los procesos históricos buscando nexos causales únicos y eficientes. Dicha estrategia, acaso válida para el Bloque Académico, se desvanece en el cuarto nivel por ser éste un espacio que admite ensayar la construcción de verdaderos cuadros problemáticos. En tal sazón, dicha construcción depende del ejercicio de diagnóstico histórica, recurso didáctico dilecto que insta al alumno a la intelección de una circunstancia histórica compleja a partir del manejo de factores de índole y efecto diversos. Contamos con avales empíricos, para considerar que la construcción conjunta de la diagnosis, guiada por el profesor, es el camino más franco, creativo y riguroso para el abordaje temático comprensivo. Pero creemos también, que todo cuadro multicausal determinante, que no es construido y presentado adecuadamente, no se visualiza, y por ende, condena al alumnado a una visión

parcializada, rasa, que obsta la cabal comprensión de políticas y conductas. Avisados de todo ello, que no es retórica pedagógica, somos conscientes de dos hechos que concurren a enmarcar nuestra propuesta: a) El débil, superficial o insubstancial tratamiento dispensado en nuestros cursos de cuarto año a ciertos contenidos, ausentes en la formulación programática o, en el mejor de los casos, semiocultos a modo de contenidos de tratamiento opcional y/o apendicular; b) En ocasiones – esta es una de ellas - la fuerte innovación curricular pasa por la reconsideración de contenidos que ofrezcan posibilidades de ejercer el tan ponderado ejercicio de diagnóstico. Podrá observarse, no hemos de enmascarar nuestra propuesta con propósitos tan artificiosos como estériles. Después de tres décadas de trabajo en la institución, no podemos permitirnos semejante juego, por lo que al aportar para la presente instancia de evaluación académica, lo haremos buscando algo hacedero, esto es, acomodado a perentorios requerimientos de la actual enseñanza de nuestra asignatura. Examinando las presentes circunstancias, es grave la obviación de problemáticas pertinentes si la intención es enseñar buscando verosimilitud; por caso, las de algún tramo crucial de la historia de nuestro país. Lejos de promover un enfoque totalista o meramente contenidista, el enfoque predominante deja de lado núcleos que son insumo clave y que al no ser integrados, a más de imponer un caprichoso vacío temático, una atrofia, agravan el sentido histórico-causal e histórico-procesual sin siquiera dejar al alumno migajas que le marquen un camino de orientación. Entre manos, disponemos de tres elementos para construir un bloque didáctico problematizador: a) la parte de un capítulo trascendental del pasado argentino y de, a lo menos, la Sudamérica hispánica; b) el esfuerzo por validar un enfoque mal entendido como eurocéntrico, toda vez que el cuadro multicausal demanda necesariamente la contemplación de Europa y su evolución política; c) la posibilidad de ejercitar la diagnosis, entre otras razones, porque impide que nos recostemos en el enfoque historizante o episódico y porque la realidad que suele revelar es compleja, multilateral, problemática o problematizable, más verosímil.

Horizonte temporal absoluto de la experiencia: período 1814–1823.

Nivel cuarto- Unidad programática II (*items* a y b)

Tiempo de desarrollo: cuatro encuentros áulicos de 2 horas cátedra cada uno (dos semanas) y uno extra-áulico de duración relativa a contraturno (ver *ut supra*).

HILOS CONDUCTORES:

- Dificultades para la consecución de la cohesión política teniendo como sujeto un espacio pre-nacional.
- Concreción o retardo de la independización política real (no unilateral) en tanto que dilema existencial revolucionario.
- Carácter dependiente del proceso argentino en cuestión, que no involucra sólo la relación Río de la Plata – Metrópoli, sino también un entramado de relaciones con proyección europea continental y americana subcontinental.
- Monarquismo como disparador de otros tópicos y no sólo como núcleo temático (el monarquismo ha sido tratado por la historiografía como una utopía irrealizable o una aberración política opuesta a los ideales revolucionarios y se suele tratar en modo marginal cuando no justificado con argumentos triviales).
- Necesidad de estabilización política y de reconocimiento diplomático extranjero como solución al “caos revolucionario” – o como mal menor ante el posible regreso realista – y su irremediable costo político.
- Grado de viabilidad de una organización política mediante el “tipo monárquico”, por oferta de trono, transacción (dinastía extranjera: Brasil, Inglaterra, Lucca, Francia) o fórmula criolla o nativa (incaica).

Estos hilos conductores, de real espesura, dilemáticos, desafiantes, inducen a la formulación de tópicos de no menor entidad. Su dilucidación y tratamiento, entendemos, vendría menos a completar un simple cuadro causal que a asegurar en el alumno elementos similares a aquellos estudiados sincrónicamente en la coyuntura 1808 – 1810.

TÓPICOS GENERATIVOS

Reflejan la situación de crisis interna y externa durante el período post-Sipé-Sipé 1816-1820, en gran medida determinada por el estado de guerra con España y por la decisión de ésta de reconquistar sus colonias. Queremos inducir a la valoración del fuerte influjo de tal situación contextual sobre la incipiente realidad de la nación argentina; por ejemplo, el retardo en la declaración de la independencia y la formación de una corriente monarquista en el seno de la dirigencia revolucionaria. He aquí los tópicos de mayor peso:

- 1) ¿Qué tejido de cuestiones se comportan como acicate para la declaración de la independencia y los proyectos monárquicos?
- 2) ¿Cuál fue el real grado de influencia de la Restauración europea en la mente de la *elit* dirigente justificando su atracción por la forma monárquica?

- 3) ¿Por qué un general abandono de la perspectiva externa tratándose de un proceso inconcluso con serias posibilidades de definirse adversamente como en el resto de los focos revolucionarios?
- 4) ¿Cuáles son los sujetos visibles y ocultos en el proceso? ¿Cómo fue la gravitación de Gran Bretaña como árbitro oculto?
- 5) ¿En qué consistió la imbricación de lo local con lo europeo y por qué el estudio de tal imbricación concurriría a cualificar el aprendizaje comprensivo? ¿Se trata de un caso de determinismo externo o de mera concomitancia?
- 9) ¿Por qué no fue opción la fórmula mixta como la del cesarismo monarquizante a lo Bolívar, Saavedra eventualmente o Gaspar Rodríguez de Francia?

¿POR QUÉ LA *DIAGNOSIS*?:

- a) porque es un ejercicio de prospección y diseño sobre elementos controvertibles, pero sin cuya consolidación nos quedaríamos en el zaguán del nudo problemático;
- b) porque promueve una escala distinta de trabajo evitando lagunas de análisis;
- c) porque exige avanzar en enmiendas de diseño que *insumen creatividad*.

INSUMOS DE LA DIAGNOSIS

A.- *De orden externo*: el alumno tomará razón de un complejo haz de dificultades que en sí constituyen la clave del proyecto. Conmina esto a la integración de saberes con saberes anteriores que revelarán cómo la situación y la estrategia metropolitana *coaccionó* sobre la política argentina. El alumno maniobrará entre la política de unificación bajo liderazgo porteño y el intento de organización autónoma de las masas rurales bajo autoridad de los caudillos, *pero esta vez dando justo valor al riesgo de disolución por acción externa*. Para diagnosticar trabajaremos tres escalas de análisis obligando a articular *insumos* parcial o totalmente inconsiderados en los cursos regulares, sin los cuales jamás se comprenderá entre qué bastidores evolucionó la revolución:

1.- *Insumos del Proceso hispano*: valoración jurídico-política de la Constitución de 1812 como hito del parlamentarismo universal. Reposición de Fernando VII, política reaccionaria a partir de 1816, depuración antiliberal, planes militares dirigidos al Río de la Plata, frustración generalizada de la vía autonomista americana. Caída de la propuesta criolla de Commonwealth de territorios hispanos. Sublevación de Cabezas de San Juan y reinstauración de la Constitución de 1812. "Manifiesto sobre la independencia de las Américas" (abril de 1822). Líneas del estatuto político internacional marcado en el Trienio Constitucional contra el gobierno absoluto 1814-

1820. Disyuntiva del Trienio (la independencia americana y el cese del flujo de metales preciosos).

2.- *Insumos del proceso continental europeo*: orden neoabsolutista. Importancia del sistema Metternich y evolución del principio de intervención. Agresividad de la Santa Alianza (vg. homicidio político del gobierno liberal de Nápoles). Congreso de Aquisgrán y apoyo de la intervención armada en América. Congreso de Verona (1822), la intervención restauracionista de 1823 y la actitud británica hacia el reconocimiento “*more or less formally*” de los estados de facto hispanoamericanos.

3.- *Insumos de enlace*: las dos causas de la “demora metropolitana” (Street, J., 1967, pág.253) (1era. demora: toma de Montevideo (Alvear, 1814) abortando esa base de operaciones y victoria sanmartiniana en Chile (1818); 2da. demora: Rebelión de Riego (1820). En definitiva: por qué el “temor inminente” o “la flota” eran nombres de una amenaza factible y no un fantasma (la de P. Morillo y P. Enrile, que venía a Buenos Aires torció a Costa Firme recién en alta mar (!). “Plan ruso”: de injerencia militar en ayuda de España (1816). El insumo que no suele atarse: la negociación-intriga del gobierno de Buenos Aires con el francés, para establecer una monarquía borbónica en las Provincias Unidas (con apoyo Braganza y ruso) que implicó *el acicate* para la Doctrina o Declaración Monroe. Verona (1822) y el freno de una operación conjunta en Sudamérica de Francia, España, Rusia y Austria. El frustrado proyecto de defensa conjunta de los revolucionarios por parte de EE.UU y Gran Bretaña y la desacorde unilateralidad de la declaración Monroe.

B.- *De orden interno*: divergencia con el *hinterland* artiguista o “la otra revolución” (Halperin Donghi, T.1972, pág.292). Causales del Monarquismo: el alumno deberá razonar sobre qué pesó más: La presión de la tradición centralista unitaria o un *minisistema de presiones*, a saber: 1) Criterio pragmático para lograr el reconocimiento, sellando la cuestión independencia y la estabilidad política con una monarquía, “salida natural” al problema de la guerra de la independencia; 2) indecisión de los congresales sobre la “forma de gobierno” a adoptar y aparición de convencidos monárquicos (gravitación pro-monarquismo de O’higgins (1818) y paralelas negociaciones de un rey en Aquisgrán). Visto el orden externo e interno el alumno se verá obligado a cotejar las opciones de los congresales en Tucumán: A) *La Opción republicana* (diputados porteños y pro-federales); B) *Opciones monárquicas* (vg. las *Opciones de Pueyrredón*: Príncipe de Lucca, apoyo Braganza al Inca o consolidar la independencia con la campaña sanmartiniana; y la *Opción “nativa”* o belgraniana con apoyo altoperuano conjugando la mutación ideológica europea - de “republicanizarlo todo” a “monarquizarlo todo”-, la tesis sobre la restitución del trono desposeído a los

Incas, el principio de legitimidad de la Santa Alianza y la fórmula mixta de entronización Inca en nupcias con príncipe portugués); C) *Opción transicional*: la que al fin fue materializada en la Constitución de 1819 con un Director de Estado como figura cuasi-monárquica.

Cierre de la *diagnos*: Es la intención dejar problematizado al alumno hacia la cabal comprensión, ahora sí, del significado político de Cepeda como “solución” final, traumática y proclive a la política de “pactos y armas” (pactos preexistentes y guerras civiles) con postergación de la solución constitucional federalista.

METAS DE COMPRENSIÓN: (que el alumno pueda)

- a) Generar una nueva mirada a la cuestión de la búsqueda de una fórmula política en el período de referencia.
- b) Recomponer el proceso mediante el manejo de nuevos elementos aportados por la *diagnos* practicada (político-estratégicos, presupuestarios, de presión externa, etc.).
- c) (Sobre la base de b) promover procesos de intercambio y reflexión áulica y grupal acerca de las problemáticas de la dependencia política que atravesó la historia nacional y sudamericana.
- d) Desalentar la tendencia a conceptualizar la guerra de la independencia como un esfuerzo patriótico epopéyico unilateral contra una metrópoli cuyo despliegue reconquistador y capacidad de influencia se soslaya y/o subestima históricamente.
- e) Tomar razón de un enfoque omnilateral que contribuye a comprender el monarquismo no sólo como expresión de conservadurismo.
- f) Comprender el cierre del proceso que va de la “solución automática” (1810) a la “solución independentista implícita” (Asamblea del XIII), hacia la “solución independentista explícita” *pero extremadamente condicionada* (1816).
- g) Constatar si en verdad, tras Waterloo, el único medio de asegurar la autonomía fue lograr el apoyo británico estableciendo una monarquía constitucional.
- i) Esclarecer el verdadero contexto de crisis interna general de la labor del Congreso de Tucumán (indefinición proyectiva, debilidades en materia de conducción y representatividad).
- j) Preparar al alumno para comprender la trascendencia del definitivo triunfo – aunque tardío - de la pauta constitucional republicano-federal.

Saberes previos exigibles: conciencia del proceso metropolitano desde Bayona, de su movimiento liberal y del proceso histórico argentino hasta 1814.

DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN: Fases de desarrollo sobre la base de la *diagnosis* parcial

I.- Fase exploratoria: a) *Texto disparador*: lectura y análisis áulico del texto promonárquico de la sesión secreta del 6 de julio de 1816 en confrontación con el discurso pro-“federación de provincias” de T. de Anchorena del 6 de agosto del mismo año (*meta de comprensión*: Reflejar que la cuestión forma de gobierno y en especial el monarquismo fueron objeto de debate condicionado por la peligrosa situación que no parecía ser meramente coyuntural); b) *Imagen disparadora*: elaboración domiciliaria de un mapa en el que se visualicen las doce expediciones reconquistadoras entre 1815 y 1818 (*meta de comprensión*: generar en el alumno el impacto visual de un continente agujoneado por expediciones de reconquista y punición, mostrando el supuesto “fantasma de la flota” como regulador político real (“la Morillo”, por caso). c) *Ejercicio de prospección*: Amén de la relativización que debe hacerse del concepto de investigación en el nivel medio, dadas las decisivas restricciones a nivel metodológico e instrumental, apelando a mi doble rol de profesor e Historiador “B” del Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, planificamos una prospección guiada de fuentes directas, especialmente seleccionada y vinculada con el material de *diagnosis*: en contraturno deberán concurrir por grupos al citado archivo a fin de relevar bajo mi supervisión, *breve pero puntual* información de la *Serie Congreso de Tucumán (Sección documentos especiales)* atinente a lo producido por ese cuerpo sobre el problema en cuestión en el lapso 1817-1820¹ *meta de comprensión*:

1.- Establecer ameno contacto con nuevos datos, pero a través de fuentes directas de poderoso efecto motivacional, ablandamiento de la dureza rutinaria y rompimiento de la estructuración cerrada del marco educativo.

2.- Indagar orientadamente, a modo de aproximación a la actividad histórico-científica.

3.- Estimular la capacidad de observación y registro de información para completar la *diagnosis* y repensar el problema.

II.- Fase conectiva: *Bloque problematizador, primera parte*): *Trabajo práctico grupal domiciliario* (consigna: resolución del siguiente problema: “*Es usted un diputado del Congreso de Tucumán y deberá optar fundadamente por uno de los proyectos de organización nacional en discusión 1816-1820*”). Eje: comprobar factibilidad del proyecto monárquico en el marco de un proceso revolucionario cada vez más crítico (Bibliografía indicada: Cuadro de *diagnosis*; Pérez Joaquín, J. Artigas, San Martín y los

¹ A relevar por los alumnos: Documentos números 239 (f.305), 255, 257, 262, 275, 284, 285 y 323.

proyectos monárquicos en el Río de la Plata y Chile (1818-1820); Floria, C. y García Belzunce, C. Historia de los argentinos. T.I, pp.312-317).

III.- Fase de síntesis: (*Bloque problematizador*, segunda parte) se contemplan dos momentos:

- 1) *Momento expositivo*: proyección de *power points* del cuadro de la *diagnosis* construido por cada grupo y lectura abierta del trabajo práctico;
- 2) *Momento de valoración y reflexión conjunta*: en modo plenario, expresión oral de opiniones respecto del proceder de la *elit* dirigente y sus resultados. Espacio para la horizontalización de intercambios, planteo de disidencias, interjuego de perspectivas y fortalecimiento del esqueleto de conclusiones provisionales.

EVALUACIÓN

Para verificar aprendizajes se adoptan y evalúan desempeños en la doble dimensión individual- grupal ya vista, en cuyo desarrollo ya se hacen constatables tanto déficits como progresos. No obstante ello, atendiendo al aula heterogénea, disponemos de la matriz de valoración que subsigue:

Criterios	Regular	Aceptable	Óptimo
Comprensión lectora y visual	Muestra dificultades para la comprensión de los textos.	Comprende los conceptos básicos contenidos en los textos. Interpreta las fuentes y los conecta con los tópicos.	Comprende e interpreta el material propuesto a la vez que establecen relaciones con problemáticas anteriormente abordadas entre los textos y las fuentes.
Lenguaje y expresión escrita	Expresa confusamente y con deficiente ortografía.	Satisface las consignas y elabora sus trabajos con claridad conceptual.	Elabora con criterio propio y nitidez conceptual. Utiliza terminología adecuada y recoge críticamente datos de distintas fuentes. Argumenta con fundamento histórico. Ensayo comparaciones.
Expresión oral	Participa esporádicamente y con dificultad expresiva.	Participa en clase. Utiliza vocabulario apropiado. Desarrolla con claridad los conceptos básicos. Expone los contenidos con relativa coherencia.	Expone con orden y claridad conceptual mostrando manejo de los contenidos. Relaciona espontáneamente los tópicos y los integra en forma crítica.
Desempeño a nivel grupal	Mantiene un rol <i>pasivo</i> sin comprometerse en la labor compartida y en la discusión de los problemas a resolver. No aporta en la exposición grupal.	Tiene participación <i>semiactiva</i> en el trabajo y se complementa con sus compañeros. Cumple con el aspecto del trabajo a su cargo. Es solidario y respetuoso del disenso.	Se compromete de lleno en la producción grupal. Muestra un alto nivel de creatividad. Aporta elementos para la interacción. Explica el <i>power point</i> . Respeta opiniones diversas y contribuye a la síntesis.

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenberg, B. (1994). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Allub, L. (1996). Estado y sociedad civil: patrón de emergencia y desarrollo del espacio argentino. En: Ansaldi, W. y Moreno, J. *Estado y sociedad en el pensamiento nacional*. Buenos Aires: Cántaro
- Anijovich, R. y González, C. (2012). *Evaluar para aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Busquets, J. (1982). Pronunciamientos y golpes de Estado en España. Planeta, Madrid.
- Castro, A. (1990). *Recordando a Erasmo*. Madrid: Alianza.
- Chust, M. (octubre 2003). Inevitable ruptura En: *Revista La Aventura de la Historia*. V (60). 90-95. Alianza, Madrid
- De Gandía, E. (1973). Buenos Aires bajo el terror de una expedición española en 1819. En: *Ensayos*. Academia Nacional de la Historia. 14. 15-88.
- De Imaz, J. L. (1984). *Sobre la identidad iberoamericana*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica General*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- García Munitis, Ana (2014). Proyecto Académico y de gestión 2014-2018. UNLP, La Plata.
- Heredia, E. (1974). *Planes españoles para reconquistar Hispanoamérica 1810-1818*. Buenos Aires: Eudeba.
- Halperin Donghi, T. (1972). *Revolución y guerra*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kossok, M. (1964). *Historia de la Santa Alianza y de la emancipación en América Latina (1800-1830)*, Buenos Aires: Eudeba.
- Llopis Pla, C. (1996). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Docencia.
- Medrano, S. (noviembre-diciembre de 1952). Problemas constitucionales en el Congreso de Tucumán En *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales*. VII, (31).1173-1211.

Palacio Atard, V. (1978). *La España del siglo XIX (1808-1898)*. Madrid: Espasa Calpe.

Pelosi, H. (1969). Política de España en el Trienio Constitucional. En: Cuadernos de España. XLIV, UBA. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires.

Pérez. J. (1970). Artigas, San Martín y los proyectos monárquicos en el Río de la Plata y Chile (1818-1820).

Pérez Amuchástegui, A.J. (1968). Monarquismo y federación. En: Crónica Argentina, 24, Codex, Bs. As., LXV-LXXII.

Pogré, P. y Lombardi, G. (2004). *Escuelas que enseñan a pensar. Enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Papers.

Revista de Historia Argentina. Serie de Documentos 2 (1964). Buenos Aires: Colegio Nacional.

Street, J. (1967). *Gran Bretaña y la independencia del Río de la Plata*. Buenos Aires: Paidós.

Concurso docente 2013. Comisión evaluadora: Norberto Merino; Sara del Valle Paz de Vargiu; Victoria Paz Sánchez; María Valeria Volponi.

Contenidos:

La identidad personal.

Concepción esencialista y concepción narrativista de la identidad.

Identidad y alteridad: la identidad como construcción social.

Unidad 2 - Eje temático: identidad personal. Los cambios en la identidad a lo largo del tiempo.

Identidad y alteridad

FUNDAMENTACIÓN

En consonancia con el propósito delineado en el proyecto educativo académico y de gestión del Colegio Nacional respecto de lograr que nuestros alumnos sean ciudadanos participativos capaces de comprender e intervenir en diversas problemáticas sociales de manera crítica, responsable y comprometida con su entorno, el programa de *Ética y Ciudadanía* para primer año plantea la enseñanza de la ética como una dimensión de la enseñanza de la filosofía, que es, en cierto modo, enseñar a preguntar; asimismo, plantea el ejercicio de la ciudadanía como un compromiso que parte del reconocimiento de determinadas responsabilidades derivadas de un conjunto de valores constitutivos del campo de la ética ciudadana. En el ámbito de la ética, el programa de *Ética y Ciudadanía* de 1er. año propone la indagación acerca de la identidad como construcción problemática y en relación con la alteridad. Esta propuesta aborda la noción de identidad y promueve la reflexión sobre el rol de los otros en la constitución y en la búsqueda de la identidad, en un intento por favorecer el interés reflexivo del alumno, profundizando el abordaje de una temática que forma parte de su cotidianeidad y que resulta tierra fértil para la pregunta filosófica.

El desafío consiste en propiciar el cuestionamiento frente a aquello que el sentido común nos dice sobre la identidad, superar el conjunto de máximas que circulan en nuestra sociedad y que se repiten mecánicamente y acríticamente, crear incertidumbre a partir de aquello que se pensaba, para ponerlo en tensión desde otro lugar y potenciar un movimiento en el pensamiento; a tal fin, cobra relevancia el preguntar filosófico que interpela lo obvio, los conocimientos previos, dando lugar al cuestionamiento y a la sospecha permanentes y asignando sentido desde una posición fundamentada, para lo cual aparecen los dispositivos de la argumentación, estructurantes del diálogo filosófico y fundamentales para la comprensión y la construcción de conocimiento crítico y creativo.

OBJETIVOS

- Relacionar la identidad individual con la identidad como construcción social.
- Profundizar la reflexión sobre la identidad a la luz de las diferencias entre la concepción esencialista y la concepción narrativista.
- Dar cuenta de la propia identidad en relación con los otros.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

El trabajo áulico se organiza en tres momentos: un momento inicial, durante el cual se interpela a los alumnos a través de algunos dispositivos (videos, textos, preguntas); un desarrollo, durante el que se los invita a cuestionar y repensar aquello que han respondido para poner en tensión los supuestos implícitos en sus respuestas y un cierre durante el que se recuperará el camino recorrido y se da lugar a nuevos cuestionamientos que se retomarán en otra clase. El docente parte de lo que los alumnos saben y piensan y los interpela a fin de que, en una actitud creadora y productora, se repositionen y resignifiquen sus saberes ante la irrupción de lo nuevo, lo cual resulta transformador en tanto permite revolucionar el pensamiento. Además, el docente coordina la participación de los alumnos, con quienes ejercita la filosofía al entablar una relación dialógica en la que intercambian ideas y perspectivas y a través de la cual encuentran nuevos caminos de pensamiento. Esta relación dialógica entre el profesor y el alumno da lugar a que se pueda observar implicancias del contenido a abordar en la vida cotidiana; los contenidos se presentan para que los alumnos

puedan, a partir de ellos, repensar la problemática presentada de manera reflexiva y construir sus propias explicaciones; “no son un fin en sí mismos, sino una herramienta para poner en acto el pensamiento (suyo, o de un filósofo) y dé lugar al pensamiento del *otro* (sus alumnos)” (Cerletti, 2008: 80).

Gracias a la incorporación de las TIC’s en la escuela, lo virtual y lo presencial se combinan y complementan; el trabajo de la clase se enriquece a través del “aula aumentada” (Sagol, 2012), es decir, un entorno de aprendizaje que excede los límites de la escuela, convive, se involucra, potencia lo mejor, y amplía lo que se da en el aula a través de herramientas TIC, incorporadas al proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco del modelo TPACK (Koehler y Punya, 2006), en el cual confluyen el conocimiento disciplinar, el conocimiento pedagógico y el uso de la tecnología más adecuada a los objetivos previstos. A efectos de invisibilizar las TIC, se utilizan soportes cuyo acceso por parte de los alumnos no resulte una nueva exigencia que se torne un obstáculo en su desempeño; específicamente, se propone que el docente provea el material de lectura y trabajo a través del muro de Facebook, soporte que también utilizan los alumnos para subir sus producciones y realizar los comentarios que les resulten pertinentes. Esta red social permite la intercomunicación periódica docente-alumnos, quien abre y administra el grupo; asimismo, Facebook permite un seguimiento particularizado de los desempeños de cada estudiante y la consecuente adaptación de consignas acordes con las dificultades que se presenten en cada caso.

SECUENCIA DIDÁCTICA

Teniendo en cuenta que los alumnos de primer año tienen dos horas cátedra semanales de “Ética y ciudadanía”, se proyecta una serie de actividades para su desarrollo a lo largo de tres clases, tiempo estimado sujeto a modificaciones y ajustes que surjan de la participación, las dificultades y la dinámica de trabajo de cada curso.

Primera clase

Inicio (tiempo estimado: 20 minutos). El docente sugiere que cada alumno, de manera individual y por escrito responda: “Si alguien te preguntara quién sos, ¿qué contestarías?” La resolución de esta consigna quedará archivada, a fin de que a lo largo de las actividades que más adelante se detallan, los alumnos profundicen la mirada crítica sobre sí mismos y sobre los demás y logren advertir diversas maneras de enriquecer su primera respuesta.

Desarrollo (tiempo estimado: 40 minutos). A fin de ampliar la primera respuesta y de tensionar aquello que los alumnos dan por aceptado sin problematizarlo, el docente les presenta una serie de preguntas (proyectadas con el cañón en el pizarrón), sugiriéndoles que sólo respondan las que les resulten más significativas para dar cuenta de sí mismos: ¿Seguirías siendo el mismo si tuvieras otro nombre?, ¿Si tuvieras una cara distinta?, ¿Si tuvieras un cuerpo diferente?, ¿Si pensaras diferente?, ¿Si tuvieras otra familia?, ¿Si hubieras nacido y crecido en otro país?, ¿Si hubieras hecho cosas diferentes de las que hiciste?, ¿Si tuvieras otros proyectos?, ¿Si los demás pensarán que sos otra persona?, ¿Sos el mismo que eras ayer?, ¿Sos el mismo que hace cinco años?, ¿Serás el mismo dentro de veinte años?

Cierre (tiempo estimado: 20 minutos). Coordinados por el docente, se socializan las diversas respuestas elaboradas durante el desarrollo de la clase, a fin de señalar y analizar diferencias y semejanzas y de reconocer la diversidad de perspectivas desde las cuales cada uno se posiciona para responder. Asimismo, esta actividad permite poner en tensión la idea que cada uno tiene respecto de su propia identidad en tanto construcción individual y producto de la interacción con los otros. No se intenta pasar revista a todas las preguntas y respuestas propuestas por el docente, a efectos de provocar cierta incertidumbre que lleve a los alumnos a continuar la indagación.

El docente sugiere que, fuera del horario escolar, todos los alumnos suban al muro del grupo de Facebook su texto final. Asimismo, solicita que todos accedan al muro para leer las distintas producciones y enriquecer la apreciación que cada uno tiene de sí mismo a partir de la mirada del otro.

Segunda clase

Inicio (tiempo estimado: 20 minutos). El profesor retoma algunas respuestas del muro de Facebook y las utiliza como ejemplos¹ para exponer dos maneras de concebir la identidad: esencialismo y narrativismo². Proyecta con el cañón cada ejemplo y dialoga con los alumnos para comentar las diferencias textuales entre ambos.

¹ Los ejemplos que se presentan en esta oportunidad, pertenecen a alumnos del Colegio Nacional que cursaron primer año en el ciclo lectivo 2013.

² A fin de explicar la posición esencialista de Aristóteles y la posición narrativista de Ricoeur, se ha optado por la explicación que al respecto ofrece Darío Sztanjrajber, la misma resulta accesible para los alumnos. Los fragmentos seleccionados fueron extraídos del programa “El innombrable”, en *Radio Madre* AM 530, conducido por Ingrid Beck (2013).

Luego, observa y explica que cada ejemplo da cuenta de dos maneras distintas de concebir la identidad, básicamente a través de la permanencia o el cambio, que se plasman en los textos como una esencia estable, permanente (identidad de un carácter siempre igual a sí mismo, constancia de un núcleo no cambiante de la personalidad), o como una narración que da cuenta del cambio (rememoración del propio pasado).

Les envía a través de E-learning el siguiente cuadro para que cada uno lo tenga en su netbook y pueda acceder a él cuantas veces lo requiera:

<p>Ejemplo: <i>“Yo contestaría que yo no soy sólo las características físicas, sino que también soy mi forma de pensar, mi personalidad, mi forma de ser. Si cambian mis características físicas, yo no cambio totalmente, es más, es lo mínimo que puedo cambiar, ya que por dentro mío sigue estando la misma persona, con los mismos recuerdos, con la misma personalidad.”</i> (Milena)³</p>	<p>Ejemplo: <i>“Lo que hace que yo sea yo es que no soy de acá, yo nací en Mar del Plata y cuando tenía cinco años me vine a vivir a La Plata con mi mamá y mi hermana mayor. Si hubiera nacido acá, creo que sería distinto. Fui a la última salita del jardín Monseñor Alberti y ahí también hice la primaria, después entré por sorteo a este colegio y me hice un montón de amigos nuevos que son muy buena onda. Mañana voy a ser el mismo que hoy, pero dentro de veinte años, no creo porque voy a ser grande y todo va a ser distinto.”</i> (Juan Pablo)⁴</p>
<ul style="list-style-type: none"> - La identidad se trata de que uno encuentre aquello que lo defina de modo verdadero y definitivo, aquello que hace que uno sea lo que es y no otra cosa, algo que se mantiene sin cambiar mientras que todo el resto puede modificarse; como si tuviésemos todos nosotros una esencia definitoria de lo que somos. - La identidad tiene valor si encontramos esa esencia, o sea, si sabemos quiénes somos y para qué estamos. - De manera que detrás de todo lo accidental (gustos, color de pelo, ropas, costumbres) hay una esencia que define quién somos. - Uno siempre es el mismo; hay algo que permanece y que define su identidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Somos como un texto y nos escribimos todo el tiempo. Somos el relato que vamos construyendo de nosotros mismos y detrás de ese relato no hay una esencia, hay interpretación. Lo que hay es texto, palabra, son los distintos cambios o reinvencciones que hacemos de nosotros mismos en función de nuestra relación con el otro. - Nunca somos lo mismo; o, somos siempre lo mismo, que va siendo otro; al mismo tiempo somos los mismos pero otros. - El otro es alguien con el que siempre se puede conversar y que trae información nueva para que uno se reinvente.
<p>ESENCIALISMO</p>	<p>NARRATIVISMO</p>

³ El diálogo con los alumnos se orienta a demostrar que no se advierte el paso del tiempo. No hay cambios. Predomina el verbo “ser” que se usa para las definiciones, que son fijas (las cosas se definen de una manera: yo soy... también soy...)

⁴ Temporalidad y cambio, constituyentes de la narración, son señalados en este ejemplo: se advierte el paso del tiempo (nací... a los cinco años... después...) y el cambio (nací, vine, fui, hice, me anoté).

Desarrollo (tiempo estimado: 40 minutos). Los alumnos proceden al visionado del video *Siete mil millones de otros* (de tres minutos, editado por el docente según las dos maneras de concebir la identidad), tras lo cual realizan una tarea grupal (cuatro miembros por grupo) consistente en la resolución de un trabajo que el docente les envía a través del programa E-learning o les entrega en copia de papel; el trabajo presenta la transcripción de los cuatro testimonios del video a fin de que los alumnos puedan releerlos cuantas veces consideren necesario, cada texto va acompañado de preguntas para guiar el análisis a la luz de las nociones de identidad abordadas en el inicio.

1. *“Dios creó a los hombres; pero éstos no son iguales, como los dedos, los cinco dedos no son iguales. Es así. Cada cual tiene su carácter, sus conocimientos, sus posibilidades y capacidades. Es lo que me hace diferente.”* (Mali)

- ¿Con qué compara a los hombres? ¿Por qué?
- ¿Qué diferencia? ¿Son factores permanentes o dinámicos?
- ¿Es una posición esencialista o narrativista de la identidad? Justificar
- ¿Están de acuerdo con esta idea (de que los hombres son como los dedos de la mano, pueden ser o servir para una cosa y no para otra? Justificar.

2. *“El racismo me hizo desear no ser asiático. Cuando era joven quería ser blanco. Así que reivindicar un orgullo sincero de ser asiático ha sido realmente un gran cambio.”* (Los Ángeles, Estados Unidos)

- ¿El que habla hoy es el mismo que era cuando era joven? ¿Por qué?
- ¿Cómo influyó el otro en la construcción de su identidad?
- ¿Es una posición esencialista o narrativista de la identidad? Justificar.

3. *“De pequeña conocí el racismo. Salía a jugar delante de la casa con mis hermanos, y los niños que no eran gitanos como nosotros nos decían: ‘mirá esa gitana, no juguemos con gitanos’. Por eso íbamos por nuestra cuenta y todavía hoy cuando voy a algún sitio donde hay otras personas me siento como una gitana. No sé cómo decirlo, aquellos niños me metieron en la cabeza que yo era una gitana, que nadie me haría caso, que nadie querría estar conmigo. Me lo tomé muy mal; era una niña, como ellos. Me tomé fatal el que me trataran de gitana, porque yo era una niña limpia e iba vestida como ellos, simplemente tenía la piel más oscura. No sé qué otra cosa decir.”* (Rumania)

- ¿Cómo ha influido en la identidad de esta persona el trato recibido por parte de los otros? ¿Qué rasgos permanecen a lo largo de su vida?
- ¿Sus palabras dan cuenta de una visión esencialista o narrativista de la identidad? Justificar.

4. *“Lo que no me gusta hoy todavía en Japón, es que todo el mundo se pliega a lo que piensa la mayoría; los medios de comunicación y el resto. Cuando se trata de sentido común, no tener la misma opinión que los demás se considera una herejía, una locura. Pero con la edad, yo he logrado expresar con más fuerza mi diferencia. Siempre he sentido la necesidad de ser diferente, así que ese sentimiento de tener que pasar por el aro como todos, ese sentimiento no lo tengo, así es como me he construido.”* (Japón)

- ¿Cómo se identifica esta mujer frente al resto de los japoneses?
- ¿Qué ha cambiado con el paso del tiempo?
- ¿Su noción de la identidad es esencialista o narrativista? Justificar.

Cierre (tiempo estimado: 20 minutos). El docente coordina la socialización de la tarea grupal. La lectura de las respuestas se va dando de a una por grupo, de manera que todos participen, a fin de evitar reiteraciones innecesarias; no obstante, los demás grupos podrán objetar o enriquecer cada exposición. El profesor guía a los alumnos para aclarar dudas, repreguntar, abrir el debate ante alguna respuesta problematizadora, etc.

Como actividad pendiente, se les solicita a los alumnos que, de manera individual, realicen una producción audiovisual en la que presenten “su testimonio”, como si ellos fueran un caso más en el video de “7 mil millones de otros”, explicando qué los hace diferentes a los demás. Luego, se les solicita que suban su video al muro del grupo de Facebook, a efectos de que todos lo puedan apreciar, comentar y compartir.

Tercera clase

Inicio (tiempo estimado: 20 minutos). Los alumnos leen “La historia de los Otros”, del subcomandante Marcos que el docente proyecta con el cañón en el pizarrón, mientras escuchan el audio con la voz del actor Manuel Callau (6’ 51”) y luego renarran la historia oralmente y debaten acerca de su contenido.

Desarrollo (40 minutos). En función del relato del subcomandante Marcos (cuyo texto el docente distribuye a través del programa E-learning), se propone profundizar la indagación respecto de la construcción de la identidad en relación con la alteridad. Para ello, los alumnos se reúnen en grupos y responden:

- 1- ¿Qué significa la frase: “una cosa es reconocer que hay otros diferentes y otra muy distinta es respetarlos”?
- 2- ¿Consideran que en cada testimonio del video “7 mil millones de otros” se manifiesta el respeto por los otros diferentes? Justificar.
- 3-¿Por qué dicen los dioses que es importante que haya otros diferentes?
- 4-¿De qué sirve escuchar y conocer las diferencias del otro?

Cierre (20 minutos). Coordinados por el docente, un representante de cada grupo expone las respuestas y los demás intervienen para enriquecerla u objetarla desde su producción.

El docente solicita que realicen en sus hogares una actividad de carácter individual, consistente en la producción de un texto en el cual narren un episodio en el que se hayan sentido el “otro” y la manera en que lo experimentaron; les sugiere que suban esa producción al muro de Facebook para ser leída y comentada por los demás.

La resolución de la producción pendiente se constituye en recurso para el inicio de la clase siguiente, en la cual se retomarán dichas producciones a fin ponerlas en relación con el tema de la discriminación.

EVALUACIÓN

Es de carácter diagnóstico continuo; el docente da a conocer, a través de una matriz de corrección (que se anexa a la propuesta), aquello que espera de los alumnos, quienes, a su vez, pueden realizar propuestas o manifestar inquietudes al respecto y saben que se considera la profundización que realicen en cuanto a los desempeños propuestos. Se propicia su participación activa a través de las siguientes actitudes:

- Atención y reflexión frente al tema y a los recursos presentados. Participación en los debates planteados, habilidad para argumentar. Se considera la participación individual del alumno en clase y en el muro del grupo de Facebook.
- Compromiso para resolver las actividades de producción requeridas fuera del horario escolar y para compartirlas en la red social.
- Evolución a través de su desempeño individual en el trabajo grupal. Discusión, debate reflexivo frente al intercambio de ideas. Manifestación de la capacidad de saber escuchar, de intervenir sin interrumpir, de respetar las opiniones ajenas, etc.; actividades que promueven la confianza en las propias posibilidades de expresión y el respeto por lo que otros dicen o escriben.
- Profundización y claridad a la hora de exponer oralmente y en forma grupal el resultado de su discusión y producción escrita.

Matriz de Evaluación

Niveles de desempeño Criterios	Insuficiente	Bueno	Muy bueno
Participación individual	<p>No se mantiene atento durante el intercambio oral de posiciones e inquietudes.</p> <p>No se interesa por manifestar su opinión.</p> <p>Suele identificar argumentos, pero no contraargumenta.</p> <p>Advierte lo problemático de definir a identidad pero no contribuye al debate.</p> <p>Participa muy poco en el muro de facebook, no aporta inquietudes ni sugerencias.</p> <p>Su producción final demuestra menos esfuerzo del que es capaz de realizar.</p>	<p>Expresa su interés por dar respuesta a algunos interrogantes.</p> <p>Identifica argumentos.</p> <p>Discute y propone soluciones, aportando riqueza al debate.</p> <p>Relaciona su forma de definirse con alguna de las concepciones de identidad abordadas.</p> <p>Participa en la red social, realizando aportes que enriquecen el debate.</p> <p>Su producción final da cuenta de su esfuerzo, resulta un aporte positivo a lo trabajado en clase.</p>	<p>Promueve el debate constante.</p> <p>Logra dar más de una respuesta a un mismo interrogante.</p> <p>Permite nuevas relaciones y/o ejemplos entre los conceptos expuestos en la bibliografía y en los recursos.</p> <p>Propone nuevos argumentos.</p> <p>Logra relacionar el tema con otros temas y plantea respuestas posibles.</p> <p>Interviene en el muro de facebook con ideas novedosas, critica y concilia posiciones.</p> <p>Su producción final demuestra dedicación y comprensión del tema, enriqueciendo lo abordado en clase.</p>
Desempeño grupal	<p>Evidencia poco interés frente a la actividad propuesta.</p> <p>Permite el debate entre sus compañeros de grupo pero su participación es escasa.</p> <p>Defiende una posición personal y no está abierto al enriquecimiento</p>	<p>Expresa su interés por dar respuesta a los interrogantes planteados.</p> <p>Identifica argumentos.</p> <p>Discute y propone soluciones, aportando riqueza al debate.</p>	<p>Promueve el debate entre sus compañeros.</p> <p>Manifiesta inquietudes que enriquecen el debate reflexivo.</p> <p>Advierte la necesidad constante de “repreguntarse” antes de dar respuestas acabadas a preguntas insolubles.</p>

	de la misma a partir del intercambio de ideas. Sólo encuentra una manera de responder una pregunta, subvalorando la multiplicidad de opiniones.		Advierte la dificultad de definir la identidad y abre el diálogo al respecto.
Exposición oral	A la hora de responder por el trabajo realizado en forma grupal, no lo hace con claridad. Se distrae, participa poco y no escucha con atención la exposición oral de los otros compañeros.	Expone las ideas trabajadas en forma grupal, abriendo la posibilidad de preguntas por parte de otros compañeros. Es claro y ordenado a la hora de exponer su trabajo. Escucha con atención la exposición de los otros alumnos y participa expresando nuevas posibilidades de reflexión frente al tema. Agrega puntos de vista alternativos. Establece hipótesis. Extrae conclusiones. Reflexiona con claridad y se muestra abierto a distintas respuestas, sin intentar imponer la suya propia como única.	Expresa con claridad y con un vocabulario rico y preciso las ideas trabajadas en su grupo. Es organizado a la hora de exponer el resultado del trabajo grupal y respetuoso cuando exponen sus compañeros. Detecta supuestos y contradicciones. Atrae a sus compañeros con su exposición, provocando la participación del resto del curso. Establece hipótesis. Extrae conclusiones. Escucha con atención la exposición oral de otros compañeros y promueve el enriquecimiento del debate a través de la originalidad de sus aportes. Propone interpretaciones múltiples con claridad.

RECURSOS INFORMATIVOS y BIBLIOGRAFÍA

Para el alumno

“7 mil millones de otros.” *Diferencias*. Video disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=FYzxhXbJ0I>

Adaptación de fragmentos extraídos de la columna de Darío Sztanjzrajber del programa “El innombrable” conducido por Ingrid Beck. Tema: “Identidad”. Disponible en:

www.goeear.com/listen/4cd8f8e/columna-dario-sztanjzrajber-identidad-1-ingrid-beck

Subcomandante Marcos, “La historia de los Otros”. En *Relatos del Subcomandante Marcos*. Red de Solidaridad con Chiapas, de Buenos Aires. Audio disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=fBREknkJrLk>

Para el docente

Aristóteles (1982). *Metafísica*, Z 7, 1029 b 14. Madrid: Gredos.

Blythe, T. (2008). *La enseñanza para la comprensión: guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós.

Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

García Munitis, A. (2014). *Plan académico y de gestión del Colegio Nacional Rafael Hernández*. La Plata: UNLP.

Kohan, W. (2000). La ética como práctica de la libertad: cuestiones para pensar la formación ética en la escuela. En Gentili, P. *Códigos para la Ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Santillana

Kohan, W. (2008). *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Koheler, M. y Punya M. (2006). *Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for Teacher Knowledge*. *W. Teachers College Record*, 108 (6), 1017-1054. Disponible en: http://punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishra-koehler-tcr2006.pdf, (acceso 8 de agosto de 2013).

Lipman, M. (1988). *En busca del sentido: Manual del profesor para acompañar a Pixie*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Ricoeur, P. (2006). Quinto estudio: La identidad personal y la identidad narrativa En: *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.

Sagol, Cecilia (2012). *Aprendizaje ubicuo y modelo 1 a 1. Experiencias y propuestas del portal Educ.ar*. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=j6wZ-o4Yup8> (acceso: 4 de septiembre de 2014).

CUANDO LO IMPENSADO OCURRE... HISTORIA, MEMORIA Y OTREDAD

Carina Schuster

Regularización 2016. Comisión evaluadora: Carlos Dicroce, Enrique Garguín, Nadia Nieto.

UNIDAD II: Historia Universal Contemporánea 1914-1945

- Génesis, proyecto y consolidación de las expresiones totalitarias: El fascismo y el nazismo en el contexto de entre guerras. La cuestión del Otro en la Historia.

Caso argentino: La restauración conservadora (1930 -1943): Los nacionalistas y sus discursos.

Objetivos específicos de la Unidad

- Presentar el debate entre pasado y presente en la realidad de las juventudes actuales: la otredad, las representaciones y los estereotipos. Continuidades y rupturas.
- Elaborar algunas posibles explicaciones sobre el fuerte arraigo del fascismo y el nazismo en la sociedad de entreguerras.
- Observar la especificidad de la construcción de los nacionalismos en la Argentina de la “década infame”, teniendo como referencia el surgimiento de los fascismos en el período de entre guerras.

FUNDAMENTACIÓN

CONTEXTUALIZACIÓN

La siguiente propuesta ha sido elaborada para la materia Historia de 5to año del Ciclo Superior del Colegio Nacional “Rafael Hernández”, dictada en modalidad cuatrimestral.

Tengo en cuenta en esta propuesta el derecho a la educación de los jóvenes y su mandato de obligatoriedad, garantizando permanencia y calidad. Así lo expresa la Ley de Educación Nacional (Ley N° 26206): “Los alumnos tienen derecho a una educación integral e igualitaria (...) que contribuya al desarrollo de su personalidad, posibilite la adquisición de conocimientos, habilidades y sentido de responsabilidad y solidaridad sociales, garantizando la igualdad de oportunidades hasta completar la educación obligatoria”. En estos tiempos donde se cuestiona la calidad de la educación asociándola a la obligatoriedad a cualquier precio, a la igualdad, pero no visibilizando las diferencias, es cuando más tenemos la oportunidad de re-significar nuestra tarea docente.

También se encuentra dentro de la perspectiva que enuncia el Proyecto de Gestión 2014-2018 de “Diseñar una propuesta educativa que centre el conocimiento como herramienta para Comprender y transformar el entorno social y cultural” (García Munitis, 2013).

Particularmente, se ve atravesada por el desafío que implica el cambio del contenido curricular del Programa de la materia Historia de 5° año del Ciclo Superior, que incorpora los procesos históricos ocurridos en nuestro país en el “largo siglo XX” hasta la Segunda Guerra Mundial, propuesta que se arma a partir de la necesidad de establecer continuidades entre el programa de 4° Año del Ciclo Superior y de 6° Año del Ciclo Superior.

MARCO TEÓRICO

Esta propuesta tiene su fundamento en la convicción que la Educación es un eje fundamental en la vida de la sociedad. Desde allí entiendo el rol del docente como actor, para acompañar esta tarea.

Considero al aula como el espacio en el sentido que De Certeau lo enuncia, es decir, como “un cruzamiento de movilidades” que está “de alguna manera animado por el conjunto de movimientos que ahí se despliegan” (De Certeau 2007: 129). Dicho espacio abre un abanico de posibilidades donde los/las jóvenes (1) expresan lo que son y lo que quieren ser -junto a la lectura de la realidad que ellos mismos elaboran y que les toca vivir-. Por ello digo que: el aula está viva y muta constantemente. Pero para acompañar este proceso es preciso “pensar desde las coordenadas actuales, a partir de las formas de ser joven, del tipo de sociedad y de las características de la propuesta escolar existente” (Nuñez y Litichever, 2015: 11). Como docente, actúo y me desenvuelvo en esa realidad, cartografiando lo que hay en el aula (2), interpelada por el futuro que representan estos jóvenes, tratando de pensar diálogos inter-generacionales más fecundos como propone Mariana Chaves. (Chaves, 2010). Pero también tengo una mirada atenta frente a las representaciones y discursos que se elaboran de ellos ya que lo único que generan es una estigmatización poco fértil a la experiencia áulica.

No ajeno a todo esto, y enmarcado en el Plan Estratégico de la UNLP-Gestión 2014-2018, el Reglamento de los Colegios de Pregrado de la Universidad Nacional de La Plata nos dice que los Establecimientos deben promover “una educación integral, histórica y socialmente contextualizada”. Para mí, integral en cuanto abierta al otro, a cualquiera y a cada uno como sugiere Skliar (Skliar, 2014), esto implica dar un paso más allá a sólo garantizar el acceso a la escuela secundaria, es pensarlo respetando las trayectorias escolares de cada uno. Pero también tengo en cuenta los procesos históricos que dieron origen al sistema educativo en nuestro país y al presente que marca nuevos ritmos: *historizar en la cultura escolar*, donde se encuentran “los sedimentos de períodos anteriores así como los cambios que se anuncian antes que queden inscriptos en la norma oficial” (Rockwell, 2009:165). Pensar el presente en términos de cultura escolar. La reconstrucción del conocimiento pedagógico a partir de herramientas que ofrece el pasado de la educación habilita a indagar recorridos que tuvieron un cuerpo teórico (aplicado y desarrollado de acuerdo al momento histórico), que hicieron posible un

conjunto de acciones entre las que podemos hurgar. A la vez, nos permite re-conocerlas dentro de las prácticas actuales, y tensionarlas. Nos invita a profundizar en los cambios ocurridos en los últimos tiempos, especialmente en los jóvenes, que impulsan nuevas miradas frente a sus formas de aprender y, como dice Southwell, “pensar en la posibilidad de cambio hace que la acción política pueda tener lugar” (Southwell, 2012: 69).

Todo esto que ocurre y le otorga movimiento al aula y a nuestra práctica, permite la circulación de ideas, palabras, encuentros y desencuentros pero también la apropiación de saberes socialmente valorados (Bracchi, Causa Y Gabbai, 2010), y en ese sentido entiendo que es importante acercar a nuestros alumnos a la realidad social que, como dice Siede, “implica tanto la actualidad como el pasado y la prospectiva, tanto los espacios cercanos como lejanos, las diferentes dimensiones de la complejidad social, la multicausalidad de sus procesos y fenómenos, los datos empíricos y los discursos que los explican, las técnicas y procedimientos que cada disciplina ha desarrollado para su trabajo sistemático, las pautas éticas y las valoraciones asociadas a la comprensión de lo real” (Siede, 2010). Esto supone un diálogo que trasmute hacia un debate acerca de conceptos y prácticas, y que lleve al aula el mundo de lo cotidiano, acercando realidades desde una perspectiva enriquecida. Es importante, en consecuencia, promover una acción creativa, innovadora y comprometida con la realidad social que acompañe los cambios ocurridos en nuestra sociedad. La Historia como disciplina social atraviesa el sentido dado aquí a la realidad que nuestra sociedad plantea, ofrece los procedimientos para ese acercamiento, porque lleva en su propia dinámica la puesta en juego del ejercicio y las herramientas de comprensión necesarias para reconocer identidades y establecer valoraciones compartidas para todos, todas y cada uno de nuestros alumnos y alumnas. El Colegio es el espacio público donde las juventudes toman contacto con estos mundos y construyen ciudadanía. Y es un espacio distinto de otros donde se producen las nociones relevantes para la inserción de los jóvenes en el ámbito de lo público como sujetos políticos (Siede, 2007).

Enseñar, por tanto, es entablar un encuentro con el otro al que respetamos por lo que es, volvernos sensibles con el otro. Es cuidar y ayudar a los otros a que cuiden de sí (3), transmitir sabiendo que los contenidos son sólo una excusa para abrir un camino de elecciones en libertad. Entiendo que en este proceso los docentes no pasamos desapercibidos en la vida de nuestros alumnos (Kohan, 2014). Es importante pensar

sobre nuestras valoraciones de lo que es enseñar y sobre cómo lo hacemos. Pero además no podemos enseñar con excepciones, “tendremos que intentar ver y entender:(...) que cada quien tiene que ser visto, entendido y reconocido según quien es. Que cada quien tiene su propia historia, su propio devenir, su propio futuro y que reconocer esto, y cuidarlo, en educación, debería ser lo primero” (Contreras Domingo, 2014). No pretendo sólo entrar en el juego de palabras como igualdad, mismidad, singularidad, homogeneidad, normalidad, inclusión, y sus contrarios, como aquellos enunciados que deben ser nombrados o prohibidos en los discursos pedagógicos sólo para cumplir con lo que la sociedad quiere escuchar. Desde mi perspectiva, estas y otras palabras son utilizadas en los discursos sobre educación pero luego suenan vacías, contradictorias, incompletas al tensionarlas con la práctica. De esto nos está hablando Anijovich cuando alude a Greco (Greco, 2007) y nos propone pensar en un aula heterogénea: “la identidad de alguien que acude a la escuela (¿a aprender?) es siempre plural, diversificada, portadora de rasgos heterogéneos, a veces opuestos y aparentemente irreconciliables. Y, sin embargo, su presencia nos obliga a mirar incluso cuando no queramos, nos convoca al trabajo de otra manera” (Anijovich, 2013: 3). Entiendo que la incomodidad que generan estas contradicciones es lo que interpela mi práctica y la lleva a estar en constante movimiento.

OBJETIVOS

Enseñar en Historia permite interpelar el pasado, observar el presente y proyectar futuros posibles. Por ello entiendo que el conocimiento que compartimos tiene que ser significativo y entrelazado con los intereses de los alumnos y alumnas, flexible para comprender el mundo que los rodea y para ser aplicado en otros espacios y en otros tiempos, acompañando los cambios tecnológicos que el mundo globalizado introduce. Pensar esto en un aula heterogénea es un norte posible porque, como dice Anijovich: “Todos pueden aprender, pero para que eso suceda, todos los estudiantes necesitan recibir tareas desafiantes, potentes y estimulantes que los impulsen a desarrollar sus capacidades individuales y convertirse en miembros plenos y productivos de la sociedad” (Anijovich. 2013: 3,4).

Hoy la multiplicidad de tiempos de aprendizaje de nuestros jóvenes nos lleva a planificar otros modos de transmisión del conocimiento y diversas formas a través de las cuales pueden mostrar lo que saben y comprenden. Esta perspectiva se viene trabajando hace varios años desde marcos pedagógicos como el de Educación para la Comprensión (EpC) y hoy, con la introducción de las nuevas tecnologías en la vida cotidiana, trabajos como el de Núñez y Litichever (2015) están incorporando, en sus análisis, estas cuestiones a los ámbitos de formación docente (4). También es otra perspectiva la que ponemos en los procesos de evaluación, atendiendo a esa heterogeneidad de formas de aprender. De esta manera la evaluación no se diseña al final del recorrido sino en forma continua. En primer lugar considero que evaluar no es castigar por lo que no se aprendió y menos por lo que no se comprendió; en este sentido apelo a una retroalimentación durante todo el proceso de aprendizaje y no sólo al final, cuando se supone que los alumnos han logrado la comprensión. Paralelamente, tomo como premisa que no se evalúa lo que no se trabajó y mucho menos en una forma en la que no se lo hizo nunca, ya que los criterios de evaluación deben ser claros, expresados en forma sencilla, sin ambigüedades y en un lenguaje compartido por alumnos y profesores para que los primeros puedan realmente entender qué se espera de ellos. Por cada actividad también se explicitan las metas de comprensión y la forma de evaluación, esta última puede ser propuesta por el docente, consensuada o construida desde los propios alumnos lo que transforma a la “evaluación” en otra fuente de comprensión. De esta manera quedan claros los ejes que vamos a tener en cuenta al momento de desarrollar las tareas.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Clase 1: (80 minutos) Título escrito en la pizarra: Fascismo y nazismo.

Se forman 6 grupos a través de la numeración progresiva de los alumnos en las filas de bancos -para luego juntarse los números iguales-, permitiendo conformar azarosamente dichos grupos. Se distribuye una hoja con la siguiente imagen y pregunta. Único dato que se ofrece es que es una foto del período de entre-guerra de 1925/6 y que el objetivo de evaluación va a ser que puedan surgir más interrogantes que respuestas, para generar búsquedas propias.

Luego de la exposición de cada grupo escribo en el pizarrón: “Es la foto de una niñera alemana que no es judía y tres niños judíos, dos de los cuales murieron durante la Shoá (Holocausto) en 1942. Está en el archivo del Museo del Holocausto de Nueva York. ¿Por qué no pensamos en esta posibilidad?” Reparto a cada grupo una imagen donde se observan distintas temáticas relacionadas con el Otro: discapacidad, cuestiones de violencia de género, de diversidad cultural y social, de estereotipos de belleza y cualificación, de propaganda de la superioridad de la “raza aria”, etc. Se abre a debate la pregunta escrita en la pizarra y muchas otras a partir de la relación de este tema con vivencias actuales.

Metas de Comprensión: Tomar a la imagen como acontecimiento (De Certau, 2016-1975) permite indagar sobre lo que deja ver y lo que representa pero también, lo que no muestra y sucede fuera de esa fotografía, activando los saberes previos que los jóvenes tienen.

La mirada sobre el Otro también se entrelazan con algunas problemáticas que habitualmente surgen en 5to año, dentro y fuera del aula, frente a las representaciones que tiene los jóvenes sobre la imagen de los otros y la propia, la precepción de las diferencias, los estereotipos a partir de la simbología, la difusión y propaganda, las actitudes frente a los consumos masivos y la interpelación de los movimientos contraculturales. Por ello es que la primera actividad sobre el tema se plantea como grupal, e invito a participar (participación activa en alguno de los grupos) a otros actores que los acompañan en sus trayectorias educativas, especialmente el preceptor y el encargado del DOE.

Clase 2: (80 minutos) Historia y Memoria: saber, comprender, interpelarnos. Proyección con cañón de las siguientes frases en la pizarra.

Actividad

a) Circulación de ideas entre todos/as. b) Escribir una reflexión individual breve sobre el tema y formular dos preguntas a partir de el/los aspecto/s que te gustaría profundizar sobre el fascismo y el nazismo.

A evaluar: Construcción de una reflexión fundamentada utilizando las ideas que circularon en el aula y el enunciado comprensible de cuestiones/ preguntas sobre las que quieres indagar.

Metas de Comprensión: Utilizar el texto como imagen en sí misma y poder intervenir/tensionar desde la palabra proyectada (especialmente lo destacado en negrita) como un lenguaje más amigable.

-Acompañar con el debate de ideas la visita al Museo del Holocausto o al Centro Ana Frank y acordar algunos aspectos funcionales (salida proyectada como programática dentro de las actividades que acompañan el contenido curricular de la materia).

-Abrir la reflexión de la Memoria como puente para pensar la Historia reciente de nuestro país.

-Indagar sobre los temas de interés para armar propuestas pedagógicas.

Clase 3: (día completo) VISITA GUIADA AL MUSEO DEL HOLOCAUSTO O AL CENTRO ANA FRANK

Actividad: Escuchar la visita guiada. Preguntar aquello sobre lo que se quiera profundizar. Observar lo que se muestra y obtener un par de fotos de aquello que les llame la atención para ser utilizada en la presentación de un trabajo final.

Metas de Comprensión: Identificar los argumentos que acompañan los relatos y los espacios construidos para la Memoria. Obtener material para elaborar otras actividades.

Clase 4: (80 minutos) Re-significar lo que escuchamos, vemos y percibimos: La experiencia de lo vivido.

Actividad: Proyección de compilado de imágenes que abarcan el tema (selección propia que da cuenta tanto de los distintos momentos históricos como de los actores que participaron). Entablamos un intercambio de experiencias a partir de la visita, incorporando este recorrido visual en el aula y hacemos una puesta en común, identificando nuevos interrogantes. Anotamos algunos en la pizarra.

Metas De Comprensión: Tensionar argumentos y puntos de vista. Generar preguntas que nos permitan indagar en los textos.

Clase 5, 6 Y 7: (80 minutos cada una) Comprensión de textos históricos: (recorte propio - teniendo en cuenta los intereses de las/os alumnas/os producto de las clases anteriores - de las Carpetas Docentes de Historia. Historia del mundo contemporáneo. Relato histórico, cine, arte y literatura. FaHCE, UNLP, material que está a disposición en el aula web de la página del Colegio, en archivo adjunto por mail o en soporte papel en la

fotocopiadora): **Texto 1.-** Caracterización del fascismo y el nazismo. La guerra y la Shoá.

Texto 2.- El fascismo italiano y el nazismo alemán: ¿Cómo llegan Mussolini y Hitler al poder?

Actividades en clase:

A) Explicación de las ideas centrales de los textos, con referentes escritos en la pizarra (cuadros de relación, palabras o frases a destacar, ideas principales, etc). Propuesta de lectura individual y gradual para las próximas clases.

B) Lectura en aula de algunos párrafos para ejercitar comprensiones.

C) Identificar respuestas a algunas de las preguntas que fueron formuladas con anterioridad.

Metas De Comprensión: -Incorporar lecturas con cierto grado de complejidad académica, acompañadas a través de la práctica de “poder leer en contexto”, para generar búsquedas por fuera del texto pero también para acercarlos al lenguaje disciplinar propio, practicando técnicas de apropiación del mismo. (Se observará que el texto no es el disparador de los saberes sino a través del cual se pueden incorporar comprensiones de los interrogantes que generaron las prácticas previas).

- Despejar dudas sobre la comprensión del texto teniendo en cuenta los diferentes intereses que surgieron entre los alumnos (en general rondan en cuanto a cómo surgen el fascismo y el nazismo, por qué el pueblo alemán acepta al nazismo, qué papel tiene los jóvenes en estos procesos, se cuestionan sobre la posibilidad del resurgimiento de este tipo de regímenes, etc.).

-Identificar puntos en común o contradicciones que presente el texto con respecto al relato de la visita guiada.

-Agilizar la práctica de la escritura de apuntes de clase.

Clase 8 y 9: (80 minutos cada una) 6 de septiembre de 1930, primer golpe de estado en la Argentina: Las ideas nacionalistas ¿La derecha conservadora en Argentina en la década del '30 tiene un discurso fascista? (breve explicación de los hechos que desencadenaron el golpe contra el gobierno de Yrigoyen desarrollada con cuadro en la pizarra).

Actividad: a) Análisis de fuentes para buscar posibles respuestas a la pregunta del título.
b) Describir en un breve texto cómo impactan las ideas nacionalistas en la conformación política de nuestro país en el período dominado por los fascismos en Europa.

Metas de Comprensión:

-Práctica de interpretación de temas y de formas de lenguaje a partir de la lectura y comprensión de fuentes.

-Transformar esa interpretación en un texto a modo de síntesis que de cuenta del tema.

Clase 10 y 11: (80 minutos cada una) ¿Qué nos preguntamos cuando pensamos lo impensado?

Actividad: Trabajo Grupal Final: BUSCAMOS UN LENGUAJE PARA CONTAR... (elección libre de los integrantes con un mínimo de 3 y máximo de 5 alumnos por grupo). A partir de los interrogantes y de los debates que surgieron en los distintos momentos que conversamos sobre el tema, seleccionamos una pregunta que identificamos como común a los intereses del grupo y/o...

a) ensayamos una respuesta escrita, fundamentada, identificando párrafos de los textos dados que respalden nuestros argumentos, para leerlo en clase.

b) armamos un collage de imágenes representativas de la respuesta, con epígrafes que apoyen ese análisis, para ser expuesto y acompañado de una presentación oral.

c) armamos un corto/video, seleccionando imágenes, música, voz en off, actuaciones, etc. para representar el argumento de la pregunta formulada y compartirlo en clase. (10 minutos máximo)

e) indagamos sobre otras formas de construir la Memoria a partir de acontecimientos históricos que tuvieron lugar en la Historia de nuestro país y, utilizando las fotos que sacaron en la visita al Museo del Holocausto, construir un mural digital o poster comparativo que permita ver las diferentes formas de mantener activa la memoria.

Metas de Comprensión: - Optar por el lenguaje que les sea más representativo para comunicar lo que aprendieron (para todas las opciones estará disponible el cañón)

- Utilizar las herramientas que fueron trabajadas en distintas clases para comunicar lo que se comprende.
- Se tendrá en cuenta la correspondencia y coherencia argumentativa con respecto a la pregunta formulada.

NOTAS

- (1) Hablo de jóvenes teniendo en cuenta su “condición juvenil” que, como dice Rossana Reguillo Cruz, “es el conjunto multidimensional de formas particulares diferenciadas y culturalmente acordadas que otorgan, definen, marcan, establecen límites y parámetros a la experiencia subjetiva y social de los jóvenes (...) refiere a posiciones.”(Regullo Cruz, 2000)
- (2) Cartografiamos el aula y actuamos con lo que hay no implica improvisar sobre la marcha sino por el contrario reflexionar que muchas veces eso que no pensamos para la clase, los textos que llevamos por las dudas, lo que ocurrió segundos antes de entrar al aula pueden llegar a ser lo que circule ese día y quizá sólo ese día.
- (3) Dice Kohan (2014: 12) pensando a través de Foucault, Sócrates dice: “tú no sabes y yo tampoco sé, si me ocupo de ti no es para transmitirte el saber que te falta sino para que te ocupes de lo que no te ocupas, de ti mismo”.
- (4) “ellos y ellas [refiriéndose a las y los jóvenes de hoy] portan saberes que es preciso reconocer e incorporar a la dinámica escolar. Comprender que acceden, desde distintas plataformas y experiencias en otros ámbitos, cuestiones que antes se creía que sólo transmitía la escuela ... organizan su vida y el acceso a los saberes y conocimientos como si se tratase de un proceso de edición, recortando, pegando, realizando múltiples actividades diferentes entre sí al mismo tiempo y eligiendo qué aspectos les resulta más interesante” (Nuñez y Litichever, 2015: 29).

BIBLIOGRAFÍA

AAVV. Carpetas docentes de historia. Historia del mundo contemporáneo. Relato histórico, cine, arte y literatura. FaHCE, UNLP.

Anijovich, R. (2013). Todos pueden aprender. Seminario de actualización docente dictado en el Colegio Nacional, UNLP En:

http://www.nacio.unlp.edu.ar/prospectiva/001/Todos_pueden_aprender-Anijovich.pdf

Anijovich, R., González, C. (2012). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires Aique.

Bracchi, C.; Causa, M. y Gabbai, M. (2012). Estudiantes secundarios: un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con las dimensiones de la violencia. Ponencia presentada en VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Fahce, UNLP.

Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Contreras Domingo, J. (2014). Percibir la singularidad, y también las posibilidades, en las relaciones educativas ¿Una pedagogía de la singularidad?, Clase 3, Cohorte 04. Buenos Aires: FLACSO.

Cornu, L. (2008). Lugares y formas de lo común. En Frigerio, G. y Diker, G. (comp.). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante.

Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Temas de filosofía de la educación. Buenos Aires: Paidós.

De Certau, M. [1975] (2006). *La escritura de la historia*, México: Universidad Iberoamericana.

De Certau, M. [1980] (2007). *La invención de lo cotidiano. I: Arte de hacer*, México: Universidad Iberoamericana.

Dussell, I. (2014). Igualdad y diferencias en el contexto educativo. Clase 4, Cohorte 04. Buenos Aires: FLACSO.

Foucault, M. (2010). *El coraje de la verdad: el gobierno de sí y de los otros II*. Curso en Collège de France (1983-1984). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

García Munitis, A. (2013). *Proyecto académico y de gestión 2014-2018*, CNLP.

Greco, M. (2007). Cuestión de palabras. En Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comp.). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante.

Kaplan, C. (2008). *Talentos dones e inteligencias: el fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.

Kohan, W. (2014). *Sócrates y la posición del maestro*. Clase 1, Cohorte 04. Buenos Aires: FLACSO.

Ley de Educación Nacional (Ley N° 26206). Año 2006.

Nuñez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven (es) en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto*. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultural y Comunicación. Biblioteca Digital Juventud.

UNLP. Reglamento de los Colegios de Pregrado de la Universidad Nacional de La Plata.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Siede, I. (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Siede, I., Aisemberg, B. (2010). *Ciencias Sociales en la escuela: criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

Skliar, C. (2014). Clase introductoria: Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias, Cohorte 04. Buenos Aires: FLACSO.

Southwell, M. (2011). La educación secundaria en la Argentina. Notas sobre la historia de un formato En: *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo sapiens.

Viñao Frago, A. (2008). La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación En: Revista História da Educação/ ASPHE. FaE/UFPel, 12(25), 9-54. En: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe/revista/rhe25.pdf#page=9>

Estética



ELEMENTOS TONALES DEL LENGUAJE VISUAL

Alicia Lilián Fernández

Regularización docente 2014. Comisión evaluadora: Alejandra Bedouret, Alejandra Catibiela, Patricia Sánchez Pórfido y Ana Otondo.

FUNDAMENTACIÓN

MARCO INSTITUCIONAL

“Es necesario atender al mandato fundacional de los Colegios dependientes de la Universidad Nacional de La Plata, que desde su carácter experimental nos convoca a instancias para la consolidación de estrategias que permitan ofrecer calidad educativa para todos y gestionar espacios para la investigación en innovación pedagógica que posibiliten la vinculación, articulación y transferencia con otros ámbitos educativos.”¹

MARCO TEÓRICO DEL DEPARTAMENTO DE ESTÉTICA

El campo de los conceptos del pensamiento se traduce en el lenguaje de los elementos plásticos a través de la decodificación de los mismos. Es así como nos podemos internar en culturas alejadas de nosotros en el tiempo y en el espacio.

Como también comunicarnos y entender diferentes realidades. Dada la particularidad del área de conocimiento desde donde trabajamos, en el cual todos los temas están interconectados, entrelazados y relacionados, nos podemos enfocar en el color (como en la presente propuesta), pero hablamos a la vez de composición, elementos formales, luz, espacio, etc. Entendemos la Imagen como un Todo, que es más que la suma de sus partes, y si bien nos concentramos en algún tema en particular, siempre estamos apreciándola como una unidad de sentido, que se muestra plenamente sólo cuando nos tomamos el tiempo y el esfuerzo de contemplarla e interpretarla. Para eso es necesario educar la visión.

¹ Documento Elaborado por el Departamento de Estética del Colegio Nacional UNLP

Por la organización curricular en espiral de los contenidos departamentales, los temas se retoman, profundizando año a año, abordándolos desde otras perspectivas. El Departamento de Estética, específicamente en lo que refiere el área de Formación Visual, se centra en la interpretación de las producciones artísticas y estéticas de diferentes épocas y culturas, involucrando el desarrollo de la percepción, la producción y la reflexión como formas de apropiación del conocimiento artístico.

Por otro lado, las corrientes estéticas en la actualidad coinciden en sostener que el arte es una forma de conocimiento constituido por diversos lenguajes simbólicos, cuyo aprendizaje contribuye a alcanzar competencias complejas que permiten desarrollar la capacidad de abstracción, la construcción de un pensamiento crítico y divergente, la apropiación de significados y valores culturales, y la elaboración de discursos significativos para los diversos grupos sociales. Pero precisamente esta idea se funda en el reconocimiento de las distinciones de los diversos lenguajes artísticos, que lejos de ser intercambiables, poseen conocimientos específicos cuyos aprendizajes y acercamientos posibilitan a todos los individuos interpretaciones particulares acerca del mundo.

A la hora de pensar en el encuadre teórico del Departamento de Estética del Colegio Nacional, resulta necesario realizar algunas apreciaciones con respecto al Arte: El Arte constituye un fenómeno complejo y como parte de la cultura, actúa, sobre todo, como un mediador de representaciones sociales, relacionadas tanto con la belleza, como con las ideologías, el poder, las relaciones sociales y con las fuerzas cíclicas que traspasan toda experiencia humana, el nacimiento, el desarrollo, la madurez y la decadencia..... germen de un nuevo proceso.

Esta función mediadora conlleva a pensar que *el signo es poseedor de significado*, esto supone que el Arte, los objetos y medios - en nuestro caso - de la Cultura Visual, contribuyen a que los seres humanos construyan su relación/representación del mundo. En este sentido la cultura visual contribuye a que los individuos reflexionen sobre sí mismos, el mundo y sus modos de pensarse.

La importancia primordial de la cultura visual es mediar en el proceso de cómo miramos y cómo nos miramos y contribuir a la producción de mundos, a través de la vivencia personal, permitiéndonos experimentar los objetos y los fenómenos que constituyen la realidad. La cultura visual entendida así, cumple con la función de presentar las experiencias de los seres

humanos, a través de la producción de significados estéticos. Estos significados contribuyen a la construcción de la conciencia individual y social, mediante la incorporación de los indicios visuales con valor simbólico. Es preciso considerar que:

-La producción de mensajes audiovisuales digitales es parte de nuestro mundo cotidiano, hecho que confirma que “cada hombre es un artista y cada gesto es un hecho artístico”² El arte es la huella del ser humano, la impronta que deja en el mundo en que le toca vivir.

-El Arte y la cultura visual actúan como mediadores de significados.

-El significado puede ser interpretado y construido.

-Los objetos artísticos se producen en un contexto de relación entre quien los realiza y el *mundo*.

-Los artefactos visuales pueden informar a quienes los ven sobre ellos mismos, y sobre temas relevantes en el mundo.

Enseñamos arte en la creencia de que éste es un ámbito disciplinar amplio y flexible, abierto a conectarse con la realidad inmediata y con los mundos más interiores de cada uno. Los seres humanos tenemos diferentes aspectos a ser considerados, valorados y promovidos. Apelando a una variedad de recursos, todos igualmente válidos e importantes, atendiendo a lo racional, tanto como a lo lúdico, lo sensorial, lo emocional, lo espiritual, lo corporal, lo casual, el “error”, Porque cuando todos esos aspectos actúan conjuntamente, se logra un conocimiento significativo.

IDENTIFICACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA Y LAS ACCIONES DIRIGIDAS A ATENDERLA

Este trabajo es el resultado de la experiencia en el aula, de la reflexión sobre la misma y sobre la realidad que vivimos cotidianamente. Después de 26 años de actividad en el ciclo secundario doy la bienvenida a los cambios, a los avances tecnológicos que han inyectado vitalidad en el algo estancado Nivel Medio argentino. En mi percepción desde la experiencia personal, es gratificante, (estando lejos de ser una “nativa digital”), descubrirme enseñando y aprendiendo con mis alumnos, con una energía renovada, los mismos temas aggiornados. Es estimulante

² Joseph Beuys, Catálogo de la muestra realizada en PROA, ciudad de Buenos Aires, Marzo –Junio 2014

sentirme parte, y no al margen de este cambio de herramientas con infinitas posibilidades y en constante evolución.

Uno de los valiosos aportes de la nueva tecnología aplicada a los medios a la vida cotidiana es que abandona el modelo de espectador pasivo para ofrecer la posibilidad de modo muy accesible, de generar nuestros propios contenidos y exponerlos a los demás, volvernos productores y emisores de mensajes audiovisuales. Una posibilidad que generalmente es pasada por alto por nuestros alumnos, un poco por la atracción casi irresistible de los videojuegos, (casi excluyente a la hora de utilizar las computadoras por parte de niños y adolescentes), otro poco por desconocimiento de lo accesible de los programas de edición y producción digitales de imágenes y textos. Esas herramientas están tanto en nuestras PC como también en las netbook entregadas por el Gobierno Nacional. -nuestro Colegio fue el primero de la ciudad en recibirlas- Son programas básicos, fáciles de utilizar y con los que se consiguen resultados muy logrados de producción audiovisual.

El programa que he experimentado en estos años, con alumnos de 1° a 6°, tanto en esta Institución como en la Media 31. (Movie Maker), está en todas las netbook del Plan Conectar Igualdad, muchos alumnos lo desconocen, pero rápidamente se apropian de esta herramienta. Los que ya la conocían o los más afines a las computadoras ayudan a los que menos se animan con la tecnología. Al plantearles la actividad se despierta inmediatamente un interés por participar, Aparece un desorden inicial por el desafío del trabajo, luego durante el desarrollo, los alumnos comprenden los múltiples factores a tener en cuenta y las dificultades de la tarea, finalmente para la mayoría de los grupos la satisfacción por el trabajo realizado, el interés por ver las producciones de sus pares y por mostrar las propias. Esta secuencia se ha generado con diferentes grupos, en diferentes circunstancias y con diferentes temas de la disciplina, siempre la respuesta de los alumnos fue la misma. Una de las intenciones de la propuesta es el hacer accesible a los alumnos y alumnas una herramienta valiosa aplicable a la vida cotidiana, ya sea disfrutando de una película de animación con la capacidad de apreciación que da el conocer el modo en que fueron realizadas, como el dedicarse a producir material audiovisual. Despertando el interés de los alumnos, a la vez que miramos desde otro ángulo las computadoras, internet y nuestra participación en los medios.

PROPUESTA ÁULICA

Antes de describir la propuesta diseñada, creemos que es importante detallar las condiciones áulicas en las cuales estas actividades se desarrollarán, para esto hemos resumido algunos datos relevantes de la Asignatura Formación Visual.

Cantidad de alumnos por división.....30

Cantidad de docentes.....1

Cantidad de horas de clase por semana.....2 h/c

Este trabajo tiene como finalidad presentar una propuesta didáctica para la enseñanza de “Las variables significativas expresivas, simbólicas y comunicativas de los elementos tonales del Lenguaje Visual. Las producciones gráficas y plásticas y el empleo del color”, correspondiente al programa de la asignatura de 2º año del Bloque Académico Formación Visual e Historia del Arte. Esta propuesta se realizó teniendo en cuenta los Objetivos Generales para el Área de Formación Visual (Enseñanza Secundaria), y los Objetivos Generales para el Nivel: 2º Año, presentados a nivel Departamental.

La propuesta se desarrolla en 3 clases de 80 m cada una (una clase por semana) y consiste en producir una animación, utilizando el sencillo programa que viene en las netbook, Windows Movie Maker. El tema se encuadra dentro de lo que actualmente se denomina Psicología del color y que aborda la temática desde la significación emocional y cultural de los colores, lo que los colores expresan por sí mismos y por factores asociados a lo cultural. Y propone una serie de asociaciones significativas para cada color. Los alumnos deberán decidir grupalmente el color y la asociación correspondiente que expresarán en la animación a través del guión y de la elección de los objetos, fondos, iluminación, edición de los fotogramas, etc.

Objetivos específicos

El color es una temática abordable desde múltiples áreas del conocimiento, desde la física, química, óptica, medicina diagnóstica, psicología, simbología, fotografía espacial, etc. También está presente en nuestro entorno cotidiano: en la arquitectura, la naturaleza, los objetos de

consumo, las computadoras, los videojuegos, la moda, etc. A su vez es inherente al ser humano una respuesta emocional y primaria frente al mismo, más otras asociaciones adquiridas culturalmente. Es decir, podemos partir desde el entorno más cercano a los alumnos, de sus gustos y preferencias para reflexionar sobre una temática compleja y significativa.

Experimentar la técnica de animación STOP MOTION, o fotograma a fotograma, accesible gracias al avance de las tecnologías digitales, técnica ampliamente difundida y utilizada, y consumida por nuestros estudiantes desde la más tierna infancia,

Que los alumnos:

Perciban y aprecien la iluminación como fenómeno visual

Compongan imágenes utilizando del color atendiendo a su significación

Experimenten con la técnica de animación stop motion

Recursos a utilizar

Computadora. Cañón

Pizarra, Fibras

Láminas Imágenes proyectadas.

Plastilina, pequeños objetos, juguetes.

Cámara de fotos, netbook, etc

1º Clase³

Apertura: duración aproximada 20 m

Exposición oral acerca de la técnica del STOP MOTION (nacimiento, evolución, usos actuales).

Se presentan algunos ejemplos de stop motion, producidos por profesionales (por ejemplo

MUTO a wall painted animation by BLU <http://www.youtube.com/watch?v=uuGaqLT-gO4> o

“Psicología del color“. Production of audiovisual materials:

<http://www.youtube.com/watch?v=PImm83Uor9Q>), y otros de producción escolar, de los que

encontramos muchos de libre acceso en Youtube. Realizados con objetos, papeles, dibujos en pizarra, con plastilina, etc

³Arri, F; Maddoni, A y Palermo, A (2013) Secuencia 3 Artes Visuales y TIC II Especialización docente de Nivel Superior en Educación y TIC, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación

Desarrollo

En esta primera clase se conformarán grupos de 6 alumnos, en debate grupal decidirán el color y la significación a trabajar, los materiales con los que producirán la animación, y realizarán el guión en forma de storyboard. Todo con la asistencia del docente, quien propondrá un reparto de tareas, algunos sacarán las fotos, otros se ocuparán de la “producción”, otros harán la edición, pero todos participan de todas las decisiones.

Evaluación: cada grupo presenta el guión en forma de esquemático storyboard o guión gráfico.

2º Clase

Se destinará en su totalidad a la fase de producción de la animación, armar el “escenario”, decidir encuadre, iluminación, sacar las fotografías (aproximadamente 80). Si bien la animación profesional utiliza 25 fotogramas por segundo, con alumnos de esta edad y con la escasa carga horaria semanal, trabajamos una animación un poco más rústica, y utilizamos menos fotogramas por segundo.

La evaluación será individual y grupal en relación al desempeño en clase, el compromiso y responsabilidad con la tarea.

3º Clase

Edición de la animación, títulos y créditos también animados. Duración aproximada 60 minutos.

Evaluación final: se destinarán los últimos 20 m de la clase para que cada grupo presente una animación de 20 segundos musicalizada.

El docente evalúa y hace devoluciones que confirman al alumno sus comprensiones o lo reorientan para que esta sea posible a partir de la identificación de aciertos y dificultades.

Apreciación del desempeño participativo individual y grupal.

La valoración docente tiene en cuenta:

Niveles de reconocimiento de la funcionalidad expresiva de los recursos plásticos.

Niveles de comprensión que se reflejan en el manejo y articulación de la animación en función de la significación expresiva de la imagen.

El respeto por los trabajos y opiniones de los demás.

El grado de compromiso y cumplimiento.

Se pondera el desarrollo constructivo de la imagen como lenguaje, la capacidad de reconocer y articular los componentes de la imagen en función de su potencial expresivo y significativo.

BIBLIOGRAFÍA

Albers, J. (1979). *La interacción del color*. Madrid: Alianza.

Arnheim, R. (1992). *Arte y percepción visual. Psicología de la visión creadora*. Buenos Aires: Eudeba.

Colegio Nacional Rafael Hernández. Departamento de Estética. Formación Visual. (2010). Lineamientos para la adecuación al Proyecto de Enseñanza para la Comprensión.

Crespi I. y Ferrario J. (1989). *Léxico técnico de las artes plásticas*. Buenos Aires: Eudeba.

Dantzig, C. M. (2009). *Diseño Visual. Introducción a las Artes Visuales*. México: Trillas.

Dondis, D.A. (1973). *La sintaxis de la Imagen*. España: Gustavo Gilli.

Edwards, B. (2006). *El Color*. Barcelona: Urano.

Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*, Barcelona: Octaedro

Scott Robert G. (1976). *Fundamentos del Diseño*, Buenos Aires Ed. V. Leru.

Stone Wiske, M. (comp.) (1999). *La Enseñanza para la Comprensión*. Buenos Aires: Paidós.

Portal, F. (2005). *El simbolismo de los Colores*, España: Perennis de Olañeta.

Moholy-Nagy, L. (1985). *La Nueva Visión. Principios Básicos del Bauhaus*. Buenos Aires: Infinito.

TEXTURA

DIMENSIÓN EXPRESIVA EN LA IMAGEN PLÁSTICA

María Carina García Laval

Regularización docente 2014. Comisión evaluadora: Alejandra Bedouret, Alejandra Catibiela, Patricia Sánchez Pórfido, Ana Otondo.

CONTEXTO INSTITUCIONAL

El Proyecto Académico y de Gestión de la profesora Ana M. García Munitis para el período 2014-2018, que se sustenta en las leyes Nacional de Educación N° 26. 206, Provincial N° 13.688 y en los lineamientos del plan estratégico de la UNLP 2014-2018 constituye la plataforma de política formativa de esta propuesta.

Recurriendo a sus huellas fundacionales el Nacional asume el desafío de posicionarse como un Colegio de vanguardia pedagógica con una verdadera política de inclusión que posibilite el acceso y permanencia de los alumnos en las aulas.

Esta intencionalidad política formativa dio lugar a la concreción de un nuevo diseño curricular, en el marco de Enseñanza para la Comprensión(EpC.), que permitió avanzar en la construcción de redes de conocimiento, aportando a la atenuación del "síndrome del conocimiento frágil" (Perkins, 1999), y al establecimiento de acuerdos sobre metas de comprensión, contenidos, profundidad y alcances de los mismos. El objetivo es consolidar un Colegio de vanguardia pedagógica: humanista, democrático, inclusivo, convocante, inteligente, en el que el derecho a aprender se brinde con igualdad de oportunidades y posibilidades.

LA INSERCIÓN DE LA PROPUESTA DE FORMACIÓN VISUAL E HISTORIA DEL ARTE EN EL MARCO TEÓRICO QUE SUSTENTA LA GESTIÓN DEL DEPARTAMENTO DE ESTÉTICA

El Plan Académico y de Gestión Institucional, como el Programa de Formación Visual e Historia del Arte con los otros niveles de concreción curricular: las Unidades Didácticas y las clases, constituyen desde nuestra perspectiva textos pedagógicos, es decir: configuraciones témporo-espaciales de sentido, cuya circulación no es lineal, los estudiantes en interacción con ellos construyen y recrean nuevos sentidos.

Este marco permite la revisión crítica de las propuestas de enseñanza, en el sentido de contextualizar los conceptos en el campo de significaciones propio de las culturas de los adolescentes y jóvenes y en la utilización de la diversidad de lenguajes que provee la cultura visual, para facilitar la lectura y producción artística, sin restringirla a técnicas plásticas tradicionales.

En cada instancia del recorrido que la asignatura propone a los estudiantes puede leerse una clara intencionalidad pedagógica: Promover procesos de articulación significativa entre sus conocimientos previos y los nuevos problemas-situaciones que cada unidad le plantea. Se apuesta a establecer procesos de inferencia y transferencia entre los conocimientos que se poseen y los nuevos.

Son tres los factores claves en torno a los que se organiza la problemática de la comprensión: el *conocimiento base* que cada estudiante posee, *las estrategias* que utiliza para aprender y su *disposición* para el aprendizaje.

El desafío de facilitar estas articulaciones en cada clase, en la producción de cada material, en cada experiencia áulica o de campo, facilita superar las miradas reduccionistas y permite promover en los estudiantes la visualización del Arte en su complejidad.

Se trata entonces de recuperar algunas consideraciones que se han expresado y debatido en el Departamento de Estética acerca del Arte como fenómeno complejo y como parte de la cultura, que actúa, sobre todo, como un mediador de representaciones sociales, relacionadas tanto con la belleza, como con las ideologías, el poder y las relaciones sociales. En este sentido, la importancia primordial de la cultura visual es mediar en el proceso de cómo miramos y cómo nos miramos y contribuir a la producción de mundos, desde los objetos mediacionales que denominamos artísticos.

Si centramos la mirada en la función de la asignatura Formación visual e Historia del arte en el ámbito de la educación formal no especializada en arte, como es el caso particular del Colegio Nacional, nos encontramos con una formación definida como general no orientada, que tiene como objetivo la comprensión de procesos comunicacionales, poniendo énfasis en los procesos de interpretación - eje fundamental para la formación general de ciudadanos críticos y reflexivos-, en nuestro caso la formación de lectores críticos de la imagen. Así es que el desarrollo de procesos de producción y de exploración de los componentes de la imagen, sus modos de organización y sus funciones expresivas, se constituyen como ejes del aprendizaje¹.

El estudio de las construcciones de sentido implícitas en cada organización de lo visual, permiten al estudiante reconocer la función comunicacional de las manifestaciones visuales y se sustenta en los siguientes lineamientos acordados por el equipo docente de 1er año:

La imagen, en tanto lenguaje, tiene una función comunicacional

La imagen plástica es simbólica, poética y como tal evoca y metaforiza.

Los procesos de aprendizaje del lenguaje plástico involucran en el aula, momentos de producción simbólica y de lectura interpretativa potenciando el desarrollo del pensamiento abstracto de los estudiantes.

Nuestra labor docente se funda en la orientación de estos procesos interpretativos, construyendo en el aula, con los estudiantes, herramientas de conocimiento que les permitan desarrollar la sensibilidad necesaria para reconocer y disfrutar la heterogeneidad de respuestas expresivas de su contexto social.

Para dar respuesta a algunas de las tensiones habituales que se presentan en los grupos ingresantes, como son la heterogeneidad, la disparidad o inexistencia en la formación previa en disciplinas afines, tanto como la dificultad a la hora de producir imágenes, se sistematizan algunas estrategias que con inclusión de TIC hacen posible alcanzar los objetivos planteados para todo el curso, minimizando estas dificultades a favor de una aula inclusiva.

¹ En el plano de la percepción se estableció como línea conductora el desarrollo de hábitos de atención sostenida y lectura de los mensajes visuales, favoreciendo la observación, la discriminación, la selección, y la clasificación. En lo que respecta a la producción - entendida ésta como un ámbito de conceptualización - la línea conductora apunta a la transferencia de conceptos en diversidad de soluciones visuales, privilegiando la experimentación, la manipulación, la recreación, la organización y la concertación; en tanto que, con respecto a la reflexión, la línea conductora se estableció en torno al análisis interpretativo de imágenes, discriminando aspectos y relacionándolos en la unidad de la imagen, comparando producciones contextualizadas socioculturalmente, atribuyendo significados.

“Lo que resulta un potencial indudable para la tarea pedagógica es la posibilidad que brindan las nuevas tecnologías de democratizar la producción y convertir sus herramientas en instrumentos de autor. La posibilidad de personalizar estos recursos dependerá de los contextos de apropiación significativa que cada institución escolar pueda construir entre todos los agentes y sujetos que participen en sus proyectos de integración” (Batista, M.A, Celso V., Usubiaga G. 2007: 33)

Se administran con los estudiantes grupos cerrados de facebook, espacios que se proponen para intercambio y colaboración, publicación de producciones y de materiales de estudio, dando lugar a la ubicuidad del aprendizaje, es decir haciéndolo posible más allá del mínimo contacto presencial que nos ofrece el espacio del colegio. Esta experiencia facilita la organización de las actividades, sirve a su vez como recordatorio de materiales, temas, y otras cuestiones de la clase, permite estrechar y fomentar un vínculo pedagógico entre todos los participantes con las características propias de distensión que genera el espacio elegido. Habilita la posibilidad de una retroalimentación diferenciada con cada estudiante, aumenta su frecuencia y calidad. La apuesta es que los conocimientos se amplifiquen, se distribuyan, compartan y enriquezcan, como señala Barbero “...estamos ante un cambio de época, y que hay que reorganizar la enseñanza pensando en los nuevos rasgos de producción de los saberes, como son la hipertextualidad, la interactividad, la conectividad y la colectividad” (Martín-Barbero, 2006 en Dussel 2011:16).

“Es probable que tengamos que diversificar las propuestas educativas, es probable que el formato escolar tenga que modificarse de maneras sustantivas y es probable que surjan formatos no escolares, cada vez más, sin que esto signifique ninguna cuestión catastrófica, sino más bien hacernos cargo del cambio cultural que estamos protagonizando y que quizás va a una velocidad mucho mayor de la que se podía imaginar a mediados del siglo XX”(Terigi F. 2010:5)

Por otro lado la utilización de las TIC como herramientas expresivas novedosas que posibilitan agilizar producciones, realizar varios ensayos en corto tiempo , diversificar y optimizar la elaboración de imágenes, como es partir de la utilización del programa GIMP 2, reduce el sentimiento de frustración que suele afectar a algunos estudiantes que no se sienten cómodos con los procedimientos convencionales. Entendemos que el fin último no es la producción aunque sostenemos en consonancia con Batista que “Las obras son las

formas materiales del pensamiento. El sólo hecho de producirlas implica un trabajo de poner a prueba, de reflexión, de evaluación, de reformulación, de investigación, de intercambio y negociación, de apertura a miradas diferentes y, a la vez, de asunción de un punto de vista.

Algunos las realizarán de modos más conscientes y comprometidos, otros no tanto. Por eso es importante darles la oportunidad de reflexionar sobre el proceso, “producir metacogniciones sobre la obra” y generalizar, a partir de la experiencia, con miras a futuras situaciones” y lo más importante es que “hay ciertos tipos de comprensión que se alcanzan únicamente de forma plena a través de la experiencia de la producción”. (Battista 2007:55)

PLAN DE CLASES PARA EL ABORDAJE DEL TEMA TEXTURA EN ARTICULACIÓN CON EL CONCEPTO DE COLLAGE COMO DISPOSITIVO PARA LA PRODUCCIÓN.

TÓPICO GENERATIVO: ELEMENTOS DE LA IMAGEN : TEXTURA

La propuesta describe el desarrollo de tres clases que se refieren al tema textura, correspondiente a la unidad dos del programa de contenidos donde se estudian los elementos formales y tonales de la imagen plástica y las múltiples posibilidades expresivas que ofrecen sus diversas articulaciones

Para atender a los hilos conductores de nuestra propuesta curricular en función de la interpretación de los discursos visuales:

La imagen como lenguaje, como vía de expresión y comunicación en el entorno cotidiano.

La producción de la imagen como construcción de sentido (social, cultura simbólico, personal)

Tomamos como punto de partida el análisis la serie de Juanito Laguna de la obra de Antonio Berni.

- Propósitos:

Comprender la estructura de las imágenes plásticas como una totalidad, a través de las acciones propuestas para el lenguaje plástico visual: observación, interpretación y comprensión.

Reconocer y denominar las diversas calidades de superficie en tanto texturas táctiles, visuales, naturales, artificiales.

Relacionar los componentes del lenguaje plástico visual que intervienen en las producciones con el contexto sociocultural de referencia diferenciando modos de interpretación y efectos significativos.

Utilizar las TIC en procesos creativos que combinen forma y contenido.

Objetivos /Metas de comprensión

Que los alumnos:

- Reconozcan las características de la textura a través de la creación de retratos y paisajes que expresen ideas, sentimientos y emociones. (Reconocimiento del elemento plástico, sus variables y funciones expresivas).
- Analicen los contextos de producción de imágenes bidimensionales.
- Produzcan una imagen en la cual se pongan de manifiesto elementos trabajados durante el recorrido de la secuencia como puede ser texturas visuales regulares, irregulares, naturales, artificiales, en formato papel y con utilización de las TIC.

Contenidos

Textura (visual, táctil, natural, artificial, orgánica geométrica, frotados, grafismos)

Collage

Gimp, nociones básicas de manipulación digital de imágenes (herramienta de selección libre, recorte y rellenos con patrón; filtros artísticos y decorativos)

Estrategias metodológicas:

El docente plantea experiencias de lectura, producción y reflexión para posibilitar la interpretación, fin último que nos proponemos. Establece momentos de producción, de evaluación de producciones en proceso y de resultados. Acompaña el recorrido de los estudiantes haciendo las intervenciones necesarias para que todos alcancen los logros esperados.

Secuencia didáctica

Primer clase: 2 HC, 80 minutos

Apertura (30 minutos)

Proyección del video de canal Encuentro “Creando Juanito Laguna” de 10 minutos de duración , donde a través de testimonios en audio del artista Antonio Berni se explica la

relación entre la técnica elegida, los materiales y el personaje representado, mientras se proyectan imágenes de la serie y del entorno (espacio y tiempo reales) que motivaron su realización.

Visionado el corto, el docente en diálogo con el curso propone participar de la reflexión sobre el tema de la serie y la significatividad de materiales y la técnica que lo configuran. Orienta la charla y explica el concepto de textura retomando imágenes que permiten discriminar las variables. (naturales, artificiales, visuales, táctiles)

Se invita a los estudiantes a seguir recorriendo la obra de Berni con sus netbook en la página del portal Educar .

Desarrollo (40 minutos)

(desempeños de comprensión : acciones de los estudiantes con acompañamiento y orientación docente)

Acuerdo conceptual sobre los términos textura y collage

Armado de una guía de temas derivados de las sensaciones extraídas tanto de texturas aportadas por los estudiantes y de la recorrida virtual por las obras de Berni

Selección de temas para una producción en collage en grupos de tres estudiantes.

Cierre (10 minutos)

Presentación de las producciones en proceso

Segunda clase (2HC: 80 min.)

Apertura: (10 min.)

Continuidad a la producción grupal retomando la propuesta de funcionalizar expresivamente los elementos de textura .

Desarrollo (60 min.)

Conclusión de los trabajos grupales

Exhibición de algunos para su análisis: el reconocimiento expresivo aportado por los tratamientos de textura.

Reconocimiento y enunciación de temas expresivos.

Cierre- Evaluación grupal: (10 min.) confrontación entre intenciones expresivas y logros alcanzados.

Tercera clase (2HC :80 min.)

Apertura: (20 min.) Presentación del programa GIMP2. Exhibición con cañón de operaciones simples de relleno con texturas (patrones), herramientas de selección libre, recorte y relleno, aplicación de filtros artísticos y decorativos. Publicación de los tutoriales en grupo de

Facebook para posterior consulta de los estudiantes.

Desarrollo (40 min.) Propuesta de Construcción de 2 nuevas imágenes, esta vez individuales y digitales desde los temas reconocidos en las imágenes previas, sumando la impronta personal de acuerdo a vivencias particulares. Se propone la generación de efectos significativos a partir de dos intervenciones diferenciadas de la misma fotografía: un autorretrato o un espacio del entorno cotidiano.

Para llevar a cabo la actividad el paso previo es luego de la selección temática por parte de los alumnos, el armado de una carpeta digital con texturas afines a esta intencionalidad. (se sugieren recuerdos, gustos, intereses actuales o de la infancia reciente)

Cierre (20 min.): Publicación de los trabajos en el muro con un comentario que de cuentas de la intención del autor, dominio de la terminología, el reconocimiento y el uso expresivo de las texturas, la forma de planificación del trabajo.

Nota: Cabe destacar que el docente propone los desempeños de comprensión a los estudiantes, aportando para la contextualización de las nociones trabajadas ejemplos del arte contemporáneo como en este caso la obra de Berni, presentados en formato de Power Point y video. Dichas imágenes se ponen en dialogo, y complementan a través de mediaciones significativas, con los ejemplos y las propuestas que ofrecen los estudiantes de su repertorio cultural cotidiano.

RECURSOS

Video, Imágenes analógicas y digitales, Presentadores de imágenes como power point, papeles de revistas y otras superficies aportadas por los estudiantes, Netbook del programa conectar igualdad, cañón, Programa Gimp o similar; Conexión a Internet, Muro de Facebook para publicación de trabajos, tutoriales

Tiempo estipulado 3 clases (6 horas cátedra: 240 minutos)

EVALUACIÓN –VALORACIÓN CONTINUA

Diagnóstico permanente del desempeño de los estudiantes: El docente hace devoluciones para validar o reorientar desempeños y producciones que se materializan en:

- Trabajos prácticos individuales y grupales
- Desempeño participativo en espacios de reflexión (individual-grupal)

Niveles de reconocimiento de la funcionalidad expresiva de los recursos plásticos analizados grupalmente

Niveles de comprensión traducidos en el manejo y articulación de los recursos plásticos en función de la significación expresiva de la imagen, en las producciones propuestas en el aula.

La capacidad de verbalizar los contenidos a través de la apropiación gradual del código plástico tanto en la participación en clase, como en la fundamentación escrita de los prácticos.

La claridad y el nivel de riesgo asumido en la realización de los trabajos prácticos y sus fundamentaciones.

Nivel de respeto por los acuerdos de convivencia demostrado durante las instancias de participación reflexiva.

Se pondera el desarrollo constructivo de la imagen como lenguaje, en este sentido, la capacidad de reconocer y articular los componentes de la imagen en función de su potencial expresivo y significativo.

La reducida carga horaria no nos permite desarrollar y evaluar desempeños en cuanto a la calidad técnica en la producción plástica, sino la capacidad de reconocer y relacionar el código visual y su potencialidad simbólica.

A MODO DE CIERRE

Esta propuesta pone en valor el trabajo grupal y colaborativo tanto como el uso pedagógico de las TIC referenciándose en el modelo TPACK (El conocimiento tecnológico + pedagógico + disciplinar) que supone que integrar las TIC en nuestras clases implica no solamente conocer las herramientas, sino también “reacomodar” nuestras prácticas, revisar y resignificar los conocimientos pedagógicos y disciplinares cuando incluimos tecnologías. Se trata fundamentalmente de poner cada uno de esos conjuntos de saberes al servicio de los otros dos para, en total, enriquecer las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

La utilización de la netbook como recurso productivo y expresivo, a partir de la edición de collages digitales, las distintas evaluaciones del proceso de creación, y el uso de los otros dispositivos tecnológicos implica atender al marco teórico de la enseñanza de las artes visuales en una praxis que articula instancias de producción y reflexión en pos del logro de competencias interpretativas.

El uso de las redes sociales, en este caso el Facebook, se consideró valioso por posibilitar la continuidad del trayecto de los alumnos, el incremento de la retroalimentación, intervenciones e intercambios orientadores, correcciones, confirmaciones de aprendizajes

como la publicación (material de aprendizaje, propuesta de actividades) y circulación de la palabra, y de las producciones.

Como dicen Belinche y Ciafardo “Los recursos técnicos puestos en juego en este proceso no constituyen un fin en sí mismo sino que están disponibles a los fines de la poética.” (2011: 9)

En ese sentido Dussel y Quevedo afirman “...que esta combinación de múltiples medios y de múltiples modos de comunicación, donde se mezclan sonidos, imágenes, textos, gestos, etc., abre posibilidades expresivas muy novedosas y desafiantes que la escuela puede utilizar. Los informes que han elaborado Henry Jenkins (2006) y Tyner y otros (2008) enfatizan las posibilidades enormes de prácticas de conocimiento que habilitan los nuevos medios, por lo que estos autores hablan de “permisibilidades” (affordances): acciones y procedimientos que permiten nuevas formas de interacción con la cultura, más participativas, más creativas, con apropiaciones originales”. (2010:21)

BIBLIOGRAFÍA

Arnheim, R. (1992). *Arte y percepción visual. Psicología de la visión creadora*, Buenos Aires: Eudeba.

Arri F. Maddonni A. y Palermo A. (2013). *Secuencias 1,2 y 3 Artes Visuales y TIC II*. Especialización docente de nivel superior en Educación y Tic. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Batista M.A., Celso V.E.; Usubiaga G., coordinado por Viviana Minzi. - *Tecnologías de la información y la comunicación en la escuela: trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica 1a ed.* - Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007:96

Carranza, F., Maddoni, A., Palermo, A. (2013). Clase 1: *El arte y la formación de sujetos en el contexto contemporáneo*. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Consejo Federal de Educación (2011). *Resolución 141/11. Anexo II NAP Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación Artística para 1º, 2º y 3º año del Ciclo Básico de Educación Secundaria*. (Consultado: 17-06-13 <http://fba.unlp.edu.ar/apreciacion/wp-content/uploads/2011/05/estereotipos.pdf>)

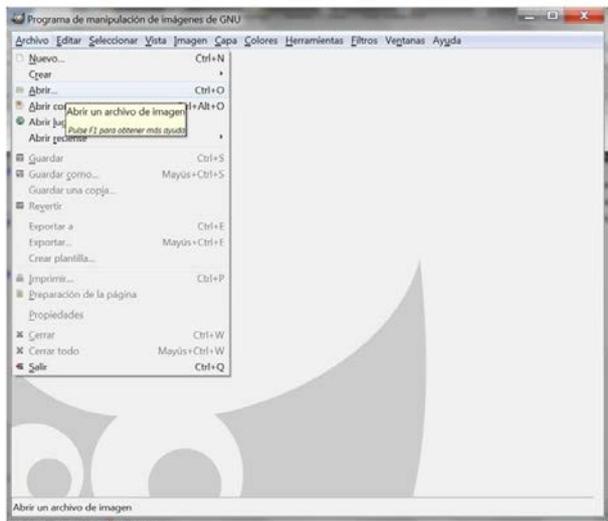
Crespi, I. y Ferrario J. (1989). *Léxico técnico de las artes plásticas*, Buenos Aires: Colihue.

- Ciafardo, M. y Belinche, D. (2008). *Los estereotipos en el arte. Un problema de la educación artística. Los artistas son de piscis*. La Puerta. Publicación Internacional de Arte y Diseño, 3, 3, 27-38. (Consultado: 16-06-14 <http://fba.unlp.edu.ar/apreciacion/wp-content/uploads/2011/05/estereotipos.pdf>)
- Dussel, I. (2011). *VII Foro Latinoamericano de Educación: Aprender y enseñar en la cultura digital*, Buenos Aires: Santillana.
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*, Barcelona: Octaedro.
- Colegio Nacional Rafael Hernández. Departamento de Estética. Formación Visual. (2010). Lineamientos para la adecuación al Proyecto de Enseñanza para la Comprensión.
- Scott, R. G.(1976). *Fundamentos del Diseño*. Buenos Aires: Víctor Leru.
- Stone Wiske, M. (comp.) (1999). *La Enseñanza para la Comprensión*. Buenos Aires: Paidós.
- Palermo, A., Carranza F. y Maddonni, A. (2013). *Artes Visuales y TIC II - Formación Docente*. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Roldan P. (2013). Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Sagol, Cecilia (2012). *“El aula aumentada”*, en Webinar 2012: Aprendizaje ubicuo y modelos 1 a 1, organizado por IIPE-UNESCO y Flacso Argentina, 14 al 16 de marzo. Disponible en: <http://www.webinar.org.ar/conferencias/aprendizaje-ubicuo-modelos-1-1-experiencias-propuestas-del-portal-educar> (última consulta: junio de 2014).
- Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía En: Frigerio G. y Diker, G. (comp) *Educación: saberes alterados*. Paraná: La Hendija. Colec. del estante, pp 99-110.

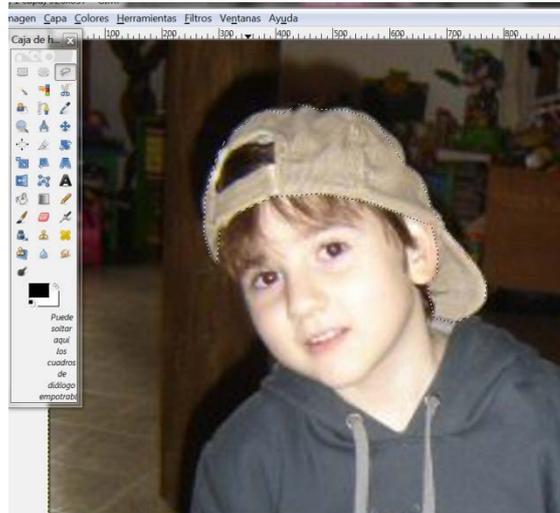
TUTORIAL COLLAGE DIGITAL

Aplicar textura con GIMP 2

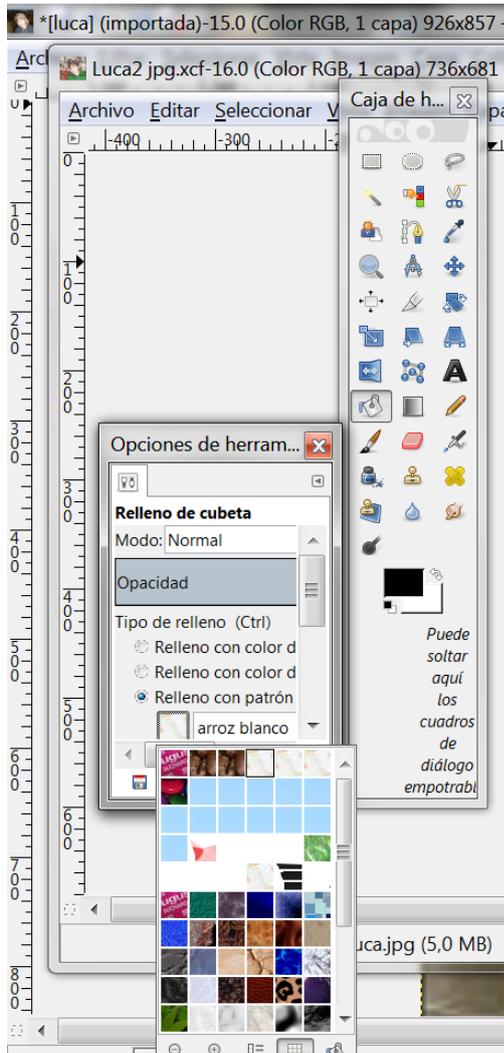
Vamos a Archivo, primera opción de la barra de menú y abrimos la foto que queremos editar.



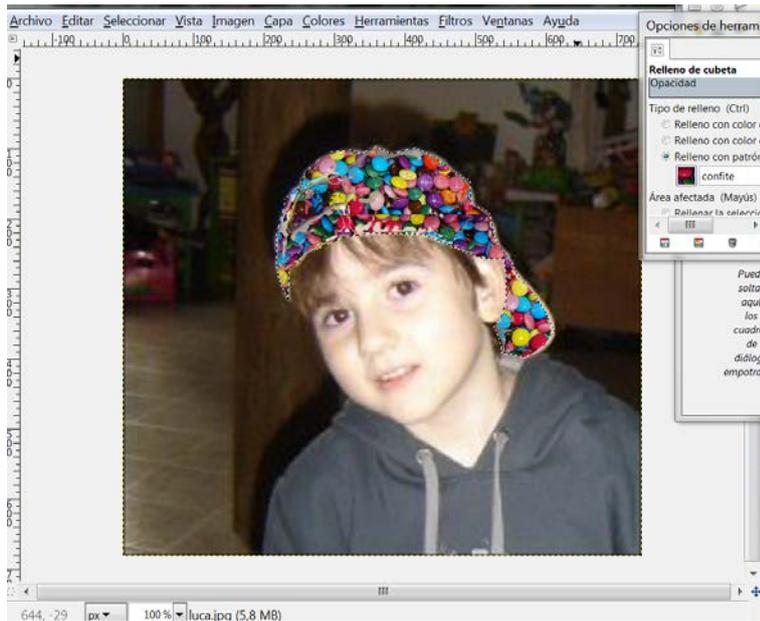
Una vez escogida la imagen, usamos la herramienta de selección libre para delimitar las zonas que queremos trabajar con textura. La encontramos cliqueando en el barra de menú superior: herramientas, (8vo lugar) luego caja de herramientas. . Nuestra selección deberá ser cerrada.



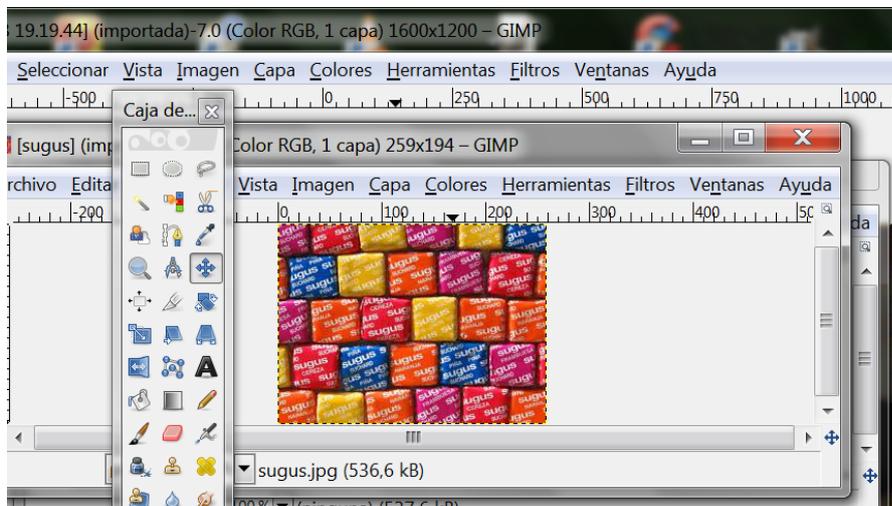
Elegimos la herramienta relleno y luego relleno con patrón



Al abrir los patrones se despliegan las opciones y se elige la deseada .



Una forma para crear patrones es abrir nuevas imágenes con las texturas que nos interesen y desde el menú editar primero elegir la opción cortar y luego pegar como patrón nuevo (se le agrega el nombre)





Una vez concluida la imagen , la guardaremos con un nombre adecuado con terminación

JPG (es necesario escribir la extensión)

Se sugiere explorar también otras opciones de la barra de menú , como Filtros (que está en noveno lugar)en sus variantes decorativos y artísticos. Antes, en 7mo lugar también es interesante la opción color, aunque tratándose de textura el tema que nos ocupa prioricemos lo antes indicado.

Regularización 2016. Comisión evaluadora: Florencia Bertone, Andrea Cataffo, Pablo Musicco, Manuel Leguizamón.

FUNDAMENTACIÓN

La presente Propuesta Pedagógica tiene como objeto desarrollar la primera unidad temática del programa de 2do año del Colegio denominada "El Tiempo y la Música", enmarcada en el siguiente hilo conductor: *"El Lenguaje Musical como un Sistema de Relaciones. La experimentación con los elementos del Lenguaje Musical en su organización discursiva"*.

Conceptos como: "tiempo cronológico", "psicológico" y "musical", se entrelazan y se refractan en los alumnos, derivando el tema hacia conocimientos de otras disciplinas y a la vida cotidiana. Preguntas como: ¿qué relación hay entre la velocidad y la sensación de velocidad? ¿Cómo percibimos la velocidad si no tenemos puntos de referencia claros?, disparan debates que derivan en una reflexión grupal sobre el tema.

La materia, según mi perfil de trabajo, se desarrolla en gran parte a partir de consignas abiertas, que promueven respuestas abiertas, las cuales, a veces, sorprenden a los mismos alumnos. La modalidad de trabajo es generalmente grupal. El aula se transforma en un espacio creativo, donde las ideas surgen libremente. Al docente le compete la tarea de desbloquear y ofrecer estrategias, en el caso de que haya grupos a los que les cueste un poco más emprender esta búsqueda creativa.

La audición y la proyección de videos de conciertos y recitales, permite un análisis minucioso del comportamiento del discurso musical a través del tiempo. La existencia de Internet y de las netbooks en el aula, posibilita el acceso inmediato a obras musicales que seleccionan los alumnos para su análisis.

La manipulación de los sonidos y de la música, a través de los dispositivos informáticos actuales, permite y potencia el acercamiento de los alumnos al ámbito de "lo sonoro" y les ofrece infinidad de posibilidades de exploración.

La materia Formación Musical se desarrolla a lo largo del año lectivo, con una carga horaria semanal de dos horas cátedra.

Título de la Unidad: "El Tiempo y La Música".

Tópicos Generativos: ¿Es posible que exista una música sin tiempo? El transcurso del tiempo. La noción de medida en la música. Velocidad o tempo (estable, fluctuante - cambios progresivos o súbitos).

Curso: segundo año.

Número de clases semanas estimadas para el desarrollo: 10 clases de 40 minutos cada una, distribuidas en dos encuentros semanales, con una extensión de cinco semanas.

HILOS CONDUCTORES

Los alumnos comprenderán que:

- El discurso musical puede presentar diferentes formas de organización temporal.
- La sensación de cambio de velocidad (tempo), no siempre se corresponde con modificaciones reales de la misma, sino que puede tener origen en otros aspectos de la organización discursiva musical.
- Gran parte de la música que se escucha en nuestra sociedad, está organizada en base a una pulsación regular, aunque no siempre se percibe con la misma claridad.
- Una escucha específica y reflexiva de la música, permite comprender y diferenciar los procesos que ocurren en la interacción de los elementos del lenguaje musical y los efectos que producen en la percepción.
- La actividad de interpretar y hacer arreglos de obras musicales en forma grupal, promueve el enriquecimiento de todos sus miembros, y produce la satisfacción de lograr un producto a través de un proceso, donde entran en juego diferencias y puntos de acuerdo.
- Existen configuraciones musicales que, aunque los medios masivos de comunicación no las difundan, son una parte importante de nuestra cultura.
- La música puede ser analizada más allá de la valoración estética de cada persona.
- La música con la cual se identifican, no es mejor ni peor que la que escuchan sus compañeros, y que la libertad de elección depende de la calidad y de la cantidad de información con la que cuentan.

TÓPICOS GENERATIVOS

"El tiempo musical: un enorme lienzo donde pintar sonidos"

1. Las sensaciones sonoras de velocidad y su relación con la organización de los elementos musicales. La pulsación (el tiempo) como herramienta imprescindible para guiar nuestra escucha a lo largo de las obras musicales, sin caer en la trampa de lo perceptual.
2. Las problemáticas propias de la interpretación de música en forma grupal, que devienen de la dificultad de sincronizar rítmicamente con los tiempos de sus compañeros, sus consecuencias en la consolidación del producto final y los recursos y estrategias para solucionarlas.
3. La utilización de puntos de referencia para la realización de procesos de cambio de tempo en forma progresiva y súbita. La dificultad que surge al intentar producir entre todos, la aceleración y la desaceleración gradual del tempo.
4. Los cambios de velocidad realizados a una obra que originalmente presenta tempo estable, a partir de la edición de audio por medio de las tics.

METAS DE COMPRENSIÓN

Tópico Generativo

1. "Las sensaciones perceptuales sonoras de velocidad y su relación con la organización de los elementos musicales. La pulsación (el tiempo) como herramienta imprescindible para guiar nuestra escucha a lo largo de las obras musicales, sin caer en la trampa de lo perceptual."

Los estudiantes:

- Aprenderán la diferencia entre la escucha musical fundada en las sensaciones que produce la percepción directa, y la escucha musical enraizada en el pensamiento reflexivo.
- Desarrollarán comprensión de los desajustes a que nos puede llevar la percepción no reflexiva.

"Las sensaciones sonoras de velocidad y su relación con la organización de los elementos musicales."

Los estudiantes:

- Desarrollarán Comprensión de los cambios de velocidad que se perciben en las obras musicales, señalando el momento en que ocurren.
- Aprenderán la pulsación como referencia imprescindible para determinar si el tempo cambia o no.
- Aprenderán la diferencia entre la sensación de cambio de velocidad y el cambio de tempo propiamente dicho.
- Desarrollarán comprensión de dos diferentes tipos de cambio de tempo: progresivo y súbito.

Tópico Generativo

2. "Las problemáticas propias de la interpretación de música en forma grupal que devienen de la dificultad de sincronizar rítmicamente con los tiempos de sus compañeros, sus consecuencias en la consolidación del producto final y los recursos y estrategias para solucionarlas".

Los estudiantes:

- Aprenderán la importancia del tiempo musical como referencia para: dar las entradas instrumentales y/o vocales (comúnmente denominado cuenta), orientarse dentro de la obra musical, lograr un ajuste y una sincronización óptimos de las diferentes partes simultáneas, y obtener entradas y cierres de máxima calidad.
- Desarrollarán comprensión de la existencia del tiempo musical, aunque no sea claramente audible en una primera escucha.
- Desarrollarán comprensión de la importancia que tiene la escucha del propio desempeño, superpuesto a la escucha del desempeño de sus compañeros del grupo, para lograr una producción sincronizada.

Tópico Generativo

3. "La utilización de puntos de referencia para la realización de procesos de cambio de tempo en forma progresiva y súbita. La dificultad que surge al intentar producir entre todos, la aceleración y la desaceleración gradual del tempo."

Los estudiantes:

- Aprenderán la comunicación con sus compañeros para consensuar determinados puntos de acuerdo, con el objeto de realizar aceleraciones o desaceleraciones del tempo de una obra.

- Desarrollarán comprensión de las dificultades de aplicación que surgen para acordar cambios graduales de tempo y de su realización a partir de estrategias dadas por el docente.
- Apreciarán la marcación de los tiempos como eje central de acción para generar los cambios de forma sincronizada.

Tópico Generativo

4. "Los cambios de velocidad realizados a una obra que originalmente presenta tempo estable, a partir de la edición de audio por medio de las tics."

Los estudiantes:

- Apreciarán las posibilidades que otorgan las tics para experimentar y manipular la música según los objetivos propuestos.
- Desarrollarán comprensión de los procesos de cambio súbito y progresivo del tempo, a partir de la aplicación de modificaciones de velocidad en ejemplares de música grabada.
- Apreciarán las modificaciones realizadas por sus compañeros, a partir de la audición de los trabajos, indicando qué tipo de cambios pueden percibir.

DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN

Meta de Comprensión

1. "Los estudiantes apreciarán la diferencia entre la escucha musical fundada en las sensaciones que produce la percepción directa, y la escucha musical enraizada en el pensamiento reflexivo. "Desarrollarán comprensión de los desaciertos a que nos puede llevar la percepción no reflexiva."

La ubicación de los alumnos es siempre en forma circular.

- Análisis de un dibujo presentado por el docente, donde se ve un automóvil en una autovía, y detrás, pueden observarse postes de luz dispuestos a lo largo del camino. Debajo, hay una tabla de referencias, donde se observa:

60 Km/h (velocidad uniforme)

100 Km/h (velocidad uniforme)

De 60 Km/h sube gradualmente a 100 Km/h

- ¿Qué ocurre con los postes de luz en cada caso? ¿Qué relación tienen con la velocidad? ¿Cómo percibimos la velocidad cuando no hay puntos de referencia claros?

Transferencia: los postes de luz son los tiempos y la velocidad del auto es el tempo. ¿Qué es el tempo? ¿Qué relación se establece entre las pulsaciones (tiempos) y el tempo (velocidad)?

Audición de obras musicales (algunas con tempo estable, otras similares pero con intensos cambios de densidad, otras con tempo fluctuante), atendiendo a la velocidad. Se les pregunta si perciben algún cambio de velocidad. Luego, se realiza la exposición oral por parte de los alumnos y las alumnas, mientras que el profesor anota en el pizarrón las sugerencias. A partir de allí, se van delineando las respuestas, que parten generalmente de los alumnos y las alumnas que acostumbran a prestar atención, y luego, el profesor deriva la pregunta a otros alumnos y alumnas. A continuación, se vuelve a realizar la audición de las obras, con la consigna de marcar y seguir gestualmente las pulsaciones durante la reproducción del ejemplo musical. El profesor sostiene con Gestos, si se hace necesario, los momentos en que el grupo se pierde. Ahora, el análisis se hace individualmente en las carpetas, utilizando los gráficos. El docente pasa por los bancos y observa cada producción. Cuando terminan, y luego de una exposición y debate general, se les presenta un ejemplo musical y es analizado en forma individual, anotando los gráficos en sus carpetas. Se comparan las primeras conclusiones (cuando no marcaban los tiempos) con las últimas y se observan las diferencias de percepción.

Meta de Comprensión

2. "Los alumnos desarrollarán comprensión de los cambios de velocidad que se perciben en las obras musicales, señalando el momento en el que ocurren. Aprenderán la pulsación como referencia imprescindible para determinar si el tempo cambia o no. Aprenderán la diferencia entre la sensación de cambio de velocidad y el cambio de tempo propiamente dicho. Desarrollarán comprensión de dos diferentes tipos de cambio de tempo: progresivo y súbito."

- Dispuestos en círculo, cada alumno marca los tiempos musicales de la obra que escucha, utilizando las palmas (el dedo índice y medio de una mano golpean suavemente la palma de la otra). Al finalizar, cada uno describe en su carpeta el comportamiento del tempo según su impresión (estable o fluctuante). Luego se abre un debate, a partir del cual intercambian sus ideas sobre el tema. Si no hay acuerdo, se vuelve a escuchar la obra y se realiza un análisis con mayor profundidad. La primera obra que se les presenta posee tempo estable (suelo utilizar alguna canción que escuchan los alumnos y las alumnas). La segunda podría ser "Rapsodia Bohemia"

(Queen) o alguna otra obra que genere diferentes opiniones. Se escucha a continuación una tercera obra con tempo claramente fluctuante. De ser necesario, si quedan dudas, se vuelve a escuchar cada obra, mientras el docente ayuda a seguir los tiempos. Se les pregunta si pueden recordar algún ejemplo de la música de su predilección, y de tener el ejemplo en clase, se hace una audición (generalmente tienen música en sus netbooks o en sus celulares, los cuales se amplifican con el equipo de audio. En el caso de que la conozcan varios, se puede cantar, realizando el mismo proceso anterior. En las obras que tienen importantes cambios en la densidad, produciendo la sensación de cambio de tempo, nos detenemos para observar qué elementos son los que intervienen en ese momento de aparente modificación de la velocidad. Se les propone armar grupos de dos o tres integrantes, para seleccionar dos ejemplos musicales: uno con tempo estable y otro fluctuante, para presentar la próxima clase. En lo posible, en pen drive o con las netbooks, ya que muchos teléfonos celulares no son compatibles con la ficha del equipo de música (mini plug). En la siguiente clase se hace un repaso de la temática y pasan los grupos a presentar sus ejemplos musicales. Los analizan y se debate con el resto de sus compañeros.

- A continuación, el docente expone que existen dos tipos de cambio de tempo: súbito y progresivo. Hace gráficos para identificar cada uno y se analizan obras musicales (en lo posible las mismas que los alumnos han llevado). Más adelante, se les hace escuchar obras seleccionadas por el docente para analizar los cambios súbitos y progresivos. Para tempo fluctuante súbito, por lo general, suelo utilizar la Danza Húngara No 5 - J. Brahms y para tempo fluctuante progresivo - podría utilizarse entre otros: Zorba el Griego - M. Theodorakis. Los alumnos anotan en sus carpetas los gráficos correspondientes y luego se hacen las correcciones. Se les propone seleccionar para la próxima clase, una obra musical instrumental o cantada, que tenga tempo estable, para hacer un trabajo de producción (cantar e interpretar música con instrumentos), en el cual le agreguen dos procesos de cambio de tempo: uno súbito y otro progresivo.

Transferencia: al principio, algunos alumnos tienden a hablar con sus compañeros mientras se realiza la audición. Es una muy buena oportunidad para señalarles la importancia de hacer silencio en los momentos que escuchamos música, ya que tienen que prestar mucha atención para comprender el tema, y para no invadir con ruidos a sus compañeros.

Hablamos de la diferencia entre "oir" y "escuchar" y lo llevamos situaciones de la vida cotidiana.

Meta de Comprensión

3. "Los estudiantes apreciarán la importancia del tiempo musical como referencia para: dar las entradas instrumentales y/o vocales (comúnmente denominado cuenta), orientarse dentro de la obra musical, lograr un ajuste y una sincronización óptimos de las diferentes partes simultáneas, obtener entradas y cierres de máxima calidad. Desarrollarán comprensión de la existencia del tiempo musical, aunque no sea claramente audible en una primera escucha. Desarrollarán comprensión de la importancia que tiene la escucha del propio desempeño, superpuesto a la escucha del desempeño de sus compañeros del grupo, para lograr una producción sincronizada."

- A partir de la música que los grupos han seleccionado, se plantea un trabajo de producción instrumental y vocal con la consigna de aplicar los conocimientos de cambios de la velocidad en la construcción de dos procesos de cambio de tempo diferentes: uno súbito y otro fluctuante. Para los grupos que no se han puesto de acuerdo en la elección de la música, el docente les acerca una serie de canciones para que ellos elijan una.

- Los alumnos deberán seleccionar los instrumentos y los roles de cada integrante del grupo, para realizar la interpretación de la música elegida.

- A continuación, el profesor les indica que presten principalmente atención a la sincronización y los ajustes de las entradas y cierres. Alguien debe hacerse cargo de marcar el tiempo y de dirigir al grupo, tarea que puede realizarse en forma alternada entre algunos miembros del grupo.

- Se hace la presentación de cada grupo y generalmente se graba. Los alumnos de los otros grupos son los espectadores, quienes, en forma individual, analizan los trabajos atendiendo a los cambios de tempo: ¿en qué parte de la obra se encuentra el primer cambio? ¿Y el segundo? ¿No hay cambios? ¿Hay un solo cambio? ¿El cambio es súbito o progresivo? ¿Hay sincronización? ¿Dónde? ¿Hay desajustes? ¿Dónde? Una vez finalizada la presentación, se leen y confrontan los análisis. A partir de este momento pueden hablar los integrantes del grupo, si lo desean. Ese análisis escrito es entregado al profesor, quien lleva una lectura de todas las producciones escritas de cada alumno, a lo largo del proceso de aprendizaje.

Meta de Comprensión

4. "Los estudiantes apreciarán las posibilidades que otorgan las tics para experimentar y manipular la música según los objetivos propuestos. Desarrollarán comprensión de los procesos de cambio súbito y progresivo del tempo, a partir de la aplicación de modificaciones de velocidad en ejemplares de música grabada. Apreciarán las modificaciones realizadas por sus compañeros, a partir de la audición de los trabajos, indicando qué tipo de cambios pueden percibir."

- A partir de una básica instrucción sobre la utilización de programas informáticos como "Audacity", entre otros, el docente les plantea la consigna de, en forma individual, o en el caso de que no todos tengan la netbook en pequeñas agrupaciones de dos o tres alumnos, seleccionar una obra musical con tempo estable para importar en una pista del programa, con el objetivo de crear dos cambios de tempo claramente observables, uno con cambio súbito y otro progresivo (en el orden que decidan). Dentro de la consigna, también se les explica que busquen el fragmento de la canción que suene mejor con cada cambio. Una primera parte del trabajo, luego de seleccionar la canción e importarla, es experimentar libremente los cambios de tempo, e ir gradualmente llegando al mejor producto posible, según su propia concepción de lo que significa "sonar mejor" (lo que se busca es que el/los alumnos no cometan el error de quedarse con el primer resultado que produzcan, sino que vayan más allá de ese primer momento, en pos de una mejor calidad sonora). Este trabajo es guardado, y luego presentado a sus compañeros y al docente.

VALORACIÓN CONTINUA

1. Análisis Musical

- Música Grabada: Los alumnos entregan el análisis individual que realizan a partir de cada audición y el docente realiza un seguimiento del proceso. Luego, el profesor hace una devolución grupal, en forma oral, y una individual, por escrito. Más adelante, el alumno entregará otro análisis de nuevas obras, y se seguirá el mismo procedimiento.

- Presentación de Trabajos musicales individuales y grupales: los alumnos hacen un análisis escrito del desempeño de cada grupo; se lee y debate en clase; entrega del análisis al profesor. Además, los alumnos hacen un análisis escrito de la producción sonora que cada alumno o pequeño grupo de alumnos ha elaborado a partir de la utilización de las netbooks; se hace una lectura y debate en clase; los alumnos entregan el análisis y el producto elaborado al profesor (en pen drive o red).

2. Producción individual y Grupal.

Los alumnos son evaluados según su desempeño grupal. Se evalúa al grupo y a cada uno de sus integrantes, teniendo en cuenta el proceso realizado y el producto final de cada trabajo. Se tiene en cuenta la concentración en la tarea a lo largo del proceso, el ajuste entre las partes, el estudio de las partes por separado, la dedicación frente a la tarea, el aumento de la calidad de la producción, la seriedad en el momento de la presentación.

BIBLOGRAFÍA

Ba Mamour (1999). *Desde las raíces del Ritmo*. En: Uno Mismo. Buenos Aires. N° 25 p. 80-87

Bértola, E. (1980). *Agudo, Medio, Grave, Obra Cora Contemporánea*, Partitura musical manuscrita.

Boulez, P. (2001). *Puntos de Referencia*. Barcelona: Gedisa.

Cage, John. "Golpear contra la pared" (entrevista), *La Opinión Cultural, Buenos Aires* 13 de septiembre de 1975, pp. 8-9.

Cage, J. (1981). *Para los Pájaros*. Caracas: Monte Avila.

Copland, A. (1989). *Cómo escuchar la música*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Gainza, V. "Ba Mamour en la Facultad de Bellas Artes", *Musicoterapia*, Tomo 2- No 5, Buenos Aires, A.S.A.M., 1991-1992, pp. 45-48.

Gainza, V. (1996). *El cantar tiene sentido*. Buenos Aires: Ricordi Americana. Libros 2 y 3.

Giles/Vivanco (1994). *Zapadas y Ocurrencias*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

Langer, S.(1966). *Los Problemas del Arte*. Buenos Aires: Infinito.

Martínez Bouquet, C. (1992). *Crear, Creación, Creatividad*. Buenos Aires: Aluminé.

Moccio, F. (1991). *Hacia la Creatividad*, Buenos Aires: Lugar.,

Morgan, R. (1994). *Música del siglo XX*. España: Akal. Cap. XVII y XX.

Murray Schafer, R. (1970). *Cuando las palabras cantan*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

Murray Schafer, R. (1984). *El Rinoceronte en el Aula*, Buenos Aires: Ricordi Americana.

Nachmanovitch, S (1991). *El poder de los errores* En: Free Play: la improvisación en la vida y el Arte. Buenos Aires: Planeta. pp. 107-112.

----- *Tocando Juntos* En: Free Play: la improvisación en la vida y el Arte. Buenos Aires: Planeta. pp. 113-120.

Nakamura, N. (1991). *La Tenía y no lo Sabía* En: Musicoterapia, Tomo 2- No 5, Buenos Aires: A.S.A.M. pp. 24-28.

Pellizzari, P. (1998). *El Discurso Sonoro*. Buenos Aires: ICMUS. pp.26-28.

REFUERZO SEMÁNTICO LA TIPOGRAFÍA Y SU SENTIDO

Roberto Germán Mallo

Regularización docente 2014. Comisión evaluadora: Alejandra Bedouret, Alejandra Catibiela, Patricia Sánchez Pórfido y Ana Otondo.

El Mundo de hoy –en estado de cambio permanente- implica una aproximación y participación inteligente y crítica. Para que esto ocurra en el ámbito educativo se requiere que los alumnos comprendan conceptos en profundidad pudiendo utilizarlos de manera adecuada y flexible en situaciones variadas, para resolver problemas, explicar fenómenos; en definitiva, para entender lo que los rodea.

La presente propuesta se encuadra dentro los lineamientos propuestos por la actual gestión del Colegio, que se articula con lo proyectado por el Departamento de Estética.

El docente apoya al estudiante en su esfuerzo por comprender contenidos relevantes, reconoce y desarrolla las capacidades intelectuales de los alumnos, los ayuda a pensar críticamente y trabaja con ellos para evaluar su trabajo de manera integral, promoviendo el aprendizaje continuado.

En relación a la propuesta institucional se debe atender que:

- La enseñanza artística, dentro del marco de una institución de enseñanza básica y general para diversos campos del conocimiento.
- Un modelo que coincide con la definición de un proyecto educativo como una construcción compartida en la que participan todos los actores de la comunidad educativa.

Se debe encarar un abordaje que:

- Permita el acercamiento a la cultura visual con la que interactúan los alumnos;
- Favorezca el aprendizaje de estrategias de interpretación y la realización de producciones con diferentes medios y recursos en los que los conocimientos se proyecten en nuevas producciones simbólicas.

- Implice el desarrollo de saberes de orden procedimental, integrados como estrategias para la comprensión.
- Genere, como eje central, lectores críticos que miren e interpreten la complejidad de la contemporaneidad.

FUNDAMENTACIÓN

La propuesta elegida corresponde a la Asignatura Análisis de los Discursos Visuales (ADV) perteneciente a Quinto Año. Dentro de la verticalidad que ofrece la cursada en el marco del Departamento, ADV viene a cerrar, de alguna manera, el proceso en el que se aprenden a leer críticamente imágenes a través de los elementos formales y se los vincula con las producciones contemporáneas.

La propuesta de trabajo fue seleccionada ya que funciona como enlace de varios temas de relevancia en la cursada y sirve de pivot entre diversos contenidos. Por un lado encontramos a la lectura de imagen y, por el otro, al uso de la retórica; en dónde los elementos y funciones confluyen en su articulación. Una primera aproximación a estos dos temas en tensión. Una nueva trama de variables surge, generando nuevas instancias simbólicas.

El trabajo se desarrollará a lo largo de dos clases, estableciéndose diferentes modalidades de trabajo. La Materia es cuatrimestral y posee una carga horaria de tres horas semanales en bloque.

OBJETIVOS

- Comprender las relaciones entre los fenómenos estéticos y el proceso de comunicación.
- Comprender los principios de legibilidad e integibilidad.
- Explorar los diferentes procedimientos de refuerzo semántico como herramienta de expresión y comunicación.
- Observar e identificar la incidencia de la tecnología y de los medios de comunicación en la cultura y en las manifestaciones artísticas actuales.

- Entender a las producciones estéticas como visiones del mundo estructuradoras o reestructuradoras del paradigma social del arte.
- Reconocer las posibilidades de potenciar la connotación desde lo formal, vinculándolo con la relación texto/imagen.

SECUENCIA DIDÁCTICA

Primera clase

En primera instancia, a manera de desempeño preliminar, se realizará una aproximación lúdica a la tipografía y su sentido. Todo el grupo buscará en revistas y recortará. Se seleccionarán pequeños textos, marcas, logos, etcétera. Se generaran diferentes grupos de palabras según criterios, etiquetas o tags creados por los alumnos. Estos agrupamientos podrán organizarse desde criterios formales (color, cuerpo, etc.) hasta los más arbitrarios (variables emocionales, asociacionismo, etc.) Se discutirá sobre la efectividad de la utilización de los mismos en la construcción de sentido.

En una segunda instancia, se repartirán en pequeños grupos de no más de tres alumnos. Cada grupo armará un pequeño muestreo de tres ejemplos por categoría elegida. Éstos se pegaran en una hoja 35x50. Se realizará una colgada en dónde se justificarán las elecciones del grupo e intuitivamente se debatirá sobre los procesos de construcción de los ejemplos, qué procedimientos se intuyen, qué elementos formales operan, qué relaciones establecen entre la palabra y la imagen.

Materiales a utilizar en este segmento del trabajo: revistas, diarios, pegamento, tijera o trincheta, regla, hojas 35x50 .

Segunda clase

En la segunda clase se comenzará relevando diferentes procedimientos de refuerzo semántico mediante ejemplos seleccionados por el docente, debatiendo sobre los mismos:

- *Refuerzo por adjunción*
- *Refuerzo por sustitución*
- *Refuerzo por deformación*
- *Refuerzo por direccionalidad y/o alineación*
- *Refuerzo por tratamiento superficial y/o color*
- *Refuerzo por combinación de dos a más opciones*

Cada grupo volverá su trabajo anterior a partir de estas nuevas categorías, atendiendo a qué elementos se reorganizan ahora. En una segunda instancia se realizará un brainstorming anotando palabras en el pizarrón. Individualmente se realizarán tres pequeños bocetos a lápiz a partir de éstas, atendiendo a los diferentes procedimientos propuestos. Se elegirá finalmente uno de los tres y se lo realizará en técnica libre (pudiendo ser tanto analógica como digital), para ser presentado en un hoja A4.

Materiales a utilizar en este segmento del trabajo: hojas A4, materiales varios (lápices, fibras, tintas, papeles) y/o netbook, según sea necesario.

EVALUACIÓN

La evaluación será global y permanente, atendiendo a las capacidades expresadas en los objetivos como referentes permanentes.

La evaluación será continua y se realizará en diferentes instancias tanto en la expresión oral, como escrita en función de la diferentes instancias del trabajo a realizar.

Durante la evaluación se implementarán diferentes modalidades – autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación) para cada instancia de la cadena de desempeños. Cada una buscará a su manera establecer criterios y proporcionar realimentación.

Por ello se hace necesario el compromiso de todos los actores – docente y alumnos- para la realización del trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

Pepe, E. (2008). *Tipografía Expresiva*. Buenos Aires: Redargenta.

Fontana, R. (2005). De signos y siglos. Breve historia conocida con final incierto En: Martínez Meave G. y otros. *Ensayos sobre diseño, tipografía y lenguaje*. Buenos Aires: Nobuko..

IMÁGENES Y COLOR DERECHOS HUMANOS Y AMBIENTE

María Graciela Raninqueo

Regularización docente 2014. Comisión evaluadora: Alejandra Bedouret, Alejandra Catibiela, Patricia Sánchez Pórfido, Ana Otondo.

“Libres son quienes crean, no copian y libres son quienes piensas, no obedecen. Enseñar es enseñar a dudar”.
Eduardo Galeano.

FUNDAMENTACIÓN

Esta propuesta pedagógica pretende dar respuesta a lo requerido por la actual gestión directiva y se enmarca en el proyecto de gestión del Departamento de Estética.

Es necesario seguir en el camino del cambio en la enseñanza ante el impacto de los grandes cambios sociales, culturales y tecnológicos que vive el mundo actual, y destaco la iniciativa que esta institución pública de prestigio innove desde lo pedagógico. He configurado esta propuesta con el marco de las teorías de la Enseñanza para la Comprensión que, por su carácter flexible y abierto, permite su adaptación a diferentes contextos de intervención. En este sentido, vuelco la experiencia obtenida en el proceso de capacitación en Enseñanza y Evaluación para la Comprensión en sus distintas instancias disciplinares e interdisciplinares, para adherirme a las expectativas de un nuevo diseño curricular.

Para dar forma a esta propuesta tomo como referencia al marco de trabajo planteado desde el Departamento de Estética respondiendo a las siguientes perspectivas de la enseñanza para la comprensión:

- Que delimite un campo de conocimientos que permita el acercamiento a la cultura visual con la que interactúan los alumnos.
- Que propicie el aprendizaje de estrategias de interpretación y la realización de producciones con diferentes medios y recursos en donde los conocimientos se proyecten en nuevas producciones simbólicas.

- Que la relación de estos saberes favorezca el desarrollo de un conocimiento crítico y relacional sobre y desde las producciones que se vinculan a su contexto.

Mi tarea como docente continúa en el camino cuyas premisas se alinean hacia una ayuda para que los estudiantes aprendan a aprender. En esta cultura del cambio la autonomía en el aprendizaje favorece el desarrollo cognitivo y personal. Mi labor se orienta a que los estudiantes realicen actividades críticas -que pongan en práctica la posibilidad de ensayo y error- y reflexivas, que tengan en cuenta sus características e intereses y exijan un procesamiento activo e interdisciplinario de la información para construir el propio conocimiento y no se limiten a realizar una simple recepción pasiva de la información.

Concibo que la comprensión surge a partir de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que se sabe. Por contraste, cuando un estudiante no puede ir más allá de la memorización y el pensamiento y la acción rutinarios, esto indica falta de comprensión.

Entiendo a la Enseñanza para la Comprensión (en adelante EpC) como eje que propone una nueva forma de trabajar en el aula, que abre nuevos horizontes para:

- La formación de nuevos ciudadanos participativos y comprometidos con la realidad;
- El aprendizaje autónomo, es decir, la capacidad de aprender a aprender;
- La interacción y el trabajo cooperativo en el aula;
- La flexibilidad como adaptación de los saberes a la resolución de problemas en distintos contextos;
- El desarrollo de las habilidades expresivas y comunicativas;
- La adquisición de nuevas competencias personales, sociales y disciplinares para poder afrontar los continuos cambios, que se imponen en todos los ámbitos a causa de los rápidos avances de la ciencia y la tecnología;
- La vinculación de las propuestas didácticas con experiencias concretas, relacionadas con los intereses de los estudiantes y su entorno inmediato.

Pienso que **planificar la motivación** es eje rector para lograr la comprensión esperada. La motivación debe estar implícita en la actividad misma para que todo fluya en desempeños que se desarrollan con naturalidad hacia las expectativas programadas desde las metas de cada tópico. Dentro de mi diseño curricular incorporo el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y aquellas herramientas que –ubicadas al alcance de la mano de los estudiantes de hoy- no pueden dejar de ser protagonistas en la enseñanza del siglo XXI, ya que al incorporarlas como instrumentos del aprendizaje se desarrollan entrenamientos hacia la vida laboral-profesional además de estimular

desempeños. El apoyo visual (proyección de films, recorridas a museos, recomendación de material, ejemplos en la web y bibliografía), es complemento esencial para dar continuidad a la aplicación en cada tópico. La facilidad en la materialización de trabajos prácticos a través de mecanismos como el collage u otros medios (digital, selección o banco de imágenes, fotocopias, etc.) destraba y activa la selección en las producciones personales. Presento a continuación aquellos aspectos que considero destacables de mi diseño curricular:

Organización curricular en espiral: He planificado para 1er año de mi asignatura la organización en forma de espiral¹. Esto se observa en el tópico generativo que presento y evidencia como el estudiante continuamente modifica las representaciones mentales que ha venido construyendo.

Comprender es saber: Partiendo de la premisa *se comprende lo que se sabe*, en cada tópico la transferencia de conocimientos aparece como posibilidad real de aplicar lo aprendido².

Interpretación de la realidad: A través de experiencias concretas -producciones relacionadas con sus intereses y vinculadas a su entorno inmediato- los estudiantes logran una interpretación de la realidad.

La significación en las metas de cada tópico: En los distintos tópicos generativos se desarrollan capacidades de interpretación y producción de significado. De manera gradual, lo comprendido con anterioridad converge como aporte a la semiosis de las nuevas producciones.

Temáticas expresivas motivadoras de los alumnos y de interés social: En mi plan de trabajo los temas expresivos más recurrentes están relacionados con hechos histórico-sociales de nuestro país, y la cultura con la que interactúan los alumnos. El objetivo, fomentar una memoria que trabaje para el respeto de los derechos humanos y el cuidado de

¹ Organización en espiral: En la clase se trabajarán periódicamente los mismos contenidos, cada vez con mayor profundidad.

² Mouravieff precisa la relación entre las nociones *saber* y *comprender* diciendo: podemos *saber* sin *comprender*; pero no podemos *comprender* sin *saber*; entonces *comprender* es *saber* más el agregado de algo imponderable. Se pasa del *saber* al *comprender* a través de la paulatina asimilación del *saber*.

nuestro medio ambiente, desde una mirada que, además, despierte el interés personal de los adolescentes³.

El sentido de lo interdisciplinar: Para completar una visión más global de los tópicos generativos, planteo desempeños de comprensión que puedan tener más enfoques en otras asignaturas.

Experimentación y desempeños flexibles: En los trabajos prácticos el estudiante alcanza la comprensión cuando puede llevar a cabo desempeños que le muestran, a la vez, interpretación y respuesta de un problema. Considerando que la comprensión se reconoce mediante la aplicación de desempeños flexibles, propongo el avance hacia una resolución mediante el hazlo tú mismo⁴.

Trabajos grupales y correcciones colectivas: En las correcciones colectivas el estudiante aprende la aceptación de otras opiniones y estimula su producción sobre la experiencia de los compañeros; al escucharlos construye una mirada más crítica sobre los mensajes emitidos, lo que le permite una percepción realista y objetiva del entorno.

Desarrollo de la capacidad de investigar: La investigación se desarrolla paulatinamente mediante el trazado de estrategias que incorporan desempeños como: identificación de evidencias y ejemplos, explicación de lo charlado en el grupo, aprender a generalizar, aplicación de analogías y representación a través de una forma nueva.

La técnica del collage: Considero el uso de diversas técnicas para la producción de imágenes, pero hago hincapié en el "collage" porque permite conocer y valorar variedad de materiales no convencionales (de descarte) a la vez que se adquieren conductas ecológicas de respeto ambiental apreciando la educación estética del reciclaje y fomentando así la conciencia de conservación del medio ambiente.

³ Para que los alumnos se comprometan con éxito en desempeños que demuestran su comprensión, es necesario lo que Lee Shulman llama "conocimiento del contenido pedagógico", una comprensión de cómo piensan los alumnos sobre la materia que ha de entenderse, incluyendo las formas en que tienden a malinterpretarla y olvidarla.

⁴ El «hazlo tú mismo» (en inglés «*Do It Yourself*»), es la práctica de la fabricación o reparación de cosas por uno mismo, de modo que se ahorra dinero, se entretiene y se aprende al mismo tiempo. Es una forma de autoproducción sin esperar la voluntad de otros para realizar las convicciones propias. Siguiendo la filosofía de obtener satisfacción personal al realizar algo "hecho por cada uno", este movimiento se ha extendido a casi cualquier capa creativa imaginable.

Tópico Generativo: Color

Hilo conductores:

¿Por qué vemos los objetos? ¿Qué elementos visuales constituyen una imagen? ¿Qué es color? ¿Qué son las armonías de color? ¿Cómo influyen las mismas en la expresión y la significación de la imagen?

Clase 1 (2 Hs/Cátedra):

La luz. Conceptos de acromatismo y cromatismo.

Metas de comprensión

- Identificación de las características que definen el concepto de la luz.
- Reconocimiento del concepto de acromatismo.
- Exploración de las diferencias expresivas entre los acromáticos y los colores.

Desempeños de comprensión

- Selección de fotos familiares antiguas y actuales.
- Exploración de los niveles de intensidad cromáticos en las pantallas del televisor, del celular y de las computadoras.
- Trasposición de fotografías, registradas por los alumnos, de color a acromáticas, mediante el uso de las netbooks.
- Valoración en grupo de las posibilidades plástico-expresiva de las experiencias previas.

Clase 2 (2 Hs/Cátedra):

El color en los objetos, en los espacios físicos y en los distintos medios de comunicación.

Las armonías de color como herramienta de expresión.

Metas de comprensión

- Identificación de la diversidad cromática.
- Reconocimiento de pautas armónicas en la conformación de grupos de colores.
- Exploración de las cualidades de contraste y tonalidad.
- Análisis de las posibilidades expresivas de las mismas.

Desempeños de comprensión

- Relevamiento fotográfico y de material gráfico, de objetos, entorno cotidiano y urbano, afiches, carteles y otros, donde detecten diferentes armonías de color.
- Registro fotográfico de armonías cromáticas, con celulares o las netbooks, del entorno mediante recorrido por el colegio.
- Puesta en común de todo el material recogido por los estudiantes.

- Reconocimiento de similitudes y diferencias cromáticas, expresivas y de significado en las imágenes relevadas.

Clase 3 (2 Hs/Cátedra):

La connotación y expresividad de las armonías de color.

Metas de comprensión

- Selección adecuada en la sintaxis de elementos formales y tonales para la construcción de sentido de una imagen.
- Destreza en el uso adecuado de las armonías de color para la optimización en la producción de mensajes visuales.
- Análisis crítico y reflexivo del tema expresivo planteado.
- Convergencia de desempeños aprendidos con anterioridad.

Desempeños de comprensión

- Composiciones fotográficas, con adjudicación de título o anclaje textual, sobre temas expresivos de interés de los estudiantes.
- Puesta en común de las mismas para su interpretación, valorando la elección temática.
- Reconocimiento de las distintas armonías de color y su efectividad expresiva.
- Identificación de ajustes y desajustes en la efectividad del sentido de los mensajes producidos.
- Exposición pública de las producciones fotográficas en los pasillos del colegio.

EVALUACIÓN

En mi plan de trabajo considero realizar valoraciones continuas de los desempeños como modalidad evaluativa. La evaluación al final de una etapa no muestra si el alumno comprendió o no. Más apropiado es que los alumnos aprendan por medio de la retroalimentación y así la evaluación es continua. Los desempeños del estudiante son evaluados permanentemente, en cada clase recibe devoluciones constantes que confirma sus comprensiones o lo reorienta para que ésta sea posible a partir de la identificación de aciertos y dificultades tanto en los trabajos prácticos como en el desempeño participativo en espacios de reflexión individual y grupal⁵.

En la valoración de desempeños del **Tópico Generativo Color**, consideré:

⁵ David Perkins: Para aprender y para comprender, los estudiantes necesitan criterios, retroalimentación y oportunidades para reflexionar desde el inicio y a lo largo de cualquier secuencia de instrucción. A este proceso lo llamamos valoración continua.

- La creatividad en la exploración del entorno asignado.
- El reconocimiento de los elementos formales y tonales básicos.
- La decodificación de lo representado.
- La articulación de los recursos visuales para producir significación en una imagen.
- La aplicación de los conceptos de luminosidad, contraste y color a ejemplos concretos.
- La claridad y el nivel de riesgo asumido en la participación oral y escrita.
- La capacidad de explicitar los contenidos a través de la apropiación gradual de los códigos pertinentes.
- El nivel de respeto por los acuerdos de convivencia demostrado durante las instancias de participación reflexiva.

BIBLIOGRAFÍA

AAVV (2007). *La educación artística en la escuela*. Laboratorio Educativo: España.

Acaso, M. (2006). *El Lenguaje Visual*. Madrid: Paidós.

Arnheim, R. (1986). *El pensamiento visual*. Barcelona:Paidós.

Barthes, R. (1990). *La aventura semiológica*. Paidós, Barcelona.

Bruner, J. (1972). *Hacia una teoría de la instrucción*. Cuba: Ediciones Revolucionarias.

Dondis, D. (1980). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Gilli.

Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte*. Buenos Aires: Paidós.

Efland, A. (2004). *Arte y cognición: la integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona: Octaedro.

Gallego, R. y Sanz, J. (2003). *Armonía Cromática*. Madrid: Blume- Akal.

Koroscik, J. (1992). *Research on Understanding Works of Art: Some Considerations for structuring art Viewing Experiences for Students*, Kasvastus.

Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.

Morris, C. (1962). *Signos, lenguaje y conducta*. Buenos Aires: Losada.

Perkins, D. (1997). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.

Sanz, J. (1985/ 2009). *El Lenguaje del Color*. Madrid: Blume.

Sanz, J. (1985). *Lenguaje del Color, síntesis cromática en poesía y arte visual*. Madrid: Blume-Akal.

Stone Wiske, M. (1999). *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Paidós.

Toffler, A. (1999). *El shock del futuro*. Barcelona: Sudamericana.

Verón, E. (1987). *La Semiosis Social*. Barcelona: Gedisa.

Páginas web:

- Entrevista a Martha Stone Wiske “Hay que negociar con los alumnos el currículum” en *educ.ar* (Portal Educativo del Estado Argentino):

<http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/hay-que-negociar-con-los-alumn.php>

- Entrevista a V. Boix-Mansilla “Enseñar para la comprensión en las disciplinas y más allá de ellas” en *educ.ar* (Portal Educativo del Estado Argentino):

<http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/veronica-boixmansilla-ensenar-1.php>

- Artículo “Ante todo, la comprensión” de David Perkins y Tina Blythe:

<http://www.eduteka.org/AnteTodoCompension.php>

IMAGEN ARTÍSTICA Y ESPACIOS SIMBÓLICOS

Dominique Suffern Quirno

Regularización docente 2014. Comisión evaluadora: Alejandra Bedouret, Alejandra Catibiela, Patricia Sánchez Pórfido y Ana Otondo.

FUNDAMENTACIÓN

El carácter del Colegio Nacional “Rafael Hernández”, como centro de innovación y transferencia, atiende a su condición experimental desde su fundación, entendiendo desde su diseño curricular, a la escuela secundaria y al conocimiento, con un papel fundamental en la formación de futuros ciudadanos; capaces de comprender y transformar el entorno social y cultural en el que habitan. Consolidando, desde cada asignatura, un Colegio de vanguardia pedagógica, humanista, democrático, inclusivo, convocante, inteligente, permeable a la situación socio-educativa, en el que el derecho a aprender se brinde con igualdad de oportunidades y posibilidades.

Integrándose al mismo, el marco teórico del área de Formación Visual e Historia del Arte del Departamento de Estética, acordado por los docentes que lo integran, plantea tres principios fundamentales e integrales para la formación antes mencionada:

- la imagen en tanto lenguaje, tiene una función comunicacional.
- la imagen plástica es simbólica, poética y como tal, evoca y metaforiza.
- los procesos de aprendizaje del lenguaje plástico involucran instancias de producción simbólica y de lectura interpretativa. Potenciando el desarrollo del pensamiento abstracto en los alumnos y la formación de principios éticos, necesarios para una convivencia motivadora y significativa dentro del marco social.

La imagen plástica, se plantea como una real fuente de conocimiento, factible a ser abordada desde sus alcances comunicativos y simbólicos.

Es justamente esta condición, la que nos permite analizar sus múltiples sentidos enmarcados en sus potenciales culturales, históricos y sociales. Centrándose en la interpretación de las producciones artísticas y estéticas de diferentes épocas y culturas, involucrando así, el desarrollo de la percepción, la producción y la reflexión como formas de apropiación del conocimiento artístico.

Como en todo aprendizaje, se establecen procesos de inferencia y transferencia

entre los conocimientos existentes y los nuevos problemas-situaciones que plantea el docente. Recorrer los significados que diferentes culturas otorgan a las manifestaciones visuales con valor estético y contenido simbólico, supone un recorrido entre el «pasado» y el «presente», y una activación de múltiples procesos e instancias como explicar, encontrar evidencias y ejemplos, generalizar, aplicar, establecer analogías, y representar a través de una forma nueva.

El docente, se plantea como un conductor central del aprendizaje significativo, procurando abarcar etapas de exploración, interpretación y construcción de sentido aplicable y trasladable a otras problemáticas.

La enseñanza tradicional establece la acumulación del conocimiento de forma yuxtapuesta y colocando el énfasis en la cantidad de conocimiento, sin atender al proceso de significación de aquellos y su potencial.

El enfoque metodológico pretendido, entiende y aborda la imagen como sustento del discurso visual desde el ángulo de la significación, procurando “el modo de producción de sentido”¹, es decir, las posibilidades que se abren a su interpretación. Atendiendo al desarrollo de capacidades de comprensión de los receptores en el contexto de la divulgación artística.

Este modelo, intenta romper con la enseñanza meramente disciplinar, donde la obra es analizada en base a criterios formales, formalistas y estilísticos, desplazando la enseñanza hacia el contexto de su producción e interpretación. Estableciendo la mirada en el pasado, con el objeto y la posibilidad de trascenderlo y comprender mejor el presente.

Las dificultades que se presentan ante la puesta en práctica de la enseñanza de los procesos artísticos e históricos del pasado, atienden especialmente, en el nivel mencionado, al carácter “anacrónico” de los contenidos desde su presente y a la falta de cercanía espacial y real con los movimientos; esto implica que muchos contenidos sean ajenos al mundo espacial y temporal del referente cultural del alumno. Si bien es cierto, que hoy en día la imagen se encuentra con solo introducir las coordenadas en una computadora, los alumnos del nivel secundario asisten a una amplísima variedad de impulsos y atracciones visuales, desconociendo por completo la semántica y sintáctica de ellas.

Es por esa razón, que se diseñó dentro del Área de Formación Visual e Historia del Arte, una estructura de contenidos curriculares en la cual los Tópicos Generativos de los programas de primer, segundo y tercer año se plantean desde la lógica del uso y la interacción constante del alumno con los elementos y recursos expresivos. Entendiendo que el lenguaje visual acerca posibilidades desde el campo comunicacional - expresivo, que de modo *natural* se incorpora desde la primera niñez y que, en este nivel del aprendizaje institucionalizado se lo ofrece como un todo organizado, que precisa descomponerse para –

¹ Martine, J. (2009). *Introducción al Análisis de la imagen*. Buenos Aires: La marca editora. pág. 32

según la instancia- explorar, conceptualizar y/o producir con sus partes, provocando de modo consciente, modos organizativos disímiles que implican significados codificados.

Así, los alumnos adquieren una serie de conocimientos previos necesarios para redimensionar las metas propuestas para cuarto año, redireccionar la variable tiempo y poder escapar, de esta forma, a la visión lineal, evolucionista y progresiva de la historia de la imagen artística. Es decir, que en el proceso antes mencionado, los alumnos llegan a cuarto año, con una serie de metas de comprensión adquiridas y necesarias para la elaboración cognitiva del concepto tiempo, como un espacio multidimensional y dentro de la asignatura, como la posibilidad de observar y discriminar las relaciones de los distintos sujetos con las condiciones materiales, técnicas, económicas, etc., conceptualizar los cambios históricos y ser conscientes de los cambios operados en el sistema de ideas en los diferentes espacios temporales.

Cada elaboración desde la producción o desde la conceptualización, incorpora una nueva capacidad de organización del proceso comunicacional y expresivo, potencialmente de ser decodificada e interpretada. En términos de Gardner, la *producción*, la *percepción* y la *reflexión* implican grados de competencia factibles a potenciar en los alumnos.

El docente debe replantearse constantemente sus prácticas, flexibilizando sus acciones y garantizando heterogeneidad no sólo de los intereses de sus alumnos sino también en los modos de acceso a lo pautado como meta comprensiva. Es decir, un modo organizativo tal, que existan grados de complejidad en los cuales se plantee la posibilidad de diferentes caminos e instancias de *acceso*.

De este modo, el estudiante reconocerá nexos vinculantes, en otras palabras, tomará conciencia que lo que él sabe, ya sea por experimentación, por producción, por interpretación, o por instancias combinatorias puede trasladarse y articular con otras áreas del conocimiento.

El momento de la comprensión significativa es constante, de allí que implique grados de complejidad creciente, pudiendo operar desde la explicación, comparación, conclusión y transferencia hacia otras problemáticas

La cita, se presenta como un recurso que implica multiplicidad de sentidos: por un lado, la actualidad y su refuncionalización, por otro, la posibilidad de acortar distancias temporales y realizar una reconstrucción de sentido. Escapando de este modo a la periodización de la Historia de las Artes Visuales, la cita nos permite variar el recorrido y elaborar núcleos temáticos por fuera del discurso “evolucionista”.

Antes de describir la propuesta diseñada, es importante detallar las condiciones áulicas en las cuales estas actividades se desarrollarán, para esto he resumido algunos datos relevantes de la asignatura dentro del diseño curricular del Colegio:

- | | |
|---|----------------------------------|
| – Cantidad de alumnos por división | 30 |
| – Cantidad de docentes a cargo | 1 |
| – Cantidad de horas de clase por semana | 4 h/c (dos encuentros semanales) |
| – Tipo de asignatura | Cuatrimestral |

Previo a la presentación de la secuencia establecida, es necesario establecer algunas cuestiones generales para el nivel:

Propósitos pretendidos para 4to año:

-Analizar las relaciones entre forma y contenido, vinculando la organización compositiva de la imagen plástica con su significación.

-Interpretar las producciones visuales como fenómenos culturales de comunicación, factibles a trascender su contexto de origen.

-Comprender los procesos de producción y circulación de los fenómenos artísticos en diferentes tiempos y espacios.

-Fortalecer la estructura conceptual adquirida vinculando elementos sintácticos y semánticos en la lectura y decodificación de imágenes.

¿Puede presentarse la imagen artística como mediadora de los procesos históricos? ¿Analizar imágenes artísticas, permite reconstruir y acercarnos a los espacios simbólicos construidos en el campo cultural?

Estos son algunos de los Tópicos Generativos planteados para el nivel que abren una serie de interrogantes que acompañarán a los estudiantes a lo largo de todo el cuatrimestre, por ello, los dispositivos planteados, abarcan instancias de observación, síntesis, consulta y estudio simultáneamente. Los mismos, son entregados varias veces durante la cursada, con el propósito de responder constantemente a los tópicos planteados desde los diferentes espacios abordados y serán elementos de registro de todo aquello que surja de las puestas en común y actividades de cierre de cada temática abordada.

Instrumentos como el uso de cuadros comparativos, permiten, utilizar las mismas variables de apreciación conceptual para abordar distintas resoluciones desde el plano formal como así también el simbólico. El mismo abre la posibilidad de la lectura vertical y transversal, procurando visualizar el valor de sentido dentro del contexto de origen y sus alcances. Por otro lado, la línea de tiempo –se recomienda el uso de “Cronos Software edu”,

del portal Educ.ar-, permite la ubicación espacio-temporal del espacio cultural abordado, incorporando en ella elementos que atienden a la contextualización y al uso consciente de los contenidos abordados en otras asignaturas; adicionando información para establecer marcos de referencia y de situación. Ambos instrumentos realizados por los alumnos permiten la resolución de problemáticas de abordaje y el análisis de casos representativos de los diferentes procesos histórico-sociales. Las instancias planteadas de descubrimiento, observación, comparación y análisis permiten en los alumnos establecer vinculaciones, diferenciar el uso del código plástico en cada caso y vincularse con la irrefutable relación del contexto que genera tal emergente.

El uso del lenguaje artístico permite establecer nexos y correspondencias constantes con las representaciones locales e incluidas en el análisis, vincula el contexto desde otro lugar, pudiendo de ese modo, ingresar a problemáticas particulares.

Estas herramientas permiten un abordaje integrador y una puesta en práctica constante de interpretación y elaboración de síntesis. La síntesis se presenta luego de la exploración y el análisis, es decir del proceso ejecutado, es por ello que en sí misma acerca conceptos elaborados factibles a la elección y discusión de los mismos. Cabe aclarar que las instancias de síntesis conceptual, permiten la apropiación del código plástico, la argumentación implícita de los elementos relevantes y la valoración del espacio simbólico trabajado.

De este modo, mediante los tópicos planteados se abren posibilidades de interpretación constante, tanto del pasado como del presente, permitiendo la construcción de resoluciones y vinculaciones que pudieran aportar las representaciones visuales.

SECUENCIA DIDÁCTICA PLANTEADA

Objetivos

Que los alumnos:

- Reconozcan que los cambios producidos en el campo artístico no son una mera división, sino que están identificados con las transformaciones en el campo cultural y por ende, con todo el universo simbólico en el que se hallan inmersos.
- Analicen las variables significativas y el potencial connotativo del espacio artístico abordado.
- Produzcan espacios reflexivos y de apropiación de las producciones artísticas planteadas.

Contenidos Generales de la Unidad

Clásico y Romántico. La obra de arte en el proceso de la modernidad. Relación conceptual entre el artista, la obra y la cultura de la época: el Neoclasicismo, el Romanticismo y el Realismo.

Saberes previos necesarios:

Elementos propios del lenguaje visual.

Práctica en la observación e interpretación de fenómenos visuales perceptivos.

Características sintácticas y semánticas de la imagen Neoclásica.

Contextualización y función de los periodos considerados clásicos.

Actividad:

Apertura: El sentimiento y el dolor en la imagen Romántica.

Tiempo previsto: 2 horas cátedra

Fase 1

La apertura implica una aproximación intuitiva hacia la imagen proyectada. El docente comienza su clase con la obra de Pablo Picasso “Matanza en Corea” de 1951, por su cercanía y contemporaneidad con los alumnos, anulando todo dato de referencia (autor, año y movimiento).

El docente, interviene sólo utilizando la pregunta como dispositivo reflexivo y de modo creciente hacia su aproximación final: los alumnos tomarán nota de las respuestas surgidas y la puesta en común.

Algunos de los interrogantes planteados:

¿Es esta imagen próxima al estilo Neoclásico?, ¿Cuáles son los elementos formales que nos hacen “verla” como cercana a la actualidad?, ¿Cuál es el tema representado?, ¿Cómo se presenta la fragilidad y el dolor en el ser humano?, ¿Cómo se presenta el poder/superioridad en la condición humana?, ¿Está presente en la obra el concepto de muerte?, ¿Podría ser utilizada esta imagen para describir algún acontecimiento de hoy en día?, ¿Cuál?

Fase 2

Introducción teórica al relato testimonial en los diferentes lenguajes artísticos. Se citarán aquí ejemplos que se dan en la pintura y la búsqueda del relato en primera persona que realizaron diferentes artistas para traducir e interpretar un acontecimiento, la búsqueda y foco que realiza la fotografía periodística y en la literatura argentina, el género iniciado por Rodolfo Walsh (1927-1977) con su libro Operación Masacre (1957) instalando la investigación, el testimonio y la denuncia en el relato. Se realizará una breve reseña del su contenido y posterior desaparición y muerte del autor. (Es importante aclarar que el libro

forma parte de la lectura obligatoria del departamento de Lengua y Literatura del Colegio para 6to año).

Se proyectará aquí la tapa del libro antes mencionado: la cubierta que posee. (Obviando datos de la obra –detalle- y autor que allí aparece: “Los fusilamientos del tres de mayo”, 1814 de Francisco de Goya. Se analizará en forma conjunta la imagen (detalle) que allí aparece.

DESARROLLO

Tiempo previsto: 2 horas cátedra.

Fase 1

Aún desconociendo los autores y su contexto, se realizará una comparación de ambas imágenes en forma de texto.

Se proyectará la imagen completa de *Los Fusilamientos del tres de mayo* y se utilizarán las mismas preguntas con las respuestas obtenidas durante la proyección de “Masacre en Corea” para establecer una primera aproximación al tema.

Fase 2 (Investigación)

Se darán los datos de ambas obras con fechas de realización y los autores correspondientes de cada una. Se completará el instrumento línea de tiempo anteriormente mencionado en esta propuesta, ubicando las obras en los nuevos espacios artísticos abiertos en los contenidos de la asignatura (Romanticismo y Cubismo).

Se explicará la noción de “cita” en la imagen plástica y su refuncionalización. Los alumnos realizarán una producción reflexiva, en forma de texto, acerca del uso de una imagen del siglo XIX en un relato literario del siglo XX, atendiendo a términos como: lo atemporal y la función de la imagen, el silencio, la tensión y la muerte.

Se realizará una investigación y relevamiento de la obra de Goya y de otros autores correspondientes al Romanticismo. Se realizará el análisis de la obra siguiendo lo pautado en el Instrumento “*cuadro comparativo*”, mencionado también en esta propuesta. Se realizará un listado de los Temas que aparecen como constantes en este estilo.

Cierre

Tiempo previsto: 2 horas cátedra

Luego de la lectura de los textos previstos por el departamento de Estética para el desarrollo del tema: Romanticismo, se establecerán características formales e iconográficas de lo *Romántico* en comparación con lo denominado *Clásico*.

Se realizará una relectura de la *línea de tiempo* estableciendo estas dos nuevas denominaciones según las características ya abordadas.

Actividad de cierre

La evaluación final consiste en el armado de un proyecto de refuncionalización de una obra de arte, es decir, citar alguna imagen o detalle de las ya exploradas para la realización de una portada de alguno de los libros leídos por los alumnos desde el departamento de Lengua y Literatura. El proyecto debe constar de:

- síntesis argumental del texto seleccionado, contexto de producción, fecha y autor.
- nueva portada con análisis y justificación de la misma y de la elección tomada en función de lo abordado dentro de la asignatura.

El proyecto se debe presentar dentro de las dos semanas siguientes a la última actividad.

Recursos

Cañón o proyector de imágenes; imágenes analógicas o digitales; presentadores de imágenes como Prezi; conexión a Internet

EVALUACIÓN

Criterios para la evaluación continua

Diagnóstico sobre las dificultades presentadas en la operación de "pasaje".

Cualidades expresivas en la imagen.

Posibilidad de conceptualización de los elementos abordados

Retro alimentación para la valoración continua

Respeto a la consigna acordada. Compromiso y Capacidad para enfrentar dificultades constructivas conceptuales.

Seguimiento conciente de lo abordado y del propósito del trabajo práctico.

Muestreo de las realizaciones de los alumnos y comparación de hallazgos en la diversidad de imágenes realizadas.

BIBLIOGRAFÍA

Acaso, M. (2006). *El lenguaje Visual*, Barcelona: Piados. Colec. Arte y Educación.

Gardner, H. (2008). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Buenos Aires: Paidós

Joly, M. (2009). *Introducción al análisis de la imagen*. Buenos Aires: La marca.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

Puiggrós, A. (2010). *La Tremenda sugestión de pensar que no es posible. Luchas por una democracia educativa (1995-2010)*. Buenos Aires: Galerna.

Stone Wiske, M. (comp.) (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.

Tedesco, J. (2009). *Educación en la sociedad del conocimiento*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Lengua y Literatura



(RE)CONOCERNOS A TRAVÉS DE LA LITERATURA. ACTIVIDADES DE LECTURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN LENGUA Y LITERATURA

Cecilia Graciela Delorenzi

Regularización 2014. Comisión evaluadora: Gabriela Bravo de Laguna, Carolina Cuesta, Guillermina Piatti, Carolina Sancholuz,

INTRODUCCIÓN

La escuela es un espacio fundamental para la formación del sujeto, tanto en el plano individual como en el social. Además de promover el aprendizaje y el conocimiento, debe ayudar a construir personas. El acceso al colegio por sorteo y las crecientes desigualdades que presentan los alumnos que asisten a la escuela hoy supone hacer permanentemente intervenciones que permitan responder a tal diversidad, para poder convertir en una realidad el derecho a la igualdad de oportunidades. Creemos que ciertas estrategias didácticas y metodológicas pueden propiciar la permanencia y continuidad de los jóvenes en el sistema escolar.

El presente proyecto, presentado para la instancia de regularización de horas cátedra del año 2014, se enmarca en el enfoque teórico que brinda la Enseñanza para la Comprensión y que toma como eje al sujeto y su relación con el mundo, en pos de que, en el caso de los alumnos, éstos puedan apropiarse de los conocimientos para la construcción de su subjetividad. La significatividad dada a estos saberes, que no podrían alcanzarse sin la mediación escolar, permite el desarrollo de sujetos estratégicos que puedan operar ante situaciones nuevas, reconocer y resolver problemas, ser creativos en los diferentes órdenes de la vida. Esta perspectiva presupone incorporar la diversidad –cognitiva, social, de género, entre otras- tanto como parte de los contenidos como de las estrategias a implementar, de modo que complementamos el abordaje de la secuencia didáctica con las propuestas para aulas heterogéneas de Anijovich (2014): a través de recorridos de producción que permitan la elección de ciertos desempeños a partir de los gustos o habilidades particulares de cada alumno; mediante trabajos en grupos conformados de diversas maneras, para que los alumnos puedan interactuar en contextos diferentes a los habituales aun dentro de la clase –

es decir, salir por un rato de su grupo de afinidad más inmediata-; con la diversidad intrínseca de la humanidad como temática en sí misma.

En esta planificación pensamos en un recorrido en el que los adolescentes puedan construir su subjetividad a partir de la experiencia con la lectura, reflexión y análisis de textos literarios desde su especificidad genérica. Para ello presentaremos una secuencia didáctica perteneciente al eje temático de *La Literatura como objeto de conocimiento*, correspondiente al programa de Lengua y Literatura de 3º año (plan 2007). Los hilos conductores de la misma serán, pues, que los alumnos comprendan cómo leer y producir textos literarios y de intención literaria, desde posturas personales críticas y creativas, además de cómo poder expresar sus ideas claramente de manera oral y escrita, respetando al otro. Dentro de este encuadre, nos proponemos las siguientes metas de comprensión:

- apreciar los múltiples valores de los textos de ficción literaria
- reconocer las particularidades formales y de estilo de textos ficcionales de diferente extensión y complejidad, en particular, de aquellos que pueden considerarse novelas de aprendizaje
- distinguir narración, descripción y argumentación
- producir narraciones, descripciones y argumentaciones de manera oral y escrita
- comprender la posibilidad de hacer trasposiciones a otros lenguajes artísticos
- apreciar la importancia del trabajo colaborativo y de la solidaridad

El tópico generativo del programa que origina la propuesta es “¿Cómo accedemos a la verdad?” en relación con “¿A dónde nos llevan los caminos de la vida?”. Para ello, como desempeños de comprensión partiremos de la lectura, comentario y análisis de la novela *El curioso incidente del perro a medianoche*, del escritor inglés Mark Haddon, y del cuento “El etnógrafo”, del escritor argentino Jorge Luis Borges. La novela es interesante para trabajar con los alumnos porque presenta varios puntos de entrada para la comprensión: para los chicos es fácil de leer; su mundo les es familiar por la proximidad temporal; el narrador tiene la misma edad que ellos, sus padres están separados y padece las consecuencias de esta situación; se vincula con *El sabueso de los Baskerville*, texto que les gusta y que ya habrán analizado.

En cuanto a los recursos didácticos necesarios, la escuela cuenta con una buena biblioteca y los alumnos en general pueden comprar o fotocopiar los textos.

A continuación presentamos la secuencia, organizada en clases de 120 minutos de duración¹.

¹ Proponemos los desempeños o actividades y, entre paréntesis, por cuestiones de espacio sólo desarrollamos algunas de las respuestas que nos parecen relevantes para dar cuenta de la orientación del análisis que se pretende llevar a cabo.

1° clase:

-Un mes antes de la fecha que se indica para la lectura completa, en clase se comenzará a leer en voz alta los primeros capítulos de la novela, como una forma de recuperar el aspecto sonoro de la palabra, por un lado, y para “atrapar” a los chicos con la historia, por el otro², creando un clima de expectación hasta el día de la 2° clase.

2° clase:

-Comenzaremos con el comentario de la obra a partir de la valoración personal más intuitiva, con preguntas motivadoras como: ¿Qué les pareció la obra? ¿Les gustó? ¿Por qué sí/no? ¿Qué les interesó/no interesó? También se les pedirá que lean o refieran a partes que les hayan gustado o no hayan entendido.

-Posteriormente procederemos a reconstruir la historia narrada de manera oral.

-Finalmente, haremos una comprobación de lectura atenta a partir de identificación de fragmentos de la obra para que respondan por escrito de manera individual y que entreguen al final de la clase.

-Actividad extra-escolar: Como Christopher, el protagonista, asiste a una escuela de “necesidades especiales”, se les pedirá a los alumnos que investiguen sobre las escuelas de educación especial de nuestra región (a qué se denomina educación especial, qué tipo de “discapacidades” atienden, quiénes trabajan en ellas, etc.), y sobre autismo, preguntando a otros adultos o buscando por internet³.

3° clase

-Los chicos se sentarán en grupos armados por sorteo de cuatro o cinco alumnos para, a partir de las investigaciones anteriores, organizar la información sobre los temas pedidos y responder a las siguientes preguntas:

1-Expliquen con sus palabras qué es una escuela de educación especial.

2-¿Qué tienen de particular los compañeros de Christopher?

3-¿Por qué Christopher debe ir a una escuela de ese tipo? Enumeren las actitudes de Christopher que lo hacen diferente a la mayoría de los chicos de su edad. ¿Podría ir a una

² Nuestra experiencia es que durante el período que media entre esta primera aproximación y la clase para la que todos deben haber leído la obra, los chicos se acercarán con comentarios parciales, demandarán adelantos, comentarios, explicaciones; suplicarán a los que están más avanzados en la lectura que nada digan sobre el final, etc.

³ Vale aclarar que la idea no es hacer un diagnóstico médico del personaje sino aproximarnos a comprender el tipo de afección que motiva su accionar, limitándolo en un aspecto y a la vez permitiéndole desenvolverse exitosamente en otro, es decir, nos permitirá reflexionar acerca de nociones como inteligencia(s) y (dis)capacidad. Algunos especialistas caracterizarían a Christopher como un autista de alto rendimiento pero en la obra nada se dice.

escuela común? Fundamenten su postura. (Tomemos en cuenta que las escuelas de la universidad tienen alumnos con capacidades diferentes en su matrícula).

4-Christopher explicita claramente en la obra lo que le gusta y lo que no. Ubiquen en una columna aquellas cosas que le gustan y en otra, aquéllas que le desagradan, explicando la causa, de ser posible, y oponiendo entre sí aquéllas que él opone.

-A manera de cierre haremos una puesta en común a partir del producto de sus investigaciones y opiniones personales.

-Actividad extra-escolar: Lo trabajado en el punto 5 son lo que comúnmente llamaríamos “manías” u “obsesiones”, y todos tenemos las nuestras, aunque quizás de manera menos exacerbada. Para la próxima clase, les propondremos pensar qué cosas no pueden dejar de hacer, cuáles son sus manías, sus “cábalas”, es decir, qué aspectos los acercan a Christopher.

4° clase

-Retomaremos el tema planteado al final de la clase anterior y luego se continuará con el análisis de la obra a partir de las siguientes preguntas:

-¿En qué lugar transcurre la historia? ¿En qué época se desarrolla? ¿Cuántos años tiene Christopher? ¿Cuándo nació? Extraer los indicios que da el texto.

-Explicar claramente quiénes son los siguientes personajes: Sra. Shears, Sr. Shears, Sra. Alexander, Siobham. ¿Qué relación mantienen con Christopher? (Todos estos personajes se vinculan, a partir de la investigación de la muerte del perro, y le permiten llegar a su madre supuestamente muerta)

-¿Por qué razón escribe Christopher el libro? ¿Cuál es la característica de su modo de narrar? ¿Cómo se relaciona con la estructura de la obra? (La obra alterna capítulos de trama básicamente narrativa con otros que son comentarios, opiniones, descripciones, y explicaciones de lo que le interesa al personaje. La numeración de los capítulos con números primos también es una marca de su subjetividad. Veremos, pues, como las elecciones formales también son ideológicas, significativas).

-A su vez, analizaremos otros recursos: a) los paratextos: como necesita apoyarse en diagramas –la iconicidad compensa la dificultad de simbolización-, la obra está llena de planos, dibujos, esquemas; b) la descripción y la argumentación: en realidad, Christopher permanentemente argumenta, fundamenta cada cosa que dice pues quiere explicitar su punto de vista, tal como le aconsejara su maestra como parte de su terapia ocupacional. Por eso, reitera estructuras del tipo “X porque Q (pero R), por ejemplo S”. Se detiene en detalles que para uno serían superfluos. Tras la lectura de ejemplos se les pedirá a los alumnos que extraigan del texto otros fragmentos descriptivos y argumentativos, recordando cómo se cita un texto.

-Christopher es un apasionado de la Física y la Matemática, y escribe y resuelve problemas sumamente complejos. Por eso le pediremos al profesor de Matemática que los explique en alguna de sus clases.

5° clase

-¿Qué comparaciones establece Christopher entre él y Sherlock Holmes? ¿Qué opinás sobre su lectura interpretativa de *El sabueso de los Baskerville*? (El chico es un apasionado del género y del autor. Él se centra en las muertes de los perros más que en las de los humanos pero también hace consideraciones con las que muchos podrán coincidir. Esto nos permitirá reflexionar acerca de las diferentes lecturas que hace cada uno y cómo ésta es un ejemplo extremo de interpretación “desviada” del centro en el que suelen pensar los que tienen una nutrida experiencia de lectura).

-La novela, ¿es policial? (Suelen decir que sí, porque hay un crimen, la “matanza” de un perro, una investigación y el narrador dice “Esta es una novela policíaca”. Se les hará reflexionar acerca de la trama del policial clásico ya analizada y se observará que, si bien al comienzo podría parecer que lo es, hacia mediados de la obra cambia el foco de la investigación de la muerte del perro hacia la búsqueda de la verdadera historia de su madre).

-En varios momentos Christopher logra controlar su aprehensión por ciertas cosas. Rastrear esos momentos. (Esta actividad permitirá aproximarnos a que el personaje puede controlar lo que inicialmente era incontrolable, lo cual lo acerca a la posibilidad de un cambio positivo, proceso en el cual es guiado por Siobham, la maestra. Esto implica una superación personal. El aprendizaje es del personaje pero también del lector, a quien los logros del personaje de ficción pueden hacerle cuestionar sus preconcepciones, en este caso, sobre las mal llamadas “discapacidades”; de hecho, Christopher aprueba un examen de Bachiller de Matemática, y lo hace con honores, de modo que habría que hablar de inteligencias más que de inteligencia (Gardner, 1987); y previamente pasa una prueba mayor, pues él trae de manera innata la capacidad especial para las ciencias exactas, pero tiene grandes dificultades para moverse solo y relacionarse con la gente; sin embargo vence estos obstáculos psicológicos y encuentra solo a su madre en Londres. De manera que podemos analizar la obra como una novela de aprendizaje).

-Actividad extra-escolar: Escribir un texto para entregar la clase siguiente en el que se explique la situación vivida por Christopher, a partir de las siguientes palabras: *perro-Siobham-padre-cartas-Londres-superación*.

6° Clase

-Se partirá de la lectura compartida y en voz alta del cuento “El etnógrafo” de Borges⁴. Posteriormente se formularán preguntas que deberán responder en grupos de cuatro o cinco alumnos, esta vez agrupados por el orden de la lista del curso:

-¿Cuáles son las características de Murdock al comienzo de la historia? ¿Por qué va a la pradera?

-¿Cómo se convierte en un iniciado?

-¿Qué tipo de enseñanza le dejó su estadía en la reserva aborigen? Expliquen las frases: a) “El secreto no vale lo que valen los caminos que me condujeron a él. Esos caminos hay que andarlos”; b) “Lo que me enseñaron sus hombres vale para cualquier lugar y cualquier circunstancia”. ¿Qué consecuencias tienen estas enseñanzas en su vida?

-Piensen en situaciones en las que podamos extraer conclusiones semejantes. Por ejemplo: ¿Es lo mismo leer una novela que leer un resumen de la misma? ¿Por qué? (Reflexionaremos sobre el valor en sí mismo de la lectura de textos literarios, sobre el placer que puede generar, sobre la relación entre el contenido y la forma de presentarlo, sobre la relación con otros tipos de textos).

-¿Qué diferencias hay entre el narrador Christopher y el de “El etnógrafo”? ¿Cómo se manifiesta esto en lo que se le transmite al lector?

-Tanto Christopher como Murdock aprenden algo. Comparen la naturaleza del aprendizaje de cada uno, es decir, ¿qué aprenden? Extraigan la frase en la que Christopher manifiesta sus logros. (Esto nos permitirá analizar dos de las vertientes de las novelas de aprendizaje – aun cuando “El etnógrafo” sea un cuento-: la primera, vinculada a la maduración de un joven a partir de la experiencia con el entorno, venciendo sus propias limitaciones; la segunda, de naturaleza espiritual, a partir de un viaje interior. En cuanto a la ejemplaridad característica del género, nos apartaremos de ello pues la novela trabajada justamente cuestiona los cánones de normalidad, tanto psicológica y social como estética).

-Para reflexionar e instalar un interrogante vital en cada uno de los chicos, se les formulará algunas preguntas: ¿Creés haber aprendido algo con la lectura de estos textos? ¿Algún libro te marcó de una manera especial? ¿Hubo alguna circunstancia de la vida que te haya llevado a ver las cosas de otra manera? ¿Hay alguien que sea como una guía en tu vida?

⁴ El relato presenta algunas dificultades con el vocabulario relativo al esoterismo y a los rituales iniciáticos. Para explicarlos recurriremos a escenas de películas y series donde hay situaciones de iniciación y que los chicos conocen y comprenden (*Los Simpsons, Madagascar, Indiana Jones, El código Da Vinci*), más allá de las diferencias con la situación específica del relato.

7º clase:

-Como actividades de integración, evaluación y cierre proponemos la producción de textos lingüísticos, la trasposición a otros lenguajes artísticos y una actividad socio-comunitaria.

a) Actividades áulicas e individuales de producción de textos de las tres tipologías trabajadas en este recorrido (narración, descripción y argumentación (como una introducción, a partir de la exposición de las opiniones)) y que se vienen trabajando a lo largo del 1º ciclo. Si no llegaron a terminarlas en esta clase, podrán terminarla en la siguiente. Estas actividades evidenciarán la lectura comprensiva de las obras, en tanto que están relacionadas con ellas; por otro lado, se plantean temas que requieren diferentes grados de creatividad, dado que no todos los chicos están dispuestos a desplegar su imaginación en clase. Se les dará a los alumnos una grilla con la que operarán como en el TA-TE-TI, pudiendo elegir todas las combinaciones que ofrece el juego, a excepción de 2-5-7 y 3-6-9⁵.

1 Siobham habla con el director del colegio sobre los logros de su alumno: Contar la historia de Christopher desde el punto de vista de su maestra.	2 Escribir tu opinión acerca de las actitudes de los padres de Christopher, fundamentándolo, y exponiendo qué otra cosa podrían haber hecho.	3 Describir la tribu donde fue a vivir Murdock (sus viviendas, habitantes, costumbres, la pradera, su flora y fauna).
4 Escribir el diálogo que podrían tener los padres de Christopher sobre lo que hizo cada uno, exponiendo las posturas de cada uno y ejemplificando con los sucesos de sus vidas expuestos en la obra.	5 Christopher llega por primera vez a la estación de trenes y se siente sobresaturado por la información que recibe. ¿Cómo será percibir algo por primera vez, sin entender del todo de qué se trata? A los adultos mayores les suele pasar algo semejante con los objetos tecnológicos. Imaginar a dos personas mayores conversando sobre qué es Facebook o una Tablet o un i-Phone, entre otros, y describiendo estos dispositivos.	6 Relatar el encuentro de Murdock y el sacerdote, y la revelación que éste le hace de la doctrina secreta.
7 Caracterizar a alguno de los personajes de la novela, organizando la descripción, por ejemplo, desde lo más "exterior" del personaje (nombre, género, edad, familia) a lo más íntimo (forma de ser, costumbres, relaciones sociales).	8 Unos diez años después, Christopher escribe un capítulo más de su libro. Contar lo que podrá haber sucedido en esa década.	9 Murdock le explica a su esposa por qué no volvió a la pradera y renunció a su trabajo de investigador. Continuar a partir de la frase: "Lo que me enseñaron sus hombres vale para cualquier lugar y para cualquier circunstancia porque...".

Los chicos dispondrán de los criterios de evaluación, que a su vez servirán de guía para la reescritura y autocorrección, los cuales exponemos jerarquizados según el grado de incidencia valorativa: 1- vinculación con la consigna elegida; 2- coherencia interna: continuidad temática o argumental; sostenimiento del narrador y/o punto de vista;

⁵ La extensión mínima para cada tipo de texto será de, para los temas de narración, 10 renglones; para los de descripción y argumentación, 5 renglones.

adecuación a la tipología solicitada; 3- relación con los textos leídos y sujeción a la lógica instaurada por los mismos; 4- empleo de las correlaciones temporales adecuadas; 5- el léxico: selección de vocabulario y de estrategias para evitar la reiteración abusiva de palabras (sinonimia, pronombres); 6- uso de conectores y signos de puntuación; 7- corrección ortográfica; 8- presentación del trabajo (disposición en la página, tipografía, prolijidad).

b) Actividades de trasposición a otros lenguajes: como actividad extra-áulica, en grupos armados voluntariamente, deberán desarrollar una de estas actividades: 1- musicalizar tres escenas de la novela, eligiendo alguna melodía de entre el repertorio que conozcan y que les parezca adecuada, fundamentando por qué; 2- ilustrar, con dibujos, collages o fotografías, tres momentos de la obra; 3- seleccionar una escena y contarla en formato de historieta; 4- filmar el tráiler de una futura película a partir de la novela.

c) Como actividad extra-áulica relacionada con el eje socio-comunitario, aquéllos que estén dispuestos a hacerlo grabarán, en conexión con el responsable de la biblioteca, material de lectura para dejar a disposición de quienes lo necesiten.

Siguiendo la misma lógica de trabajo, los chicos deberán elegir leer una de las siguientes tres novelas, para lo cual dispondrán de un mes: *Don Segundo Sombra* de Ricardo Güiraldes, *Rosaura a las diez* de Marco Denevi o *Mundo del Fin del Mundo* de Luis Sepúlveda. Se les contará básicamente de qué tratan y qué tipo de obra son para que dispongan de algún criterio de selección.

A manera de **conclusión**, creemos que el abordaje presentado propicia que los chicos puedan no sólo *hablar-de* la obra sino *hablar-con* ella: “De tanto en tanto una frase nos lee, nos da noticias nuestras. Despierta nuestra interioridad, pone en movimiento nuestro pensamiento. Y en resonancia con las palabras del autor, nos surgen palabras, palabras inéditas. Es un poco como si, a la vez, nos volviéramos el narrador de lo que vivimos” (Petit, M., 2001: 112-113).

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós.

Anijovich, R. – González, G. (2011). *Evaluar para aprender*. Buenos Aires: Aique.

Blythe, T. y colaboradores. (2008). *La Enseñanza para la Comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós.

Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

de Diego, J. (1998). La novela de aprendizaje en Argentina. Primera parte. En: *Orbis Tertius*. La Plata: FAHCE, 1998; III (6).

Gardner, H. (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples*. México: FCE.

Gimeno Sacristán, J. (2000). "La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas". En: *Aula de Innovación Educativa*, N° 81 y 82.

Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: FCE.

Pogré, P. y Lombardi, C. (2004). *Escuelas que enseñan a pensar. Enseñanza para la comprensión (EpC). Un marco teórico para la acción*. Papers Editores.

Proyecto educativo, académico y de gestión del Colegio Nacional "Rafael Hernández" de la UNLP.

Sullivan, A. Puntos de entrada para la Comprensión En: *The Project Zero Classroom: views on understanding*, editado por Lois Hetland y Shirley Veenema. Proyecto Cero, págs.47-56. Traducción: P.L. Agosti y M.F. Camacho.

Todorov, T. (1971). *Poétique de la prose*. Paris: Seuil.

Tomlinson, C. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

EL CRIMEN CASI PERFECTO de ROBERTO ARLT

Graciela Lourdes Fernández Quirós

Regularización docente 2014. Comisión evaluadora: Carolina Cuesta, Gabriela Bravo de Laguna, Guillermina Piatti, Carolina Sancholuz.

La siguiente propuesta versará sobre el relato policial El crimen casi perfecto de Roberto Arlt, lectura prevista para Lengua y Literatura de segundo año. El relato está incluido en la unidad 9 del programa cuyo tópico es: ¿Cómo piensan los detectives? En la práctica, hemos comprobado que este tópico propicia la generación de nuevos y ricos interrogantes en los alumnos tales como: ¿cómo pensamos nosotros, los lectores de cuentos policiales?, ¿seremos capaces de intuir y/o resolver los enigmas planteados en los relatos a partir de una buena lectura de los hechos?, ¿somos lectores hábiles?, ¿qué es lo que diferencia a un buen detective de uno malo?, ¿y a un buen lector de uno malo?, ¿nosotros... tenemos talento detectivesco?

Subrayando siempre la importancia de realizar una lectura atenta y reflexiva del relato para que no se escapen detalles que podrían ser claves para la resolución del hecho policial, procuramos fortalecer en nuestros alumnos el hábito de releer los textos cuantas veces sea necesario. El error de muchos jóvenes lectores hoy en día es enfrentar la comprensión escrita con los mismos métodos de la comprensión oral cuando leer y comprender un texto exige muchas veces la relectura del mismo para poder construir una representación semántica acertada de lo leído. Como el buen detective, el lector hábil genera esquemas - hipótesis y luego las comprueba. A medida que va decodificando el escrito predice sucesos y significados que luego verificará. La activación de estas y otras operaciones cognitivas son las que caracterizan a un buen lector, a un lector que comprende.

Consideramos pertinente presentar un plan de trabajo sobre el relato de Arlt con el objetivo de que los alumnos pongan en juego sus habilidades cognitivas de manera que abandonando la lectura rígida se conviertan en lectores hábiles esto es, flexibles a la hora de autoevaluar su procesamiento textual. Ellos mismos irán graduando la velocidad de

lectura, advertirán la necesidad de releer y de chequear el vocabulario desconocido o dudoso cuando el léxico no pueda ser actualizado por medio de la memoria a largo plazo. Nuestro propósito es que el lector autogestione su proceso de comprensión y se convierta progresivamente en un lector cada vez más autónomo.

Los lectores buscan obtener una representación inmediata de lo que leen pero como ya señalamos, la construcción de la representación semántica de un texto varía según la habilidad del sujeto al momento de asumir un comportamiento estratégico frente a lo que lee: ¿qué hace el lector con la información que va decodificando? Aquí nos encontramos a veces con el problema de que algunos alumnos aún no han automatizado la adquisición de la lecto-escritura por lo que se ven obligados a emplear todos sus recursos atencionales en la articulación de palabras y frases y llegan al final de la oración o del párrafo sin haber formado proposiciones de contenido más globales de lo que han leído. No entienden porque no procesan correctamente el texto, y no lo hacen porque en primer lugar no pueden decodificar los grafemas en forma automática. Por esta razón- y más aún en los primeros años- nunca está de más dedicarle tiempo de la clase a la lectura en voz alta y luego pedirle al lector que sintetice oralmente lo leído.

En primer lugar, se atenderá al nivel más superficial del procesamiento textual que corresponde al conocimiento lingüístico. Es muy importante que toda actividad sobre los textos incluya el ítem léxico. Las actividades que se presentan a continuación suponen el conocimiento previo de conceptos teóricos por parte de los alumnos, tales como la definición de cada uno de los roles que componen la tríada policial (víctima, perseguidor o detective y victimario o perseguido), las características típicas de la novela de enigma y los atributos del detective clásico.

Una de nuestras metas es que los alumnos vayan adquiriendo progresivamente léxico específico o de dominio relacionado con el género policial, que puedan reconocerlo y luego aplicarlo en sus propias producciones textuales.

Otra de las metas es fortalecer desempeños vinculados con los procesos inferenciales, es decir los procesos que permitirán al lector usar su conocimiento previo. Por eso proponemos actividades en las que el lector tenga que activar la información durante la lectura aunque esta información no aparezca en el texto de manera explícita. Algunas inferencias serán automáticas y otras exigirán más razonamiento por parte del lector.

Los seres humanos somos las criaturas más capaces de modificar nuestro comportamiento para poder adaptarnos a nuestro entorno y esa adaptabilidad depende de nuestra capacidad de aprender. Aprendemos de muchas maneras: observando a los demás aprendemos conductas nuevas, aprendemos de los buenos o malos resultados que arrojan nuestras propias experiencias y mediante el lenguaje también aprendemos otras cosas que no hemos experimentado ni observado. Nuestro propósito es ir más allá de la mera repetición de conceptos y, en concordancia con un enfoque transferencial, pretendemos que nuestros alumnos lleven el conocimiento teórico a la práctica. De la experimentación saldrán enriquecidos y los aprendizajes serán más efectivos. Sólo de ese modo podrán construir paulatinamente una comprensión más profunda.

ACTIVIDADES

1. Busca en el diccionario el significado de las siguientes palabras y anota el significado de cada una: coartada – evidencia – conjetura

2. ¿Coartada, evidencia o conjetura? Indica el concepto implicado en cada caso:
 - a) El mayor, Juan, permaneció desde las cinco de la tarde hasta las doce de la noche la señora Stevens se suicidó entre las siete y las diez de la noche) detenido en una comisaría por su participación imprudente en un accidente de tránsito. (.....)

 - b) La viuda se había quitado la vida por su propia mano. (.....)

 - c) El periódico fue hallado entre sus dedos tremendamente contraídos. (.....)

 - d) La señora Stevens había sido asesinada. (.....)

 - e) Las libretas se encontraban sobre la mesa del comedor con algunos gastos del día anterior subrayados. (.....)

 - f) El segundo hermano, Esteban, se encontraba en el pueblo de Lister desde las seis de la tarde de aquel día hasta las nueve del siguiente. (.....)

 - g) El agua y el whisky de las botellas no contenían veneno. (.....)

 - h) Ninguno de los vasos contenía veneno adherido a sus paredes. (.....)

- i) ¿Y si alguien había entrado en el departamento de la viuda rompiendo un vidrio de la ventana, y colocado otro después de haber volcado el veneno en el vaso? (.....)
- j) El doctor Pablo no se había apartado ni un momento del laboratorio de análisis de leche de la Erpa Cía. (.....)

3. Reemplaza las siguientes expresiones por otras sinónimas:

- a) la primera hipótesis que se desprendía
- b) revisó las adiciones de las libretas
- c) había un indicio que lo comprobaba
- d) absorbido por mis cavilaciones
- e) levantó el brazo como si quisiera anatemizar nuestras investigaciones
- f) lo había muerto un síncope

4. ¿Cómo piensa un detective?

Prueba: El periódico fue hallado entre sus dedos tremendamente contraídos.
 Inferencia:.....

Prueba: El whisky no contenía veneno. El agua que se agregó al whisky también era pura. La oficina de química nos informó que ninguno de los vasos contenía veneno adherido a sus paredes. Únicamente en el vaso, donde la señora Stevens había bebido, se encontraba el veneno.
 Inferencia:.....

Prueba: La señora Stevens era una mujer extraordinariamente conservada, gruesa, robusta, enérgica, con cabello totalmente renegrido. Podía aspirar a casarse una cuarta vez.
 Inferencia:.....

Prueba: Manejaba su casa alegremente y con puño duro.
 Inferencia:.....

Prueba: Aficionada a los placeres de la buena mesa, su despensa estaba excelentemente provista de vinos y comestibles.
 Inferencia:.....

Prueba: La masilla solidificada del vidrio de la ventana del departamento no revelaba mudanza alguna.
 Inferencia:.....

¿Cuál es la diferencia entre una prueba y un indicio?

Indicio 1: Por más que revisaron el departamento, no les fue posible descubrir la caja, el sobre o el frasco que contuviera el cianuro de potasio.

Inferencia:.....

Indicio 2: Los hermanos de la señora Stevens eran tres bribones que había despilfarrado la herencia paterna y sus medios de vida no eran del todo satisfactorios. Con la muerte de su hermana cada uno se beneficiaba con 230.000 pesos.

Inferencia:.....

Indicio 3: De pronto mis ojos vieron el vaso de whisky, la garrafa de agua y un plato con trozos de hielo. Atónito quedé mirando el conjunto aquel. De pronto una idea alumbró mi curiosidad.

Inferencia:

5. Completa la ficha con datos del cuento.

Punto de vista narrativo	
Delito	
Víctima	
Enigma/s	
Sospechoso/s	
Victimario	
Móvil	
Perseguidor	
Método de investigación	
Pista clave	

Luego de cuatro o seis horas cátedra podemos asegurar que los alumnos han puesto en práctica los procesos cognitivos (atención, memoria, lenguaje, pensamiento, emoción y motivación entre otros) recurriendo una y otra vez al texto para resolver las tareas. Si bien al principio el estudiante quiere trabajar en forma individual, pronto surge la necesidad de intercambiar opiniones con sus compañeros de estudio y con el docente. En la

dinámica del trabajo en el aula se manifiesta claramente la función social del aprendizaje: efectivamente el aprendizaje se da con el otro.

El módulo de actividades debe presentarse como un espacio de entrenamiento de habilidades cognitivas y metacognitivas. En los inicios de la era tecnológica, con cerebros cada vez más adiestrados para el aprendizaje audiovisual, la nueva pedagogía debe ofrecer un fuerte estímulo a la cognición. En los comienzos del siglo XXI el desafío de los educadores es reactivar el placer de la lectura y conjeturamos que el acercamiento del lector al texto literario se incentivará si presentamos el texto como un juego cognitivo. Creemos necesario presentar lo narrativo, lo lírico, lo dramático como otras formas posibles de conocimiento, pero de un conocimiento más completo porque su comprensión involucra tanto la razón como la emoción. Sostenemos que nuestras intervenciones como docentes deberían orientarse a dar ese giro cognitivo.

El desafío se planteará esencialmente en la hora de clase donde los alumnos aprovecharán el tiempo para corregir las fallas en los distintos niveles del procesamiento textual para que luego no presenten excusas cuando deban cumplir con lecturas domiciliarias más extensas y complejas. Por esto mismo, los desempeños de comprensión deben ser monitoreados y evaluados en forma continua durante el trabajo de clase.

Para el cuento de Arlt proponemos como evaluación complementaria la producción de un texto escrito. La consigna consistirá en redactar una síntesis del cuento. Dado que el objetivo es reducir la información del texto-fuente, el trabajo implicará la aplicación de las macro reglas a series de proposiciones (selección, omisión, generalización y construcción), pero también la tarea de discernir –siguiendo un criterio cronológico- cuáles secuencias narrativas pertenecen a la esfera de acción del criminal (eventos referidos al crimen) y cuáles pertenecen a la órbita de acción del detective (eventos relacionados con la investigación).

Como actividad integradora alternativa, sugerimos la redacción de una crónica periodística basada en el cuento de Arlt. Recomendamos el trabajo grupal (no más de tres integrantes), así discutirán la reelaboración del contenido, la elección del titular, copete y volanta. Los alumnos se entusiasman con la idea de presentar la noticia del crimen tal como aparecería en la sección policial de un diario platense.

BIBLIOGRAFIA

- Arlt, R. (1997). El crimen casi perfecto. En Lafforgue, Jorge. *Cuentos Policiales Argentinos* Buenos Aires: Alfaguara.
- Blyth, T. (2006). *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Borges, J. L. (1980). El cuento policial En *Borges oral*. Barcelona: Bruguera.
- Brunning, R.H, Schraw, GJ and Ronning, R.R.(1999). Beliefs about self En *Cognitive Psychology and Instruction*, Prentice Hall.
- Damasio, A. (1994). *El error de Descartes. La razón, la emoción y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- García Madruga, J. (2006). *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Buenos Aires: Paidós.
- Kandel, E. (2000) Aprendizaje y memoria En *Principios de neurociencia*. Mac Graw Hill, Interamericana.
- Myers, D. (2006). El aprendizaje En *Psicología*. Madrid: Panamericana.
- Molinari Marotto, C.(1998). Comprensión de Textos En Molinari Marotto, C. *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- Pastoriza, N. (2004). Psicología, neurociencias y educación, Boletín 59, Academia Nacional de Educación.
- Piglia, R. (1990). Sobre el género policial En: *Crítica y Ficción*. Buenos Aires: Siglo Veinte.
- Pogré, P. y Lombardi, G. (2004). *Escuelas que enseñan a pensar. Enseñanza para la comprensión (EpC). Un marco teórico para la acción*. Buenos Aires: Papers Ediciones.

EL USO DE LOS TIEMPOS VERBALES COMO VÍA DE ACCESO PARA EL ANÁLISIS de EL CURIOSO INCIDENTE DEL PERRO A MEDIANOCHE

Nora Gabriela Iribe

Regularización 2014. Comisión evaluadora: Gabriela Bravo de Laguna, Carolina Cuesta, Guillermina Piatti, Carolina Sancholuz.

FUNDAMENTACIÓN

La instancia de desarrollar una Propuesta plantea una situación altamente paradójica: Por un lado, resulta una oportunidad propicia y gratificante para comunicar experiencias áulicas, pero, al mismo tiempo, significa el reconocimiento de las dificultades de recrear a través del papel, de manera acabada y certera, lo que la práctica de la enseñanza cotidiana implica. Por otra parte, la elección de un tema nunca es fácil. Significa la reformulación de lecturas realizadas en el aula que dejaron una huella en la manera de pensar y enseñar. El nivel seleccionado, tercer año de Lengua y literatura (seis horas cátedra semanales), propone, además, el desafío de articular contenidos gramaticales con la lectura de ficciones en que la opacidad del lenguaje literario requiere de los alumnos el desarrollo de estrategias que les permitan decodificar los diferentes puntos de vista interpretativos. Dentro de los textos de lectura obligatoria, *El curioso incidente del perro a medianoche* (2004) de Mark Haddon permite a los alumnos dialogar con los discursos literarios contemporáneos. Su elección responde a la certeza de que el texto propone reflexiones que se corresponden con los intereses institucionales, departamentales y personales.

El narrador protagonista, Christopher Boone, es un adolescente que presenta las características propias de quien posee el síndrome o trastorno de Asperger. Christopher transmite su mundo a los lectores y les impone las mismas restricciones que, debido a sus características, le impiden comprender cabalmente lo que sucede.

Bajo el aspecto de un policial, con mucho de novela de aprendizaje, el narrador no solamente avanza en la resolución del caso de quién mató al perro Wellington, sino también, venciendo enormes dificultades, logra la resolución de los misterios de su propia historia. La riqueza del texto radica en la capacidad de atraer la atención de los alumnos hacia una lectura, donde página a página, llegan a comprender al otro, al distinto.

El tema elegido responde a los lineamientos que fundamentan el Proyecto Académico y de Gestión 2014-2018 del Colegio Nacional “Rafael Hernández”, que presenta un fuerte anclaje en tres conceptos básicos: igualdad de oportunidades, la inclusión y la calidad (García Munitis, 2014: 5). Conforme al documento elaborado por la actual gestión, los jóvenes conforman un universo muy heterogéneo en un contexto de complejidad social y cultural creciente. Su paso por la escuela secundaria debe otorgar no solo las credenciales educativas pertinentes, sino contribuir a la construcción de su subjetividad (García Munitis, 2014: 9).

Por otra parte, la integración de alumnos con necesidades educativas especiales es un proyecto que se viene implementando desde el año 2004 y plantea el desafío de brindar una educación de calidad de acuerdo a las particularidades de cada situación (García Munitis, 2014: 10). La inclusión es un proceso, una búsqueda continua de formas de responder a la diversidad. De esta manera, la novela permite también cumplir uno de los objetivos explícitos en el Proyecto Académico y de Gestión 2014-2018: sensibilizar a docentes, no docentes y alumnos alrededor de esta problemática (García Munitis, 2014: 10). El enfoque del aula heterogénea (Anijovich, 2004) provee las estrategias adecuadas para que todos los jóvenes siguiendo itinerarios diferentes alcancen un objetivo común. Otra contribución importante para el armado de la propuesta es la de Howard Gardner y su teoría de las Inteligencias Múltiples (2005), que se ha seguido en el diseño curricular implementado en el Colegio Nacional a partir del año 2007. Desde esta perspectiva, la novela muestra cómo Christopher presenta una inteligencia lógico matemática superior, pero, al mismo tiempo, carece de pensamiento metafórico.

MARCO TEÓRICO

El curioso incidente del perro a medianoche es una novela compleja, donde el narrador utiliza los recursos que el lenguaje le provee para armar enunciados que, a su vez, construyen discursos eficaces a la hora de exhibir ante los lectores la problemática del

protagonista, que presenta, como se ha señalado, el trastorno de Asperger. La especificidad del discurso literario requiere para ser interpretado del ejercicio de competencias lingüísticas y culturales. En consecuencia, para la elaboración del marco teórico se han tomado en cuenta los aportes provenientes de la narratología, de la teoría de la enunciación y de los estudios culturales.

La presencia del narrador en la novela es agobiante, característica propia de los relatos autodiegéticos (Genette, 1989) en los que los narradores son el centro del universo narrado. Por otra parte, la primera persona marca una perspectiva al conjunto de enunciados que constituye el texto y se transforma en el centro deíctico¹ de representación de la persona que habla. Christopher demuestra que el sujeto hablante no es un ente abstracto sino un sujeto social que se presenta a los demás de una determinada manera. Desde un punto de vista didáctico es conveniente indagar, junto con los alumnos, cómo es utilizado el sistema lingüístico por parte de este narrador para dar cuenta de la subjetividad del tiempo vivido, soñado o imaginado. (Benveniste, 1971), (Kebtrat- Orecchioni, 1997).

Resulta también interesante analizar con los estudiantes las artimañas de las que se vale el escritor para encontrar el tejido textual adecuado para dar cuenta del movimiento continuo del narrador entre el presente de la enunciación y el tiempo pasado del relato. Lo que significa, en pocas palabras, reconocer la trama narrativa. En efecto, a partir del siglo XX aparecen a menudo entremezclados, en el discurso de ficción, el tiempo del relato que despliega la historia ante los ojos del lector y el tiempo de la narración que introduce reflexiones diversas sobre el acto de narrar o evaluaciones del narrador sobre lo que está narrando.

En todo enunciado aparecen trazas lingüísticas (marcas, índices, pistas) que coloca el *enunciador* para que sean interpretadas por el *enunciatario*. Estos elementos deícticos² son piezas especialmente relacionadas con el contexto en el sentido de que su significado concreto depende completamente de la situación de enunciación. Para continuar el

¹ Para la definición de “deícticos” se remite a Kebtrat-Orecchioni, 1997: 48.

² El contexto se constituye, también, como un concepto crucial y definitorio en el ámbito de la pragmática y del análisis del discurso. Las lenguas tienen la capacidad de gramaticalizar algunos de los elementos contextuales, a través del fenómeno de la “deixis”. Los deícticos son elementos que conectan la lengua con la enunciación y se encuentran en categorías diversas que no adquieren sentido pleno más que en el contexto en que se emiten. La deixis organiza el tiempo y el espacio, sitúa a los participantes y a los propios elementos textuales del discurso. (Calsamiglia, 2001: 116- 121)

análisis de la novela, es necesario enfocar, de manera especial, la deixis temporal³, puesto que el sistema de tiempos verbales de cualquier lengua demuestra la coincidencia del lenguaje y la situación del hombre en el mundo.

Los aportes del Harald Weinrich (1968) son muy valiosos para reflexionar acerca del uso de los tiempos verbales en los textos literarios desde una perspectiva comunicativa⁴. Según el autor, el verbo, con sus morfemas de tiempo, proporciona pistas recurrentes de los dos modos fundamentales de representar la realidad: como relato o como comentario. Weinrich divide, de esta manera, en dos grupos los tiempos simples y compuestos del indicativo. Un grupo para referirse al *mundo narrado* y otro grupo para referirse al *mundo comentado*. Pero, además, los tiempos verbales, más allá de su valor deíctico estricto en relación con el momento de la enunciación, tiene un valor simbólico y estructurador de los diferentes modos de organización del discurso. La narración es el espacio de los juegos de los tiempos del pasado. En la explicación tiende a dominar el presente (Weinrich, 1973: 6-7)

OBJETIVOS

- Interpretar, comprender y analizar textos literarios utilizando estrategias gramaticales, léxicas, pragmáticas y discursivas.
- Reflexionar sobre la dialéctica entre la autonomía de la obra como discurso literario y su articulación con los códigos sociales subyacentes.
- Aplicar los nuevos aportes de la lingüística y de la teoría literaria al análisis del texto
- Describir e interpretar la función de los tiempos verbales en la organización global de la novela.
- Elaborar, expresar, justificar, evaluar, confrontar e intercambiar opiniones.

³ El tiempo es, básicamente, una categoría deíctica. Ubica temporalmente un evento, tomando como referencia el "ahora" que marca quien habla como centro deíctico de la enunciación. Básicamente cumplen esa función los adverbios y las locuciones adverbiales de tiempo, el sistema de morfemas verbales de tiempo, algunas preposiciones y locuciones prepositivas, así como algunos adjetivos. Con la deixis de tiempo ponemos fronteras temporales que marcan el "ahora" respecto al "antes" y al "después".

⁴ Coincidiendo con la orientación enunciativa de Benveniste, definiendo el estatuto subjetivo del tiempo en la lengua, distingue claramente el "Tiempo Lingüístico" del tiempo físico (cuarta dimensión, lineal, irreversible) y del tiempo cronológico (relativo a los acontecimientos, percibido y pensado en bidireccionalidad, hacia el pasado y el futuro). El tiempo lingüístico, aunque presupone el tiempo cronológico, no coincide con este: presenta la particularidad de tener al hablante como centro deíctico para que el enunciador o narrador implante su perspectiva por medio del sistema de los tiempos verbales. (Weinrich, 1973: 61).

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

El texto, en tanto unidad de sentido, se concibe como el núcleo de la enseñanza de la lengua y la literatura. La lectura personal de la novela por parte de los estudiantes es el punto de partida del recorrido de esta secuencia didáctica. Puesto que los alumnos de tercer año deben incorporar a lo largo del curso numerosos contenidos gramaticales, se ha seleccionado el sistema de los tiempos verbales como una vía de acceso al análisis literario, con el convencimiento de que “Gramática y análisis del discurso no se oponen sino que se complementan”. (Di Tulio, 2005: 98)⁵. Desde esta concepción, la propuesta formula la enseñanza de la gramática en un contexto discursivo. El enfoque propuesto permite a los alumnos actualizar las propiedades morfológicas de la flexión verbal y, desde una perspectiva pragmático-discursiva, comprender la particular contribución del tiempo verbal a la cohesión del texto, a su relación con el contexto, a la situación de enunciación y a modos de organización del discurso.

Secuencia didáctica: Se presenta el siguiente cuadro de situación: los alumnos han leído la novela y conocen las características de trastorno de Asperger que evidencia el narrador. Se ha generado el intercambio en el aula de experiencias personales con compañeros, parientes o conocidos que presentan características similares. La profesora presenta una serie de actividades para el análisis del texto a lo largo de dos clases, de tres horas cátedra cada una, tiempo estimado sujeto a modificaciones y ajustes.

1.- Primera clase (3hs / c) - Tema: Los modos de organización del discurso

Inicio: Se entabla un diálogo entre la profesora y los alumnos a fin de retomar el argumento de la obra y las peculiaridades del protagonista. Se propone examinar el modo de organización textual de la novela a partir de dos líneas argumentales: la que intenta revelar el forma progresiva el misterio de quién mató a Wellington, el perro de la señora Shears, y la que presenta a Christopher en primera persona explicando el porqué de sus conductas, recordando su pasado, presentando problemas matemáticos.

⁵ El análisis del discurso ha enriquecido tanto la gramática como el análisis literario.

Desarrollo: La profesora propone analizar la estructura externa de la obra. Christopher no utiliza para marcar los capítulos de su novela el sistema convencional de números cardinales (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, etc.) sino prefiere el ordenamiento según la secuencia de números primos (2, 3, 5, 7, 11, 13, 17, etc.). Se solicita que un alumno lea en alta voz el capítulo 19 donde el narrador explica esta elección: “Yo creo que los números primos son como la vida. Son muy lógicos pero no hay manera de averiguar cómo funcionan...” (Haddon 23). Se pide a los alumnos que, a partir de la cita, formulen distintas reflexiones sobre las características del narrador, que, a pesar de su inteligencia lógico matemática, presenta graves dificultades para relacionarse y comunicarse con el resto de las personas.

A continuación la profesora propone a los alumnos la realización en clase de un trabajo práctico grupal de no más de cuatro integrantes: los estudiantes trabajarán sobre la siguiente consigna:

Clasificar los diez primeros capítulos de la novela según la tipología textual predominante: narrativa o explicativa. Anotar el número de capítulo correspondiente y copiar el fragmento inicial.

El tiempo estipulado para la tarea es de una hora cátedra. Pasado el plazo, cada grupo elige a un representante para que lea la resolución de la actividad. Se comparan los resultados.

Cierre: La profesora pregunta a los alumnos si descubrieron una estructura compositiva que permita establecer un diseño matemático. Se espera que los alumnos respondan que sí, que el primer capítulo es narrativo, el segundo es explicativo, el tercero es narrativo, el cuarto es explicativo y así en forma sucesiva. Se realiza un cuadro en el pizarrón siguiendo el sistema binario A-B. De esta manera se percibe que los capítulos A representan el avance progresivo, según una línea cronológica, de la investigación policial iniciada por Christopher y los capítulos B interrumpen en forma alternada la narración para comentar, explicar, evocar. La profesora propone a los estudiantes continuar de manera domiciliaria la clasificación, para comprobar si el esquema propuesto continúa a lo largo de toda la obra.

2.- Segunda clase (3 hs. / c) - Tema: El sistema de tiempos verbales

Inicio: La profesora interroga a los alumnos sobre los resultados del trabajo domiciliar. Se espera que ellos respondan que la alternancia de capítulos narrativos y explicativos continúa a lo largo de toda la novela. La docente propone una nueva actividad: observar y

reconocer el sistema de tiempos verbales utilizados en el grupo de capítulos A (narrativos) y en el grupo B (explicativos).

Desarrollo: La profesora solicita al vocero de uno de los grupos que lea el párrafo inicial del primer capítulo y pide a los alumnos que reconozcan los tiempos verbales utilizados. Luego pide a otro grupo que haga lo mismo con el siguiente capítulo y así sucesivamente. La actividad se realiza usando como borrador el trabajo práctico grupal domiciliario. Se van corrigiendo y pasando en limpio en el pizarrón las distintas resoluciones. Se remarcan de manera distintiva las formas verbales. El diseño que se establece es el siguiente⁶:

<p style="text-align: center;">A Capítulos narrativos</p>	<p style="text-align: center;">B Capítulos explicativos</p>
<p style="text-align: center;">2</p> <p>Pasaban 7 minutos de la medianoche. El perro estaba tumbado en la hierba, en medio del jardín de la casa de la señora Shears. Tenía los ojos cerrados. (9)</p>	<p style="text-align: center;">3</p> <p>Me llamo Christopher John Francis Boone. Me sé todos los países del mundo y sus capitales y todos los números primos hasta el 7.507. (11)</p>
<p style="text-align: center;">5</p> <p>Arranqué la horca del perro y lo tomé en brazos. Le salía sangre de los agujeros de la horca. (13)</p>	<p style="text-align: center;">7</p> <p>Esta es una novela policíaca. Siobhan dijo que debería escribir algo que a mí mismo me apeteciera leer. En general leo libros de ciencias y matemáticas. (14)</p>
<p style="text-align: center;">11</p> <p>Entonces llegó la policía. A mí me gustan los policías. Llevan uniformes y números y uno sabe lo que se supone que tienen que hacer. Había una policía y un policía. (16)</p>	<p style="text-align: center;">13</p> <p>Éste no va a ser un libro gracioso. Yo no sé contar chistes ni hacer juegos de palabras, porque no los entiendo. (18)</p>
<p style="text-align: center;">17</p> <p>El policía me miró durante un largo rato sin hablar. Luego dijo: -Voy a arrestarte por agredir a una agente de policía. (19)</p>	<p style="text-align: center;">19</p> <p>Para marcar los capítulos de los libros se suelen usar los números cardinales 1, 2, 3, 4, 5,6 etcétera. Pero he decidido usar en mis capítulos los números primos 2, 3, 5, 7, 11,13 etcétera porque me gustan los números primos. (22)</p>
<p style="text-align: center;">23</p> <p>Cuando llegué a la comisaría me hicieron quitarme los cordones de los zapatos y vaciarme los bolsillos en el mostrador de recepción por sí tenía algo en ellos con lo que podiera matarme o escapar o atacar a un policía. (24)</p>	<p style="text-align: center;">29</p> <p>La gente me provoca confusión. Esto me pasa por dos razones principales. La primera razón principal es que la gente habla mucho sin utilizar ninguna palabra. (27)</p>

⁶ Todos los números de página de los fragmentos que se presentan a continuación se corresponden con la edición de la novela de Haddon citada en la bibliografía

Los alumnos leen los párrafos iniciales de la primera columna: reconocen la progresión temática de la narración y observan que predominan los pretéritos. Los párrafos iniciales de la segunda columna son comentarios de su vida personal donde predomina el presente. A continuación, la profesora distribuye fotocopias a cada estudiante con los siguientes fragmentos de la novela:

Texto 1: Pero yo no **hago** caso porque no **escucho** lo que me **dicen** las demás personas y a palabras necias oídos sordos y **llevo** conmigo mi navaja del Ejército Suizo y si me **pegan** y yo los **mato será** en defensa propia y no **iré** a cárcel.

Voy a demostrar que yo no **soy** estúpido. El mes que **viene voy a presentarme** al examen de bachiller superior en Matemáticas y **voy a sacar** un sobresaliente. Nadie **ha estudiado** nunca una asignatura de bachillerato en nuestra escuela. (Haddon, 2004:63-4)

Texto 2: Cuando **abrí** el examen y lo **leí** todo, no **supe** cómo responder a ninguna de las preguntas, y además no **podía respirar** correctamente. **Quería pegarle** a alguien o pincharle con mi navaja del Ejército Suizo, pero no **había** nadie a quien pegar o pinchar con mi navaja del Ejército Suizo, excepto el reverendo Peters y él **era** muy alto, y si le **pegaba** o le **pinchaba** con mi navaja del Ejército Suizo no **sería** mi supervisor durante el resto del examen. Así que **hice** respiraciones profundas tal como Siobham me **había dicho** que **tenía que hacer** cuando **quería pegar** a alguien en el colegio. (Haddon, 2004: 256)

Los alumnos analizan el empleo de los tiempos verbales y observan que para representar el mundo narrado hay dos tiempos 0 (T0): el pretérito imperfecto y el pretérito perfecto simple. Para representar el mundo comentado sólo hay un T0: el presente. El resto de los tiempos de uno y otro grupo se sitúan con respecto a su origen de forma retrospectiva o prospectiva: designan la perspectiva comunicativa relativamente al punto 0 de los grupos temporales correspondientes. La profesora sugiere realizar un cuadro en el pizarrón:

Grupo temporal A	Grupo temporal B
Mundo narrado (Texto 2)	Mundo comentado (Texto 1)
Pretérito perfecto simple (T0): abrí-leí-supe-hice Pretérito imperfecto (T0): podía-quería-era	Presente (T0): hago-escucho-dicen-llevo-pegan-mato

Pretérito pluscuamperfecto: había dicho	Pretérito perfecto compuesto: ha estudiado
Condicional simple: sería	Futuro imperfecto: será-iré
	Futuro perifrástico: voy a demostrar

Cierre y actividades de síntesis: La profesora propone a los alumnos retomar conceptos desarrollados a lo largo de las clases. Juntos, llegan a las siguientes conclusiones:

- a. La organización del tiempo en una lengua no es arbitraria.
- b. El tiempo es básicamente una categoría deíctica: ubica temporalmente un evento, relacionándolo directa o indirectamente, con el momento en que ocurre el acto de enunciación, el ahora del acto de habla.
- c. Los tiempos verbales, más allá de su valor deíctico estricto en relación con el momento de la enunciación, tienen un valor simbólico y estructurador de los diferentes tipos de discursos. La narración es el espacio de los juegos de los tiempos del pasado. En la explicación tiende a dominar el presente.

A continuación, la profesora distribuye el siguiente texto fotocopiado y propone la actividad domiciliaria:

Propuesta de reflexión lingüística: La textura discursiva

Tejer. (Del latín *texĕre*) tr. Formar en el telar la tela con la trama y la urdimbre. (Diccionario de la RAE, 2014: 2145)

Cualquier unidad de discurso se compone de elementos verbales que están organizados y relacionados entre sí de manera explícita o implícita. Esta organización e interrelación constituye lo que es la *textura* del discurso, el tejido o entramado de enunciados que da su nombre a su concreción: el *texto*. A partir de esos conceptos, observen las operaciones lingüísticas propias de la oralidad, que realizan cotidianamente a la hora de narrar experiencias vividas en una reunión familiar o durante una tarde con amigos. Intenten aplicar el modelo de análisis propuesto a situaciones comunicativas tomadas de la lengua oral. Presentación escrita de las observaciones.

Recursos. El libro. Guías de lectura y de trabajos prácticos. Material de información complementaria confeccionado por la profesora. Pizarrón. Cañón. Netbooks, uso del programa e-learning y del procesador de texto.

Tiempo estimado para el desarrollo de la propuesta: 6 hs./c + 1h/c para la devolución de los trabajos y realizar el comentario de los trabajos de síntesis.

EVALUACIÓN

Se realiza una evaluación continua y formativa mientras se desarrollan las actividades orales y escritas. Los criterios de evaluación ligados a los objetivos son explicados por la profesora para que los alumnos puedan comprender lo que se entiende y se espera como un buen trabajo. Los criterios a considerar son:

Lectura comprensiva del texto propuesto. - Conocimiento de los tiempos verbales – conocimiento de la morfología verbal regular e irregular- Reflexión lingüística.

Trabajo colaborativo. Respeto y responsabilidad en la interacción en el aula.

Trabajos prácticos grupales e individuales.

Profundización y claridad a la hora de exponer oralmente y en forma escrita.

Producción escrita: **Comentar o narrar** (elegir **una** de estas dos opciones de organización del discurso): a) Christopher, después de acreditar su título de Bachiller en Matemáticas **realiza comentarios** acerca de su vida actual y sus planes para el futuro. b) Christopher **narra** cómo finalmente se reconcilia con su padre. (Aspectos a tener en cuenta en la evaluación: Ajuste a la consigna elegida/ Ortografía /Cohesión Léxica y Gramatical: sintaxis / tiempos verbales / vocabulario / puntuación / coherencia en relación con el texto leído. (Tiempo de entrega: una semana a partir de la entrega de la consigna)

BIBLIOGRAFÍA

Para el alumno

Haddon, M. (2004). *El curioso incidente del perro a medianoche*. Buenos Aires: Salamandra.

Piatti, G. et. al. (2014). *Gramática pedagógica. Manual de español con actividades de aplicación*. La Plata: Edulp.

Para el profesor

Anijovich R. (2004) *Una introducción a la enseñanza para la diversidad. El trabajo en aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bajtin, M. (1982) *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Bal, M. (1990) *Teoría de la narrativa. Una introducción a la narratología*. Madrid: Cátedra.

Benveniste E. (2004) *Problemas de lingüística general I*. México: Siglo XXI.

Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Eudeba.

Di Tullio, A. (2005). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Isla de la luna.

Eagleton, T. (1988). *Una introducción a la teoría literaria*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

García Munitis, A. (2014). *Proyecto académico y de gestión 2014-2018*. La Plata:
Colegio Nacional "Rafael Hernández".

Genette, G. (1989). *Figuras III*. Barcelona: Lumen.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1997). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial.

Weinrich, H. (1974). *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos.

LITERATURA, TEORÍA LITERARIA Y AULAS HETEROGÉNEAS. UNA PROPUESTA PARA ABRIR LOS TEXTOS

Susana Inés Souilla

Regularización docente 2014. Comisión evaluadora: Carolina Cuesta, Gabriela Bravo de Laguna, Guillermina Piatti, Carolina Sancholuz.

INTRODUCCIÓN

El conjunto de saberes implicados en Lengua y literatura, como materia en la escuela secundaria, tiene una expectativa central: que los estudiantes puedan desarrollar una competencia comunicativa que les permita interactuar en una sociedad que presenta cada vez mayor complejidad en lo comunicacional. Por su parte, el discurso literario merece un tratamiento especial dentro de esta asignatura pues sus características lo convierten en un material privilegiado para el desarrollo y la expresión de la sensibilidad, la reflexión sobre problemas humanos, el placer estético, el disfrute de las posibilidades expresivas que ofrece el lenguaje, la interpelación de las problemáticas vitales y existenciales del lector y, en términos de Michèle Petit, la construcción de sí mismo. Por su complejidad y pluralidad de sentidos, el texto literario pone en actividad las estrategias de interrogación textual.

Creemos que abordar la literatura en el aula de la escuela secundaria requiere, por un lado, poner en juego el conocimiento sobre la especificidad del texto literario y, por otro, modos de trabajar que contemplen la diversidad de los alumnos, sus distintos modos de leer, a través de propuestas variadas que ofrezcan la posibilidad de expresarse y compartir el trabajo.

Nos preguntamos entonces: ¿cuál es el sentido de nuestras prácticas de enseñanza de la literatura? ¿cómo pensar nuestras intervenciones en el aula de manera que los diversos modos de lectura de los estudiantes sean no sólo respetados sino la fuente de nuevas lecturas y nuevas posibilidades de dialogar con los textos?

A partir de estos interrogantes, he elaborado una propuesta de lectura literaria con los siguientes objetivos: la interpretación personal que ponga en juego los conocimientos previos -tanto de la experiencia cotidiana como los saberes literarios- y la ampliación de la competencia literaria de los alumnos, a través del estímulo de la lectura activa y crítica sustentada en algunos conceptos de la teoría literaria y atendiendo especialmente a la

especificidad del discurso literario. En este caso proponemos un módulo de tareas sobre la lectura de la novela de Mark Haddon *El curioso incidente del perro a medianoche*, a partir de los lineamientos conceptuales de la teoría de Bajtín y de otros desarrollos teóricos relacionados como los de Julia Kristeva. Los conceptos de género, dialogicidad, polifonía e intertextualidad permiten apreciar cómo en un texto “habitan” otros anteriores: se responde a otros, se cita a otros, se recuperan sus procedimientos, como imitación o como parodia. Esto a su vez permite ver cómo cada enunciado, cada producción discursiva – en este caso particular, un texto literario, en tanto hecho estético y cultural- es un eslabón de una cadena discursiva. Los escritores no sólo abreven en el lenguaje o en sus experiencias de vida, sino –y en una medida muy importante-, en la tradición literaria y en lecturas de diversa índole. Al mismo tiempo, el lector continuamente está vinculando su lectura con otras lecturas realizadas. La tarea en el aula será entonces hacer explícitas estas relaciones a partir de las herramientas que provee la teoría. No se trata de enseñar teoría literaria sino de que esta oriente la intervención del docente para guiar la reflexión de los alumnos sobre los textos (López Casanova y Fernández, 2005). Estamos de acuerdo con Carolina Cuesta en que los saberes de la crítica y de la teoría literaria pueden dar sentido a las sensaciones que produce la lectura de los textos en los alumnos, incluso cuando manifiestan “no entender” (2006: 28).

Para el diseño de esta propuesta he tenido en cuenta el potencial que presenta la novela como texto que brinda la oportunidad de poner en diálogo una serie de textos narrativos que han sido leídos y trabajados por los alumnos a lo largo de años anteriores y parte del año en curso, los aportes de especialistas de ciencias de la educación y de didáctica de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria, y la experiencia recogida hasta el presente en relación con la lectura de esta novela que se ha incorporado desde el año 2009 al programa de Lengua y Literatura del Colegio Nacional de La Universidad de La Plata.

DESARROLLO DEL MÓDULO

El módulo de actividades que hemos elaborado está pensado para el tercer año. El tiempo proyectado para su desarrollo es aproximadamente de 6 a 8 clases de 80 minutos.

Los **objetivos generales** apuntan a que los alumnos:

- desarrollen su competencia en la lectura literaria,
- escriban distintas clases de textos,
- desarrollen el trabajo cooperativo.

Como **objetivos específicos** nos proponemos que los alumnos:

- pongan en diálogo la lectura de la novela con las propias experiencias y con otras lecturas realizadas anteriormente,
- puedan problematizar los géneros y subgéneros literarios como categorías dinámicas y flexibles,
- identifiquen los recursos polifónicos e intertextuales en la novela,
- tomen apuntes de clase, que luego sirvan como insumo para la resolución de tareas posteriores,
- produzcan textos expositivos y ficcionales,
- desarrollen la flexibilidad y el compañerismo en el trabajo grupal,
- expongan los resultados de sus actividades a los compañeros,
- participen en intercambios orales en forma respetuosa y productiva,
- sean capaces de evaluar el trabajo propio y de los otros en forma fundamentada,
- reflexionen sobre su propio aprendizaje.

En cuanto a los **presupuestos generales** para el desarrollo del módulo, los alumnos han leído durante el ciclo lectivo y en años anteriores distintas clases de novelas y cuentos policiales, de viaje, aprendizaje y aventuras: *Lucas Lenz y el Museo del Universo* de Pablo De Santis, *Relato de un naufrago* de García Márquez, *El fantasma de Canterville* de Oscar Wilde, “El crimen casi perfecto” de Roberto Arlt, “Si muriera antes de despertar” de William Irish, “La pesquisa de Don Frutos” de Ayala Gauna, *El vizconde demediado* de Italo Calvino, *El Corsario Negro* de Emilio Salgari e inmediatamente antes de leer la novela propuesta para el módulo, *El sabueso de los Baskerville* de Arthur Conan Doyle. En el tratamiento de todas estas lecturas, los estudiantes han identificado distintos géneros de cuento y novela a partir de rasgos temáticos y compositivos, y han discutido sobre el problema del narrador y el punto de vista. Por otra parte, los alumnos ya han experimentado el trabajo en grupos siempre diferentes, organizados de acuerdo con criterios variados.

Como **presupuesto particular** para el desarrollo del módulo, los estudiantes han leído en forma domiciliaria la novela de Mark Haddon.

ACTIVIDADES DEL MÓDULO

El desarrollo del módulo se dará en cuatro momentos:

- Puesta en común de las experiencias preliminares de lectura.
- Trabajo en grupos: resolución de tareas elegidas de un menú.
- Exposición de tareas creativas.
- Instancia metacognitiva de evaluación de la propuesta y reflexión sobre el propio aprendizaje.

Primer momento

Esta primera etapa del trabajo consistirá en una puesta en común de las experiencias de lectura a partir de preguntas del docente como estas:

¿Qué les pareció la novela? ¿Qué pensaron cuando la estaban leyendo?

¿En qué aspectos es parecida a otros textos que leyeron anteriormente? ¿Tiene rasgos originales o diferentes? ¿Cuáles?

¿Qué pueden decir del narrador? ¿Qué otros textos leídos con anterioridad tienen un narrador semejante?

¿Qué piensan del protagonista? ¿Cómo es el mundo de este personaje? ¿Se identifican en algo con él? ¿Cuáles son sus características más sobresalientes? ¿Pueden comparar este personaje y su experiencia con otros personajes y experiencias en otros relatos? ¿Qué efectos produce el hecho de que la voz que narra sea la de un personaje con características no habituales?

¿Qué observaron en relación con la estructura, es decir con el modo como está contada la historia?

¿Cómo imaginan el proceso de escritura del autor? ¿Qué cosas debió saber o investigar para poder escribir esta novela?

Sugerimos estas preguntas solo como un marco orientador pero nuestra idea es aprovechar al máximo todos los comentarios espontáneos que hagan los estudiantes: lo que les gustó o no, lo que les pareció extraño, lo que según ellos no entendieron o cualquier otra apreciación. Estos intercambios suelen mostrarnos a los docentes que los alumnos han comprendido y han observado aspectos relevantes, que aquello que les resulta extraño, “desordenado” o incompleto obedece a sentidos sobre los cuales es posible discutir.

Este intercambio oral en el que el docente incentivará a los alumnos a que tomen apuntes de lo que van diciendo los otros –tanto compañeros como profesor- tiene como finalidad compartir las experiencias individuales de lectura, poner dichas experiencias en diálogo con saberes previos y hacer explícitos determinados rasgos que hacen que esta

novela sea semejante a otros textos literarios y a la vez diferente y original. El docente estimulará la comparación con otros textos leídos anteriormente, con el objetivo de identificar procedimientos compositivos y aspectos temáticos que los cuentos y las novelas pueden tener en común, como por ejemplo ciertos rasgos paródicos –aspecto trabajado en - que aparecen al principio de la novela –ya que Christopher, el protagonista adolescente y con síndrome de Asperger, se propone investigar al estilo de Sherlock Holmes el “asesinato” de un perro y escribir una novela policial- , el relato de viaje y aventuras –rasgos que los alumnos ya han visto en *El Corsario Negro* y en *Relato de un naufrago*-, las operaciones de conocimiento del protagonista –que podrán ser comparados con los de Tommy en “Si muriera antes de despertar”, los de Lucas Lenz o los detectives de los cuentos policiales- el aprendizaje y la autosuperación –que han visto en *El vizconde demediado*.

Una de las primeras observaciones que suelen surgir es la condición particular del protagonista que es sumamente observador e inteligente para los razonamientos lógicos – como Sherlock Holmes a quien admira y trata de imitar- y a la vez muy torpe para relacionarse social y afectivamente. Esta observación da pie para reflexionar sobre los efectos de sentido que surgen al construir un punto de vista que dista mucho de ser el habitual. Por un lado se trata de la mirada de un chico como en “Si muriera antes de despertar” donde también hay un niño-adolescente que investiga, hace de detective y observa el mundo adulto. Pero por otro lado, la novela propone un niño-adolescente extraordinariamente racional e inteligente que tiene un trastorno mental -el síndrome de Asperger- lo cual establece un punto de vista que desautomatiza la percepción de la realidad y la pone en cuestión, produciendo un efecto de *extrañamiento* (Shklovsky,1917), rasgo que posibilita reflexionar sobre las potencialidades de la diferencia: poder ver el mundo y pensar en él con los ojos de otro, descubrir cuestiones en las cuales no solemos pensar espontáneamente y reflexionar sobre otras maneras posibles de ver aspectos de la realidad –por ejemplo el problema de la diferencia y de las capacidades especiales de las personas- con las cuales el autor acuerda o discute a través de la voz de su personaje, es decir, *dialoga*.

En cuanto a la estructura de la novela no sólo es llamativa para los alumnos la numeración de los capítulos a partir de la sucesión de números primos. Además de esta cuestión los estudiantes suelen observar que el pasaje de un capítulo a otro no sigue la línea cronológica de los hechos sino que la interrumpe con digresiones en las que Christopher discute ideas establecidas, saberes consagrados, argumenta sus propias posiciones, explica la resolución de problemas matemáticos o se describe a sí mismo, sus rutinas y manías. Esto da pie para la caracterización de las distintas secuencias que pueden

estar enmarcadas en la gran secuencia narrativa que es la novela (la explicativa, la argumentativa, la descriptiva) y la reflexión sobre los efectos que producen en nosotros como lectores, es decir ¿sería lo mismo si la novela no tuviera estas digresiones? ¿Tendríamos la misma imagen de Christopher? ¿Nos hablaría el texto de la misma manera?

Con las preguntas que invitan a hipotetizar el proceso de escritura del autor, se pretende recuperar la dimensión *intertextual* y *polifónica* de la novela ya que en ella conviven referencias a los relatos de Arthur Conan Doyle, a otros textos relacionados con su vida y a las características típicas de las novelas policíacas clásicas, con alusiones a dibujos animados, mensajes que suelen aparecer en los carteles de las calles y lugares públicos, leyendas en las remeras, marcas comerciales y publicidades, problemas matemáticos, dichos populares, conocimientos sobre el síndrome de Asperger, entre muchos otros discursos.

La comparación con otros textos leídos apunta a problematizar la categoría de *género*: la novela presenta al inicio rasgos de novela policíaca clásica con un *sesgo paródico* - por las características del protagonista y por el hecho de que se propone investigar el “asesinato” de un perro- y vira hacia la novela de viaje y aventuras, de descubrimiento de los otros, de aprendizaje y superación de sí mismo.

Segundo momento

Luego de la puesta en común, proponemos una actividad en grupos de tres participantes. Como hemos anunciado en los presupuestos generales, los alumnos ya han trabajado en grupos distintos en cada actividad grupal que han realizado, de acuerdo con criterios diversos: la libre elección, la proximidad en el espacio del aula, la proximidad de domicilio, las letras iniciales del nombre o del apellido, el número de orden en la lista, el sorteo y otros criterios creados lúdica y colectivamente. En esta oportunidad nos proponemos que los grupos estén formados de la manera más aleatoria posible, con el fin de seguir estimulando la apertura y la flexibilidad de los estudiantes en la interacción grupal.¹

Esta actividad grupal consistirá en resolver una banda de actividades de un *ta te ti*, de manera tal que todos los alumnos harán obligatoriamente la tarea central del tablero y

¹ Para el diseño de trabajo en grupos con repertorio de opciones, nos hemos basado en el enfoque de Rebeca Anijovich propuesto en *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas* (2014), citado en la bibliografía.

elegirán las otras dos, es decir que ellos podrán elegir cualquier haz de tareas siempre que estas estén en línea recta y pasen por el centro del tablero.

La actividad central consiste en un trabajo de escritura y reescritura, puesto que los alumnos deben, en primer lugar, responder preguntas para poder, en base a las respuestas, redactar un texto expositivo que dé cuenta de la problemática del *género*. Apuntamos, con esta tarea, a que los estudiantes se animen a considerar las categorías no como moldes fijos sino como rasgos relativamente estables.

Los otros dos conjuntos de tareas que pueden ser elegidas son de distinta índole. Uno de ellos – actividades 2, 4, 7 y 9- consiste en la elaboración de un texto -que según la banda que elijan será de ficción o no- con el objetivo de recuperar comentarios y reflexiones de la puesta en común del primer momento sobre *aspectos intertextuales*. El otro conjunto – actividades 1, 3, 6 y 8- propone tareas creativas que invitan a releer fragmentos de la novela e interpretarlos a partir de la puesta en juego de discursos no lingüísticos: un video, un comic, una exposición de fotografías y una canción, como instancias de *diálogo con la novela*, como posibilidad de crear algo novedoso a partir de un texto existente.

La tarea central del menú y las del primer conjunto serán realizadas en clase con la asistencia del docente que irá orientando el trabajo e interviniendo cuando lo considere necesario. Las tareas del segundo conjunto también pueden ser realizadas en la escuela, en otros espacios además del aula (los patios, la biblioteca, los pasillos) y con ayuda, en lo posible, de profesores de otras áreas (música o plástica) que puedan prestar su colaboración.

A continuación presentamos el tablero de *ta te ti* donde cada casillero tiene las consignas para trabajar:

<p>1.- Compongan la letra de una canción sobre el viaje en tren de Christopher. Pueden ponerle música propia o ponerle la música de una canción existente. En la exposición tendrán que cantarla para sus compañeros y profesor. Antes de cantarla deberán presentar la canción: cómo la hicieron y a quién se la dedican.</p>	<p>2.- Imaginen que Christopher le hace una entrevista a Arthur Conan Doyle en la que le pregunta aspectos de su labor literaria y le hace objeciones. Escriban esta entrevista como un texto para ser publicado en una revista literaria. Pónganle un título y agreguen una imagen para ilustrar la entrevista.</p>	<p>3.- Escriban el guión y elaboren un video representando el episodio en que Christopher encuentra a Wellington muerto hasta que regresa con su padre de la policía. Pongan un título al video y al final los créditos. Antes de exponer el video, explicarán a sus compañeros cómo lo realizaron.</p>
<p>4.- Imaginen que ustedes le pueden hacer una entrevista a Mark Haddon para averiguar cómo fue el proceso de escritura de su novela, qué investigaciones tuvo que llevar a cabo. ¿Qué preguntas le harían? Escriban esta entrevista, pónganle un título y agreguen una imagen para ilustrarla.</p>	<p>5.- a) Escriban un texto con un título sugerente, en que queden respondidas las siguientes preguntas: b) ¿Cuál es el desafío que se propone Christopher al comienzo de la novela? c) ¿Cómo y por qué se va transformando este desafío? d) ¿Cuáles son los obstáculos que va encontrando en su camino? e) ¿A qué habilidades y conocimientos previos recurre para enfrentar sus desafíos? f) ¿Qué cosas logra y cuáles no? ¿Por qué? Por todo lo reflexionado anteriormente, ¿qué tipo de novela les parece que es El curioso incidente del perro a medianoche? Justifiquen la respuesta</p>	<p>6.- Compongan un comic con la parte de la novela que muestra el proceso en que Christopher se entera de que su madre no está muerta. En la exposición explicarán cómo hicieron para representar la gradualidad de este proceso.</p>
<p>7.- Investiguen sobre el síndrome de Asperger (pueden consultar a algún psiquiatra o psicólogo). Luego identifiquen en la novela los comportamientos de Christopher compatibles con ese síndrome. Escriban los resultados de la investigación. Pongan un título al texto. No olviden de mencionar las fuentes consultadas.</p>	<p>8.- Elaboren una exposición de por lo menos cinco fotografías que representen secuencias, reflexiones o estados anímicos de los personajes de la novela, que a ustedes les parezcan interesantes. Cada fotografía tendrá como epígrafe un breve fragmento de la novela. En la exposición deberán explicar y justificar el proceso de selección y de elaboración del material.</p>	<p>9.- Imaginen que Christopher se ha convertido en un matemático famoso y ustedes tienen la oportunidad de hacerle una entrevista, para una revista de divulgación científica, acerca de sus gustos, sus miedos, sus lecturas, sus intereses y sus proyectos. Pónganle un título y agreguen una imagen para ilustrarla.</p>

Tercer momento

La tarea central y la de elaboración del texto creativo serán leídas y evaluadas por el docente con vistas a realizar devoluciones y eventualmente proponer la reescritura de los textos. La actividad de creación que involucra discursos no lingüísticos será expuesta por cada grupo a sus compañeros con una breve explicación oral. Con esta actividad pretendemos que los alumnos compartan los frutos de sus lecturas y reuniones, aprecien la diversidad de trabajos e interpretaciones, se gratifiquen con la exposición de sus obras y valoren las obras de los otros.

Cuarto momento

Este último momento es una instancia metacognitiva en la que se propone a los estudiantes que evalúen el módulo de actividades y el propio proceso de aprendizaje, respondiendo una encuesta en forma individual con preguntas sobre el desafío de trabajar en grupo, las estrategias que desarrollaron, los límites que encontraron, el modo de distribuir las tareas, el grado de dificultad de las tareas propuestas. Otras preguntas estarán orientadas a que los estudiantes evalúen la relevancia de la actividad y la intervención del/la docente durante el trabajo, junto con sugerencias que deseen hacer. Con esta pequeña encuesta escrita, los estudiantes cuentan no solo con la posibilidad de valorar positiva o negativamente, criticar, hacer aportes o propuestas, sino que también tienen la oportunidad de reflexionar sobre sus propios aprendizajes, desafíos, logros y dificultades. Además es un insumo muy importante para que el docente pueda rever la experiencia y reformularla teniendo en cuenta la mirada de los alumnos.

CONCLUSIONES

Hemos desarrollado esta propuesta a partir de dos líneas fundamentales. Una de ellas es la basada en el enfoque centrado en el aprendizaje en aulas heterogéneas y el respeto de la diversidad que ha guiado el diseño del módulo en relación con los modos de trabajar en clase: la puesta en común de los distintos modos y experiencias de lectura; el trabajo en grupos diversos organizados a partir de un criterio aleatorio que propone el desafío de compartir la tarea con cualquier compañero o compañera; y una propuesta de múltiples y diferentes opciones para que los alumnos elijan de acuerdo con sus intereses, sus habilidades y los consensos que sean capaces de generar en sus respectivos grupos.

La otra línea que ha guiado el diseño de este módulo responde a un enfoque que privilegia las lecturas que los alumnos realizan de los textos literarios, para luego encauzarlas y también expandirlas a partir de algunas herramientas conceptuales que provee la teoría literaria, con el objetivo de que los estudiantes desarrollen la competencia lectora de textos literarios. Una vez más decimos que no se trata de enseñar teoría literaria sino de rescatar de la teoría algunos conceptos que nos ayudan a ser lectores más competentes, a “abrir” los textos y relacionarlos, a encontrar las diferencias en las semejanzas y las semejanzas más allá de las diferencias.

BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Arlt, R. (1996). El crimen casi perfecto En: Piglia, R. y Borré, O. (comp.) *Cuentos completos*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Ayala Gauna, V. (1971). La pesquisa de Don Frutos En: *Por el Alto Paraná*. Buenos Aires: Huemul.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Calvino, I. (1997). *El vizconde demediado*. Madrid: Siruela.
- Conan Doyle, A. (2004). *El sabueso de los Basskerville*. La Plata: Terramar.
- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos: La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- García Márquez, G. (1993). *Relato de un naufrago*. Buenos Aires: Sudamericana.
- De Santis, P. (2006). *Lucas Lenz y el Museo del Universo*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Haddon, M. (2008). *El curioso incidente del perro a medianoche*. Barcelona: Salamandra.
- Irish, W. (1977). Si muriera antes de despertar En: Borges, J. y Bioy Casares, A. *Antología del cuento policial*. Buenos Aires: Emecé.
- López Casanova, M. y Fernández, A. (2005). *Enseñar Literatura. Fundamentos teóricos y propuesta didáctica*. Buenos Aires: Manatíal-UNGS
- Petit, M. (2001). *Lecturas, del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica
- Salgari, E. (2004). *El Corsario Negro*. Buenos Aires: Acme Agency. Colec. Robin Hood Aniversario.
- Shklovsky, V. (1991). El arte como artificio En: Todorov, T. *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. México: Siglo XXI.
- Wilde, O. (2011). *El fantasma de Canterville*. San Isidro: Cántaro.

Lenguas Modernas



LA CLASE DE APOYO DE FRANCÉS

María Susana Rodrigo

Regularización 2014. Comisión evaluadora: Patricia Feysulaj; María Victoria Gnecco; Patricia Nardo; Sara Perez de Vargas; Leonor Sara.

INTRODUCCIÓN

Uno de los desafíos institucionales del Colegio Nacional y de los pilares en los que se sustenta el Proyecto Educativo Institucional de la Profesora Ana García Munitis es “el esfuerzo cooperativo y participativo por lograr el desarrollo y la inclusión de los estudiantes atendiendo a su diversidad”. La inclusión y la calidad son dos ejes centrales que aluden al derecho que tienen todos los alumnos de aprender y, al mismo tiempo, al desafío por parte de los docentes de buscar y de crear oportunidades propicias para lograr este objetivo. Si bien es muy difícil definir con exactitud qué significa “retención con calidad”, ya que son términos absolutamente subjetivos, podríamos entender estos conceptos tan abstractos como la posibilidad de ingresar, transitar y egresar de la institución con conocimientos, estrategias y recursos variados que contribuyan a insertarse exitosamente en la vida.

Sin duda, otra de las problemáticas más relevantes que debemos atender es el carácter altamente significativo que presentan las diferencias entre los alumnos de una misma clase: diversidad en cuanto a intereses, necesidades, estilos, conocimientos previos, aptitudes y capacidades. Esta heterogeneidad requiere ser atendida para facilitar el desarrollo de las distintas potencialidades y para asegurar la equidad en las oportunidades educativas. La enseñanza debe ser asumida como una actividad compleja que resignifique las prácticas docentes con el fin de formar un alumno activo, reflexivo, autónomo y comprometido con la realidad.

En su Proyecto Institucional, la Profesora Ana García Munitis considera la inclusión como “un proceso, una búsqueda continua de formas de responder a la diversidad; como un camino que se transita colaborativamente de modo que todos y cada uno de los autores institucionales asuman una tarea acorde con su formación y su rol”.

Para que estos objetivos no sean meramente declarativos el Colegio Nacional ha puesto en marcha distintos dispositivos para trabajar por y en la diversidad, entre

los cuales es importante destacar las clases de apoyo. Es por este motivo que esta Propuesta Pedagógica intentará describir el trabajo que realiza el Ayudante de departamento en las clases de apoyo para los alumnos de segundo año.

LA CLASE DE APOYO DE FRANCÉS

Desde hace más de quince años la Sección Francés organiza clases de apoyo para los alumnos de segundo año que se inician en el aprendizaje de la lengua extranjera. Dichas clases, a cargo del Ayudante de Departamento, se dictan a contra turno en la franja horaria previa al ingreso del turno tarde, una vez a la semana en un bloque de ochenta (80) minutos.

Una vez que los alumnos son seleccionados por sus respectivos profesores y cuentan con la autorización de sus padres, el Ayudante, como profesor a cargo de la clase de apoyo, controlará la asistencia promoviendo el cumplimiento y la responsabilidad, ya que parte del éxito del curso se relaciona con la continuidad del mismo.

Los propósitos generales son:

- Promover estrategias para lograr progresivamente la autonomía.
- Dar a los alumnos las herramientas necesarias para poder vencer las dificultades.
- Promover actividades que estimulen la confianza en sí mismo.
- Ayudar a los alumnos para que puedan desarrollarse en el plano escolar, personal y social.
- Mejorar el desempeño de los alumnos con dificultades de aprendizaje para que puedan integrarse en los respectivos cursos.

Es importante mencionar que la comisión de apoyo es muy concurrida ya que trabaja con un promedio aproximado de quince alumnos, por lo tanto, resulta indispensable reflexionar sobre las metas y las estrategias de trabajo que permitan abordar y solucionar las problemáticas individuales a partir de la interacción en el grupo.

La pregunta es cómo organizar las clases de apoyo atendiendo a la diversidad para dar a cada alumno lo que realmente necesita y sin descuidar aquello que se considera común a todos. Según Perrenoud si se brinda la misma enseñanza a alumnos cuyas posibilidades de aprendizaje son desiguales, solo es posible que se mantengan las diferencias entre ellos y acaso, que aumenten.

Lo diferente de los alumnos son sus puntos de partida, sus experiencias anteriores y sus estilos para acercarse al conocimiento pero todos comparten el derecho a aprender.

La case de apoyo se desarrolla en función de cuatro pilares fundamentales:

1. El diagnóstico y la atención de las necesidades de los alumnos

El Ayudante es el encargado de seleccionar, adaptar y elaborar herramientas para identificar las dificultades y las necesidades de los alumnos y de este modo promover que tomen conciencia de sus debilidades con el fin de superarlas.

Las tareas deben partir de objetivos realistas, seleccionando textos que respondan a sus intereses. En este sentido vale la pena aclarar que no solo se trabajan las lecturas del manual de clase, sino también con documentos orales y escritos que permitan abordar las distintas problemáticas individuales y grupales.

2. Promover el uso y reflexión sobre la lengua

Implica promover que el alumno tome conciencia sobre cómo funciona la lengua partiendo de sus conocimientos previos y orientándolos en la construcción de nuevos conocimientos lingüísticos y en la apropiación de nuevas estrategias de aprendizaje.

Aunque las estrategias son utilizadas por los hablantes en su lengua materna, es fundamental desarrollar explícitamente su uso en la lengua meta. El alumno se enfrenta al aprendizaje del FLE (Francés Lengua Extranjera) sin saber cómo solucionar los problemas comunicativos surgidos de las limitaciones de su estadio en la interlengua.

Algunas estrategias desarrolladas en la clase:

- Inferir: utilizar información disponible para adivinar el sentido de elementos desconocidos.
- Ignorar palabras no relevantes: entender que muchas veces se puede prescindir del léxico desconocido para comprender globalmente un texto.
- Deducir el significado de una palabra por:
 - El contenido lingüístico (léxico, sintáctico o semántico)
 - La forma de las palabras (similitud con la lengua materna o con otras palabras conocidas en la lengua extranjera)
- Deducir/inducir: aplicar las reglas adquiridas para producir y comprender la lengua extranjera.

- Tomar notas: escribir palabras claves durante la escucha o la lectura.
- Investigar: consultar diccionarios, gramáticas, vocabulario, ya sea en papel o en línea.
- Elaborar y asociar: relacionar la nueva información con los conocimientos previos, hacer asociaciones interlingüales o personales con la nueva información.
- Traducir: utilizar la lengua materna para comprender o para producir en lengua extranjera.
- Comparar: trabajar con un compañero para resolver un problema, compartir información.
- Pedir ayuda: pedir aclaraciones, solicitar la repetición, la explicación, la reformulación o la verificación.
- Usar recursos no verbales: (gestos, mímica, movimientos corporales y faciales).
- Usar paráfrasis de aproximación (sinónimos/ hipónimos/ hiperónimos) o de descripción (verbales y no verbales) para reemplazar lo desconocido.

Es necesario tener en cuenta que las estrategias no son meros automatismos sino comportamientos y habilidades para elegir el plan que mejor conviene al objetivo y tomar conciencia de sus propias fuerzas y debilidades. Los alumnos deben poseer un repertorio de estrategias que les permita resolver situaciones variadas y ser sensibles al objetivo de la tarea y a los obstáculos que puedan encontrar, de modo tal que abandonen una estrategia para elegir otra más apropiada. Muchos alumnos tienen ideas muy pertinentes sobre lo que sería conveniente hacer para aprender mejor y pueden ayudar al profesor a comprender cuáles son los mecanismos y los caminos más exitosos para desarrollar las destrezas comunicativas.

El error y la falta en la clase de apoyo

Por otra parte, el alumno tiene la necesidad y el derecho a informarse respecto al estado de su proceso de aprendizaje: conocer sus fortalezas y valorarlas y conocer sus errores para corregirlos. El error es parte del proceso de aprendizaje; esto no significa subestimarlos ni dejar de analizarlos para su superación. El conocimiento y la aceptación de los errores permitirán que el profesor de apoyo genere propuestas de intervención para su tratamiento didáctico, y que los alumnos elaboren estrategias para superarlos. Esta conciencia del error como “necesario” e “inevitable” en la

interlengua permite al profesor comprender las estrategias y los procedimientos utilizados por el alumno en el descubrimiento progresivo de la lengua extranjera pero también ayuda al alumno a perder el temor a cometerlo.

Es muy importante distinguir las nociones de “*falta*” y “*error*”. En la lengua de todos los días estos términos son sinónimos, pero en la didáctica de las lenguas adquieren un significado diferente y requieren de un tratamiento distinto. Las *faltas* están relacionadas con la desatención, el cansancio, el stress, o la falta de confianza y el alumno puede, él mismo, corregirlas. Por ejemplo, en el caso del olvido de la marca de plural “*les étudiant*”, el alumno ya domina ese mecanismo, es por eso que cuando se encuentra en una situación más relajada es capaz de encontrar la falta y corregirla. En tanto que los *errores* provienen de un desconocimiento de las reglas y requieren de la intervención del docente. En el ejemplo “*les chevaux étaient fatigués*”, el alumno ignora que se trata de un plural irregular, utiliza un mecanismo adquirido, que además se corresponde con su lengua materna, para compensar lo que ignora.

ALGUNOS ERRORES FRECUENTES EN LOS ALUMNOS DE 2º AÑO

Nivel morfosintáctico:

- Cambio de género: Un équipe (Une équipe)
- Errores de número: Elle a le cheveu blond (Elle a les cheveux blonds)
- Ausencia del artículo: La maison a cuisine (La maison a une cuisine)
Le matin, je prends café au lait. (Le matin, je prends du café au lait)
- Empleo incorrecto de los adjetivos posesivos: Mes enfants font ses devoirs (Mes enfants font leurs devoirs)
- Ausencia del morfema “pas” en la forma negativa: Je n’aime les maths (Je n’aime pas les maths)
- Triple negación: Je ne mange pas rien (Je ne mange rien)
- Ausencia del pronombre sujeto: Me réveille à sept heures du matin (Je me reveille à sept heures du matin)
- Utilización incorrecta de las contracciones: Il va à le cinéma (Il va au cinéma)
- Empleo incorrecto de las preposiciones: Le livre est de Luc (Le livre est à Luc)

Nivel fonético: uno de los inconvenientes de los alumnos debutantes es la producción de sonidos que no existen en su lengua materna como la s sonora [Z] ocasionando errores de producción y comprensión (*ils ont/ ils sont*). Otro de los problemas recurrentes es la tendencia a pronunciar como se escribe como en el caso de las

grafías ai, ou, oi, eau causando confusión en la comprensión y grandes inconvenientes en la expresión oral.

¿Qué errores corregir?

El Ayudante debe priorizar la corrección de errores que:

- Producen más distorsión del mensaje.
- Inciden sobre los tópicos que se están trabajando (los propios del nivel y de la unidad)
- Se han fosilizado, es decir aquellos que ofrecen una resistencia especial ya sea por la complejidad o por la polisemia de la estructura en cuestión.

Cómo corregir los errores

- Corregir mientras el alumno escribe las versiones previas al texto (borradores, esquemas)
- Dialogar con los autores antes de marcar el error.
- Procurar que el alumno descubra el error intentando autocorregirse.
- Indicar el error y pedir a los alumnos que busquen soluciones.
- Adaptar la corrección a las necesidades del autor.
- Generar un espacio en clase para leer y comentar las correcciones.

3. Planificar secuencias didácticas

El ayudante debe seleccionar, adaptar o elaborar secuencias didácticas completas e involucrar a los alumnos a tomar decisiones sobre los tópicos que les resultan más interesantes o sobre las dinámicas de trabajo. En este aspecto es interesante aclarar que los docentes somos concientes respecto de qué queremos enseñar y para qué pero muchas veces son nuestros alumnos los que mejor nos muestran cómo aprenden mejor y cuáles son los caminos que los llevan de manera más directa a la comprensión.

Presentación de un modelo de secuencia didáctica escrita:

Los alumnos deben presentar y describir su familia reutilizando el léxico y los contenidos gramaticales trabajados hasta ese momento. Antes de abordar la producción escrita, el Ayudante les proporciona distintos documentos que abordan este tópico y que servirán de modelo para elaborar el desempeño escrito final. Esta secuencia didáctica abarca tres instancias bien definidas: la **lectura**, la **composición** y la **evaluación** del desempeño.

A. Lectura de modelos

- Planteamiento: El docente plantea el objetivo de la tarea y hace una breve descripción de cada momento del desempeño.
- Pre-lectura: Adivinar el tema a partir del título, predecir las palabras que aparecerán, elegir entre dibujos o fotos cuáles se relacionan con el texto, etc
- Lectura comprensiva: Identificar el propósito del texto, buscar las ideas principales, identificar el tema de cada párrafo.
- Lectura analítica: Determinar las partes del texto, identificar registros, reconocer las formas verbales, el léxico específico relacionado con el tema.

B. Composición del escrito

- Planificación: Organizar un torbellino de ideas sobre el tema, hacer un esquema o un mapa conceptual, compartir opiniones con un compañero.
- Textualización: Escribir un primer borrador.
- Revisión: Autoevaluar el borrador a partir de una guía, coevaluarlo con un compañero, verificar las reglas gramaticales y el léxico, consultar el diccionario. Identificar los puntos positivos y aquellos que podrían mejorarse.
- Retextualización: Escribir un segundo borrador, corregir errores, mejorar el texto.

C. Evaluación

- Evaluación final: Revisión a cargo del docente.
- Devolución y reflexión de cierre: A partir de la devolución del docente, los alumnos analizarán cuáles fueron sus fortalezas y sus debilidades. La idea de implicar a los estudiantes en la corrección es una manera de incrementar su motivación y su responsabilidad respecto del aprendizaje.

4. Gestionar el aula:

El Ayudante debe también gestionar los procesos de aprendizaje individual o de interacción grupal para garantizar el conocimiento para todos los alumnos, fomentando un espacio de intercambio donde todos puedan participar y trabajar en colaboración. Aprovechar la dinámica de la clase y las diferentes oportunidades que surgen espontáneamente para: devolver la pregunta de un compañero a todo el grupo, pedir

que un alumno explique la respuesta al resto, formular preguntas para que los estudiantes dirijan su atención a aspectos concretos, seleccionar el tipo de agrupamiento adecuado para cada actividad y cambiar de desempeño cuando los alumnos demuestran cansancio o falta de atención, equilibrar el tiempo de participación de cada alumno y del propio docente.

CONCLUSIÓN

La diversidad es uno de los tópicos más relevantes en el escenario de la escuela contemporánea. Todas las aulas han sido y son heterogéneas pero, la clase de apoyo pone, con más fuerza aún, las diferencias entre alumnos que tienen distintas dificultades.

El principio básico que se aplica en la enseñanza para la diversidad es el proceso de adaptación recíproca que debe realizarse entre el alumno que es a su vez individuo y miembro de un grupo, y el entorno educativo para propiciar modificaciones y aprendizajes a partir de la situación inicial del alumno.

Esta propuesta intenta, de manera sintética, describir los distintos momentos de esas adaptaciones en la clase de apoyo. En principio, la necesidad de llevar a cabo un proceso de diagnóstico, lo más preciso posible. Con los datos obtenidos, el docente deberá tomar decisiones: seleccionar los materiales de estudio, precisar las estrategias de enseñanza, corregir los errores, proponer distintos marcos organizativos para el trabajo aúlico (en forma individual, en parejas o en grupos) así como también las ayudas a ofrecer durante el proceso de aprendizaje. Es importante señalar que no sólo el docente es responsable por los procesos de diagnóstico y adaptación, sino que también el alumno deberá involucrarse en dichos procesos.

También es necesario aclarar que la “solución” de las diferentes problemáticas de los alumnos no requiere únicamente de un tratamiento a partir de instancias de uso y reflexión sobre la(s) lengua(s) sino también de una valoración continua de los alumnos y sus potencialidades; lograr que se sientan cómodos y confiados en que pueden aprender erradicando algunos preconceptos como: “no entiendo nada de francés” o “esta materia no es lo mío”.

Por último es interesante señalar que la problemática de la clase de apoyo no se limita al trabajo que se realiza dentro del aula ya que, para lograr los objetivos, el ayudante articulará su tarea con:

- Los profesores de segundo año de la Sección Francés, para coordinar el trabajo, las acciones futuras y compartir el progreso de los alumnos.
- Los preceptores, para controlar la asistencia y mantener un contacto con la familia.
- El Gabinete Psicopedagógico, para informarse y/o informar sobre algún aspecto de los alumnos que merezca una consulta.
- La Secretaría Académica, para presentar un informe anual sobre los resultados de la clase de apoyo.

BIBLIOGRAFIA

Astolfi, J. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : Éditions ESF.

Castelotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLÉ International.

Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Papers.

DIVERSIDAD DE DESEMPEÑOS EN LA CLASE DE FRANCÉS ¿JUGAMOS AL TA TE TI?

Mónica Beatriz Rodríguez

Regularización docente 2014. Comisión evaluadora: Ana María Gentile, María Cecilia Pérez Galimberti, Néstor Pievi, María Zelmira Vampa

Los alumnos que cursan el último año del sistema de pregrado, son alumnos comprometidos con su formación y eligen algunas asignaturas que cursarán en 6° año, entre ellas la lengua extranjera. Son alumnos exigentes que esperan realizar desempeños variados, atractivos, desafiantes, originales. Por esta razón y motivados por la enseñanza para la diversidad presentamos en este trabajo un TA TE TI como desempeño de síntesis, con el objetivo de que nuestros alumnos demuestren que poseen conocimiento flexible en francés, que pondrán en acción al elegir y realizar desempeños de su interés.

PROYECTO INSTITUCIONAL

En el plan de gestión Institucional del Colegio Nacional “Rafael Hernández” de la UNLP la Prof. Ana García Munitis expone detalladamente los lineamientos políticos y educativos a seguir durante los años 2014-2018, contemplando una educación integral, de calidad, que garantice la inclusión y la igualdad de oportunidades de todos sus estudiantes con el fin de formar jóvenes portadores de derechos. La inclusión es entendida como “un proceso, una búsqueda continua de formas de responder a la diversidad. No es un estado final, sino un camino que recorre cada escuela. Ese camino se transita colaborativamente, de modo que todos y cada uno de los actores institucionales asume una tarea acorde con su formación y rol”. (García Munitis, 2013). De esta idea queremos destacar un concepto clave que se retoma en unos de los pilares del proyecto, se trata del concepto de diversidad. En la enseñanza para la diversidad el alumno ocupa una posición central en el proceso educativo y apunta al desarrollo de éste en tres áreas fundamentales: la personal, la cognitiva y la social. “...una enseñanza que atienda a la diversidad debe responder al desafío que supone brindar a cada alumno en particular la atención necesaria a fin de completar y

satisfacer sus posibilidades y necesidades educativas con variados recursos que estimulen el desarrollo de habilidades para facilitar una enseñanza autónoma y un aprendizaje cooperativo.” (Anijovich, Malbergier & Sigal, 2005). El aprendizaje autónomo involucra responsablemente al alumno, lo prepara para la toma de decisiones, la reflexión crítica sobre su hacer y aprender, la interacción con otros en la construcción de nuevos conocimientos, desarrollando en él un placer por aprender y una image positiva de sí mismo. En estas *aulas heterogéneas* el docente ayuda a definir estrategias variadas con el fin de potenciar habilidades individuales. Actividades realizadas en pequeños grupos o ante toda la clase como discusiones, diálogos, defensa de puntos de vista personales, resolución de problemas, búsquedas de consensos son propicias para la construcción del conocimiento.

MARCO TEÓRICO

La comprensión es un modo de conocimiento flexible y siempre disponible para la acción concreta o simbólica, que hace posible transformar la realidad, modificarla e interactuar con ella. Comprender es hacer y pensar en ese hacer” (Pogré & Lombardi, 2004). Este enfoque constructivista, centrado en el sujeto y su relación con el mundo social e institucional, enfatiza el empleo de la metacognición en el proceso educativo. Para poder definir los elementos centrales de esta teoría: hilos conductores, tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua, se partió de los siguientes interrogantes:

- ¿Qué queremos realmente que nuestros alumnos comprendan?
- ¿Cómo sé que nuestros alumnos comprenden?
- ¿Cómo saben ellos que comprenden?

Según la EpC los estudiantes llegan a la escuela con muchos datos e información proporcionados por las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación pero considera que pocas veces se trata de conocimiento, es entonces el docente quien proporcionará los recursos necesarios para ayudar a sus alumnos a transformar ese bagaje de datos en conocimiento. Para ello el docente creará desempeños de comprensión que impliquen desafíos progresivos para sus alumnos. Estas actividades estarán organizadas en grados de complejidad creciente, serán variadas, atractivas y conllevarán colaboración. Los desempeños

de síntesis, por sus características, son los que mejor reflejan el conocimiento flexible de nuestros alumnos, por este motivo, hemos creado uno de ellos para desarrollar en este trabajo. La evaluación diagnóstica continua, basada en criterios claros, pertinentes y públicos, brinda información a docentes y alumnos acerca de las comprensiones que se han alcanzado y cómo proceder en la enseñanza y aprendizaje posteriores. Es importante que haya retroalimentación formal e informal durante todas las clases con el fin de que los alumnos estén habituados a esta práctica.

Con relación a la enseñanza-aprendizaje de francés lengua extranjera (FLE), compartimos los postulados de los enfoques “accional” y “co-accional” que consideran a los alumnos como “actores sociales” que actúan unos con otros con el fin de realizar tareas, en términos de la EpC, se trata de desempeños de síntesis. Estos desempeños cobran más valor si traspasan los límites del aula, es decir, son leídos por internautas (si se publican en la web) o por pares de otras comisiones.

El programa de 6º año del posee como hilos conductores a la imagen y el humor en la clase de FLE y como tópicos generativos a la historieta y al cine.

En el primer trimestre nos abocamos al análisis y producción de historietas. En el segundo trimestre, desarrollamos la Unidad de cine: vocabulario del cine, test sobre el cine. Vimos la película “Intouchables”, trabajamos su “bande annonce”, las críticas y la síntesis de la película. Utilizamos como recursos didácticos fundamentalmente el cuadernillo “L’image et l’humour en classe de FLE” y la wiki de 6º año¹, ambos materiales fueron creados por las docentes de ese nivel.

PROPUESTA ÁULICA

El desempeño de síntesis que proponemos, un TA TE TI, se realizará en el tercer trimestre del año, durante seis o siete² clases de ochenta minutos cada una. La dinámica de este recurso es que los alumnos eligen tres de los desempeños propuestos que podrán realizar en forma individual o grupal. Todos deben pasar y comenzar por el desempeño E, es decir, se podrán elegir las siguientes opciones: AEI, BEH, CEG, DEF. La originalidad de nuestra propuesta es que se pueda utilizar en otros niveles o tomar como base a otra película, para ello se deben realizar determinados ajustes que tienen que ver con el nivel

¹ <http://nacio6eannee.wikispaces.com>

² Según la elección de desempeños que realicen los alumnos.

de lengua de los alumnos, con las metas planteadas, con la mención de los personajes principales, como es el caso de los desempeños C y F o con la descripción de algún pasaje de la película como en el desempeño I. En esta ocasión tomamos como punto de partida la película “Quai d’Orsay”.

Metas de comprensión

Los alumnos:

- Integrarán y consolidarán conocimientos de francés adquiridos durante su escolaridad en el colegio Nacional.
- Comprenderán la importancia del intercambio de opiniones, para enriquecer la propia y fomentar la escucha del otro.
- Producirán enunciados adecuados (escritos y orales).
- Pondrán en juego su creatividad.
- Elegirán desempeños de acuerdo a sus intereses.
- Harán un uso responsable y guiado de las TIC.
- Participaran activamente en la definición de criterios de evaluación.

Desarrollo del plan de clase

Luego de ver la película en clase, el docente realiza las siguientes preguntas, que los alumnos responderán voluntaria y oralmente.

- 1- Où se passe le film?
- 2- Quel est le sujet du film ?
- 3- Quels sont les personnages principaux ? Pouvez-vous les décrire brièvement ?
- 4- Connaissez-vous ces acteurs ?
- 5- Pourquoi le film s’appelle-t-il « Quai d’Orsay » ?
- 6- Quelle est la place du « langage » dans ce film ?
- 7- Quel rapport il y a entre les fragments d’Héraclite et les parties du film ?
- 8- Quel type d’humour vous trouvez dans ce film ?

Duración de estas actividades: 2 clases

El paso siguiente será presentar el TA TE TI y explicar cómo se utiliza.

Por razones de presentación, cada desempeño será explicitado en orden alfabético y fuera de la grilla.

A-	B-	C-
D-	E-	F-
G-	H-	I-

A- Devenez acteurs ! Faites la bande annonce du film « Quai d'Orsay » dont la durée sera d'une minute minimum. Tirez les paroles du film et devenez acteurs de votre bande annonce!

Durée de l'activité : une classe

B- Devenez créateur ! Créez l'affiche du film en français puis donnez la version en espagnol. Déterminez une phrase slogan afin d'attirer l'attention du public argentin. Visionnez à nouveau le film et choisissez l'image qui sera retenue comme affiche ou bien utilisez une image tirée des banques d'images gratuites et libres de droit telles que :

<http://flickrcc.bluemountains.net>

<http://www.photo-libre.fr>

<http://www.bigfoto.com>

Durée de l'activité : une classe

C- Devenez bédéiste ! Créez une BD du film. Votre planche aura entre 6 et 8 vignettes et aucune ne sera muette. N'oubliez pas d'y mettre un titre. Quant aux images, vous pouvez les dessiner ou les extraire du film ou de la BD originale. Qui sera votre héros de la BD ? Alexandre Taillard de Worms ou Arthur Vlaminc ?

On exposera les BD sur les panneaux du premier étage du collège.

Durée de l'activité : une classe

D- Renseignez-vous sur la vie des acteurs principaux du film. Imaginez le reportage qui peut lui/leur faire un journaliste de Télérama.fr, puis écrivez un article de presse. (10 questions minimum). N'oubliez pas de mettre les sites consultés.

Durée de l'activité : une classe

E- Jeu de l'oie.

Vos copains ont été attentifs au moment du visionnage du film ? Pour le prouver, ils vont répondre aux questions que vous allez poser et écrire sur les onze cases vides du Jeu de l'oie. Collez la grille sur une feuille de papier cartonnée. (Annexe 1).

Durée de l'activité : une classe.

Formez des équipes, échangez les grilles et mettez-vous à jouer.

Règlement du jeu.

Vous pouvez jouer individuellement ou par équipe.

Lancez le dé. Si une équipe ne répond pas correctement à la question: elle n'avance pas. La première équipe qui arrive à la case 25 gagne. L'équipe qui arrive la dernière a un gage! (Choisissez le gage avant de commencer!)

Case 1: Départ.

Cases 4, 8 et 13: L'oie. (Si vous tombez sur une oie, vous lancez le dé une nouvelle fois)

Cases 6 et 11: Le pont. (Vous passez à la case suivante)

Cases 7 et 12: Les puits. (Vous attendez qu'un autre joueur vous libère: il reste à votre place et vous continuez à jouer)

Cases 14 et 20: La prison. (Vous passez votre tour deux fois)

Case 15: Les dés. (Vous lancez le dé et vous avancez)

Case 17: Le labyrinthe. (Vous retournez à la case 6)

Case 22: La mort. (Vous retournez à la case de départ)

Case 25: L'arrivée. C'est gagné!! (Mais vous devez tomber juste sur la case, sinon vous reculez du nombre de points restants)³

Durée de l'activité : une classe

F- La petite amie d'Arthur croit que le travail de son copain n'est pas drôle et elle veut qu'il démissionne. Mais lui, il ne veut pas le faire et il lui donne des arguments positifs sur son poste dans le Ministère! Imaginez le dialogue du couple, puis représentez-le devant votre classe. (il faut mettre 5 interventions au minimum de chaque interlocuteur).

Durée de l'activité : une classe

G- Écrivez une critique du film et postez-la sur Allociné. (<http://www.allocine.fr/film/fichefilm-203464/critiques/spectateurs/>).

³ Juego inspirado y adaptado del "Jeu de l'oie" que aparece en el manual "Extra 1", Hachette Livre.

Votre critique aura 80 mots environ.

Durée de l'activité : une classe

H- Faites le synopsis du film (120 mots environ), puis postez-le sur le site Babelweb dans la rubrique « Un film à ne pas rater ». (<http://www.babel-web.eu/category/p2/>).

On vous rappelle que le synopsis est un court texte présentant les grandes lignes du scénario d'un film. Il ne doit comporter ni explications ni dialogues et être rédigé dans un style simple au présent de l'indicatif.

À ne pas oublier :

- 1- Présentation succincte des personnages principaux, de leur relation et du lieu où se déroule l'histoire.
- 2- Esquisse de l'histoire.
- 3- Conclusion dans laquelle il ne faut surtout pas aborder le dénouement mais plutôt poser une question ou émettre une hypothèse qui donne envie au lecteur d'aller voir le film.⁴

Durée de l'activité : une classe

I- Grand concours : À la recherche du scénariste voilé !

Vous êtes créatif, imaginatif ? Vous avez le sens artistique développé ? Participez à ce concours !

- a- Un comité de rédaction, composé d'un élève de chaque commission, rédigera le règlement du concours ainsi que les critères d'évaluation que le jury utilisera pour évaluer chaque texte.
- b- Visionnez à nouveau le film jusqu'à 1 h 2 minutes (M. le Ministre donne à son assistant le livre d'Héraclite pour qu'il le lise et s'inspire au moment de rédiger les arguments de son discours) et imaginez-en une autre fin. Votre texte aura 100 mots environ. Les élèves des quatre commissions de la 6^{ème} année participeront à ce concours. Un jury composé de trois professeurs du collège : le chef et la secrétaire du département de français et un professeur d'espagnol, choisira le gagnant.

Durée de l'activité : une classe

⁴ La explicación de la "synopsis" fue extraída del manual Édito Niveau B2, Didier.

EVALUACION

Con relación a la evaluación, y compartiendo los fundamentos de la evaluación diagnóstica continua, en primer lugar proponemos la utilización de la retroalimentación formal e informal durante todas las clases, en donde habrá una comunicación continua entre docente-alumno y entre los alumnos entre sí.

Los criterios de evaluación serán acordados en forma conjunta entre los alumnos y el docente. Se seleccionarán distintas herramientas según el tipo de desempeño que se evalúe y si el mismo se realizó en forma individual o grupal. Por razones de extensión de este trabajo, sólo presentaremos una a modo de ejemplo.

Para evaluar el desempeño G que consistió en escribir una crítica de la película y publicarla en un sitio indicado, proponemos la siguiente grilla de autoevaluación.

	Oui	Non
J'ai respecté la consigne du travail		
Je suis capable d'exprimer ma pensée, j'ai donné mon opinion		
Je peux enchaîner des idées		
Je possède un vocabulaire suffisant pour exprimer mes idées		
Mon orthographe et ma ponctuation sont bonnes		
J'ai fait le bon choix des temps et des modes malgré des influences de la langue maternelle		
J'ai fait attention à la morphosyntaxe et à l'orthographe grammaticale		
J'ai pu poster ma critique sans difficulté		

CONCLUSIÓN

La realización de los desempeños elegidos pondrá en evidencia el conocimiento flexible de nuestros alumnos quienes demostrarán ser capaces de reflexionar y expresarse en lengua extranjera, integrando conocimientos adquiridos durante toda su escolaridad.

Los alumnos tendrán la posibilidad de seleccionar desempeños que se adecuen a su estilo de aprendizaje, a sus intereses y a sus talentos, lo que les permitirá obtener resultados a la medida de su potencial real, tanto cognitivo como personal o social. Para llevarlos a cabo, es

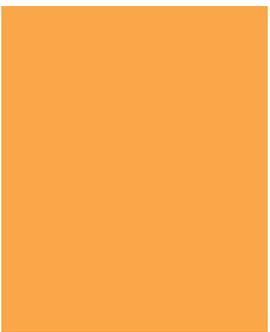
conveniente que lo realicen en forma cooperativa y colaborativa, puesto que los alumnos aprenden más eficazmente cuando intercambian ideas con sus compañeros y aportan algo para resolver una tarea cercana a su realidad y/o a su interés. Los recursos que ofrecen las TIC se utilizarán con fines específicos y de manera responsable.

Las valoraciones obtenidas de la evaluación diagnóstica continua informarán a los docentes y a los alumnos acerca de las comprensiones que se han alcanzado y cómo proceder en la enseñanza y el aprendizaje posteriores. A los primeros para mejorar sus prácticas diarias y diseñar desempeños acordes a las necesidades de sus alumnos. A los segundos para reflexionar acerca de su forma de aprender, su ritmo de aprendizaje, sus estrategias, con el fin de convertirse en alumnos responsables y autónomos.

BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich, R. y González, C. (2012). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique.
- Anijovich, R., Malbergier, M. y Sigal, C. (2005). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Aprender en aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Brillant, C., Bazou, V., Racine, R., Schenker, J.C. (2010). Édito. Niveau B2. Didier. Gallon, F. (2002) *Extra 1 : Méthode de français*. Paris : Hachette.
- García Munitis, A. (2014). Proyecto Académico y de gestión 2014-2018. UNLP, La Plata.
- Godard, E.; Liria, P.; Mistichelli, M.; Sigé, J-P. (2013). *Les clés du nouveau DEL B1*. Paris: Éditions Maison des Langues.
- Lancien, T. (2004). *De la vidéo à Internet: 80 activités thématiques*. Paris: Hachette.
- Pogré, P. y Lombardi, G. (2004). *Escuelas que enseñan a pensar. Enseñanza para la comprensión (EpC). Un marco teórico para la acción*. Buenos Aires : Papers Editores, cap. III
- Ollivier, Ch., Puren, L. (2004). *Le web 2.0 en classe de langue. Une réflexion thématique et des activités pratiques pour faire le point*. Paris : Maison des langues
- Rosen, É. , Reinhardt, C. (2010). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : CLE International.

Orientación Educativa



EL CONSUMO GENERALIZADO Y USO PROBLEMÁTICO de SUSTANCIAS PSICOACTIVAS

Roberto Ariel Berón

Concurso 2015. Comisión evaluadora: Adriana D'Assaro, Cristina Quiles, Marcela López.

INTRODUCCIÓN

La complejidad del nuevo escenario educativo para los adolescentes de nuestra época exige que dos instituciones centenarias, como son la educación y la salud, intensifiquen su diálogo para mancomunar esfuerzos en pos de abordar difíciles problemáticas de una actualidad apremiante. Entre ellas se destacan *la lógica del consumo generalizado*, denominando así a la modalidad de vinculación intersubjetiva dominante, y *el problema de las toxicomanías* en tanto uso compulsivo del tóxico.

En el entrecruce de estas dos cuestiones se instala y crece el consumo problemático de sustancias psicoactivas y la adicción. En las escuelas nos encontramos frente a situaciones inéditas, nunca antes vividas ni mucho menos pensadas, en las que el consumo de sustancias psicoactivas se expande con alarmante frecuencia. Lo constatamos tanto en las entrevistas personales que tenemos con los estudiantes y con sus padres, en los comentarios de docentes y preceptores que dialogan con ellos, en las ausencias de chicos que no asisten a clase por estar bajo el efecto de alguna sustancia, como así también en las prácticas cotidianas “*alrededor de la escuela*”.

Frente a ello, resulta entonces una responsabilidad ineludible continuar pensando esta problemática, analizarla en sus diversos aspectos, e implementar distintas estrategias de intervención que estén a la altura de la complejidad del problema. En este sentido, y sustentándome en el actual Proyecto Académico y de Gestión del Colegio Nacional, *el Departamento de Orientación Educativa (DOE) debe constituirse en un área de asesoramiento para autoridades, docentes, alumnos y padres*. Dicho proyecto enfatiza la importancia de abordar esta problemática, sumándose a los movimientos legislativos nacionales y provinciales. En los últimos 10 años se han implementado importantes cambios en las leyes, que evidentemente intentan intervenir y legislar sobre estas cuestiones. En primer lugar, en el año 2005 la Ley de Protección Integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes N° 26.061, en su artículo 5° incluye

como Derecho a la Educación que *“los Organismos del Estado, la familia y la sociedad deben asegurarles el pleno desarrollo de su personalidad hasta el máximo de sus potencialidades, así como el goce de una vida plena y digna”*. Un año después, en el 2006, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en el artículo 8° declara que *“la educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida”*; y en el Artículo 11° dentro de los fines y objetivos de la política educativa nacional determina el *“promover valores y actitudes que fortalezcan las capacidades de las personas para prevenir las adicciones y el uso indebido de drogas”*. En diciembre del 2009 se da un paso legislativo fundamental al sancionarse la Ley Nacional de Educación y Prevención sobre las Adicciones y Consumo Indebido de Drogas N° 26.586. Desde su artículo 1° se establece que *“toda persona tiene derecho a formarse para tener una vida digna vivida en libertad y es en la familia y en el ámbito educativo que se deben promover los valores, actitudes y hábitos de vida que permitan desarrollar una verdadera educación para la salud y la vida”*, y se proponen distintas alternativas de intervención. Por último, en el 2010 se sanciona la Ley de Salud Mental N° 26.657 donde se determina que *“las adicciones deben ser abordadas como parte integrante de las políticas de salud mental”*.

Este recorrido legislativo nos muestra la creciente preocupación del estado sobre el consumo problemático de sustancias y su influencia en los estudiantes, y dado que el Colegio Nacional ha decidido aceptar el llamado a intervenir sobre esta situación, será ésta la problemática que abordaré en la presente propuesta, para ser atendida como profesional del Departamento de Orientación Educativa, desde mi formación como Licenciado en Psicología.

MARCO TEÓRICO

Si bien la humanidad ha hecho uso de sustancias tóxicas desde tiempos inmemorables, no siempre su utilización ha sido un problema de estado. En muchas civilizaciones y en distintas épocas su utilización ha estado favorecida por la cultura, pero siempre dentro de un sistema de reglas, con fines específicos y pautados en rituales sociales (Naparstek F; 2008)ⁱ. La toxicomanía tampoco puede ser considerada actualmente como un cuadro clínico más, porque se ha convertido en una forma subjetiva bastante generalizada (Naparstek F.; 2010)ⁱⁱ. Para entender la problemática actual de las toxicomanías, primero debemos pensar el contexto de su aparición, y analizar la relación del sujeto moderno con los objetos de consumo, incluidas las

drogas. Aunque son bien conocidas las distintas situaciones de vulnerabilidad psicosocial que podrían llevar a un sujeto al contacto con las drogas, los estudios de los últimos años nos indican que no solo debemos considerar las causas coyunturales, sino conjuntamente analizar *los procesos de subjetivación sociales* que producen una subjetividad particular en un tiempo determinado. *Ni las propiedades de las sustancias, ni las propiedades particulares de los individuos, ni las ocasiones de "caída" serían posibles si el tipo de subjetividad adictivo no estuviera socialmente producido e instituido*" (Lewkowicz, I.; 1999) ⁱⁱⁱ El tipo de subjetividad propio de cada época se define por las prácticas y los discursos sociales que organizan la consistencia de esa época, y en la actualidad *"la subjetividad socialmente instituida es la subjetividad consumidora"* (Lewkowicz, I; 2003) ^{iv}. La figura del consumidor es reconocida socialmente, y es una figura concomitante con el proceso de globalización. Progresivamente se han instalado las reglas del capitalismo y el libre comercio, determinando que *las leyes y la lógica del consumo* sean las que formatean las relaciones humanas. *"La sociedad posmoderna considera a sus miembros primordialmente como consumidores, no como productores, esa diferencia es esencial"* (Bauman, Sygmunt; 2003) ^v. Al decir de Lewkowicz, el consumidor no es un adjetivo del hombre contemporáneo sino su definición en términos de subjetividad, y su principal característica es la de *variar sistemáticamente de objeto de consumo sin alterar su posición subjetiva*. Es el sujeto que realiza una permanente sustitución de objetos sin que dicha práctica le ocasione ninguna alteración. La *lógica del consumo* se ejemplifica paradigmáticamente con la *lógica del zapping televisivo* – constante cambio de objeto en busca de satisfacción ininterrumpida - y se evidencia en la renovación permanente de productos en el mercado, el frenesí de las modas, la innovación tecnológica, etc. La posición subjetiva que inducen estas prácticas es la de esperar todo del objeto, nada del sujeto. En un comercio sin interacción el sujeto es soberano de consumir y desechar, pero no es libre de alterar ni de alterarse. De donde se deriva que la adicción no sólo es un riesgo de la época sino *la amenaza específica de la época* (Lewkowicz, I.; 2003) ^{vi}.

Desde diversos campos teóricos (psicología, psicoanálisis, sociología, filosofía, historia, educación, etc.) se han interrogado sobre cuáles fueron las condiciones sociopolíticas que posibilitaron estos cambios, y distintos autores de renombre coinciden al situar que en los últimos años han caído los grandes discursos hegemónicos y universales en los que se sustentaba nuestro mundo. El adicto es posible en situaciones en que el soporte subjetivo del estado ha dejado de ser el *ciudadano* y ha recaído en el *consumidor*. Las funciones del estado, la religión, la

familia, los ideales, las economías nacionales, las instituciones tradicionales y entre ellas la escuela, han dejado de ser bases sólidas para los habitantes, y si bien no han dejado de funcionar su consistencia hoy es más bien “líquida”. La metáfora de la liquidez –propuesta por Sigmund Freud– intenta también dar cuenta de la precariedad de los vínculos humanos en una sociedad individualista y capitalista, marcada por el carácter transitorio y volátil de sus relaciones, y por la avidez descontrolada por el consumo de objetos. No hace mucho tiempo, pensadores como Sigmund Freud (1930)^{vii} y Michel Foucault (2002)^{viii} nos mostraban cómo la organización social de las naciones se establecía mediante discursos e instituciones varias que coincidían en intentar controlar al sujeto, y los mandatos primordiales se centraban en un imperativo: “para convivir en sociedad hay que renunciar al goce individual, y soportar las consecuencias de ese malestar. Hoy en día el contrato social cambió drásticamente, *el imperativo actual de la civilización ha devenido: “¡hay que gozar!* (Sinatra, E.; 2013)^{ix} y para ser parte de la sociedad hay que consumir sin límites”. Ya no son los ideales los que reúnen a los sujetos bajo una misma bandera, “hoy en día, el goce prima por sobre los ideales masificantes, y las comunidades de constituyen más por la afinidad en los modos de gozar que por el ideal” (Greiser, I; 2012)^x. La civilización actual instala la pasión por los objetos propuestos por el mercado y a través de los medios de comunicación masivos genera el empuje hacia la obtención de goce de forma ininterrumpida y en sus diversas formas: ¡Todos consumidores! de sustancias psicoactivas, internet, imágenes, modas, tecnología, alcohol, juego, trabajo, etc. *La sociedad de consumo medra en tanto y en cuanto logre que la no satisfacción de sus miembros sea perpetua. El mecanismo explícito para conseguir ese efecto consiste en (...) satisfacer cada necesidad/ deseo de modo que sólo puedan dar lugar a nuevas necesidades y deseos. Lo que comienza como un esfuerzo por cubrir una necesidad debe conducir a la compulsión o la adicción* (Bauman, S.; 2012).^{xi} Esta lógica encuentra su apuntalamiento en la forma en que funcionan las pulsiones humanas, esas tendencias básicas que buscan satisfacción, pero “*como dice Freud, la pulsión tiene dos imposibilidades: lograr la total satisfacción y dejar de buscar la total satisfacción*”.

Dos reconocidos psicoanalistas Jacques-Alain Miller y Eric Laurent (2008)^{xii} también han caracterizado esta época como la de la inexistencia de los grandes discursos universales y eternos, y sitúan en su lugar *al reino del niño generalizado*, conceptualizando así a un sujeto que se cree inmortal, que pretende tenerlo todo, que plantea un *todo vale* para conseguir lo que anhela, y que no se hace responsable de su goce. Miller se refiere a una “prevalencia del goce por sobre el ideal”: al desfallecer los ideales y la autoridad que determinan lo que está permitido y lo que está prohibido,

y que regulen la relación entre el sujeto y sus satisfacciones, hay puro imperativo de goce y empuje al consumo. Una de las características más preocupantes del sujeto contemporáneo es su modalidad autoerótica de satisfacerse, también descrita como una tipología autista ya que puede prescindir de los vínculos personales, de las ideologías, del lazo sociocultural y entrar en una relación directa con el objeto de consumo, como ocurre en las toxicomanías. Esto hace que distintos pensadores de la época declaren el triunfo de una *ética cínica y hedonista*, ya que se pierde el interés en desarrollar actividades sociales y culturales, y se concentra toda la voluntad en la posibilidad de obtener un goce directo y en soledad, ya que no se necesita de otros para satisfacerse.

Los psicólogos que ejercemos nuestra profesión también desde la práctica clínica particular, hemos aprendido del psicoanálisis a examinar la singularidad de cada sujeto antes de decidir cuál será la mejor dirección hacia la cura (Arenas, G.; 2010)^{xiii}. Sabemos que el vínculo con una sustancia tóxica en algunas ocasiones suele ser *el mejor arreglo temporario* que el sujeto ha encontrado frente a nefastas condiciones de vida. *Es central ver qué función cumple el consumo para cada sujeto antes de apuntar a sacarlo, observar si eso tiene la función de estabilizar algo, de qué manera lo hace o no, y a partir de ahí ver qué hacer* (Naparstek F.; 2010)^{xiv}. Es por eso que se debe ser cauteloso al momento de intervenir desde los ideales de la salud, puesto que lo mejor para la sanidad en general no siempre resulta lo mejor para el sujeto.

Finalmente, una vez esclarecida la subjetividad consumidora generalizada de la época, y al resguardo de cualquier mirada reduccionista del problema, debemos considerar que la población con la que trabajamos se encuentra atravesando una de las etapas más difíciles de la vida, la adolescencia. Ello comporta toda una variedad de problemáticas que no desarrollaré aquí, pero que sabemos juegan un rol determinante en la complejidad del consumo. No obstante, la direccionalidad de mi intervención sigue siendo el poder esclarecer cual es la relación singular que cada sujeto establece con la lógica del consumo en general, con las sustancias tóxicas, con su cuerpo, con la sociedad y con su proyecto de vida.

OBJETIVOS Y PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

Por todo lo expuesto, sostengo que el consumo generalizado y el uso problemático de sustancias psicoactivas es una cuestión a ser abordada desde las instituciones estatales, y el Colegio Nacional es un ámbito privilegiado para la prevención, el cuidado y la promoción de la salud en tanto es un espacio fundamental en el proceso de socialización de los adolescentes, en la formación de saberes y valores, y en la práctica del pensamiento reflexivo. Desde el DOE los psicólogos debemos configurarnos como referentes fundamentales de estas tareas.

Objetivos

- Elaborar estrategias de prevención a nivel grupal y familiar.
- Elucidar las actuales lógicas de consumo generalizado.
- Promover la responsabilidad subjetiva frente al consumo.
- Implementar intervenciones individuales y en grupos reducidos frente a situaciones concretas de consumo de sustancias psicoactivas.
- Establecer acciones de contención e intervención frente a situaciones de riesgo dentro o alrededor del colegio.
- Convocar la participación de padres y docentes en el abordaje de esta problemática. Mantener un diálogo permanente con ellos.
- Elaborar criterios de derivación a tratamientos psicológicos externos y mantener un fluido contacto con las profesionales intervinientes.
- Implementar adaptaciones curriculares y todas las herramientas institucionales disponibles en pos de sostener la inclusión de los estudiantes con problemas de toxicomanías.
- Brindar orientación profesional y asesoramiento a padres, docentes y directivos.
- Desarrollar dispositivos de evaluación del impacto de las estrategias implementadas sobre los estudiantes y padres.

El marco teórico planteado nos obliga a considerar que las intervenciones deben realizarse a distintos niveles. Tomaré en parte mi experiencia en el cargo y los lineamientos del actual Proyecto Académico y de Gestión para sustentar mis propuestas.

Propuestas

A. En relación con los estudiantes en general y con los docentes

En principio, propongo la realización de talleres grupales con cada división de estudiantes, dado que resulta una metodología de trabajo propicia para conjugar cuestiones teóricas sobre esta problemática y las vivencias cotidianas de los adolescentes, y se caracteriza por el trabajo en equipo, el diálogo horizontal entre los participantes, el pensamiento grupal y el aprendizaje por interacción subjetiva. Dichos talleres serán destinados a elucidar las cuestiones generales relativas a la lógica del consumo y sus implicancias. Para ellos se destinarán hasta 3 encuentros anuales por división, pudiendo implementarse a partir de 3° año. Algunos de esos encuentros serán coordinados junto con otros docentes del Colegio de disciplinas afines (psicología, historia, filosofía, sociología, formación ciudadana y biología) para apoyarnos sobre insumos que ellos puedan trabajar en esas materias y desde allí desarrollar el espacio de reflexión crítica. Esto permite también fomentar el diálogo con los docentes del establecimiento sobre estas problemáticas, y habilita el intercambio de información sobre cuestiones particulares de alumnos que se puedan presentar. Resulta imprescindible sostener estos talleres para poder *elucidar* con los adolescentes los discursos y prácticas sustentadas en la *lógica del consumo*, y así *desnaturalizar* las formas de subjetividad consumidora que determinan. La modalidad de trabajo se ajustará al devenir de cada división, respetando las particularidades que se presenten. Posteriormente, se intentará transmitir información cuidadosamente seleccionada sobre el consumo problemático de sustancias psicoactivas, con el fin de conocer los conceptos básicos sobre toxicomanías, reflexionar acerca de los mitos y realidades sobre las drogas, e identificar los daños y riesgos vinculados con el consumo desregulado. Mi objetivo es elaborar conjuntamente con los estudiantes criterios de peligrosidad en el uso de dichas sustancias, centrándonos en tres ejes:

1. las características del sujeto que consume;
2. el contexto en que lo hace (cuándo, con quiénes, cómo);
3. la sustancia utilizada.

Podrá sugerirse lecturas e implementar la proyección de determinados films, acordes a la edad, que permitan ejemplificar la temática abordada, a los fines de facilitar el pensamiento grupal.

B. En relación con los preceptores y profesores

Resulta una tarea fundamental del rol del psicólogo en el DOE el fundar y mantener una relación fluida con los preceptores de cada división, ya que constituyen dos lugares muy distintos, cada uno con su especificidad, pero que pueden complementarse fructíferamente si están bien delimitadas y establecidas sus funciones e incumbencias. En tal sentido, propongo tener contactos semanales con los preceptores para recibir sus registros cotidianos sobre el desenvolvimiento de los estudiantes, intercambiar información específica con respecto a la cuestión del consumo, ya que ellos son los principales receptores y recolectores de información sobre las prácticas de consumo dentro y fuera del Colegio. Dicha información que resulta de vital importancia, será recogida y tratada profesionalmente por el encargado del DOE según el código de ética profesional que lo rige, y las leyes que resguardan la información de menores de edad. El preceptor a cargo también puede participar de los talleres antes mencionados, según lo considere el profesional del DOE, ya que su presencia suele generar confianza y apertura en los estudiantes. A su vez, el encargado también le compartirá toda información que resulte pertinente de lo trabajado internamente en el DOE.

Igualmente forma parte de mi propuesta implementar encuentros con la modalidad de talleres para los docentes y preceptores del establecimiento, con el objetivo de reflexionar con ellos sobre la complejidad de esta problemática, esclarecer la lógica del consumo generalizada, compartir información actualizada sobre las toxicomanías, y brindarle asesoramiento profesional para enriquecer sus miradas sobre ésta temática.

C. En relación con los estudiantes en forma individual y con grupos reducidos

Como lo señalaba en la introducción, en los últimos años de mi trabajo en el DOE suelo recibir, mediante diferentes fuentes, situaciones que involucran el consumo de sustancias psicoactivas por parte de los estudiantes, que ocurren de forma individual o en pequeños grupos alrededor de la escuela. Es parte fundamental de mi propuesta el tomar estas situaciones como oportunidades de intervención. El primer paso institucional a dar es notificar a mi jefe de Departamento y a las autoridades del Colegio sobre la situación, ya que existe una responsabilidad legal al respecto, y solicitarle su anuencia para desplegar las estrategias que propongo implementar, además de aceptar sus sugerencias frente al caso. Seguidamente, conviene revisar el

historial académico y personal de cada uno de los estudiantes a entrevistar, que consta en las carpetas donde registramos todos los datos relevantes que los profesionales de DOE fueron recabando desde su ingreso al establecimiento, y contiene todo lo trabajado hasta entonces. Ello resulta un material indispensable para comenzar el diálogo, ya que nos permite tener alguna hipótesis previa sobre el alumno, y también generar un clima de confianza y continuidad en la relación transferencial al DOE.

Si se tratara de una situación de consumo ocurrida en el momento será necesario, luego de poner en conocimiento a las autoridades del colegio, evaluar si existe alguna situación de riesgo y urgencia, para conocer la viabilidad de una entrevista allí. De lo contrario se contactará a los padres inmediatamente, junto con el servicio de urgencias médicas. Si, en cambio, se dieran las condiciones para el diálogo, o si se tratase de una situación ocurrida en otro momento de la que nos enteramos, las estrategias de intervención propuestas, en líneas generales, se desarrollarían de la siguiente manera:

En caso de que se trate de un grupo reducido de estudiantes propongo:

- Iniciar un diálogo con ellos para conocer los detalles de lo ocurrido y su opinión al respecto. Este primer encuentro es crucial para configurar un espacio de reflexión distinto a un dispositivo de control que solo busque “castigar o patologizar” lo ocurrido. No obstante, la apuesta será la de desnaturalizar la situación de consumo y problematizar su potencial disruptivo con el ámbito escolar y social. Aquí se intentará evaluar la gravedad del caso, para luego decidir si se continúa trabajando la problemática en forma grupal o se convoca en forma individual a las siguientes entrevistas.
- En algún momento debemos esclarecer que el Colegio sostiene una responsabilidad institucional, y se les planteará a los estudiantes que se debe informar a sus respectivos padres de lo acontecido. Pero aquí se abre una coyuntura propicia para no generar una situación de delación, sino por el contrario para acompañar a los adolescentes a que sean ellos quienes anoticien a sus padres de lo ocurrido, brindándoles herramientas simbólicas para ello, que le permitan transformar la incómoda situación en el comienzo de un diálogo sobre el consumo. La intervención aquí apunta a sacar al consumo del ámbito de lo privado y escondido, para ser un tema de discusión familiar, y dar así entrada a la participación de los padres.
- Si las autoridades del Colegio establecieran que lo ocurrido amerita alguna sanción disciplinaria para los estudiantes, según el reglamento vigente, desde

el DOE proponemos que se trabaje conjuntamente esa situación, para transformarla en una instancia de subjetivación de las normas y los límites, donde ellos puedan implicarse en lo sucedido, siendo sujetos participes de las medidas implementadas, entendiendo su pertinencia y consintiendo a su aplicación. Todo ello con el objetivo de generar prácticas que ayuden a los sujetos a responsabilizarse por sus actos.

- Repetir el encuentro con el grupo al menos en dos oportunidades más, en un lapso de tiempo no mayor a 6 meses, con el propósito de esclarecer algunas cuestiones trabajadas que ameriten mayor desarrollo y acompañamiento, poder evaluar el impacto de las estrategias implementadas, determinar si alguna situación en particular amerita un abordaje individual.

En caso de considerar pertinente sostener entrevistas individuales propongo:

- Mantener entrevistas individuales con los estudiantes donde explorar en forma pormenorizada cuál es el verdadero vínculo que ese sujeto tiene con el consumo de sustancias psicoactivas y evaluar su peligrosidad. Resulta decisivo poder *indagar cuál es la función que la sustancia tóxica cumple en el sujeto que la consume* para luego decidir el mejor camino a seguir (Arenas, Gerardo; 2010)^{xv}. Para ello tendré presente tres criterios básicos:
 1. Cuánto se daña el lazo social (amigos, familia, escuela, relaciones con el otro sexo, etc.) quedando el sujeto en soledad con el objeto de consumo.
 2. Cuánto tiempo concreto de su vida le insume el hecho de consumir reiteradamente, posponiendo otras actividades.
 3. Cuán apartado está de sus deseos y proyectos, en definitiva, de poder obtener otras satisfacciones de la vida.

De esta forma, establezco criterios para continuar mis intervenciones desde el ámbito institucional, como así también para considerar la pertinencia de realizar una derivación a otros profesionales que trabajen por fuera del colegio, en un tratamiento personalizado, la situación del alumno.

- En casos de que se requiera la realización de un tratamiento, propongo continuar en constante comunicación con el profesional a cargo para compartir información relevante, y acordar estrategias de acompañamiento. Sostengo que resulta crucial mantener y potenciar el vínculo del alumno con la escuela, ya que dicho lazo puede ser el único con el que cuenta en momentos críticos. También propongo facilitar su concurrencia a la escuela flexibilizando horarios,

poniendo a su disposición todas las alternativas institucionales con las que se cuenta -tales como apoyo de los ayudantes de departamento, adaptaciones curriculares, Trayectorias Educativas Alternativas, planes especiales de asistencia - y coordinar distintas herramientas para preservar su vinculación con el colegio.

- En aquellos casos en que alumno no cuenta con obra social y/o no pudiera costearse los gastos de un profesional privado, la UNLP cuenta con un servicio de Salud Mental al cual acudimos asiduamente y con el que mantenemos una fluida comunicación.

D. En relación con los padres

Finalmente sostengo como parte fundamental de mi propuesta, y en consonancia con el actual Proyecto Académico y de Gestión, la participación activa de los padres o tutores en esta problemática. Para ello se los convocará a participar de forma transversal en cada uno de los puntos antes señalados:

- En la propuesta de los talleres sobre *la lógica del consumo*, se fomentará en los adolescentes el interés por conversar sobre estas cuestiones con sus familias, y se implementarán tareas que incentiven el dialogo familiar. Asimismo, se les comunicará a los padres que desde el colegio nos estamos ocupando de esta temática y los invitaremos a abordarla con sus hijos, como así también a acercarnos sus preguntas e inquietudes.
-
- En caso de implementar entrevistas individuales con estudiantes en situación de riesgo, siempre se acompañaran de entrevistas a los padres en las que se los invite a sostener con sus hijos un dialogo continuo sobre las prácticas de consumos en general, y la relación con sustancias psicoactivas en particular.
- En aquellas situaciones, antes mencionadas, en que se decida implementar intervenciones con grupos reducidos, se citará a los padres de los estudiantes para realizar una reunión también grupal. El primer objetivo allí será reflexionar sobre cómo se desarrolla el diálogo con sus hijos sobre el tema. Dicho encuentro brinda la oportunidad de pensar no solo sobre lo ocurrido puntualmente en alguna situación, sino fundamentalmente sobre cuáles son *sus propias representaciones* acerca el consumo en general e intercambiar pareceres en pos de complejizar y enriquecer las concepciones. Finalmente propongo revisar conjuntamente las estrategias que implementan para abordar esta problemática y ofrecerles orientaciones profesionales al respecto.

La adolescencia es un tiempo de transición donde se juega la salida del círculo familiar para entrar en la escena social (Mitre, J.; 2014)^{xvi}. De mi experiencia en el trabajo con padres, recojo sus comentarios acerca de lo dificultoso que les resulta sostener el equilibrio entre la confianza para permitirles salidas y a su vez mantenerlos al resguardo de riesgos con las sustancias tóxicas. Igual dificultad aparece al intentar establecer límites con sus hijos cuando no saben qué postura tienen otros padres al respecto, y al desconocer el peligro real al que se exponen sus hijos (*ej.: “los chicos nos dicen que no es para que nos preocupemos, pero a su vez reconocen que no se dan cuenta de cuánto consumieron y no pueden asegurar que nunca más van a consumir”*). Es usual que los padres planteen estas incertidumbres, junto con la única alternativa de incrementar las estrategias de vigilancia y prohibición que suelen ser ineficaces. Es por ello que propongo la organización de redes de comunicación entre padres, con el objetivo de fomentar el contacto para acompañar las salidas de sus hijos, propiciar diálogos, generar acuerdos de confianza, evaluar posibilidades y establecer criterios generales de riesgos en cada situación.

Evaluación de las Propuestas

Toda propuesta que pretenda abordar una compleja problemática de actualidad con intervenciones innovadoras, necesita acompañarse de una evaluación que registre su verdadero impacto, su eficacia y su eficiencia. Es por ello que, para saber si se logran los objetivos previstos, planteo realizar evaluaciones parciales y con función formativa, con el fin de utilizar los resultados obtenidos para hacer ajustes y mejoras sobre lo hecho. Implementando técnicas de co-evaluación podremos valorar junto a los estudiantes, padres, docentes y directivos los efectos reales de nuestras prácticas. Dada la heterogeneidad de nuestro campo de acción, la modalidad de evaluación será continua y procesual, lo cual me permite recoger sistemáticamente datos sobre el funcionamiento de las distintas propuestas, valorar su intervención y tomar decisiones para mejorar su implementación.

CONSIDERACIONES FINALES

Desde mi propuesta pretendo construir estrategias institucionales capaces de abordar en la escuela *el uso problemático de sustancias psicoactivas*, con el objetivo de que el mismo no se transforme en un obstáculo para el inicio, continuidad y finalización de las trayectorias escolares de los estudiantes. Como se explicita en el actual Proyecto Académico y de Gestión, para generar prácticas inclusivas en educación hoy, se torna necesario *pensar en los modos en los que la escuela interviene y favorece los procesos individuales y colectivos de subjetivación*. Debemos *tomar el término educación en su sentido más amplio, y plantear no solo contenidos científicos de enseñanza sino otros, más ligados a la experiencia de ser joven y al tránsito a la vida adulta, con todas las complejidades que ello involucra*. Con ese espíritu organicé esta propuesta que, en su propia implementación, contribuye a ir construyendo una posición institucional respecto del consumo, ya que busca alojar y dar respuestas a la problemática de la época y pretende involucrar a todos los actores que intervienen en la escena educativa.

Sabemos que la adolescencia siempre ha sido un problema para los adolescentes, para su familia y la sociedad, pero entendemos que hoy esa problemática, necesaria de atravesar para el desarrollo subjetivo, corre el riesgo de ser obturada por el consumo generalizado y el uso desmedido de objetos y sustancias psicoactivas, que empujan al sujeto hacia un goce solitario y silencioso. Las intervenciones que propongo se dirigen a desnaturalizar el consumo y a elucidar la subjetividad consumidora contemporánea. Pretendo sintomatizar el consumo, *volverlo un hecho de palabra y por lo tanto subjetivable* (Sinatra, E. y otros, 2013)^{xvii}. Desde allí apostamos a generar la concepción de consumo adulto y responsable, entendiendo que *responsabilidad* es una noción que se aprehende en las prácticas más que en las teorías, y que *un adulto* es quien se responsabiliza y resulta capaz de responder por sus satisfacciones en cada situación (Najles, A.; 2008)^{xviii}. Sostengo que es nuestra tarea docente transmitirles a los estudiantes que la adolescencia es un problema que NO les conviene evitarse ni esconder detrás de los objetos de consumo.

BIBLIOGRAFÍA

Naparstek F. (2008). *Introducción a la clínica con toxicomanías y alcoholismo*. Buenos Aires: Grama.

iiNaparstek F. (2010). *Introducción a la clínica con toxicomanías y alcoholismo 3*. Buenos Aires: Grama.

iiiLewkowicz, I. (1999). *Subjetividad adictiva: un tipo psico-social instituido. Condiciones históricas de posibilidad, Las drogas en el siglo... ¿Qué viene? Buenos Aires: Fundación Acción para la comunidad*.

ivLewkowicz, I. (2003) "Subjetividad Contemporánea: entre el consumo y la adicción", Texto inédito de circulación interna. La Plata: Cátedra Psicoterapia II, U.N.L.P.

vBauman S. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

viLewkowicz, I. (2003). *Subjetividad adictiva: un tipo psico-social instituido. Condiciones históricas de posibilidad, Las drogas en el siglo... ¿Qué viene? Texto inédito de circulación interna. La Plata: Cátedra Psicoterapia II, U.N.L.P.*

viiFreud, S. (1930). *El malestar en la cultura*. Buenos Aires: Amorrortu.

viii Foucault M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

ixSinatra E. (2013). *L@s nuev@s adict@s*. Buenos Aires: Tres Haches.

XGreiser, I. (2012). *Psicoanálisis sin diván*; Buenos Aires: Paidós.

xiBauman S. (2012). *Vida de consumo*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

xiiMiller J. A. y Laurent E. (2008). *El Otro que no existe y sus comités de ética*, Buenos Aires: Paidós.

xiiiArenas G. (2010). *En busca de lo singular*. Buenos Aires: Grama.

^{xiv} Naparstek, F. *Ibíd.*

^{xv} Arenas G., *Ibíd.*

^{xvi} Mitre, J. (2014). *“La adolescencia: esa edad decisiva”*, Buenos Aires: Grama.

^{xvii} Sinatra E. y otros. (2013) *¿Todos Adictos? Primer coloquio internacional de Toxicomanías y Alcoholismo*. Buenos Aires: Grama.

^{xviii} Najles A. R. (2008), *Problemas de aprendizaje y psicoanálisis*. Buenos Aires: Grama.

INCLUSIÓN EDUCATIVA Y DISCAPACIDAD: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

María Laura Castignani

Concurso docente 2015. Comisión evaluadora: Adriana D'Assaro, Cristina Quiles y Marcela López.

INTRODUCCIÓN

La propuesta pedagógica que aquí se presenta responde a la convocatoria realizada para cubrir el cargo de Profesional del Equipo del Departamento de Orientación Educativa. El diseño de la misma está atravesado por mi experiencia profesional como Especialista en Orientación Educativa y Ocupacional y particularmente por mi formación en investigación en el abordaje de alumnos en situación de discapacidad en Escuelas de Educación Especial. Asimismo, tomo aportes del trabajo colectivo e interdisciplinario que venimos construyendo desde la Comisión Universitaria sobre Discapacidad de la UNLP. En este sentido, elaborar esta propuesta pedagógica para el cargo al cual me postulo, conlleva un profundo trabajo de reflexión acerca de mi aporte para la misma no solo desde el punto de vista de las estrategias de intervención a utilizar, sino también en relación a distintas contribuciones que tiendan a ampliar y profundizar la tarea propia y de todo el equipo de trabajo. Aspiro a partir de la misma, no solo desarrollar la tarea que le compete al Profesional del Equipo de Orientación, sino que intentaré hacer visible la significación que tiene el trabajo interdisciplinario sin lo cual sería imposible alcanzar los objetivos deseados.

La problemática que abordaré en la presente propuesta intenta ser un aporte que invite a la reflexión sobre la inclusión educativa de los alumnos en situación de discapacidad. Las Instituciones Educativas, desde hace varios años, están atravesadas por múltiples problemáticas y demandas de un entramado social cada vez más complejo. Estos aspectos implican la conformación de nuevas formas de encarar los procesos de intervención, lo que se concreta contando con “una escuela con capacidad de armar tramas horizontales con pluralidad de instituciones y actores sociales en el análisis y revisión de diferentes e importantes aspectos

tales como las adaptaciones, la elaboración de proyectos específicos, la individualización y sobre todo, primando la acción permanente y comprometida del orientador” (Castignani, 2012)

La educación inclusiva entendida en el marco de una intención democratizadora, dónde la masificación y diversificación del alumnado constituyen logros indiscutibles y altamente valorados, presenta, al mismo tiempo, una nueva complejidad que desafía a las Instituciones Educativas a encontrar nuevas respuestas. En este sentido, es necesario repensar las condiciones políticas, institucionales, académicas y pedagógicas, ya que es preciso “considerar la inclusión como un proceso, una búsqueda continua de formas de responder a la diversidad. No es un estado final, sino un camino que recorre cada escuela. Ese camino se transita colaborativamente, de modo que todos y cada uno de los actores institucionales asume una tarea acorde con su formación y su rol” (García Munitis, 2013).

MARCO TEÓRICO

La temática que abordaré está incorporada en el Proyecto Académico y de Gestión 2014- 2018 del Colegio Nacional “Rafael Hernández” como integración de alumnos con necesidades educativas especiales:

“La integración de alumnos con necesidades educativas especiales es un proyecto que se viene implementando desde el año 2004, desde una visión que promueve la integración plena, el alojar y dar lugar a una educación integral desde un marco institucional adecuado a las particularidades de cada situación. Dicho proyecto debe actualizarse acorde al marco legal nacional y provincial y a los lineamientos de la Comisión de Discapacidad de la UNLP, de la cual el Colegio Nacional es miembro activo” (García Munitis, 2013).

De acuerdo a las normativas legales vigentes, para el desarrollo de esta propuesta nos posicionaremos teóricamente en Modelo de la Diversidad (Palacios y Romañach, 2007) relacionado con la incorporación de ciertos valores intrínsecos a los Derechos Humanos, aspirando a potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal, propiciando la inclusión social, a través del respecto a determinados principios: vida independiente, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno y diálogo civil, entre otros. El mejor exponente de toda esta elaboración, es la última *Convención*

Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aprobada por las Naciones Unidas en 2006, e incorporada a nuestra legislación nacional en 2008 (Ley 26378). “Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (Naciones Unidas, 2006).

De la integración a la educación inclusiva

A lo largo de la historia han sido varios los desarrollos teóricos y conceptuales que han delimitados las prácticas educativas para los alumnos en situación de discapacidad. El primer antecedente significativo es el Informe Warnock de 1978, elaborado en Inglaterra, en el que se sientan las bases de lo que son las Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE), la integración y la inclusión. Allí se menciona entre otras cosas que: “Todos los niños tienen necesidades educativas. Todos los niños tienen derecho a la educación. Ningún niño será considerado ineducable. Los fines de la educación son los mismos para todos” (Aguilar Montero, 1991).

“Las necesidades educativas especiales son las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo” (Acuerdo Marco A 19, 1998).

Según un estudio sobre experiencias de inclusión educativa realizado en algunas regiones de Argentina (Unicef, 2014) la categoría de NEE implicó un avance ya que permitió correr la mirada del sujeto portador de una limitación, para pensar en las adecuaciones que la escuela debía hacer para favorecer su aprendizaje. Sin embargo, este enfoque fue presentando algunas limitaciones: centrarse exclusivamente en las dificultades que experimentaban los alumnos “etiquetados” y no considerando las dificultades que podían experimentar todos los alumnos; se podían generar expectativas más bajas de los docentes hacia los alumnos con NEE; se podía reforzar en los docentes la creencia de que la educación del alumno con NEE es, fundamentalmente, responsabilidad de los especialistas.

Si bien en la actualidad y por los motivos enunciados ya no se habla en términos de NEE, este concepto representó una perspectiva de fuerte impacto, posibilitó el ingreso de niños y niñas con discapacidad a las escuelas comunes e instaló la idea de que, incorporando ajustes y recursos específicos, estos alumnos podían aprender en estas instituciones dejando de ser exclusivamente sujetos de la educación especial.

El término Barreras para el Aprendizaje y la Participación se adopta en el Index for Inclusion (Ainscow y Booth, 2000, citado por UNICEF, 2014) en lugar del de Necesidades Educativas Especiales, para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna en relación con el aprendizaje. Se considera que éstas surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas. Las barreras pueden impedir el acceso a las escuelas o limitar la participación dentro de ellas. Éstas son fundamentalmente culturales, se manifiestan en aspectos legales o normativos, arquitectónicos, de acceso a bienes culturales por falta de apoyos, por ejemplo, ausencia de medios y lenguajes alternativos de comunicación, tecnológicos, etc. (Ainscow y Booth, 2000; López, 2001). Para que la sociedad en general, sus escuelas y las aulas sean inclusivas es necesario la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso que posibiliten la accesibilidad al entorno físico, social, económico y cultural, a la salud y la educación, a la información y las comunicaciones y así las personas con discapacidad puedan gozar plenamente de todos.

La integración surgió desde la Educación Especial, el énfasis estaba puesto en la adaptación de los niños a la enseñanza común en función de las necesidades específicas de los niños integrados (Blanco, 1999). Significó una práctica tendiente a lograr que niños y niñas que antes sólo eran alumnos y alumnas de las escuelas especiales, pudieran incorporarse a las escuelas comunes.

En Argentina, la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 155 (2011), en el proceso de ajustar la normativa local a la Convención Internacional de los derechos de las Personas con Discapacidad y partiendo de lo establecido en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), establece que la Educación Especial es la modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. Se rige por el principio de inclusión educativa y brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común.

La Inclusión, por su parte, se constituye en un enfoque de educación basado en los siguientes derechos: a una educación obligatoria y gratuita, a una educación de calidad y a la igualdad y no discriminación (Unesco, 2005, citado por Unicef, 2014)

La educación inclusiva implica que todos los niños de una comunidad aprendan juntos independientemente de sus características individuales. El centro de atención es la transformación de la organización y la propuesta educativa de la escuela para acoger a todos los niños y para que éstos tengan éxito en sus aprendizajes (Blanco, 1999).

En lo que respecta a la educación inclusiva un antecedente internacional significativo es “La Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales” del año 1994 (Echeita Sarrionandía y Verdugo Alonso, 2004), que establece que el objetivo es promover una educación para todos, favoreciendo la educación integradora y capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, particularmente a los que tienen necesidades educativas especiales. Se aspira a que todos los niños puedan aprender juntos siempre que sea posible, y la escolarización de niños en escuelas especiales debe ser una excepción, cuando la educación en las clases ordinarias no puede satisfacer las necesidades educativas o sociales del niño, o cuando sea necesario para el bienestar del propio niño o de los otros niños.

Se sientan así, junto a otros documentos internacionales relevantes (Declaración Mundial sobre Educación Para Todos de Jomtien y su Marco de Acción, 1990 y El Marco de Acción de Dakar, 2000), las bases para la educación inclusiva. A su vez, con la aprobación de la mencionada Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, se reconoce el derecho a la educación de las personas con discapacidad estableciendo “un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida” y se expresa la necesidad de establecer una educación inclusiva a la que define como una adecuación de los sistemas educativos para brindar una educación para todos. Ya no son las personas con discapacidad quienes deben adecuarse a las escuelas para poder ser parte de ellas, sino que es la escuela quien debe reorganizarse para brindar una enseñanza a todos y todas.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

De acuerdo al Proyecto Institucional del Colegio en relación a esta problemática, resultan necesarias diseñar las siguientes líneas de acción:

- Incorporar a la Comisión de Discapacidad que actualmente funciona en el Colegio, otros profesionales y representantes de la comunidad educativa;
- Sensibilizar a los distintos actores en dicha problemática (docentes, alumnos, no docentes);
- Fomentar la capacitación específica dentro y fuera de la Institución Educativa;
- Propiciar actividades de integración intra e interinstitucionales dirigida a los alumnos del Colegio.
- Facilitar la experimentación, investigación y transferencia de contenidos, metodologías, y de diversos recorridos hacia otras Instituciones Educativas;

Para concretar estas líneas de acción, resulta relevante diseñar una propuesta de intervención que contemple, los diferentes actores institucionales involucrados:

Docentes

La propuesta plantea un trabajo colaborativo inter e intra institucional entre los docentes del Colegio Nacional y los de la Escuela de Educación Especial, especialmente, con los maestros integradores de los alumnos. En tal sentido, como primera estrategia de intervención se realizarán reuniones con los docentes de ambas instituciones antes del comienzo del ciclo lectivo para poder aportar información sobre las características de los grupos en general y del alumno en situación de discapacidad en particular. De esta manera, una de las funciones del profesional del equipo de orientación será la de acompañar a los docentes en la gestión de los recursos necesarios para la implementación de ajustes razonables tendientes al logro de iguales resultados de los alumnos en situación de discapacidad. Asimismo se los podrá acompañar con información sobre los avances en el campo de la discapacidad, sobre diversos dispositivos de intervención áulica. En este sentido, el proceso de enseñanza aprendizaje pasa a ser un entorno educativo accesible para todos, donde la aplicación de métodos innovadores se convierte en un requisito indispensable.

Se realizarán reuniones a lo largo del ciclo lectivo con el equipo docente, dónde la función primordial de estos encuentros será la de acompañarlos en su quehacer, orientar, asesorar y alentar su práctica. En este sentido, considero que los docentes deben comprometerse en una tarea orientadora y tutorial “No se trata de convertir a los docentes en psicopedagogos o

psicólogos educacionales. Se trata simplemente de volver más explícita, más sistemática la función que cada docente desempeña en forma espontánea como acompañante y facilitador del proceso de aprendizaje en lo individual, como en lo grupal, como coordinador de grupo en su liderazgo formal...” (Müller, 2008).

Grupos de alumnos

La propuesta parte de considerar a la Institución Educativa desde una perspectiva democrática, acompañando a los alumnos en sus aprendizajes, éxitos, dificultades y fracasos, aportando recursos para su formación no sólo intelectual y tecnológica, sino humanista, ética, ciudadana, social y personal. Una Institución Educativa que brinde conocimientos instrumentales y que forme ciudadanos participativos, para convivir en la diversidad. En este sentido, la estrategia de intervención apuntaría a incorporar la cotidianeidad mediante temas y ejes transversales: valores, convivencia, diversidad cultural, exclusión, adicciones, trastornos de la alimentación, HIV, salud y derechos sexuales y reproductivos, formación ciudadana, violencia, educación vial, etc. Mediante diversas actividades tales como, talleres, entrevistas grupales, grupos de reflexión, paneles con especialistas y actividades extra-áulicas, se propicia un abordaje preventivo y los alumnos pueden aprender a expresarse verbalmente y por escrito, aprender a escuchar y a participar grupalmente, a respetar al otro y las normas de convivencia.

Alumnos en situación de discapacidad

Se propone una intervención centrada en un acompañamiento más personalizado mediante entrevistas individuales, evaluando dificultades y obstáculos, así como facilitadores y competencias personales. En este sentido, es importante trabajar con el alumno en el autorreconocimiento de su situación de discapacidad, de sus capacidades y necesidades. Manifestarlas posibilita el inicio de gestiones y contribuye a aunar los intentos particulares de hacer frente a las diferentes barreras, en la potencia de lo colectivo, en un hacer con otros. En este sentido, se trabajará de manera coordinada con los docentes analizando las trayectorias escolares, trabajando colaborativamente en el diseño e implementación de las diferentes adaptaciones académicas y realizando los ajustes razonables que cada alumno en particular requiera. Para la implementación de estas actividades se diseñarán propuestas que contemplen un abordaje interdisciplinario, las cuales serán elaboradas al interior del Equipo de Orientación.

Preceptores

En esta propuesta se revaloriza el trabajo conjunto del equipo del Departamento de Orientación con los preceptores. En este sentido, será significativa la tarea a construir con los preceptores fundamentada en el conocimiento particularizado que logran con cada grupo de alumnos, reconociendo necesidades y dificultades que requieran de un abordaje conjunto pero, sin desestimar, la especificidad de la tarea de ambos sectores.

Se elaborarán proyectos conjuntos, como así también, participarán en la co- coordinación de talleres y grupos de reflexión mencionados anteriormente, como en la organización de las actividades extra-áulicas programadas y en la observación de actividades recreativas o deportivas.

Asimismo, se generarán espacios de capacitación en la temática de la discapacidad, propiciando, a su vez, la participación de los preceptores en las diversas actividades que organice la Comisión Universitaria sobre Discapacidad de la UNLP.

Padres

Las familias que cuentan con un hijo con discapacidad se enfrentan a procesos de cambio, de aceptación y de rechazo de esta condición, en diferentes circunstancias, íntimas, privadas y públicas. En ocasiones la dinámica, expectativas, planes y proyectos de vida familiar y personal se verán alterados radicalmente, generando una crisis inesperada, no normativa, de desajuste que exige a los padres una readaptación y una aceptación que no se logra de manera lineal y unívoca en ambos progenitores. En este sentido, se proponen realizar talleres de reflexión y entrevistas grupales con los padres, para alentar la construcción de redes. Cuando el proyecto de vida familiar puede construirse con una red social, los apoyos recibidos se multiplican y tanto la familia como su hijo con discapacidad, pueden mejorar su calidad de vida. Las intervenciones con las familias apuntarán a que las mismas puedan salir del encierro de lo único, favoreciendo el sistema de apoyos, la participación y el fortalecimiento entre pares, asistiendo a un espacio de escucha activa, de reflexión y de intercambio con otros padres.

Asimismo, se prevé un acompañamiento personalizado a los padres, mediante entrevistas individuales cuando se requiera de un asesoramiento particular en relación a su hijo.

Equipo de Orientación

En esta propuesta considero también al Equipo de Orientación como una instancia de formación, visualizo al mismo como potencial contexto de desarrollo de actividades de investigación y extensión. En este sentido, se podrían generar líneas de investigación apelando a la riqueza de contar con un equipo interdisciplinario, propiciando una mirada integral participando incluso de las actividades que realiza la Comisión Universitaria sobre Discapacidad (UNLP), como así también generando proyectos de extensión que permitan vincular el Colegio con otros sectores e instituciones de la comunidad que trabajen en la temática de la discapacidad.

Al interior del equipo se podrían realizar capacitaciones con profesionales que trabajen en la inclusión de los alumnos en situación de discapacidad, que permitan luego:

- Orientar, asesorar y/o propiciar condiciones equitativas para el ingreso al Colegio y desempeño los alumnos.
- Propiciar acciones tendientes a favorecer la integración plena de personas con discapacidades, contribuyendo a la eliminación de barreras físicas, de acceso a la información, académicas y actitudinales que puedan obstaculizarla
- Acompañar a estudiantes con discapacidad, docentes y no docentes en la gestión de los recursos necesarios para la implementación de ajustes razonables tendientes al logro de iguales resultados.
- Trabajar en la concientización de todos los actores tanto institucionales como de la propia comunidad, para que las barreras de acceso y humanas, no se conviertan en barreras educativas.

CONCLUSIÓN

Las Instituciones Educativas del nivel secundario deben ir incorporando las distintas lógicas de los sectores con los que se compromete, dando muestras de una cierta posicionalidad y construyendo lazos de sentido en sus procesos de formación. De esta manera, resulta imperioso diseñar estrategias tendientes a favorecer la inclusión educativa de los alumnos en situación de discapacidad. En este sentido, toda la comunidad educativa debe comprometerse, involucrándose con una actividad que exceda la sola transmisión de contenidos, sino que pueda contribuir a “... desarrollar la calidad educativa en sus diversos aspectos, atendiendo al bienestar personal, grupal e institucional de cada integrante de la comunidad académica” (Müller, 2008)

Considero que aún resta mucho por hacer en cuanto a la necesidad de avanzar con las adecuaciones pertinentes y de crear conciencia a partir de acciones tendientes a abordar aspectos tales como los prejuicios, la discriminación, las miradas asistencialistas, entre otras. Por ello es necesario informar e informarnos, y generar nuevas instancias de encuentro y participación, para poner la mirada integral sobre el otro, sin omisiones, promoviendo métodos de abordaje que consideren el reconocimiento de las diferencias y la igualdad de derechos como punto de partida, y no de llegada. En este sentido, es necesario construir un camino de diálogo con la comunidad educativa para encontrar soluciones conjuntas a los problemas específicos de los alumnos con discapacidad, considerando a la inclusión educativa como un pilar fundamental para la inclusión social.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar Montero, L. (1991). El informe Warnock. Cuadernos de Pedagogía. 19, 1, 1-2.

Blanco, R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Santiago de Chile: UNESCO.

Castignani M. L. (2012). Transición Escuela- Trabajo en jóvenes con necesidades educativas en poblaciones vulnerables. Cap. 8 En M. Gavilán (Ed) *Equidad y Orientación. El desafío de una propuesta*. (p. 143). Buenos Aires: Lugar.

Consejo Federal de Educación. (2011). Resolución N° 155. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación.

Echeita Sarrionandía, G. y Verdugo Alonso, M. A (2004). *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva*. España: Instituto Universitario de Integración a la comunidad. (INICO), Universidad de Salamanca.

García Munitis A. (2013). Proyecto Académico y de Gestión. 2014- 2018.

Ley 26206. Ley Nacional de Educación. Argentina.

Disponible on line: [http:// portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf](http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf).

Ley 26378. Aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo.

Disponible on line: <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/140000144999/141317/norma.htm>.

Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación. (1998) Documentos para la concertación. Serie A N° 19, 1.

Müller, M (2008). *Docentes tutores. Orientación educativa y tutoría*. Buenos Aires: Bonum.

Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Disponible en: <http://www.un.org/spanish/disabilities-convention.htm> (Recuperado el 11/05/2008)

Palacios, A y Romañach, J (2007). *El modelo de la diversidad. La bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. España: Diversitas.

Unesco (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca. Disponible en www.ineesite.org/toolkit/docs/098427so.pdf

----- (2000). *Foro Mundial sobre la Educación*. Dakar, Senegal.

----- (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Tailandia: Jomtiem.

Unicef (2014). *Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina*.

Disponible en: [http://www.unicef.org/argentina/spanish/Inclusion Educativa.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/InclusionEducativa.pdf).

APORTES PARA UNA INTERVENCIÓN: LA VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS

Marion Fonrouge

Concurso docente 2015. Comisión evaluadora: Adriana D'Assaro, Cristina Quiles y Marcela López.

INTRODUCCIÓN

La presente propuesta para el Concurso de Ayudante de Departamento de Orientación Educativa, se enmarca en el Proyecto Académico y de Gestión de la Prof. Ana García Munitis, y en el Plan Estratégico de la UNLP, para el período 2014-2018.

En este marco se destaca como objetivo fundamental de la enseñanza de pre grado, “la calidad educativa, la igualdad de oportunidad y permanencia, la articulación entre niveles, extensión y transferencia”. Siendo uno de los objetivos del Proyecto Académico y de Gestión, “Reafirmar los valores que sustentan la Educación Pública y su compromiso social, cuales son la pertinencia, la equiparación de oportunidades de aprendizaje, la inclusión y la solidaridad” (Ana García Munitis, 2014); a esos fines, se establece, en el Plan Estratégico de la U.N.L.P. que: “Desde los Colegios de la U.N.L.P. resulta necesario encarar acciones especiales para superar situaciones obstaculizadoras de logros de aprendizaje y del progreso de los alumnos en el itinerario escolar. En este sentido, se procura favorecer la inclusión y la permanencia de los jóvenes fortaleciendo el reconocimiento y valoración de las culturas juveniles y el establecimiento de pautas de convivencia que faciliten los procesos de aprendizaje y enseñanza”. Constituirán estrategias centrales en pos de este objetivo la creación de espacios de trabajo con todos los actores institucionales (ayudantes de departamento, preceptores y docentes). (Plan Estratégico UNLP, eje 1 Enseñanza, 1.5.2 Programa Específico Permanencia en la Enseñanza de Pregrado).

Entendemos que es función del Departamento de Orientación Educativa (DOE) y de los profesionales que lo integran, establecer estrategias de intervención con el objetivo de favorecer la inclusión y la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo.

Si tenemos en cuenta que, como se afirma en el Plan Estratégico de la UNLP para el período 2014-2018, “Las modificaciones a nivel sociocultural dan lugar a nuevas problemáticas en los alumnos”, y esto supone el desarrollo de nuevos dispositivos de intervención dentro de los llamados gabinetes pedagógicos, en este sentido no será indiferente cómo se conceptualicen dichas problemáticas y el dispositivo de intervención que se establezca, ya que de eso dependerá que se sostenga una verdadera política inclusiva, para que el profesional no termine operando como un técnico perito que trabaja con estereotipos y tipificaciones que hacen del alumno un caso problema.

FUNDAMENTACIÓN

En los últimos tiempos las modificaciones político-económicas producidas a nivel global, han dado lugar a un cambio en las estructuras socio-culturales y en la constitución de la subjetividad. Ignacio Lewkowicz sitúa que en el marco del cambio de los estados nacionales a los estados técnico administrativos (como efecto del proceso de globalización) la subjetividad que se instituye es la subjetividad consumidora “la subjetividad contemporánea instituye al consumidor como un sujeto que varía sistemáticamente de objeto de consumo sin alterar su posición subjetiva”, el sujeto se reduce a sustituir unos por otros los objetos de satisfacción que se hallan en el mercado. En conclusión, los cambios operados en estos últimos tiempos, tanto en los contextos socio-culturales, como en los valores, influyen tanto en los lazos sociales (disgregación y fragmentación) como en la constitución de la subjetividad (instalación de la subjetividad consumidora).

De este modo, se configura, una época en la cual las referencias estables escasean, no hay sentidos y sobran los objetos de consumo que el mercado propone, la ausencia de sólidos simbólicos, es sustituida en la actualidad por otro tipo de materialidad, la de los objetos que el mercado ofrece. Si tenemos en cuenta que la adolescencia (población con la que se trabaja en el colegio) es un momento en el que un conjunto de cambios (corporales, afectivos, vinculares) desestabilizan la resolución lograda en la infancia; algo latente despierta, emerge un real pulsional, frente al cual el púber deberá dar una respuesta. Consideramos que las dificultades

que los jóvenes tienen para armar una respuesta sintomática evidencian un nivel de vulnerabilidad subjetiva, en la que los adolescentes son el efecto del proceso de licuefacción antes mencionado. De ahí las nuevas problemáticas con las que nos confrontamos en la actualidad, en función de los modos de respuesta que el adolescente encuentra en esta época: adicción (a drogas o a internet), trastornos de la alimentación, conductas de riesgo (violencia, deportes extremos, etc.), errancia, etc.

La institución educativa no es ajena a los cambios sociales y culturales antes descriptos, tal como afirma Tenti Fanfani: “Todo lo que sucede en la sociedad se siente en la escuela. En otras palabras, todos, los cambios estructurales que se registran en las principales dimensiones de nuestra sociedad tienen su manifestación en las instituciones y prácticas escolares. En la escuela “entran” la pobreza y la exclusión social, así como las culturas juveniles y adolescentes, la violencia, la enfermedad, el miedo, la inseguridad, las lenguas no oficiales, la delincuencia, la droga, el sexo, etc. Esta “invasión” de la sociedad en la vida escolar es una de las novedades de la agenda actual y está poniendo en tela de juicio muchos de los dispositivos y modos de hacer las cosas en las instituciones escolares” (Tenti Fanfani, pág. 15). Es por esta “invasión” que surgen desafíos a partir de las nuevas problemáticas emergentes, en la medida que, como lo afirma la Prof. Ana García Munitis en el Proyecto Académico y de Gestión: “Los jóvenes conforman un universo muy heterogéneo en un contexto de complejidad social y cultural creciente. Su paso por la escuela secundaria debe otorgar no solo las credenciales educativas pertinentes, sino contribuir a la construcción de su subjetividad” (García Munitis 2013). En este sentido “La escuela tiene que cumplir una función que no puede cumplir ninguna tecnología, la producción de subjetividad” (...) “el único lugar que queda para producir una subjetividad realmente potable es la escuela” (Bleichmar, S. 2011).

En consecuencia, si el profesional de orientación debe estar capacitado para abordar las problemáticas emergentes con la mirada puesta en las demandas escolares, esas problemáticas serán en parte la emergencia de las nuevas problemáticas antes descriptas y dependerá del modo de formalización de dicho emergente, el dispositivo de intervención que se utilice, dependiendo de eso que se favorezca a una formación en la constitución de la subjetividad ya no en términos de reproducción sino de “resubjetivación” (Bleichmar, S. 2011).

LA PROBLEMÁTICA

En esta propuesta nos interesa circunscribir la problemática de la violencia en la institución educativa, la recurrencia que ha adquirido este fenómeno en los últimos tiempos implica pensar el lugar y la responsabilidad de la institución educativa en relación a esta temática.

En principio hay que hacer una distinción entre “violencia escolar” y “violencia en las escuelas”. La primera refiere a aquella violencia que se produce en el marco de los vínculos propios de la comunidad educativa; la segunda, en cambio, refiere a hechos que tienen a la escuela como escenario, en los cuales la institución actúa como caja de resonancia del contexto social en el que está inserta.

Por otro lado, hay que hablar de “violencias escolares” en plural, destacando la diversidad de formas que la misma adquiere, diversidad de significaciones y de usos sintomáticos por parte de los sujetos.

Esta variedad de manifestaciones da cuenta de la complejidad del fenómeno y de lo incompleto de la explicación que de dicho fenómeno se intenta dar, de ahí el título que Gus Van Sant eligió para su film, *Elephant*, “por una parábola del siglo II A. C. en los cánones budistas, llamada Los ciegos y el elefante: ponen cuatro ciegos a adivinar qué es ese animal que tiene ahí. El ciego que toca la cola dice que es una víbora, el que toca la pata dice que es un árbol, el que toca la oreja dice que es una hoja, pero ninguno puede dar cuenta del todo. El hecho de la violencia escolar, es como la situación de los ciegos y el elefante. Desde el psicoanálisis se puede decir algo, desde la sociología, la antropología, o el derecho, pero nadie puede dar cuenta del todo” (Goldenberg, M. 2011).

En este sentido, en esta propuesta nos interesa hacer, no una explicación acabada del fenómeno de la violencia escolar, sino entender algunas formas sutiles de ésta como “resultado de conflictos de baja intensidad que se traducen en comportamientos inciviles” (Kaplan, C. 2011). Esta autora sitúa la distinción entre los casos excepcionales de violencia en las escuelas y lo que se presenta con mayor frecuencia como “prácticas discriminatorias”, el maltrato entre compañeros, ligado a las burlas, el ser ignorado, la ridiculización, el mirarse mal, estos últimos son los que la autora denomina “conflictos de baja intensidad”.

Kaplan plantea no criminalizar la violencia entendiendo que transgredir no es delinquir, y cuestiona el discurso penalizante que no se preocupa por las causas del acto violento. Destaca que hay una matriz socio-cultural que produce clasificaciones y percepciones en relación a la violencia y a los jóvenes. Estos modos de clasificación son sociales y luego escolares, los jóvenes estudiantes perciben clasifican y califican a sus semejantes, los denominados “alumnos violentos”, se clasifican con emergentes o indicios tales como “me miró mal”, “con cara de violento”, “se viste como villero”, “tiene mala junta”. El lugar de residencia, la vestimenta, el corte de pelo, la apariencia física, el modo de vestirse, el modo de hablar, “son indicadores explícitos” que distinguen entre un nosotros (incluidos) y ellos (excluidos-rechazados). El problema es que estos indicadores o signos son premonitorios de maneras de comportarse y prácticas de interacción. Estas clasificaciones, las “taxonomías escolares” remiten a modos de distinción social, que se correlacionan con el tipo de sociedad en la existimos y son operadores prácticos que tienen efectos simbólicos sobre la vida escolar.

Para analizar la percepción de la sociedad sobre los jóvenes y la violencia no podemos dejar de considerar que hay una construcción de una “sensibilidad epocal”, La sensibilidad contemporánea responde a una sociopolítica punitiva y judicializante que reclama mayor seguridad que demanda mayor control sobre los grupos subalternos (excluidos, pobres, jóvenes). La sensibilidad contemporánea se construye con los afectos actuales como el miedo, la inestabilidad, la inseguridad, el sentimiento de desconfianza, la negación del otro, el no reconocimiento, la exclusión, la pérdida del sentido de la vida, la disolución de los vínculos de confianza.

La autora cuestiona este mecanismo de “dominación simbólica” que establece una doxa penalizante que se traduce en prácticas de intolerancia y estigmatización de los jóvenes y que se expresa en el par taxonómico violento-pobre, argumento que asocia juventud – pobreza – violencia; para sostener el vínculo entre violencia y sentido - sinsentido de la existencia social percibida por los jóvenes. Bleichmar en esta misma línea cuestiona el discurso de la inseguridad para situar la violencia como producto de las promesas incumplidas y la falta de perspectiva en el futuro.

El sinsentido es una fuente para el comportamiento violento, el no reconocimiento, el descrédito, los sentimientos de rechazo y exclusión. De este modo, el que es violento quiere existir para los otros, tener una forma reconocida de existencia social. La violencia es conceptualizada como una reacción al no reconocimiento, a la exclusión, a la no visión de futuro

(sinsentido); tal como lo sitúa Bleichmar, ya que al hablar de las promesas incumplidas destaca que la renuncia al goce se hace por una ganancia posterior, por un futuro mejor... cuando en lugar de eso lo que aparece es la falta de sentido, de futuro, el campo está fértil para la emergencia de la violencia como producto.

Entonces, para Kaplan, se trata de comprender las formas invisibilizadas de violencia, que en la escuela se presentan como conflictos de baja intensidad que se traducen en comportamientos inciviles, estos “son la revelación de una pérdida de sentido y de confianza sobre sí mismo y los otros”.

En los estudios empíricos con jóvenes escolarizados surge que la violencia es una señal del joven para ser mirado, identificado, visibilizado, hay búsqueda de reconocimiento y respeto, especialmente de sus pares, como modo de autoafirmación.

Esta conceptualización permite no extrapolar marcos teóricos de otros contextos sociales, tales como las noción de Bullying, hegemónica en E.E.U.U., “esta conceptualización tipifica conductas repetitivas que tienen que ver con la intimidación, la tiranización, el aislamiento, la amenaza, los insultos sobre una víctima o víctimas ya marcadas y que –según sus teóricos– ocupan ese papel social.(...). Desde esta perspectiva del bullying, reforzando el par binario víctima-victimario, se intenta construir una tipología de las víctimas (alumnos inseguros, sensibles, con baja autoestima, entre otras características) y de los agresores (belicosos, impulsivos, con alta autoestima, etc.) tratando de poner a prueba –en varias investigaciones– la hipótesis de que los agresores tienen una inseguridad oculta. Sin embargo, los resultados encontrados no aportaron nada que pudiera avalar esa hipótesis” (Kaplan).

Por otro lado, consideramos que el concepto de “práctica discriminatoria” es más pertinente para nuestro contexto institucional atento a la diversidad en el anclaje cultural y social de jóvenes que componen la matrícula del colegio (Plan Estratégico de la U.N.L.P. período 2014-2018).

Así mismo este marco teórico nos evita utilizar estereotipos, etiquetas, como por ejemplo el alumno agresivo, antisocial. Categorías psicológicas desde las cuales se legitiman intervenciones que segregan al “alumno - victimario – antisocial -agresivo” y al “alumno –

víctima – inseguro - baja autoestima” e invisibilizan la impotencia de la institución educativa para abordar la problemática en cuestión.

En principio el profesional interviniente tendrá que deslindar los casos de violencia sintomática que implicarán un seguimiento, y en los casos que lo ameriten una orientación a los padres con sugerencia de asistencia profesional por fuera de la institución; de lo que denominamos “prácticas discriminatorias” para lo cual, teniendo en cuenta las conceptualizaciones teóricas de las autoras citadas, habrá que inventar dispositivos grupales que permitan abordar la problemática de la violencia y su representación no solo con los estudiantes, sino también con docentes y preceptores, y para lo cual nos parece fundamental el aporte de Bleichmar respecto de la necesidad de construcción de legalidades, a diferencia de los límites que son externos, “pasa por la posibilidad de construir un respeto por el otro y por cómo se percibe el universo del semejante” (Bleichmar, 2011), proponemos el respeto por el otro como sujeto y no como objeto (de burla, discriminación, rechazo o indiferencia), se intentará generar un espacio de encuentro que promueva un lazo novedoso con el otro como semejante, que integre la diferencia como una valor, promoviendo modos de convivencia que reconozcan e integren la pluralidad y la singularidad.

Estrategia de Intervención

En función de la problemática circunscripta, el modo en el cual se ha formalizado teóricamente la misma y teniendo en cuenta el objetivo de inclusión que se plantea en el Proyecto Académico y de Gestión, se propone una estrategia de intervención que permita trabajar con los alumnos, los docentes y preceptores, de modo de no reducir la intervención a víctimas y victimarios, sin desembocar en el paradigma penalizante, cuya consecuencia es la exclusión - segregación de los alumnos tipificados, desconociendo aquello que está operando como causa del proceso social emergente.

Se propone como estrategia realizar talleres para abordar la problemática descrita con alumnos de tercer año y con docentes y preceptores de ese mismo nivel. De este modo este dispositivo de trabajo hace una serie con otras estrategias que se desarrollan en la institución

como son los talleres de convivencia de primer año y el programa de integración de Educación Física en tercer año.

Por otro lado, será de la observación de clases así como de las entrevistas con actores claves de la institución (directivos, profesores, preceptores, padres) de donde se partirá para establecer el diagnóstico de la situación sobre la cual se operará a través de los talleres.

Los Talleres

Taller con alumnos

Objetivos

- Generar un espacio en el cual se pongan de manifiesto los estereotipos, las representaciones (“taxonomías escolares”) que los chicos tienen de los modos de relación que establecen y de las “prácticas discriminatorias” que se presentan en el aula.
- Establecer qué es la violencia en los significados de los alumnos.
- Delimitar cómo se percibe el universo del semejante.
- Construir nuevas legalidades, a partir de reconocer al otro como semejante (Bleichmar).

Metodología

Espacio de reflexión bajo la modalidad de **taller**. El taller es un dispositivo que permite trabajar con las significaciones y representaciones que los diferentes integrantes de la comunidad educativa tienen respecto de la problemática de la violencia, obteniendo como conclusión del intercambio horizontal un producto nuevo que contempla la particularidad de la institución, permitiendo de ese modo la participación activa de los integrantes de la institución en la construcción de legalidades internas en cada alumno, en lugar de proponer límites impuestos desde el exterior (Bleichmar, S.).

Destinatarios: Alumnos de tercer año.

Se realizarán dos encuentros de dos horas cátedra (1 hs 20 min). La disposición de los alumnos será circular, de modo que todos puedan reconocerse y escucharse en la circulación de la palabra y de las significaciones.

Se llevará adelante con dos integrantes del equipo: Uno tendrá la función de coordinar el taller e intervenir cuando lo considere necesario, orientando el trabajo del taller hacia un horizonte conclusivo (el coordinador no sabe de antemano cuál será esa conclusión a la cual se arribará); el co-coordinador tendrá la función de observador no participante, tomará nota de los emergentes y de las producciones del taller.

Primer Encuentro: objetivos

- Generar un espacio en el cual se pongan de manifiesto las representaciones (“taxonomías escolares”) que los chicos tienen de los modos de relación que establecen y de las “prácticas discriminatorias” que se presentan en el aula (Kaplan).
- Establecer las significaciones de la violencia.
- Delimitar cómo se percibe el universo del semejante.

Actividades

- Presentación de la coordinación y de los estudiantes que participan.
- Breve descripción del motivo por el cual se realizará el taller de trabajo.
- Se partirá de un disparador que el coordinador presentará a los alumnos:

Disparador: Se relata una situación ficcional: Un alumno ha subido la foto de un compañero sin su autorización a Facebook, y lo ha etiquetado. Esto implica un gran malestar para el compañero quien incluso ha pensado en cambiarse de colegio. Ante esta situación intervienen profesionales del equipo que quedan desconcertados cuando al confrontar al alumno con lo que ha hecho, la respuesta es: “Si Facebook lo permite”...

Luego del relato se convoca al trabajo del taller, la consigna: qué piensan de la situación relatada, inquietudes, reflexiones, etc.

El material disparador permite trabajar el no reconocimiento del otro como sujeto, el otro como objeto de burla, permitiendo así indagar la representación del otro, de la diferencia, de lo diverso, de qué se considera violencia y cuáles son los límites, qué es lo que define los límites: las tecnologías o el reconocimiento del otro, el respeto por el otro.

Hay una práctica discriminatoria sobre un compañero cuando no hay respeto por el otro como semejante.

Durante este primer encuentro el observador no participante tomará nota de las representaciones y significaciones emergentes en un papelógrafo o en el pizarrón, de modo que esté a la vista de los alumnos participantes del taller.

En los 15 minutos finales del taller, el coordinador, leerá en voz alta a todos los integrantes del grupo el producto del taller. Y se establece la fecha y el horario del segundo encuentro, en el cual se trabajará a partir de los problemas y significaciones circunscriptas.

Segundo Encuentro: objetivos

- Construir nuevas legalidades (Bleichmar).
- Generar un espacio de encuentro que promueva un lazo novedoso con el otro como semejante.

Actividades:

- Relectura de lo que se produjo en el primer encuentro a modo de disparador. Se abre al diálogo respecto de los efectos y resonancias del primer encuentro. Reflexión respecto de lo tolerable y lo no tolerable, la percepción del otro como diferente, el establecer un lazo que integre la diferencia como un valor, promoviendo modos de convivencia que reconozcan e integran la pluralidad y la singularidad.
- La coordinación orientará el trabajo de este segundo taller, a partir de las temáticas desarrolladas, a que se establezca como conclusión una nueva legalidad y un nuevo lazo que integre la diferencia no como antagonismo ni como resignación, sino como valor (Bleichmar).

Taller con docentes (profesores y preceptores)

Objetivos

- Prevención, promoción y educación en la problemática de “prácticas discriminatorias” (Kaplan) en la institución educativa.
- Conocer las construcciones, elaboraciones y significaciones respecto de la problemática de la violencia escolar cuestionando las posibles “taxonomías escolares” (Kaplan) imperantes.
- Facilitar la visualización de recursos y herramientas con las que cada integrante de la comunidad académica cuenta ante la emergencia de dicha problemática.

Metodología para realizar este trabajo: el taller.

Destinatarios: Docentes (profesores y preceptores del tercer año).

El Taller

En una primera etapa nos proponemos trabajar con aquellos integrantes de la comunidad académica que se encuentran en contacto directo con los alumnos, pudiendo ampliarse la experiencia en función de la evaluación que resulte de la misma.

El taller contará de un encuentro de 2 hs de duración. La disposición de los participantes será circular. Contará con dos coordinadores, uno de los cuales funcionará como observador no participante, tomando nota de los emergentes.

Actividades: presentación de los coordinadores y de los actores institucionales que participaran del taller (en esta presentación se solicitará nombre y función, en el caso de los docentes la materia que dictan).

Primer momento:

Conversación. Se abre el juego de la palabra en función de explicitar dudas, pensamientos, inquietudes, respecto de la problemática de la violencia escolar.

Se intentará establecer las representaciones y significaciones operantes, las “taxonomías escolares”; aquello que como imaginario social efectivo, al decir de C. Castoriadis funciona como “universos de significaciones, que operan como organizadores de sentido de los actos humanos, estableciendo líneas de demarcación entre lo lícito y lo ilícito, lo permitido y lo prohibido, etc”¹.

Respecto de la temática, se ofrecerán a modo de reflexión disparadores, que animen a pensar la problemática desde diversos lugares, cuestionando de ese modo significaciones cristalizadas: los conflictos de baja intensidad, “las prácticas discriminatorias”, el problema del etiquetamiento, etc.

La coordinación orientará el trabajo del taller intentando delimitar la enunciación de un problema respecto de la temática que se aborda.

Segundo momento:

A partir de la enunciación de un problema, lograr que se visualicen los recursos y herramientas con los que se cuenta en la institución para abordar la emergencia de este tipo de problemáticas. Construcción colectiva de modos de hacer propios de la institución. El trabajo interdisciplinario y en equipo, el armado de lazos institucionales y con la comunidad educativa, como modo de inventar dispositivos inéditos de abordaje de este tipo de problemática compleja.

¹ Fernández A. M. (2007). *Las lógicas colectivas, Imaginarios cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires: Bilblos.

EVALUACIÓN

Se realizará una evaluación cualitativa al final de los talleres teniendo en cuenta los siguientes indicadores:

Taller con alumnos

- Circunscribir las elaboraciones y construcciones de los alumnos, establecer su resignificación al finalizar la experiencia.
- Observación de clases en las cuales establecer si hubo modificación en las modalidades relacionales a partir de la construcción de una nueva legalidad.
- Entrevistas con preceptor y profesores de los respectivos cursos a fin de indagar los cambios que han podido registrar en el modo de vinculación de los alumnos luego de realizado el taller.
- Aplicación de una encuesta anónima a los alumnos en la cual se indague:
 - Le sirvió la experiencia del taller: si no.
 - Si le sirvió: en qué.
 - Haría alguna modificación.

Taller con profesores y preceptores

- El uso de los recursos con los que cuentan los integrantes de la comunidad académica, a partir del cambio en el modo de conceptualización y abordaje de la problemática en cuestión.
- Realización de una encuesta evaluativa indagando:
 - Considera que le ha servido la experiencia del taller.
 - Si le ha servido, en qué considera que le ha sido de utilidad.
 - Haría alguna modificación al taller propuesto.

BIBLIOGRAFÍA

Bleichmar, S. (2014). *Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Colección Conjunciones. Buenos Aires: Noveduc.

Fernández, A. M. (2007). *Las lógicas colectivas, Imaginarios cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires: Biblos.

García Munitis, Ana (2014–2018). *Proyecto Académico y de Gestión. Colegio Nacional Rafael Hernández*. U.N.L.P.

Goldenberg, M. (comp.) (2011). *Violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Grama.

Kaplan, C. (2011). Jóvenes en turbulencia. Miradas contra la criminalización de los estudiantes. *Propuesta Educativa* N° 35, Año 20. Vol. 1, pág. 95-103.

----- (2012). *Buenos y Malos Alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique.

- - - - - (2013). *La inteligencia escolarizada. Representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Lewkowicz, I. (2002). *Subjetividad contemporánea: entre el consumo y la adicción. Fichas de Cátedra de Psicoterapia II*. La Plata: Facultad de Psicología.

Lewkowicz, I. y Corea, C. (2007). *Pedagogía del Aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós Educador.

Ministerio de Educación. (2008). *Cátedra Abierta: aportes para pensar la violencia en las escuelas. Ciclo de conferencias. Observatorio Argentino de Violencia Escolar*. Buenos Aires: Presidencia de la Nación.

Tenti Fanfani, E. (comp.) (2008). *Nuevos Temas en la Agenda de Política Educativa*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.

UNLP. Plan Estratégico (2014–2018). La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Recalde, M. (2010) (comp.). *Púberes y Adolescentes. Lecturas lacanianas*. Buenos Aires: Grama.

Cueto, E. Entrevista a Carina Kaplan “No existe el gen de la violencia” Disponible en: www.imagoagenda.com

INCLUSION EDUCATIVA Y TRABAJO SOCIAL. TENSIONES, DESAFÍOS Y PROPUESTAS

Alejandra Mariela Olhaberry

Concurso 2015. Comisión evaluadora: Adriana D'Assaro, Cristina Quiles, Marcela López.

INTRODUCCIÓN

La realidad actual de los Colegios pre universitarios está determinada y se ve representada en la conformación de la población que hoy puebla sus aulas.

Los profundos cambios que se han producido en nuestra sociedad, el afianzamiento de un mercado de trabajo cada vez más competitivo y excluyente, el impacto de las nuevas tecnologías en las formas de vinculación social, los modelos de vida y parámetros de valoración impuestos desde la sociedad de consumo, la inclusión de población de diversidad cultural dada por nuevas olas migratorias especialmente de países limítrofes, y las nuevas configuraciones familiares, entre otras causas interpelan, atraviesan y modifican las formas de interrelación y ponen en tensión el mandato homogeneizador de la escuela y los límites del formato escolar tradicional.

Es posible pensar que dentro de cada espacio escolar conviven diferentes lógicas, a veces con preeminencia inestable de unas sobre otras, en una contienda entre nuevos y viejos paradigmas.

Estas nuevas formas de fragmentación que abarcan lo social, lo cultural, lo escolar son posiblemente más accesibles a su visibilidad si son observadas en el quehacer profesional cotidiano a partir de una gran heterogeneidad de representaciones sociales, comprensión y explicación de los problemas sobre los que se interviene, diferentes lógicas resolutorias y superposición de nociones teóricas también fraccionadas desde sus formas de acceder al conocimiento.

En los resabios de la lógica neoliberal es posible también visualizar la permanencia tenaz de la desigualdad y sus justificativos de índole individual que insisten en naturalizarla, en proponerla como ordenadora de la sociedad y fundamentalmente en presentarla como una situación irrevocable.

Es así que pensar en la intervención de un Trabajador Social en el ámbito de la enseñanza secundaria de la Universidad de La Plata nos enfrenta a plantearnos desde

que lugar nos posicionamos y de qué manera construimos estrategias que nos permitan desarrollar un espacio profesional.

La incorporación de profesionales de Trabajo Social en los establecimientos de pre grado de esta Universidad y específicamente en el Colegio Nacional “Rafael Hernández” es un hecho que se ha concretado en los últimos años.

Su incumbencia se ha relacionado con temas que tienen que ver con la inclusión social y educativa, entre ellos; el mejoramiento de las condiciones para el aprendizaje desde el ingreso, permanencia, hasta el egreso, el análisis del desgranamiento escolar, la articulación de los recursos necesarios para generar proyectos superadores de las condiciones sociales de la población escolar, la orientación y concreción de proyectos de convivencia, la atención de problemas sociales en coordinación con otras instituciones especializadas, y la intervención en situaciones de riesgo social junto con los Servicios Locales de Promoción y Protección de Derechos de niños, niñas y adolescentes.

Estos saberes profesionales participan en el campo simbólico dirimiendo las construcciones discursivas y las representaciones sociales acerca de las condiciones de vida de los sujetos con los que trabajamos, acerca de las múltiples determinaciones que les dan origen y las consecuencias sociales que aparecen si no se les da respuesta.

Es así que en el marco de las políticas de inclusión educativa generadas, de acuerdo al modo en que las condiciones de vida son comprendidas, problematizadas, a la construcción teórica que realicemos sobre las mismas se estructurará la intencionalidad de esas intervenciones como práctica de reconocimiento de derechos, en la frontera misma de la exclusión educativa y de las innovaciones pedagógicas que se implementen para revertirla.

Esta situación demanda que reconfiguremos la comprensión de la escuela, estudiando el impacto de las culturas juveniles y de las prácticas escolares alternativas a las históricamente instituidas, interpelando a los Departamentos de Orientación Educativa a la construcción de nuevas herramientas de intervención, que permitan el desarrollo de capacidades de transformación, tendientes a garantizar la educación como bien social.

Es mi intención reflexionar respecto a la modalidad de intervención de los Ayudantes del Departamento de Orientación Educativa, a las dificultades y tensiones encontradas para la inclusión de trabajadores sociales y desde ahí realizar una propuesta pedagógica que sirva de aporte en el abordaje de situaciones donde la diversidad cultural, la conflictividad, la desigualdad social, y el fracaso escolar forman parte de nuestro escenario cotidiano.

Dadas las características de la temática elegida y el recorte realizado para la elaboración de la propuesta realizaré en un primer momento el encuadre teórico correspondiente y finalmente las reflexiones y propuestas de intervención desde mi formación como Licenciada en Trabajo Social.

CONSIDERACIONES TEÓRICAS

En el marco del Proyecto Institucional del Colegio Nacional “Rafael Hernández” la temática de la inclusión educativa está explícitamente incorporada, atendiendo que en el mismo se han tenido en cuenta los lineamientos del nuevo marco jurídico a partir de la reglamentación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 promulgada en el año 2006.

En este sentido, la inclusión educativa, supone tener oportunidades equivalentes de aprendizaje, independientemente de los antecedentes sociales, culturales y de diferentes capacidades. No iguales oportunidades, sino aquellas que atiendan la diversidad pero sin realizar clasificaciones homogeneizantes.

Atendiendo el concepto de inclusión en un sentido más amplio P. Gentile (2009) nos lleva a reflexionar sobre la construcción de los procesos sociales de inclusión que están indisolublemente ligados a la inclusión educativa.

En otras palabras, la exclusión no solo involucra la negación del derecho a la educación sino también un conjunto de relaciones sociales y circunstancias que la reproducen:

...“La inclusión es un proceso democrático integral que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión.”¹

Por tanto, la inclusión debe ser considerada como un concepto integral que no se logra mediante la superación parcial de las condiciones que obstaculizan el derecho a la educación, sino que requiere un proceso que se oponga a las tendencias que lo niegan, atendiendo en particular a tres factores: la combinación de condiciones de pobreza y desigualdad, la fragmentación de los sistemas escolares y la promoción de una cultura política acerca de los derechos bajo un enfoque economicista.

¹ Gentile, Pablo. "Marchas y contramarchas. el derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). En: Revista Iberoamericana de Educación N°49: 19-57.

Varios son los autores que analizan teóricamente los efectos que tienen sobre las prácticas educativas las conceptualizaciones sobre desigualdad y diversidad que rigen en la escuela hoy.

En *Desigualdad social y desigualdad educativa* (Dussel 2008), Dussel discrimina entre las desigualdades de tipo socioeconómico, calificadas de “estructurales”, y las desigualdades “dinámicas”, asociadas a variables culturales, de género, organizativas, comunicacionales, regionales, que inciden en las redes y el capital social de los que disponen los individuos a la hora de superar sus condiciones de vulnerabilidad. Estos distintos tipos de desigualdad frecuentemente se acumulan y persisten en el tiempo, lo cual deriva en exclusión.

En *La inclusión como posibilidad* Kaplan 2006, Kaplan sostiene que el éxito o fracaso educativo constituye una construcción cultural. En su argumentación parte de la teoría de P. Bourdieu según la cual las desiguales condiciones sociales y simbólicas de acceso, permanencia y posibilidades de apropiación intervienen decisivamente en los procesos diferenciados de escolarización; así, el capital cultural es desigualmente “acumulado” por los individuos, al tiempo que la escuela –aún sin proponérselo– termina consagrando como legítima la cultura que corresponde a la clase social dominante, generando así diferencias entre los estudiantes de una manera implícita y legitimando diferencias sociales al tratar la herencia social como herencia natural. En consecuencia, para Kaplan:

...“no se puede interpretar las desigualdades y diferencias socioculturales de los estudiantes por fuera de las formas sociales de valoración y rechazo de ciertos individuos y grupos”²

En definitiva, el paradigma de inclusión educativa exige dejar atrás el dispositivo escolar único y buscar la innovación en la conjugación de las propuestas curriculares, las metodologías de enseñanza y los tiempos y espacios de instrucción.

Definida entonces la inclusión educativa, la misma se plantea como un desafío en el Proyecto Institucional del Colegio Nacional Rafael Hernández, que establece como puntos prioritarios a considerar:

...“A treinta años de la puesta en vigencia del ingreso por sorteo, no cabe duda de que ha sido la mejor garantía de la igualdad de oportunidades educativas. El desafío hoy es generar condiciones reales de permanencia y terminalidad.”

Desde el Departamento de Orientación Educativa concebido como un espacio interdisciplinario destinado a la prevención, atención y orientación integral de dificultades de aprendizaje, problemas de enseñanza, conflictos de índole emocional,

² Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires; Ministerio Educación., Ciencia y Tecno.

procesos de integración grupal, se interviene con el objeto de mejorar las trayectorias escolares de los alumnos donde cada tema de intervención es complejo y constituye un gran desafío.

Incorporar a profesionales del Trabajo Social a un equipo de trabajo supone reconocer el ejercicio profesional como una actividad de carácter promocional, preventivo y asistencial que se enfoca a la atención de situaciones de carencia, desorganización y desintegración social que afectan a personas, grupos y comunidades y a sus interrelaciones.

El Trabajo Social está basado en principios filosóficos e ideales éticos, humanísticos y democráticos. Considera al ser humano en su dimensión integral y en consonancia, asume un compromiso activo acompañando los cambios sociales que permiten dignificar la condición humana.

El Código de Ética de la Ley de Ejercicio Profesional define entre sus Principios éticos:

- ...“Todo ser humano posee un valor único, con independencia de origen, sexo, edad, creencia, etnicidad, condición socio-económica, o de su contribución a la sociedad.
- Toda persona tiene el derecho de realizarse plenamente para y con los demás.
- Toda sociedad, cualquiera que sea, debe funcionar con miras a proporcionar una mejor calidad de vida a la totalidad de sus miembros.
- El profesional en Trabajo Social deberá pronunciarse ante los hechos que lesionan la dignidad humana y/o derechos ciudadanos. Actuar comprometidamente en la esfera de su labor dentro de la competencia legal que le corresponda y trabajar interdisciplinariamente con otros profesionales de las Ciencias Sociales y/o profesiones afines. Capacitarse en forma permanente para poder adecuar la lectura de la realidad y la intervención profesional que en cada caso corresponda.
- Deberá y está obligado a hacer respetar su derecho a elegir, designar y utilizar la metodología, estrategias y técnicas profesionales que en cada caso considere adecuadas al buen desempeño de sus funciones”...³

³ Ley 10.751 – Código de Ética del Ejercicio Profesional de Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires

ANÁLISIS DE DISPOSITIVOS DE INTERVENCIÓN

El Departamento de Orientación Educativa es un ámbito interdisciplinario integrado por Profesores en Ciencias de la Educación, Licenciados en Psicología y Licenciados en Trabajo Social, quienes tienen la responsabilidad de acompañar desde sus saberes específicos los procesos de enseñanza aprendizaje y de intervenir sobre las condiciones que obstaculizan dicho proceso.

Pensar en la inclusión educativa a su interior supone analizar los factores que inciden en las trayectorias de los alumnos, estableciendo diagnósticos y estrategias de intervención que permitan ir re orientando el proceso educativo a fin de evitar el fracaso escolar, entendido éste como la imposibilidad de cumplir en un tiempo determinado el recorrido académico previsto y esperable para ese segmento etario.

En línea con los requerimientos actuales, el equipo de orientación es convocado al espacio escolar para dilucidar y dar respuesta a problemáticas propias de las instituciones educativas contemporáneas, así como para colaborar en el fortalecimiento de procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se apela a sus miradas disciplinares; psicológicas, psicopedagógicas, sociológicas, propias del trabajo social, etc. a fin de comprender a los sujetos y las organizaciones, instituciones, tanto como sus complejas relaciones, sostener trayectorias, generar y favorecer condiciones para enseñar y aprender, ayudar a construir nuevos lazos entre escuelas y familias, colaborar en la generación de condiciones institucionales para pensar, en conjunto con otras nuevas formas escolares, favorecer condiciones singulares en los sujetos para enseñar y aprender.

La multiplicidad de tareas que los equipos de orientación realizan habla de su necesaria participación en los procesos educativos y escolares, en tiempos en que la escuela se transforma a la par de una sociedad que reconfigura sus relaciones, sus formas de encontrarse inter generacionalmente, de recibir a las nuevas generaciones y de mirarse construyéndose a sí misma.

Este trabajo múltiple en un sistema educativo que busca transformarse, con dificultades, demoras y tensiones y que se percibe a sí mismo como receptor de problemáticas sociales adversas: violencia, empobrecimiento de la comunidad, carencia de sostén familiar de los/as alumnos/as, ruptura de un acuerdo tácito entre familia y escuela, etc., genera una fuerte demanda de intervención a los equipos de orientación concebidos como los depositarios de las “soluciones”. Estas demandas se originan generalmente por las dificultades, consideradas individuales, de los/as alumnos/as expresadas, ya sea en sus capacidades de aprendizaje o en sus disposiciones para la convivencia democrática con otros/as, pares o adultos.

Entonces cabe preguntarnos desde qué modalidad o dispositivos se organiza actualmente la demanda de alumnos, padres, profesores, preceptores y demás estamentos institucionales al Departamento de Orientación Educativa del Colegio Nacional y desde qué marcos teóricos referenciales se establecen estrategias para dar respuesta a las mismas.

Si analizamos estos dispositivos, observamos que en el Departamento de Orientación está instituida la intervención desde la modalidad del Encargado de curso, que es quien interviene ante las situaciones que se plantean en los grupos de alumnos a su cargo, asumiendo el lugar de adultos referenciales. Si atendemos las particularidades y complejidad que adquiere el actual escenario escolar, su nivel de dificultad interpela esta modalidad de intervención, ya que hoy interpretar la realidad desde la lente y perspectivas de una sola disciplina no alcanza. Edgar Morin aporta una nueva perspectiva para designar al ser humano, a la sociedad, a la naturaleza, y a nuestras relaciones con ella. Así, el término complejo designa hoy una comprensión del mundo como entidad donde todo se encuentra entrelazado, como en un tejido compuesto de finos hilos que está tejido junto.

El desafío de la complejidad consiste precisamente en el reconocimiento de las tramas o redes de relaciones, la imposibilidad humana de agotarlas en el conocimiento, y la necesidad de desarrollar en los seres humanos una forma de pensamiento distinto que esté pendiente de los detalles, de los procesos, de los aspectos constitutivos, del todo en general, y de cada una de las cosas abordadas con el razonamiento y con el pensamiento.

En el ámbito del Departamento de Orientación Educativa supone realizar aproximaciones consecutivas al objeto de estudio desde el aporte de las diferentes disciplinas que lo integran. Por lo que el mayor desafío para los ayudantes del Departamento consiste entonces en dejar el lugar de encargado de curso para incluirse como integrante de un “equipo” de trabajo.

Pensar en nuevos abordajes y re pensar las prácticas nos lleva también a re definir el acompañamiento a los docentes y preceptores, a nuevos encuadres, a organizar y re direccionar la demanda ante las situaciones que se presentan como problema. Atender la integralidad del joven a partir de las dificultades que manifiesta en su devenir existencial mientras realiza su experiencia educativa, dejando de lado las intervenciones fragmentarias que abordan separadamente las dificultades o problemáticas que lo atraviesan, de acuerdo al respectivo diagnóstico que se hace de ellas.

La expectativa de resolución a corto plazo de los conflictos centrados en alumnos/as definidos por el déficit (Baquero, 2000), desde la escuela y sus actores,

que ubica al equipo de orientación en un lugar donde se deposita el supuesto ideal de una intervención individual, efectiva y concluyente que transforme al sujeto en problema. Históricamente los equipos de orientación han mostrado como tendencia ofrecer respuestas predominantemente individuales a problemáticas que no dejan de ser institucionales aunque emerjan en los sujetos o en entre ellos. Dice Ricardo Baquero al respecto que la acción del Psicólogo en la escuela suele asumir un sesgo clínico individual, “focalizado casi en forma excluyente en el niño en dificultad (...) esta estrategia de intervención se ha sostenido sobre la base de un modelo médico, que orienta la misma intervención en orden a la presunción de patología o anormalidad en los ritmos o condiciones de aprendizaje o desarrollo de los sujetos, con poca sensibilidad a las dimensiones educativas del problema y al problema de las diferencias de tipo cultural, social, lingüístico, etc. de los alumnos” ...

El trabajo de los equipos de orientación muchas veces señala que éste se halla atravesado por un conjunto de tensiones, dificultades, malestares y desacoples con la institución escolar y el sistema educativo, lo que se traduce en escaso reconocimiento, desarticulación con otras instancias y al interior del propio equipo, tendencia a la respuesta automática a las demandas, indefinición del objeto de intervención, desborde en las posibilidades de dar mínimas respuestas a las demandas, entre otras cuestiones problemáticas.

Uno de los interrogantes que se presenta se centra en los modos de construcción de intervenciones desde la corresponsabilidad, mediante dispositivos que, lejos de reducir el problema al individuo mediante operaciones patologizadoras, aborden a la institución educativa y generen nuevas condiciones institucionales garantes del derecho a la educación.

Se considera así que en tanto el equipo de orientación se concibe a sí mismo como un grupo de profesionales inscriptos en un sistema educativo y sujetos responsables de la producción de cambios del mismo, sus modalidades de intervención requieren de un conjunto de desplazamientos desde el paradigma médico-clínico-individual centrado en el déficit, para asumir una perspectiva institucional de intervención.

Esta no abandona miradas y acciones atentas a los sujetos y su habilitación para enseñar y aprender en la escuela, sino que reubica a dichos sujetos en un conjunto de relaciones, en unidades de análisis ampliadas y complejizadas. La profundización del trabajo interdisciplinario, la construcción de problemas de intervención diferenciados del motivo de la demanda, el recorte de objetos de intervención y la producción de dispositivos institucionales específicos co-construidos

con otros actores del sistema educativo (directivos, docentes, etc.) enmarcados en líneas políticas de intervención.

Poder captar la imagen de la escuela significa no sólo describir sus aspectos manifiestos sino también aquellos aspectos menos visibles; tales como las concepciones implícitas de lo que es un alumno, el tipo de vínculos que predominan, los modos en que se toman las decisiones, etc. Es decir, todo aquello que conforma el imaginario institucional por el que los docentes, los directivos, los alumnos y los padres, perciben la institución, sus propias prácticas y las expectativas que tanto padres como alumnos proyectan en el acto educativo.

Considerar las características particulares que definen el Colegio Nacional como institución educativa y las representaciones que adquiere en el imaginario comunitario y a su interior, ya que como toda institución posee rasgos de identidad y señas particulares que le son propios, que la caracterizan y la diferencian de las demás instituciones escolares.

PROPUESTAS

Estas propuestas constituyen una invitación a incorporar nuevos encuadres de trabajo, nuevas miradas respecto a la condición juvenil de los alumnos, a nuevas formas de abordar las problemáticas que se enfrentan, asentadas en el convencimiento de realizar aportes orientados a la inclusión educativa.

Atendiendo que desde el Proyecto Institucional se enmarcan prioridades en la evaluación de los proyectos que se están implementando sería pertinente realizar la misma evaluación al interior del Departamento a fin de realizar las adecuaciones que resulten necesarias para poder dar las respuestas que se esperan.

Orientadas al trabajo interdisciplinario

Resulta necesario pensar la intervención de los Ayudantes de Departamento desde otra lógica. Propongo pensar en el trabajo organizado en equipos interdisciplinarios; modalidad que representa la aspiración hacia formas de conocimiento más complejo, que sea capaz de dialogar con la diversidad de los saberes disciplinares, que resultan inherentes a estas formas de plantear el mundo como pregunta y como pretensión. ¿Pero cómo implementarlo en el actual escenario escolar? -Para ello resulta imprescindible evaluar la demanda. Las necesidades y demandas de intervención no son las mismas en todos los niveles, ya que las características de los jóvenes no

son iguales cuando ingresan, cuando promedian su permanencia en la escuela a cuando se perfila su egreso. Más allá de la etapa que ellos estén transitando se hace necesario conformar equipos que atiendan estas particularidades

La propuesta centrada en el trabajo interdisciplinario propicia un espacio de interpelación, de escucha y análisis de las situaciones y de las prácticas que se implementan. En tanto proceso de análisis y reflexión tiende hacia la construcción de una mirada que permita abordar la totalidad de una situación, especialmente de aquello que no se puede divisar en su conjunto.

¿Qué problemáticas son las que aparecen? ¿Qué intervenciones resultan más adecuadas? Es una forma de habilitar, facilitar y promover interrogantes inadvertidos sobre todo en aquellas situaciones relacionadas con la atención de cuestiones más personales, más individuales ¿para qué conocer? ¿cómo conocer?

En este sentido abordar la situación desde distintos enfoques se transforma en un “hacer ver” las certezas e incertidumbres en el proceso de intervención, aportando diferentes miradas acerca de esa realidad particular desde las diversas formaciones profesionales del equipo de trabajo.

Este proceso de intervención permite poder realizar la correspondiente articulación teoría-práctica, donde las situaciones y escenarios sólo pueden ser interpretados y contruidos a través de marcos referenciales.

Así esta modalidad abre el camino hacia la elucidación desde un matiz reflexivo que permita problematizar el hacer cotidiano. Estos espacios al interior del Departamento deben encontrarse establecidos, legitimados, valorados como parte constitutiva de las responsabilidades del cargo de Ayudante de Departamento, y no quedar sujetos a la decisión individual y personal de cada profesional, el trabajo en equipo daría lugar a la unificación de criterios de intervención y a la realización de una real articulación entre los diferentes profesionales.

- Propongo que los equipos de trabajos conformados convoquen a los departamentos docentes para abordar situaciones cotidianas relativas al Consumo problemático, a la Educación Sexual Integral a Los vínculos relacionales en el escenario escolar por mencionar algunas y realizar las intervenciones u orientaciones que se consideren pertinentes a fin de lograr que al interior de esa trama de relaciones algo de la experiencia de los jóvenes se produzca.
- Propongo que las intervenciones grupales puedan pensarse bajo distintas modalidades; grupos de debate, talleres, seminarios. Impactando directamente en los cursos tal cual están conformados o apelando a otros formatos grupales, rompiendo la trama de relaciones que impone el formato escolar por “divisiones”, y que permitan la participación de diferentes alumnos convocados por la temática.

- Propongo convocar la presencia de padres, o referentes adultos. Hablar de los jóvenes hoy significa referirse a una multiplicidad posible de trayectorias y estilos de vida, a relaciones y conformaciones familiares, a acciones o proyectos que los agrupa en diferentes iniciativas culturales y de identidad. Asumir la responsabilidad de orientarlos y brindarles las herramientas necesarias para que puedan acompañar a los jóvenes en esta etapa.

Referidas al desempeño del Trabajador Social

Desde el Trabajo Social siempre ha sido campo de intervención la situación particular y singular que transitan o atraviesan a los sujetos sociales como individuos. Este tipo de abordaje desde las instituciones escolares puede establecerse con algún/a alumno/a en particular, algún referente familiar o afectivo del alumno o con algún docente responsable.

En las propuestas de “Abordaje desde la singularidad”, elaborada por la Magister en Trabajo Social Susana Cazzaniga propone correrse de las intervenciones que hablan del caso social, o del “caso tal”, cuyo marco remite a pensar en situaciones que se repiten según la problemática, y que refieren a mismas maneras de intervenir, coincidente con la concepción de objeto de intervención, más de un sujeto activo. La propuesta radica en un cambio de mirada hacia el sujeto con quien se interviene, como sujeto histórico, singular, poseedor de derechos, reconociendo sus capacidades para constituirse como protagonista de su propia historia, capaz de decidir sobre su presente y su futuro. Aquí se destaca la relación existente desde la Pedagogía Social, la cual habla respecto de quienes intervienen con niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad como creadores de “anti- destinos”.

Esto está vinculado a la manera de relacionarse con el sujeto con quien se interviene, evitando el prejuicio de juzgar su futuro, de pensar en éste como poseedor de un destino certero, de un camino único a ser recorrido que sea el resultado esperado de acuerdo a sus condiciones sociales y culturales. En el sistema educativo hablar de inclusión significa pensar la intervención con estos jóvenes que llegan y transitan su escolaridad bajo condiciones de existencia de extrema vulnerabilidad. Estos jóvenes están siendo socializados en categorías de experiencia diferentes de aquellas en las que se formaron sus generaciones anteriores.

El sistema educativo basa su organización en concepciones del tiempo y del espacio que determinó la modernidad, que basó las pautas escolares en valores y principios hegemónicos de la clase media.

La escuela funciona como reproductora de las posiciones sociales de origen, pues a mayor capital cultural que portan los sujetos, mejores condiciones para aprender y acreditar los niveles educativos, mientras que a menor capital cultural, mayor es el esfuerzo que deben hacer para apropiarse de una cultura que dista mucho de la propia.

Los alumnos van configurando trayectorias educativas diversificadas en función de su pertenencia de clase, género y grupo étnico.

Según Bordieu en la configuración de las trayectorias escolares interactúan las condiciones objetivas y subjetivas a partir de las cuales el alumno construye determinadas acciones y estrategias con cierta autonomía para mantenerse y/o mejorar su posicionamiento escolar. Es decir: el joven construye su "alumnicidad".

¿Pero qué pasa cuando esto no ocurre. Cuando el joven no encuentra las estrategias que le permitan adaptarse a los requerimientos formales de la escuela? O cuando su experiencia escolar los proveyó de otras herramientas?

Muchos esfuerzos institucionales se orientaron a pensar la inclusión de estos jóvenes de sectores populares, atendiendo su situación de privación material, pero ¿qué ocurre con los recursos simbólicos? ¿de qué manera se construyen puentes entre lo que el joven trae como capital cultural y lo que la escuela le ofrece?

Resulta necesario realizar abordajes particularizados de estas situaciones que pueden y deben ser detectadas a través de los distintos proyectos de inclusión que se están llevando a cabo. Estas intervenciones suponen procesos de construcción de vínculos de confianza, de acceso y comprensión a su cotidianeidad, de organización de la demanda si la hubiera y de la planificación de intervenciones que den respuestas a cada situación particular. Este proceso no es lineal sino dialéctico, ya que el joven se encuentra inserto en un contexto de conflictos, de cambios, resistencias, que están en permanente movimiento.

- a) Para ello propongo que se realicen acompañamientos y seguimientos a las trayectorias escolares de estos alumnos. Para el abordaje de estas situaciones resulta imprescindible construir a través de relatos biográficos estas experiencias subjetivas, que revelen el mundo social que define sus formas identitarias.

La entrevista como técnica de relevamiento de datos puede constituirse como una instancia dialógica entre profesional y sujeto de intervención, que comprende la relación dialéctica entre la reconstrucción de la cuestión social que se objetiva en la vida cotidiana de estos jóvenes y el ejercicio de una acción socio-educativa vinculada al reconocimiento y la problematización de su situación.

En nuestro ámbito de intervención esta técnica nos permite tomar contacto con la realidad de los jóvenes y comprender bajo qué condiciones se enmarcan los procesos de aprendizaje, situar la situación particular en un contexto más general vinculado a procesos sociales, económicos, políticos y culturales que se generan en el sistema social; y a acceder al mundo simbólico a partir del cual significa su realidad.

Su relato constituye una deconstrucción de su rutina. Esta instancia permite al profesional definir objetivos y estrategias de intervención que tiendan a la transformación de la realidad escolar de los jóvenes, y a generar condiciones de posibilidad.

b) Por otro lado el mapeo de la red de sostén con que cuenta el alumno y la familia, la existencia o no de una red de contención afectiva, de subsistencia en torno a ella, es territorio de intervención del Trabajo social en el ámbito escolar. La intencionalidad de este punto, radica en sumar a otras personas e instituciones de la comunidad para dar respuesta a la problemática presentada.

c) Así mismo propongo la realización de trabajo de campo, que lo constituyen las entrevistas domiciliarias, las que adquieren una modalidad específica ya que tienen lugar en el ambiente en el cual los jóvenes desarrollan su vida cotidiana. De esta manera la intervención en el medio social se encarna principalmente en generar un proceso de interacción entre los jóvenes y su medio, mediante el cual éstos se apropian de instrumentos para operar en una realidad concreta.

La inserción en la cotidianeidad de los jóvenes remite a rescatar el concepto de “saberes cotidianos”, los que aluden a una objetivación de procesos subjetivos por medio de los cuales cada individuo construye el mundo intersubjetivo del sentido común y ello es un aprendizaje no reflexivo, o sea, que no se sustenta en reflexiones que fueron puestas en tela de juicio y luego corroboradas o rechazadas conforme a distintos argumentos, es un saber instrumental que les permite desenvolverse en su medio, saber qué se hace y cómo se hace de acuerdo con la época y las circunstancias particulares pero a la vez normativo, porque les permite integrarse socialmente.

Tal como lo plantea Carballeda (2008) “la intervención también implica la elucidación de los datos complejos de una situación o acontecimiento, en tanto aproximación desde un marco comprensivo explicativo de esa situación o, sencillamente, en tanto búsqueda de una secuencia lógica que de sentido a lo que se presenta como demanda y a su vez

plantee la posibilidad de respuesta a partir de determinados dispositivos para la acción".⁴

d) Finalmente y haciendo referencia a los instrumentos de recolección de datos, y registro propongo la sistematización de la información cualitativa de nuestras intervenciones. En Trabajo Social el instrumento de uso más frecuente es el Informe Socio ambiental que posee como aspecto diferencial la consideración del medio donde se desarrolla la cotidianidad del joven, la vinculación con su grupo primario conviviente (familia) y toma en cuenta las condiciones concretas de vida y la interacción que establece con ellas. En el mismo queda plasmada la existencia de una íntima y profunda relación entre el mundo exterior, constituido por los objetos materiales y las personas con quienes establece vinculación, y el mundo interior constituido por ideas, hábitos, actitudes e imágenes influenciados por el mundo circundante.

Este ejercicio de sistematización mas allá de la modalidad que adquiera facilita la información entre servicios en casos de derivación, la obtención de recursos, la toma de decisiones y la elección de estrategias de acción, además de fomentar la sistematización de experiencias, generando el motor que promueva la investigación educativa y la difusión de saberes susceptibles de ser difundidos y transferidos a otras instituciones educativas.

CONCLUSIONES

Es posible pensar en escuelas que accedan a admitir principios distintos de aquellos que le dieron origen y tiendan a aceptar y generar condiciones que alojen la pluralidad y la diversidad.

Escuelas donde las diferencias no aparezcan como la excepción sino como el ingrediente fundamental que produzca las marcas necesarias que orienten y guíen la construcción de un espacio y tiempo habitables.

Para transitar por ese espacio antes es preciso generarlo. Es en este momento de tiempos acelerados que su construcción y sustento es una tarea continua, ardua e ineludible.

⁴ Carballada, A. (2008) *La Intervención en Lo Social, las problemáticas sociales complejas y las políticas sociales*. Material de Cátedra. Disponible en <http://trabajosocialtemuco.wordpress.com>

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. (2006). *Sujetos y aprendizaje*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-OEA.
- Boggino N. (comp.) (2006). *Aprendizaje y nuevas perspectivas didácticas en el aula- Homo Sapiens*
- Bordieu, P (1990). *La juventud no es más que una palabra en Bordieu, P Sociología y Cultura*. México: Grijalbo S.A. 1990
- Bravo de Weiner, E. (2007). *La inclusión en la educación. Cómo hacerla realidad*. Foro Educativo. Ministerio de Educación. Lima, Perú.
- Carballeda, A. (2008). *La Intervención en Lo Social, las problemáticas sociales complejas y las políticas sociales*. Material de Cátedra. Disponible en <http://trabajosocialtemuco.wordpress.com>
- Carballeda, A. (2012). *La intervención del Trabajo Social en el campo de la Salud Mental. Algunos interrogantes y perspectivas*. Revista Margen. Jul. N°65. Buenos Aires.
- Cazzaniga, S. *El abordaje de la singularidad*. En Revista desde el Fondo. Cuadernillo N° 22. UNER.
- Duschatzky, S. y Birgin A. (2001). *¿Dónde está la escuela?* Buenos Aires: FLACSO.
- Duschatzky, S. y Skliar C. (2000). *La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicaciones educativas*. Cuadernos de pedagogía. Rosario vol.4(N°7).
- Fernández, L. (2004). *Componentes constitutivos de las instituciones educativas*. En: Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- García Munitis, A. M. *Proyecto Institucional "Colegio Nacional Rafael Hernández" 2014-2018*. La Plata: UNLP.
- Gentile, P. *Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)*. En: Revista Iberoamericana de Educación 49: 19-57.
- Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: Ministerio Educación, Ciencia y Tecnología.
- Meirieu P. (2002). *Aprender, sí. Pero como*. Barcelona: Octaedro.
- Tedesco J. C. (2000). *Escuela y Cultura: una relación conflictiva*. Buenos Aires: I.I.P.E.- Unesco 2000.
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares* En: III Foro Latinoamericano de Educación, Jóvenes y Docentes. La Escuela Secundaria en el mundo de hoy. Buenos Aires: Santillana.

ADOLESCENCIAS Y TIC'S. NUEVAS ESCENAS VINCULARES EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR.

Andrés Szychowski

Concurso 2015. Comisión evaluadora: Adriana D'Assaro, Cristina Quiles, Marcela López.

ELECCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

En el Proyecto Académico y de Gestión vigente en el Colegio Nacional se hace especial referencia a una educación inclusiva que contemple la diversidad. Basándose en la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la Ley Provincial N° 13.688 y el Plan Estratégico de la Universidad Nacional de La Plata 2014-2018, el documento promueve una educación democrática para la formación y participación ciudadana, revalorizando el aprendizaje y el conocimiento con el fin de comprender y responder a las problemáticas sociales e individuales, permitiéndoles desarrollar sus cualidades y capacitándolos para que puedan continuar su desarrollo intelectual y humano (García Munitis, A. M., 2013).

Asimismo sostiene que los jóvenes “conforman un universo muy heterogéneo en un contexto de complejidad social y cultural creciente. Su paso por la escuela secundaria debe otorgar no solo las credenciales educativas pertinentes, sino contribuir a la construcción de su subjetividad” (García Munitis, A. M., 2013: p.9).

Por otra parte, en el Reglamento de los Colegios de pregrado de la UNLP se establece que “el profesional del Departamento de Orientación Educativa tiene por función prioritaria acompañar y sostener colaborativamente con las autoridades, los docentes y los padres las trayectorias escolares de los alumnos”. Menciona el abordaje de las problemáticas “emergentes”, siendo parte esencial del ejercicio profesional de los integrantes de estos equipos la definición de estrategias de intervención, la intervención con propósitos preventivos, la generación de espacios de reflexión para que los jóvenes puedan construir su proyecto de egreso, y la planificación e implementación de talleres de interés educativo para los diferentes grupos etarios.

En este sentido, la problemática elegida para la diagramación de una propuesta de intervención se basa en las siguientes premisas: los usos de las Tecnologías de la

Información y la Comunicación tienen efectos en la producción de subjetividad, particularmente en los/as estudiantes que se encuentran atravesando la adolescencia, etapa evolutiva que implica un proceso de cambios y reestructuraciones psíquicas complejas y fundamentales para la consolidación de la personalidad y de la identidad. Si bien las TICs poseen una potencialidad ilimitada para fines didácticos, de comunicación y de entretenimiento, atraviesan los modos de vincularse entre los/as estudiantes y la resolución de conflictos: la producción de subjetividad. Constituyen nuevos escenarios que inciden en la convivencia escolar, quedando muchas veces por fuera de los alcances de las intervenciones tradicionales de la institución escolar.

Fundamentación

El Departamento de Orientación Educativa (DOE) como ámbito laboral interdisciplinario: de acuerdo a la normativa, al Proyecto de Gestión y a mi formación académica, considero que el profesional del Departamento de Orientación Educativa (DOE) tiene la responsabilidad de acompañar a estudiantes, docentes, directivos, padres, tutores, desde una posición reflexiva, que contemple la multiplicidad de variables que condicionan los procesos de enseñar y de aprender. Para ello se debe superar una visión ingenua sobre las relaciones entre teoría y práctica profesional, en donde la teoría, la academia, venga a iluminar sin más las condiciones materiales de la práctica. Por el contrario, concibo al conocimiento práctico profesional como un conocimiento implícito, en acción (Schön, 1987), no susceptible de ser verbalizado con facilidad, y a la reflexión compartida, en equipo, como un posicionamiento imprescindible para abordar escenarios complejos.

Las problemáticas que hacen síntoma o permanecen invisibilizadas en el ámbito educativo y los escenarios sociales de complejidad creciente constituyen a los Equipos de Orientación (integrado por psicólogos, trabajadores sociales, profesores y licenciados en ciencias de la educación, psicopedagogos) como ámbitos interdisciplinarios por definición. En el caso de los psicólogos, entre otras temáticas, aportando su formación específica vinculada a la *adolescencia* como etapa evolutiva caracterizada por importantes cambios. En palabras de Silvia Bleichmar, “la adolescencia alude, desde el punto de vista de la constitución psíquica, al tiempo en el que se despliegan los modos de definición que llevan a la asunción más o menos estable de la identidad sexual y a la recomposición de las formas de la identificación, las cuales se desanudan de aquellas originarias que

marcaron las líneas que articulan las relaciones constitutivas enlazadas a los adultos significativos de la primera infancia” (Bleichmar, 2004).

Desde las disciplinas sociales, el concepto de *adolescencia* entra en diálogo con otras nociones que contribuyen a pensar las problemáticas que atraviesan los sujetos en formación, pensando especialmente en los escenarios que atañen a la convivencia escolar y al uso de las TICS: las condiciones de producción de subjetividad y los procesos de desubjetivación.

Subjetividades contemporáneas y TICS

La subjetividad es un conjunto de elementos conceptuales de las ciencias sociales que nos permiten comprender la interacción entre los grandes procesos sociales y las pequeñas escenas de la interacción cotidiana. “Es la dimensión de los fenómenos sociales que se relaciona con las formas en que los sujetos se apoderan de –y son apoderados por- las estructuras sociales, las incorporan y las ponen en juego, haciendo posible los diversos procesos de reproducción -mecánica, ampliada o transformada- del orden social” (Urresti, M., 2008, p. 39).

Si bien la educación ha soportando una serie interminable de afrentas, se encuentran en entredicho supuestos que no habían sido cuestionados hasta el momento. Los nuevos formatos comunicacionales –con sus conexiones simultáneas, múltiples, veloces – conllevan un esfuerzo que pone a prueba cualquier pensamiento secuencial, planificado, reflexivo.

Las nuevas formas de intercambio comunicacional (chats, foros, etc.) tienen un estatuto ambiguo, entre el registro oral y escrito (Chartier, A. M., 2004). La simultaneidad de comunicaciones y la demanda de rapidez en las respuestas, con una serie renovable de medios para acelerarla (topogramas, icoemociones, grafías alternativas), repercuten en los escritos de los estudiantes y en la dimensión comunicativa:

Cuando los adolescentes se refieren a sus mensajes vía Whatsapp, dicen “hablé”, estableciendo una equivalencia entre lo escrito y lo efectivamente hablado. Omiten de este modo que se trata de códigos diferentes, ya que en el Whatsapp se pierden el tono de voz, propio de la conversación telefónica, y el registro de la mirada, los gestos, las posturas corporales, inherentes a la comunicación frente a frente. Los emoticones hacen su aporte para reemplazar los matices de los que carece la palabra escrita pero son insuficientes; sabemos que el malentendido es una característica estructural de la

comunicación humana, pero se observa que los malentendidos se multiplican en la comunicación virtual. (Belçaguy, M. N.; Cimas, M.; Cryan, G.; Loureiro, H-, 2015, p. 6).

Los especialistas se encuentran debatiendo sobre la inevitabilidad de estos cambios y sobre la potencialidad de incorporar estas tecnologías en las escuelas, con el fin, entre otros, de limitar los efectos selectivos desde el punto de vista social y económico que generan los nuevos medios de comunicación.

Se comienza a reconocer nuevas formas de aprender pero también nuevas presentaciones del padecimiento psíquico. Una de las prácticas adolescentes más habituales es el llamado *multi tasking* (múltiples tareas), que hace alusión a distintas actividades realizadas en simultáneo, a las que se presta una atención relativa, discontinua o flotante (Urresti, M. 2008).

Con la denominación de nativos digitales se significa una nueva dimensión de la confrontación generacional. Quienes nacieron en la era digital detentan un vasto dominio de la informática, y sus padres y docentes se desenvuelven, en general, con mayor dificultad en este campo.

Los consumos culturales y del tiempo libre, los bienes valorados por los adolescentes como la música, la ropa, las salidas, se ven incluidos en los entornos comunicativos de la TICS. Internet cuenta con la posibilidad de una conexión permanente, lo que dispone una vinculación fusional con el objeto: no hay pausa, no hay demoras. Urgencia que lleva a vivenciar como insoportable, para el sujeto, la distancia entre deseo y satisfacción (Bauman, Z., 2005).

Por medio de la computadora o el celular es posible enviar mensajes, hacer nuevos amigos, jugar en red, compartir información, fotos, películas o videos, que permiten establecer nuevas formas de lazo al otro y al lenguaje. Twitter, chats, fotolog, Instagram: los sitios, las ofertas, son innumerables, y cambian a un ritmo vertiginoso. Facebook, por ejemplo, comienza a ceder terreno entre los adolescentes por la alta presencia de adultos en esta red, incluyendo a padres.

Una dimensión relevante para la estructuración psíquica propia de la adolescencia, la construcción de *intimidad*, se ve trastocada, por lo que se generan nuevos mecanismos de construcción de la identidad y de la pertenencia grupal. Las TICS, con la posibilidad de producir fácilmente medios fílmicos y gráficos, facilitan la posibilidad de la publicación instantánea de información que en otras épocas se consideraban del orden de lo privado:

estados de ánimos, conflictos entre pares, aspectos vinculados a la corporalidad y a la sexualidad, son volcados, “subidos”, a las redes sociales muchas veces sin censuras, sin anticipar riesgos o las dificultades de “bajar” esos contenidos con posterioridad.

La llamada *ciberdesinhibición* hace referencia a la intimidad y al anonimato que caracteriza a las redes: los encuentros íntimos se vuelvan más veloces y instantáneos. La publicación se vuelve un requisito para participar, para pertenecer. Quedarse por fuera es vivenciado como *desconexión*. La pertenencia se mide por la participación en comunidades de temporalidad simultánea, permitidas por los teléfonos móviles. Comunidades que operan como grupos situados entre la pertenencia y la referencia, con una complejidad tal que trastocan las antiguas clasificaciones de grupo primario y secundario.

Existe una amplia variedad de nociones propias de la tecnociencia (inscriptas en distintas tradiciones científicas y académicas) que muchas veces, a través de los medios de comunicación, se vuelcan a la sociedad, reproduciendo sentidos y generalizaciones que pueden obturar nuestras miradas sobre la conflictividad real. Entre los fenómenos más nombrados en los últimos años en la Argentina se encuentra el *hostigamiento escolar* o *bullying*, con su variación cuando intervienen las TICS, el denominado ciberbullying.

Hostigamiento escolar, bullying, ciberbullying

En los últimos años se incrementaron las consultas de padres a los profesionales del DOE del Colegio por supuestos casos de hostigamiento escolar. Los medios de comunicación replicaban casos de conflictos en las escuelas. Las TICS multiplicaban la intensidad de los conflictos, extendiéndolos en el tiempo y desdibujando los límites entre lo que es competencia de la escuela y lo que la excede como institución.

Estas categorías propias de los que se denomina tecnociencia no están al margen de la problemática más amplia que tuvo un fuerte abordaje teórico en la última década: la violencia escolar. La propia Universidad Nacional de La Plata crea en el año 2012 el Observatorio de Prácticas de Convivencia Escolar, cuyo objetivo principal es analizar y prevenir episodios de conflictividad en la comunidad educativa. El sistema opera en los cinco colegios dependientes de la casa de altos estudios: Escuela Graduada, Nacional, Liceo, Bachillerato de Bellas Artes y Escuela Inchausti. En este marco se han brindado conferencias sobre hostigamiento escolar desde ciertas perspectivas teóricas.

Sin embargo, incluso ciertos discursos que se dedican específicamente a intervenir sobre el hostigamiento escolar, lo hacen desde una mirada simplista y muchas veces estigmatizante de los sujetos en formación. Calificativos como “acosador” y “acosado” más que invitar a la comunidad educativa a reflexionar y ocuparse de la conflictividad en la escuela, cierra sentidos y estigmatiza a los/as estudiantes. A su vez, erróneamente se comienza a denominar hostigamiento escolar a todo conflicto entre estudiantes, dejándonos en márgenes de imprecisión conceptual que limitan nuestro campo de acción como educadores.

El hostigamiento escolar es un tipo de conflicto escolar que se ha comenzado a estudiar en los países del norte de Europa hace unos treinta años. Sus componentes centrales son la intencionalidad, la repetición y el desbalance de poder. Generalmente constituyen agresiones físicas y/o simbólicas dirigidas por varios estudiantes hacia un compañero de curso, replicados por la intervención de las TICS y por la no intervención de los actores institucionales de las escuelas, lo que produce un silenciamiento y una negación del conflicto que incrementa la imposibilidad de defensa del estudiante agredido. En 2013, en nuestro país, se sanciona la Ley 26.892, denominada “*Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas*”. Se menciona por primera vez en una ley el “acoso escolar” y la responsabilidad de las escuelas incluso en los conflictos expresados en las redes sociales. Apoyándose en la Convención de los Derechos del Niño (Ley 23849), la Ley de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (Ley 26062) y la Ley de Educación Nacional, sus principios orientadores son, entre otros, los siguientes: “el respeto y la aceptación de las diferencias, el rechazo de toda forma de discriminación, hostigamiento, violencia y exclusión en las interacciones entre los integrantes de la comunidad educativa, incluyendo las que se produzcan mediante entornos virtuales y otras tecnologías de la información y comunicación”.

Los procesos de desobjetivación no se producen solamente en el estudiante segregado del grupo y muchas veces hostigado, sino también en los estudiantes que ejercen hostigamiento, desconociendo al otro como semejante. A través de diagnósticos, clasificaciones, medicamentos, las sociedades (incluyendo al campo de la producción académica) muchas veces obturan sus propias condiciones de producción de violencia. Lejos de sancionar o negar las nuevas presentaciones de los conflictos en las escuelas, los profesionales de los DOE debemos construir estrategias de intervención para producir condiciones de metabolización del conflicto y de recomposición subjetiva (Bleichmar, 2008).

PROPÓSITOS

Generales:

- Desarrollar una posición investigativa al interior del DOE respecto a las subjetividades contemporáneas, considerando las dinámicas socio-históricas que contextualizan la estructuración psíquica propia de la adolescencia.
- Diseñar dispositivos de intervención que fomenten el encuentro entre profesionales del DOE y la comunidad educativa a los efectos de reflexionar sobre los nuevos escenarios tecnológicos en los que se inscribe las subjetividades de los/adolescentes.
- Generar condiciones de visibilización y de reflexión sobre los nuevos modos de vinculación de los/as adolescentes a través de encuentros sistemáticos entre docentes, preceptores, estudiantes e integrantes del DOE.

Específicos:

- Construir espacios de encuentro en donde los/as jóvenes puedan dialogar con adultos y pares sobre los conflictos propios de la convivencia, haciendo hincapié en las modalidades de comunicación de las redes sociales.
- Reflexionar con autoridades, padres, docentes y estudiantes sobre nociones generalizadas como bullying, ciber bullying, hostigamiento, acoso escolar, grooming, sexting; nociones que suelen generar confusión en la comunidad educativa.
- Promover encuentros de formación entre colegas de los Departamentos de Orientación Educativa de los colegios de pregrado de la UNLP, en el marco del Observatorio de Prácticas de Convivencia Escolar.

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

Las siguientes estrategias de intervención no son concebidas de manera lineal. Por el contrario, se sustentan desde las nociones de *complejidad y pensamiento complejo* de Edgar Morin. La estructura organizativa, las secuencias de contenidos, el cronograma, las actividades y evaluaciones, constituirán, en su conjunto, estrategias de acción y, por lo tanto, un conjunto de elecciones: una apuesta. Se aleja de la concepción como programa predeterminado, invariante a través del tiempo: “la estrategia permite, a partir de una decisión inicial, imaginar un cierto número de escenarios para la acción, escenarios que podrán ser modificados según las informaciones que nos lleguen en el curso de la acción y según los elementos aleatorios que sobrevendrán y perturbarán la acción” (Morin, E. 1987, p. 4-8).

Plantearé una serie de acciones pensando en los/as ingresantes al Colegio Nacional (Bloque Académico) por constituir un tiempo en donde se comienzan a configurar los vínculos en los cursos, apareciendo también conflictos en torno a la convivencia, además de desempeñarme en ese nivel en el cargo que actualmente ejerzo como profesional del DOE.

Destaco como estrategia de abordaje la modalidad de “taller”, concebido como una estrategia integradora, compleja, reflexiva, en que se unen la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso de intervención profesional. El taller promueve una comunicación constante con la realidad social, mediado por un equipo de trabajo altamente dialógico que incluye a todos los participantes. Es un proceso en el que estudiantes, docentes, profesionales del DOE, desafían, en conjunto, problemas y temáticas que conciernen a la comunidad educativa. El taller está concebido como un equipo de trabajo formado por un coordinador o un grupo de coordinación, en donde cada uno de los integrantes hace su aporte específico. El coordinador o facilitador pauta y orienta el encuentro, pero al mismo tiempo adquiere, junto a los participantes, experiencia de las realidades concretas sobre las que se desarrollan los talleres. La labor de la coordinación va más allá de lo académico, debiendo prestar su aporte profesional en las tareas específicas que se desarrollan.

Las siguientes acciones se desarrollarán a lo largo de todo el año. El momento de su implementación dependerá de los criterios que fijen los integrantes del DOE y las autoridades. La secuencia en que se presentan está sujeta a posibles modificaciones.

Acciones

1. Talleres con estudiantes de los cursos de primer año, profesores y preceptores:

1º Momento: encuadre de trabajo, aclaraciones sobre la modalidad de taller.

2º Momento: Proyección de videos sobre usos de las TICS

Material audiovisual realizado por estudiantes de la escuela Mario Casale, de Las Heras, provincia de Mendoza. Video Ganador del Concurso Nacional de la Televisión Pública “Convivir” (2013) <http://www.mdzol.com/nota/502266-un-video-contra-el-bullying-hecho-mendoza-gano-un-concurso-en-la-tv-publica/#popupv00160v5>

. Material audiovisual sobre grooming: <https://www.youtube.com/watch?v=Ak3qp4qRAiY>

3º Momento: Intercambio en grupos de 5 integrantes en donde los/as estudiantes representen, a través de un collage, los usos de las redes sociales.

4º Momento: Intercambio de las producciones entre todos los/as estudiantes, incluyendo la participación de los docentes del curso. Reflexiones finales.

(tiempo estimado 2 hs.)

En un *segundo encuentro* se promoverá la elaboración de una producción audiovisual en el marco de una campaña preventiva. Se prevee la participación de docentes de Computación, de Formación Ética y Ciudadanía y de personal de Tecnología Educativa.

2. Taller con profesores, preceptores y subregente:

Los docentes y preceptores cuentan con una valiosa experiencia sobre el uso de las TICS por parte de los/as estudiantes, tanto desde el punto de vista didáctico como desde la conflictividad en la estructuración de vínculos entre pares.

Este espacio de taller está concebido con el fin de generar un espacio intercambios de experiencias y de orientaciones en relación a las responsabilidades de los actores institucionales en el acompañamiento de una convivencia democrática que considere los nuevos contextos. Además de compartir experiencias, la coordinación del taller compartirá bibliografía sobre el uso de las TICS y las adolescencias, además de las leyes vigentes.

1º Momento: encuadre de trabajo, aclaraciones sobre la modalidad de taller.

2ª Momento: trabajo en pequeños grupos con el fin de compartir experiencias sobre conflictividad y uso de las TICS. Los grupos se conformarán siguiendo un criterio de heterogeneidad.

3º Momento:

- Análisis de las denominaciones de la tecnociencia para despejar confusiones terminológicas.
- Análisis de la “Ley para la Promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas” (Ley 26.892, año 2014).
- Análisis de la “Guía Federal de Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar”. Aprobada por Resolución N° 217 del Consejo Federal de Educación el 15 de abril de 2014.

4º Momento: intercambios con todos los integrantes compartiendo las discusiones de los pequeños grupos. Reflexiones sobre las experiencias compartidas. Construcción de acuerdos de acompañamiento.

Tiempo estimado: 2 horas.

3. Encuentros con padres

Tendrán por objeto brindar un espacio de intercambios en donde los padres, luego de charlas informativas, puedan intercambiar inquietudes respecto a la temática. Se realizarán orientaciones con la finalidad de que los padres cuenten con medios idóneos para profundizar al respecto como la Página WEB del Programa Nacional Con Vos en la Web: <http://www.convosenlaweb.gob.ar/> Este Programa es una iniciativa de la Dirección Nacional de Protección de Datos Personales dependiente del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Surge de la necesidad de crear un espacio para la comunicación, la información, el asesoramiento y la participación de la población en temas vinculados con las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), la protección de los datos personales, de la intimidad y de la privacidad.

4. Encuentros de reflexión con colegas de otros colegios preuniversitarios en el marco del Observatorio de Violencia Escolar de la UNLP.

Tendrán como propósito el intercambio de experiencias y el enriquecimiento entre instituciones, con el fin de constituirse como promotores de *Jornadas abiertas a la comunidad* en función de las nociones de *transferencia* y de *extensión universitaria*.

5. Comunidades virtuales de aprendizaje

Constituye una estrategia que posee la potencialidad de romper con la homogeneidad del curso escolar (Litwin, 2008). Está conformado por un grupo más o menos estable de integrantes que cuentan alternadamente con la iniciativa de enseñar y de aprender. Pueden intervenir profesores, preceptores, integrantes del DOE y estudiantes. Se desarrollan en función de problemáticas convocantes, que puedan estimular el aprendizaje autogestionado. En este sentido, el uso de la TICS y la convivencia escolar puede constituirse como una temática para debatir en foros, compartiendo materiales bibliográficos y filmicos de interés para los participantes.

6. Acompañamiento de los cursos en coordinación con los preceptores

Constituye una estrategia de intervención permanente. Esta estructura de acompañamiento permite realizar oportunamente las entrevistas que sean necesarias, tanto grupales como individuales, a los fines de escuchar y orientar a los/as estudiantes en la resolución de conflictos en condiciones de subjetivación.

7. Espacio de reflexión entre integrantes del DOE

Cada una de las acciones mencionadas contará con un tiempo de reflexión al interior del DOE, con el propósito de evaluar los efectos de las intervenciones y diseñar nuevas propuestas y acciones.

CRITERIOS EVALUATIVOS

Se considerará la evaluación como un proceso permanente con el propósito de instrumentar los ajustes necesarios a lo largo de las distintas intervenciones. La complejidad propia de los nuevos escenarios vinculares, atravesados por el uso de las TICS, demanda adoptar una posición investigativa y creativa a nivel profesional. Además de invitar a los distintos actores a que participen de la evaluación de cada encuentro, a través de reflexiones y producciones escritas, será esencial el análisis de la propuesta entre los integrantes del DOE con el objeto de rediseñar estrategias de intervención potenciando la perspectiva interdisciplinaria.

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, D.; Castorina, J. A.; Elichiry, N.; Lenzi, A.; Schlemenson, S. (comps.) (2007). *Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educacional*. Buenos Aires: Noveduc.
- Álvarez, E. (2013). [en línea]. *Por culpa de las TIC: enfermedades tecnológicas*. Colombia Digital En línea:<http://colombiadigital.net/actualidad/articulos-informativos/item/4404-por-culpa-de-lastic-enfermedades-tecnologicas.html>
- Arzeno, M. E. (2004). *Pensar, aprender, subjetivar*. Buenos Aires: Grama.
- Baquero, R. (2001). *La educabilidad bajo sospecha*. En: Cuaderno de Pedagogía N° 9. Rosario: Laborde.
- Barrionuevo, J. (2013). *Nuevas tecnologías de comunicación, relaciones virtuales y lazo social* En: Actas del V Congreso Internacional de Psicología y XX Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología UBA.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Madrid: Gedisa.
- Belçaguy, M.; Cimas, M.; Cryan, G.; Loureiro, H. (2015). *Adolescencia y Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Psicología Evolutiva Adolescencia, Cátedra 1. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

- Bleichmar, S. (2010). *Violencia social-Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.
- Bozzolo, R.; Bonano, O.; L'Hoste, M. (2008). *El oficio de intervenir. Políticas de subjetivación en grupos e instituciones*. Buenos Aires: Biblos.
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Corea, C y Lewkowicz, I. (2007). *Pedagogía del Aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- García Munitis, A. M. (2013). *Proyecto Académico y de Gestión 2014-2018*. La Plata: UNLP.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (1987). *Introducción al pensamiento complejo*. Edición española a cargo de Marcelo Pakman. La complejidad y la acción. Original La complexité est un noeud gordien En: *Management France*, febrero-marzo 1987 pp. 4-8.
- Rother Hornstein, M. C. (2008). *Adolescencias: trayectorias turbulentas*. Buenos Aires: Paidós.
- Seda, J. A. (comp.) (2014). *Bullying: Responsabilidades y aspectos legales en la convivencia escolar*. Buenos Aires: Noveduc.
- Urresti, M. (2008). *Ciberculturas juveniles: los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de Internet*. Buenos Aires: La Crujía.
- Valdez, D. (2004). *Construir comprensiones compartidas en contextos escolares: el desafío de la diversidad* En: *Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educacional* (Elichiry, N. E., comp.) Buenos Aires: Manantial.

Preceptoría



BUSCANDO SENTIDOS: INCLUSIÓN Y PERMANENCIA

Juan Pablo Fariña

Regularización 2016. Comisión evaluadora: Laura Coria, Marcela Fedele, Verónica García, Marcela Virgilio.

INTRODUCCIÓN

En esta propuesta pedagógica intentaré mostrar la detección y la implementación de estrategias de intervención sobre un caso de mi labor como preceptor del Colegio. Procuraré mostrar mi práctica fundamentada en los lineamientos del Proyecto Académico y de Gestión 2014-2018 del Colegio y el Plan Estratégico 2014-2018 de la UNLP y complementada por los cursos de perfeccionamiento que he tomado en los últimos años.

He elegido el caso que presento porque permite mostrar mecanismos de inclusión, y, específicamente de permanencia, ejes mencionados en dichos documentos. En efecto, el Plan Estratégico de la UNLP incluye entre sus objetivos generales *la custodia de la igualdad de oportunidades* y, como objetivo específico “favorecer la inclusión, permanencia y egreso de los estudiantes en la formación de pregrado, grado y posgrado, procurando minimizar la segmentación de la población y dando continuidad a las estrategias de contención y seguimiento de los estudiantes” (2014: 27). En la misma línea, el Proyecto Académico y de Gestión del Colegio destaca el “...esfuerzo cooperativo y participativo por lograr el desarrollo y la inclusión de los estudiantes atendiendo a su diversidad” (2013:2), y agrega que “...a treinta años de la puesta en vigencia del ingreso por sorteo, no cabe duda de que ha sido la mejor garantía de la igualdad de oportunidades educativas. El desafío hoy es generar condiciones reales de permanencia y terminalidad”. (2013:4). Asimismo, entiendo que el caso tematizado en esta propuesta refiere a la masificación del nivel secundario¹ y al desafío en cuanto a inclusión que conlleva el ingreso de cada vez más jóvenes, de diferentes condiciones juveniles².

¹ “Pero la masificación está acompañada por un cambio muy significativo en la morfología social de los alumnos. No solo los adolescentes y jóvenes que se escolarizan son más, sino que son diferentes. Por una parte, ingresan los que tradicionalmente estaban excluidos. A los “herederos y becarios” se agrega el grueso de la población... Estos, recién llegados al nivel medio, traen consigo todo lo que ellos son como clase y como cultura.” (Tenti Fanfani, 2000: 2).

² “... la juventud es una condición que se articula social y culturalmente con la edad [...] con la generación a la que se pertenece [...] con la clase social de origen [...] y con el género...” (Uresti, 2005: 6).

De acuerdo a dichos lineamientos concibo mi práctica como un factor que colabora en la permanencia de jóvenes en una institución habitable para todas las formas de juventud, al identificar las problemáticas y derivarlas a las instancias institucionales correspondientes, o al abordarlas desde el rol crecientemente pedagógico del preceptor -por el cual funcionaría como un referente que acerca el colegio al estudiante y le comunica en la práctica que el mismo puede ser un espacio al cual ligar su proyecto de vida y su forma de ser, no un lugar al cual sólo le quepa adaptarse o ser excluido-. Por el tiempo que pasa con los estudiantes y por la multiplicidad de ocasiones en las que a él recurren, el preceptor deviene un (buen o mal) representante de la institución. Por esta razón, su labor es necesariamente pedagógica y de responsabilidad, en tanto influye en la representación que los estudiantes construyen del colegio.

EL CASO

Me ocuparé de un caso que entiendo involucra factores sociales y económicos que permiten mostrar la fragilidad de algunas condiciones juveniles respecto de la permanencia, así como también mecanismos de inclusión de la institución, relevantes desde el punto de vista del paradigma de una educación inclusiva y que muestran de manera más clara el rol del preceptor en la tarea de identificación de una problemática de esta índole y su intervención.

Expondré el caso de un estudiante de 5to año, a quien me llamaré ficcionalmente “Daniel”, un joven solitario, tímido y callado, que apenas interactuaba con otro compañero. Su desempeño académico era regular. La situación económica de su familia es precaria. Vive a más de 7km del colegio, con su madre y su abuela. No tiene vínculo con su padre.

Daniel es parte del curso que me fue asignado a principio de año. En la reunión que mantuve con el preceptor del año previo, en la descripción general del curso, fue mencionado como un estudiante sobre el cual debíamos estar atentos por problemas de integración. A pocos días de iniciadas las clases, comenzó a ausentarse regularmente. Me comuniqué con la madre, quien, preocupada, me informó que Daniel estaba pensando seriamente en cambiarse de colegio y que no encontraba manera de hacerlo concurrir. Ella no podía explicarme causas ni antecedentes. Le solicité que viniera con o sin su hijo al día siguiente para una reunión en la que pudiéramos comenzar a clarificar la situación.

Intervenciones

Procedí a informar a la Jefa de Preceptores y a la encargada del Departamento de Orientación Educativa (en adelante, DOE). Al día siguiente, concretamos la reunión con la madre, quien se mostró muy preocupada, sorprendida, sin poder explicar la situación ni referirla a ninguna situación o suceso extraordinario en la vida de su hijo. Súbitamente, Daniel había manifestado no

tener interés en asistir a este colegio, esgrimiendo como razón que le quitaba tiempo para dedicarse a la actividad que más le gustaba y a la que quería dedicarse, el dibujo. Su plan era cambiarse al colegio de su barrio, que era menos exigente y requería menos tiempo de viaje. Cabe aclarar que la situación anímica del estudiante no era buena, se mostraba deprimido, sin voluntad para realizar actividades y, en ocasiones, muy molesto o inaccesible a la hora de conversar con su madre sobre la cuestión. Como primera medida, acordamos con la madre intentar trabajar la cuestión con Daniel asistiendo a las clases, para que no quedara libre en las materias.

Me reuní con el estudiante para conocer su palabra sin mediaciones. En primera instancia, intenté entender su plan. Daniel confirmó lo que había relatado su madre y agregó que, luego de cambiar de colegio, tendría más tiempo para conseguir un trabajo (relacionado con el dibujo) para poder adquirir instrumental técnico y hacer cursos.

Cabe aclarar que en otras circunstancias, en un joven con otra condición, el deseo de cambiarse de colegio no es necesariamente un problema, puede darse que otra institución sea más acorde al recorrido que quiere transitar. Sin embargo, en el caso de Daniel resultó evidente que su decisión de cambiarse de colegio era síntoma de una problemática mayor que merecía ser trabajada dentro y fuera del colegio. En principio, porque era una decisión compulsiva, unilateral y venía acompañada de cambios anímicos abruptos. Por otro lado, la planificación que Daniel había construido no parecía cumplir los objetivos que él mismo se planteaba. Era difícil de entender cómo el colegio podía ir en contra de la formación en el área del dibujo, más aún si su anhelo no era cambiarse a un colegio de arte, sino a uno que le quedaba más cerca y le exigía menos.

En sucesivas reuniones con la encargada de gabinete y la jefa de preceptores, analizamos la situación, elaboramos una hipótesis y delineamos el conjunto de acciones a seguir. La hipótesis consistía, en principio, en que Daniel estaba atravesando un problema mayor, que quizá necesitara un tratamiento prolongado, en el que su voluntad de cambiarse de colegio era apenas un síntoma.

Por otro lado, analizamos su relación identitaria con el colegio. A diferencia de otros estudiantes que se apropian de éste al punto de conformar su identidad como estudiantes del Colegio Nacional, que además de las cursadas están siempre involucrados en actividades grupales (sobre todo en 5to año cuando organizan fiestas para pagar el viaje de egresados), Daniel es de los alumnos que no forma ningún lazo con la institución. No enlaza su trayectoria en el colegio con su origen ni con su plan de vida, no reconoce una conexión con su futuro. Es, según lo expresa, una pérdida de tiempo, una distracción. Sea cual sea el problema que lo aqueja, entiende que cambiarse de colegio puede ser una forma de alivio. Tiene, sin dudas, un proyecto, pero no lo ha conectado con su trayecto en el colegio. La decisión de irse, que para otro alumno

significaría una ruptura con todo su marco simbólico, a Daniel no le significa nada. Ante un momento de crisis, la opción de cambiar de colegio no se le aparece como traumática. Lejos de esto, se le presenta como la decisión más fácil, en tanto el colegio es identificado como la fuente principal de sus problemas: le queda lejos, le exige mucho sobre áreas que no le interesan y le quita tiempo. Yendo más allá, teniendo en cuenta sus expectativas de conseguir trabajo, arriesgamos pensar que Daniel no contempla como parte de su proyecto la vida escolar en general, por lo que creemos que el cambio de colegio es un primer paso hacia la desescolarización. Desde este punto de vista, entendemos que estamos frente a un caso donde está en juego la inclusión.

Intervine conversando con Daniel en muchas ocasiones, tratando de propiciar y acelerar (iban apenas tres semanas de clase) el proceso en que se establece el vínculo de confianza entre el estudiante y el preceptor. Los objetivos de mis intervenciones eran mantenerlo asistiendo a clases y al mismo tiempo presentarle un sentido posible del colegio para su vida. Siempre tuve en cuenta al dialogar con él, que debía partir de su proyecto, no del deber abstracto y homogeneizante de la preparación para la vida adulta, sino de un sentido relativo a sus intereses y condición. Partí de su proyecto de ser un artista para hablar de las asignaturas optativas. Precisamente había elegido *Dibujo técnico y Filosofía y cine*. Mi “argumento” general consistía en mostrarle que el colegio podía ser “el mejor de los cursos” (de aquellos que quería tomar pero no podía por falta de tiempo) que un artista podía tomar para formarse. La cantidad de materias optativas se incrementaría en 6to año y, de acuerdo a cuáles eligiese, el colegio sería un poco más “a su medida”. Por otro lado, hablamos de los dibujantes que le gustaban y le sugerí que estudiara un poco sobre sus vidas, y de la formación general que tenían. Le aconsejé que consultara con otros referentes o amigos sobre la decisión a tomar.

Con el transcurso de los días, las charlas se sucedían sin mucho avance aparente. Daniel asistía a clases pero no cambiaba de parecer. Con esto se acentuaba el dilema entre la inclusión y el respeto de la voluntad expresa del joven. Desde la idea de que los jóvenes son sujetos de derecho y no objeto de cuidado, estaba atento a que en definitiva los adultos sólo podríamos orientarlo, pero nunca tomar una decisión por él. Cabe entonces aquí mencionar mis intervenciones con la madre, quien se encontraba cada vez más desorientada y escasa de recursos para encontrar una solución, que entendía la oportunidad que representaba para su hijo poder asistir al Colegio Nacional, pero que al interior de su hogar estaba sola en esa valoración. En la medida que Daniel se mostraba cada vez más desdichado por tener que asistir a un lugar que sentía ajeno, se incrementaban las presiones por parte de su abuela hacia la madre para que de una vez por todas hiciera el cambio de colegio. En mis reuniones con la madre (muchas veces compartidas con la jefa de preceptores y la encargada del DOE), le pedíamos un esfuerzo de su

parte para que Daniel siguiera asistiendo para “ganar tiempo” y poder cumplir con nuestro objetivo. El factor tiempo era indispensable, sobre todo porque la apropiación que queríamos que hiciera Daniel, implicaba el fortalecimiento de las relaciones con su preceptor y encargada de DOE, así como también el recorrido por las materias optativas.

Hablé con el curso, en particular con quienes Daniel tenía más confianza y estaban al tanto de su situación, para sumar perspectivas o algún dato. Ahí supe que espontáneamente ellos estaban tratando de convencerlo para que no se fuera. En el mismo sentido, hablé con los profesores.

A pesar de nuestros esfuerzos, Daniel dejó de asistir. Al cabo de unos días la madre - resignada- se presentó con el documento que lo aceptaba en el otro colegio. Después de una larga reunión con la jefa de preceptores, con mucha tristeza concluimos que salvo ganar tiempo no cabía más que iniciar la otra parte del trámite necesario: la solicitud del analítico en nuestro colegio. Mientras acompañaba a la madre a la oficina de alumnos donde realizaría la solicitud, le pedí que postergara la decisión por el fin de semana y me comprometí a escribirle a Daniel, explicándole que finalmente se cambiaría de colegio, pero que el trámite se sustanciaría recién la semana por venir. Pensé, como último recurso, que enfrentarlo al hecho consumado podía cambiar el curso de las cosas.

El lunes recibí un mensaje de Daniel, por el que me preguntaba si aún podía quedarse en el colegio, que había pensado lo que le había dicho, que tenía razón en algunas cosas, que había hablado con otras personas, que había visitado el otro colegio y que su decisión era quedarse. Daniel se reincorporó sin problemas. Dadas sus inasistencias se había quedado libre en algunas materias. Desde la vicedirección se decidió justificar algunas inasistencias para facilitar su reinserción y evitar una eventual recaída ante la cantidad de exámenes que debería rendir, pero que sí estaría libre en algunas. Esa decisión tenía que ver también con que quedara alguna huella de la experiencia y que no pasara como si nada hubiera ocurrido. Sugerí que esas materias fueran precisamente las optativas, porque sabía que le costaría menos esfuerzo para rendirlas puesto que los contenidos le interesaban y porque eran cuatrimestrales e implicaría rendirlas en agosto y en el mejor de los casos, podría empezar el 2do cuatrimestre sin materias adeudadas. Mi sugerencia fue bien vista.

CONCLUSIONES

No es mi intención sobredimensionar mis intervenciones en la explicación de ese cambio, en mi rol de preceptor me correspondió ser quizá la cara de los mecanismos de inclusión que pertenecen al proyecto del Colegio y de Universidad. Mi trabajo, en todo caso, es “comunicar” (no en un sentido estrictamente verbal, sino más bien hacer saber”) que el Colegio Nacional es un colegio que quiere incluir a todas las juventudes, por eso la resolución de este caso no se explica sin las intervenciones de todos los actores de la institución que trabajaron de cerca conmigo.

Entiendo que Daniel atraviesa una situación que nunca llegó a manifestar, pero que se expresó en los sucesos que presenté. Al día de hoy él mismo no se explica mucho la situación. En ese plano sigue trabajando con el DOE. Su estado anímico mejoró y su situación académica mejoró notablemente. Realizo un seguimiento del caso, hablando periódicamente con él y con su madre, atento a cualquier novedad, sin embargo puedo decir que desde lo fenomenológico, Daniel encontró un sentido para el colegio, y el colegio una forma de alojarlo.

“Hacerles un lugar a los más jóvenes es abrir puertas a sus producciones culturales, sus músicas, dibujos y graffitis, la expresión de sus palabras, sus cuerpos, sus prótesis identitarias que van desde los más creativos tatuajes y piercing hasta el propio celular, extensión del pulgar y brújula” (Brener, 2014: s/n).

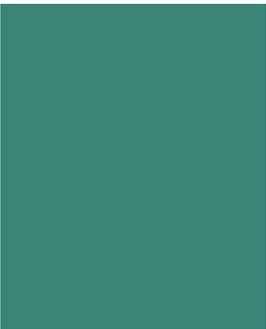
BIBLIOGRAFÍA

Brener, G. (2014). Miradas en torno a la democratización de las escuela secundaria. Aportes y desafíos. Autorizarse en la enseñanza y el cuidado de los más jóvenes. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en http://entrama.educacion.gov.ar/uploads/secundaria-para-todos/Miradas_Entorno_a_la_Democratizacion.pdf

García Munitis, A. M. (2013). *Proyecto Académico y de Gestión 2014 - 2018*. Disponible en http://www.nacio.unlp.edu.ar/archivos/PROYECTO2014_2018.pdf

Tenti Fanfani, E. (2000). *Culturas Juveniles y Cultura Escolar*. Buenos Aires. IIPE. Disponible en http://www.ses.unam.mx/curso2009/materiales/m4/s2/M4_Sesion2_Tenti.pdf

Uresti, M. (2005). *Las culturas juveniles*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación
Universidad Nacional de La Plata (2014). *Plan Estratégico. Gestión 2014 - 2018*. Publicación Institucional de la Universidad de La Plata. Disponible en http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/plan_estrategico_2014_2018.pdf



Diseño de tapa: DVC Silvina Court
Universidad Nacional de La Plata – Colegio Nacional "Rafael Hernández"
I y 49 / La Plata B1900AJP / Buenos Aires, Argentina
+54 221 427 3992 / 427 4898

La Plata, Buenos Aires, Argentina
© 2017. UNLP-CNLP-Trazas Educativas
trazascnlp@gmail.com



**creative
commons**

Excepto donde se diga explícitamente, este ítem se publica bajo la siguiente licencia Creative Commons Attribution-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

