

**Universidad Nacional de Tucumán
Consejo de Escuelas Experimentales**

Trabajos completos y resúmenes extendidos

Jornadas de Enseñanza Media Universitaria

**Pedes in terra ad sidera visus
Revisando prácticas docentes**

**5 y 6 de Octubre de 2016
Horco Molle - Tucumán**

Editor
Esp. Lic. Juan Pablo Gómez

JEMU

TUCUMAN 2016



**BICENTENARIO DE
LA INDEPENDENCIA
ARGENTINA
1816 • 2016**



**BICENTENARIO
de la Independencia Argentina
1816 - TUCUMÁN - 2016**

Jornadas de Enseñanza

Media Universitaria

“Pedes in terra ad sidera visus.

Revisando prácticas docentes”

Trabajos completos y resúmenes extendidos

5 y 6 de Octubre de 2016, Horco Molle, Tucumán, Argentina

Lic. Juan Pablo Gómez

(Editor)

Universidad Nacional de Tucumán
Consejo de Escuelas Experimentales
San Miguel de Tucumán

2016



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE TUCUMÁN



Gómez, Juan Pablo

Jornadas de Enseñanza Media Universitaria Pedes in terra ad sidera visus : revisando prácticas docentes : trabajos completos y resúmenes extendidos / Juan Pablo Gómez. - 1a ed. - San Miguel de Tucumán : Juan Pablo Gómez, 2016.
CD-ROM, PDF

ISBN 978-987-42-2294-7

1. Educación. 2. Aporte Educativo. 3. Articulación Educativa. I. Título.
CDD 373

Diseño integral: Tec. Ernesto Bruna
Diseño logo JEMU: Prof. Jorge Gutiérrez
Area de Prensa y Comunicación Institucional
Consejo de Escuelas Experimentales
Universidad Nacional de Tucumán

Jornadas de Enseñanza Media Universitaria
"Pedes in terra ad sidera visus
Revisando prácticas docentes"
Trabajos completos y resúmenes extendidos

ISBN: 978-987-42-2294-7
Fecha de Catalogación: 05/10/2016

RECTORA
DRA. ALICIA BARDÓN

VICERRECTOR
PROF. ING. AGR. JOSÉ RAMÓN GARCÍA

SECRETARIA ACADÉMICA
PROF. MARTA ALICIA JUÁREZ DE TUZZA

CONSEJO DE ESCUELAS EXPERIMENTALES DE LA U.N.T.
DIRECTOR: ESP. LIC. JUAN PABLO GOMEZ

ESCUELA DE AGRICULTURA Y SACAROTECNIA
DIRECTOR : ING. AGR. ROQUE FELIPE BUDEGUER

ESCUELA DE BELLAS ARTES " M° ATILIO TERRAGNO "
DIRECTOR : PROF. JORGE GUTIÉRREZ

ESCUELA Y LICEO VOCACIONAL SARMIENTO
DIRECTORA: PROF. LIC. MARÍA EUGENIA RUIZ DE AREVALO

INSTITUTO SUPERIOR DE MÚSICA
DIRECTORA: PROF. MARÍA ROSA TETTA DE GÓMEZ

INSTITUTO TÉCNICO
DIRECTOR: ING. JOSÉ FRANCISCO MORENO DÍAZ

INSTITUTO TÉCNICO DE AGUILARES
DIRECTORA: PROF. MG. LIC. LINA PATRICIA TÁRTALO

GYMNASIUM UNIVERSITARIO
DIRECTORA: PROF. DRA. SANDRA MANSILLA

COMITÉ CIENTIFICO PARA LA JEMU 2016
 Prof. Dolores Bascary (Escuela de Agricultura y Sacarotecnia)
 Prof. Graciela Fioretti (Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento)
 Prof. María Elena del Río (Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento)
 Prof. Carlos Castilla (Instituto Superior de Música)
 Prof. Verónica Buriak (Instituto Superior de Música)
 Prof. Andrea Ocon (Escuelas de Bellas Artes)
 Prof. Raquel Margarita Grassino (Escuelas de Bellas Artes)
 Ing. Héctor Pablo Blasco (Instituto Técnico)
 Ing. Edgardo Romero (Instituto Técnico)
 Lic. Marisa Canseco (Instituto Técnico de Aguilares)
 Prof. Carlos Bulacio (Instituto Técnico de Aguilares)
 Prof. Sonia Pardo (Instituto Técnico de Aguilares)
 Prof. Ana María Cudmani (Gymnasium de la UNT)
 Prof. Fátima del Rosario Setti (Gymnasium de la UNT)

COMITÉ TÉCNICO PARA LA JEMU 2016
 Prof. Constanza Guraiib (Escuela de Bellas Artes)
 Prof. Edgardo Ernesto Romero (Escuela de Agricultura y Sacarotecnia)
 Prof. Paula Nofal (Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento)
 Prof. Alicia Bianchi (Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento)
 Prof. María Pía Garmendia (Instituto Superior de Música)
 Prof. Hilda Carrera (Instituto Superior de Música)
 Prof. Juliet Ruiz Fernández (Escuela de Bellas Artes)
 Prof. Pablo Massino (Escuela de Bellas Artes)
 Ing. Pablo Ruiz (Instituto Técnico)
 Ing. Mario Díaz (Instituto Técnico de Aguilares)
 Arq. Verónica Lombardelli (Gymnasium de la UNT)
 Prof. Salomón Yatzkaier (Gymnasium de la UNT)

INDICE

Presentación	19
<i>Esp. Lic. Juan Pablo Gómez</i>	
EJE TEMATICO 1	
INCLUSION	20
PONENCIAS - Trabajos completos	
Experiencias de inclusión escolar desde el Gabinete de Orientación Educativa en el Colegio Nacional Agrotécnico “Ing. Julio César Martínez” en Tilimuqui, La Rioja	21
<i>Carignano, Jorgelina; Millicay, Lorena; Zapata, Carina.</i>	
Inclusión: Una respuesta frente a la diversidad en las aulas. El preceptor como articulador de instancias y actores institucionales	28
<i>Wendeler, Liliana Mariela.</i>	
La previa cursada como estrategia de inclusión	32
<i>Ramírez, Susana; Mendy, María del Valle; Aguerre, Andrea; Araujo, Pablo; Li, Javier; Busse Corbalán, María Eugenia.</i>	
Experiencias de Producción Musical Grupal en el Bachillerato de Bellas Artes	38
<i>Leguizamón, Luciana.</i>	
Los espacios de atención a las trayectorias diversas en la Escuela Secundaria Técnica de la UNQ. Prácticas de enseñanza y de aprendizaje para la inclusión educativa	44
<i>Schneider, Débora; Alvarado, Soledad; Benítez, Pablo.</i>	
Jornada deportiva y solidaria	51
<i>Gerolimetti, Cristina; Ricci, Germán; Espinosa, Ana María.</i>	
El desafío de la inclusión educativa en la Escuela Secundaria de Comercio Martín Zapata	55
<i>Cadile, María Fernanda; Curadelli, María Alejandra.</i>	
“Inclusion and Technology”. Una experiencia de inclusión educativa en la enseñanza de la lengua inglesa mediada por TIC	63
<i>Pastrana Lazowsky, María Isabel.</i>	
Programa de Integración. “Aprender para la vida en la escuela común”	70
<i>Zamorano, María Isabel; Barrozo, María Ana; Lunello, Miriam; Vicchi, Mariana; Santillán, Cecilia; Encina, Natalia; Grellet, Leticia.</i>	
Convenio Colectivo de Trabajo. Derechos que incluyen y mejoran la práctica docente	80
<i>Romero, Ricardo; Creta, Marcelo.</i>	
Pedagogía de la Diversidad. Perspectivas de enseñanza y aprendizaje por la inclusión	84
<i>Romero, Ricardo.</i>	
Pista saludable. Implementación de una pista saludable en el municipio de Aguilares	90
<i>Alfaro, Claudio; Quieta, Andrés; Zelarayán, José María.</i>	

Yo soy el otro	93
<i>Spighich, Marcela Fabiana.</i>	
Un mundo en movimiento. Migraciones masivas y prácticas genocidas	104
<i>Lorenzo, María Rosa; Nahmad, Daniela.</i>	
La inclusión educativa como eje de conformación institucional de la Escuela Técnica de la UBA	109
<i>Marzullo, Miguel; Palacio, Alberto; Andrade, Gisela; Marzullo, María Victoria; Salinas, María José; Scorzelli, Mariano; Augustovski, Ianina.</i>	
Atención a la diversidad, un desafío cotidiano en la escuela	115
<i>Alvo, Alicia; López Cuezco, Adriana Mariela; Rodríguez, María Claudia.</i>	
POSTERS - Resúmenes extendidos	
26 lombrices, 26 gurises que trabajan por y para la inclusión	124
<i>Murari, Eva; Richmond, Iris Mariel.</i>	
Trayectos inclusivos y aprendizajes conjuntos.	
El docente auxiliar como articulador de mecanismos de inclusión	127
<i>Doglia, María Lía.</i>	
Acompañar las trayectorias de los/las estudiantes, una tarea en construcción	129
<i>Andrade, Gisela; Casa, Paola; Feiman, Nicolás; Gianini, Alejandra; Galicer, Malena.</i>	
EJE TEMATICO 2	
INCORPORACION DE TECNOLOGÍAS	134
PONENCIAS - Trabajos completos	
Booktubers	135
<i>Pernbaum, María Verónica.</i>	
Uso de la computadora como forma de expresión	139
<i>Frosch Cirigliano, Andrea.</i>	
Plataforma virtual educativa. Inglés e Informática	144
<i>Martín, Liliana; Cubiella, Patricia.</i>	
La vida cotidiana en el edificio	147
<i>Mantero, Susana.</i>	
Metodología de clases invertidas.	
Una experiencia en el taller de panificados	155
<i>Szteinberg, Roxana; Clemente, María Isabel; Brihuega, Miguel.</i>	
La dimensión pedagógica de la función del preceptor:	
Nuevas tecnologías y articulación con EOE	159
<i>Basmatzian, Marina; Bonserio, María Belén; Frías, Rubén; Josserme, Rodrigo; Roggeri, Nadia.</i>	
Proyecto UBATIC: “Análisis gramaticales con TIC. Diseño de un software educativo y propuestas de trabajo”	165
<i>Duna, Mariano.</i>	

Recursos tecnológicos para la creación musical en el Instituto Superior de Música de la UNT	172
<i>Masucci, María Florencia.</i>	
Una letra, un byte	178
<i>Cejas, Mario; Grossi, Verónica; Pérez, Romina.</i>	
Uso del blog como herramienta de construcción de conocimientos en la clase de lengua extranjera	184
<i>Fabbri, Norma; Ucar, Laura.</i>	
Análisis de movimientos reales a partir de herramientas TIC	190
<i>López, María Isabel; Aráoz Espoz, Guillermo; Fonseca, Nélica.</i>	
Viajes de estudio a los Valles Calchaquíes: incorporación de herramientas de Internet en la realización del trabajo final	195
<i>Neme, Luciana.</i>	
Aulas virtuales en el nivel Secundario	199
<i>Barrozo, María Ana; Lunello, Miriam; Montero Rojas, Karollina.</i>	
Moodle y SIC. La combinación perfecta	204
<i>Laje, María del Carmen.</i>	
Entornos virtuales interactivos para la enseñanza y aprendizaje de fracciones	210
<i>Suárez, Gloria Mabel; Grinblat, Clara; Cruz, Liana Rosana.</i>	
Abriendo caminos, evaluación alternativa y Tics	213
<i>Álvarez de Destuet, Silvia.</i>	
“En tiempos del Bicentenario“. Trabajo Colaborativo con TIC. Movimientos Revolucionarios en Latinoamérica y Guerras por la Independencia Argentina	218
<i>Tabarcachi, Teresita; Marín, Julio; Ávila Turletto, María José.</i>	
Inclusión de las tecnologías educativas en la enseñanza-aprendizaje de la Geografía	230
<i>Flores, Antonia Elisa.</i>	
POSTERS - Resúmenes extendidos	
La enseñanza de triángulos y teorema de Pitágoras a alumnos hipoacúsicos	239
<i>Valeiras, Silvia Esther; Líbano, María Silvia.</i>	
Prácticas docentes: entre la inclusión y la innovación	242
<i>Theiller, Mariela; Pérez, Mirta.</i>	
Curso virtual en aulas web UNLP: una experiencia de aprendizaje de inglés mediada por tecnología	244
<i>Bordenave, María Marta; Di Bin, Verónica; Jalo, Marcela.</i>	
Leyes de Newton: pensando nuevas propuestas de enseñanza enriquecidas con TIC para 4º Año del IEM Tartagal	247
<i>Córdova, Silvia Alejandra; Tapia, Rodolfo Vidal; Velázquez, Efraín Sandro.</i>	

Construcción de una simulación informática de un ejercicio de cinemática con Squeak-Etoys como recurso de aprendizaje	251
<i>Salvador, Ricardo; Zanarini, Diego; Pons, Claudia; Rodríguez, Guillermo.</i>	
Coeficiente de razonamiento	253
<i>López, María Isabel; Villarroel, Yolanda; Fonseca, Nélica; Coria, Silvia.</i>	
La planificación de secuencias didácticas que permitan a los alumnos comprender, a través de las TIC, la complejidad y diversidad del mundo sociocultural	256
<i>Chalfón, Alejandra; Del Prado, María de los Ángeles.</i>	
Aplicación de igualdades y desigualdades lineales a problemas de optimización mediante el uso de las TICs	259
<i>Bazzano, Pablo; Suárez, Gloria Mabel; Grinblat, Clara.</i>	
Huayra, Moodle y Software libre para todos	262
<i>Vilte, Arnaldo; Díaz Pinel, Fernando.</i>	
EJE TEMATICO 3	
INTEGRACION Y ARTICULACION DE SABERES	266
PONENCIAS - Trabajos completos	
Homo Ludens o el juego como estructurante de aprendizajes: Integración de los lenguajes artísticos en el Instituto Superior de Música de la UNT	267
<i>Castilla, Carlos Enrique.</i>	
Los derechos humanos y la enseñanza de la lengua. Experiencia áulica en escuela secundaria	272
<i>Peluffo, Mercedes Virginia; Pérez Roig, Paula.</i>	
Proyecto integrado en lengua extranjera: Francés e Inglés, una mirada superadora	276
<i>Carattoli, María Cecilia; Rodríguez, Mónica Beatriz.</i>	
Seminario de lengua, comunicación y subjetividad: del texto a la teoría lingüística	281
<i>Piatti, Guillermina; Tiberi, Elba María Lila.</i>	
Creatividad en el liceo	291
<i>Bazán, Mariana; Rossi, Silvia; Ricci, Germán; Hamame, Andrea.</i>	
Moléculas coloreadas	297
<i>Guiles, Celina Elena.</i>	
La importancia de la función de extensión en la educación preuniversitaria. Propuesta de un protocolo de intervención socio-comunitaria en el trabajo territorial	300
<i>Valera, María Analía; Albornoz, Mariela; Levin, Mariela.</i>	
Público y privado en la web: “Nuevo paradigma virtual”	309
<i>Casco, Daniela; Pérez Baldrich.</i>	

Proyecto Inglés por niveles: Su actualización	313
<i>Bordenave, Betty Beatriz; Lucero, Graciela Elena Salomé; Velázquez, Analía Silvina; Fattori Domínguez, María Verónica; Sierra, Olga Mabel.</i>	
Espacio de integración artística	323
<i>Iribe, Nora; Geymonat, Analía.</i>	
Africa y las migraciones: El derecho a irse y el derecho a quedarse. Un puente didáctico para comprender el subdesarrollo	331
<i>Gasco, Cintia; Perdoni, Sergio.</i>	
Nuevos abordajes de la producción de imágenes en el nivel secundario. Figuración y no figuración en formatos digitales	341
<i>Córdoba Vázquez, Raquel María.</i>	
Cantemos “la Violencia” en las escuelas	349
<i>Cejas, Mario; Grossi, Verónica; Pérez, Romina.</i>	
El Match de Improvisación: una experiencia para el encuentro creativo	352
<i>Hamame, Andrea.</i>	
Programa Leer para Comprender: breve experiencia para el mejoramiento de la comprensión de textos en alumnos de 1° año	358
<i>Simiele, María Eugenia.</i>	
Diseño curricular de una Secundaria Especializada en Arte. Séptimo año de la Educación Secundaria Superior en el Bachillerato de Bellas Artes de la UNLP	364
<i>Ramírez, Susana; Mendy, María del Valle; Aguerre, Andrea; Araujo, Pablo; Lí, Javier; Busse Corbalán, María Eugenia</i>	
Flexibilidad curricular y construcción interdisciplinaria para el aprendizaje autogestivo de la ciencia y la tecnología	369
<i>Tellechea, Martín; Conte, Rodrigo; Billodas, Araceli; Tack, Jerónimo; Franks, Ruth; Alzuet, Pablo; Reche, Vanina.</i>	
Taller de grafiti y expresión poética	375
<i>Vaistij, Natalia; Santamarina, Fabiana.</i>	
William Shakespeare: del nombre al teatro	383
<i>González, María Inés; Santamarina, Fabiana.</i>	
Hacia la construcción intercolegial e intercultural del conocimiento como integración y articulación de saberes	392
<i>Gnecco, M. Virginia; Rodríguez, Mónica; Spoto Zabala, Daniela.</i>	
Testimonios y memoria: la vida y la filosofía	397
<i>Hillen, Mirta Elizabeth.</i>	
Las puertas del bachillerato. Memoria gráfica / 60 años del Bachillerato de Bellas Artes de la UNLP	402
<i>Jara, Analía.</i>	

Taller de reflexión ética a partir de las prácticas de Residencia Pedagógica	404	Proyecto Final Integrador	503
<i>Véliz, Ana Carolina; Saientz, Déborah.</i>		<i>Lucchese Vides, Darío; Poch, Gustavo Adolfo.</i>	
Lo cooperativo como proyecto educativo	409	Lenguaje y ciencia	508
<i>Levín, Mariela; Frías, Carlos; Albornoz, Mariela.</i>		<i>Medina Córdoba de Paz, Lucrecia; Alves, Nancy; Chaya, Jorgelina.</i>	
Taller Introductorio de Tai Chi Chuan para niños	415	La V de Gowin: Una herramienta para aprender ciencia físico naturales	514
<i>Terrile, Elisabet C.; Di Croce, Analía.</i>		<i>Medina Córdoba de Paz, Lucrecia; Alves, Nancy.</i>	
Experiencia de integración de contenidos en las asignaturas Química e Inglés	422	Proyecto de extensión artística: “Maestr@s por un día”	521
<i>Barrios, Rubén Jesús; Herrera, Teresa Beatriz; Kind, Silvia Edith; Roppolo, María Teresa; Setti, Fátima del Rosario.</i>		<i>Bustos, Mariana; Sidán, Patricia.</i>	
Intervenciones artísticas en la escuela	428	Nutriología en la escuela	524
<i>Almada Vargas, Carolina Soledad; Ale, María Gracia; Magni, Romina; Taborda, María Laura; Tapia, Mariela Lilian.</i>		<i>Moreno Ruiz Holgado, María Macarena; Bustos, Mariana; Villagra, Sonia.</i>	
El abordaje de las representaciones iconográficas de los pueblos originarios a través del mural cerámico	434	Las Olimpiadas de Física y la Algorítmica Computacional en MATLAB	526
<i>Almada Vargas, Carolina Soledad; Ale, María Gracia; Taborda, María Larura; Becerra, María Victoria; Tapia, Mariela Lilian; Magni, Romina; Yonson, Verónica.</i>		<i>Amani, Mario Ricardo.</i>	
El italiano en el ISMUNT: una aproximación a la lengua y a la cultura italianas	443	“Lengua en el CIEEM, una aproximación a la clase de cada sábado”	531
<i>Acevedo de Bomba, Elena Victoria.</i>		<i>Fernández, Mónica; Gioseffi, Paola; Vítola, Sebastian.</i>	
Leyendo estratégicamente L.E.	452	Mundo laboral, empleabilidad y gestión de la adultez como eje en los procesos vocacionales	536
<i>Chocobar, Andrea Cecilia; Ibáñez, María Waldina.</i>		<i>Esparrell, Sergio; Dilullo, Ana; Bascary, Dolores; Naigeboren, Marta; Bordier, Silvina.</i>	
La enseñanza del género tango en el Bachillerato de Bellas Artes (UNLP)	457	POSTERS. Resúmenes extendidos	
<i>Mesa, Paula; Acosta, Mario.</i>		Escribir sin faltas de ortografía y no morir en el intento	540
Aprendizajes basados en la experiencia y prácticas docentes innovadoras. Programa de Acción Solidaria y Didáctica Especial para Antropología	461	<i>De Filippis, Ariel.</i>	
<i>Zurutuza, Roberto; Sierra, Concepción.</i>		El taller de investigación geográfica: un espacio para la construcción de conocimiento que articula saberes específicos, lingüísticos y tecnológicos. Resultados parciales de la experiencia	542
Arte y Memoria en el CNBA. Una propuesta entre Literatura y Plástica	472	<i>Casco, Daniela; González, María Rosario; Pérez Baldrich, Nuria.</i>	
<i>Acera, Eduardo; Neuburger, Sonia.</i>		Práctica alfarera. Ensayos entre el arte y las ciencias	545
El arte y sus circuitos	482	<i>Alba, María Julia; Kozubsky, Leonora.</i>	
<i>Gutiérrez, Jorge; Vallejo, Mónica.</i>		La naturaleza no conoce de límites o fronteras políticas	547
Tablearte	486	<i>Tomé, Patricia; Mangione, Betina.</i>	
<i>Uboldi, Noelia; Mohedano, Liliana; Ruiz Holgado, Daniel.</i>		Migrar para vivir o vivir para migrar	550
Implementación de la práctica fotográfica y audiovisual a los planes de estudio de enseñanza media en escuelas de formación artística	488	<i>Tomé, Patricia; Fili, Patricia.</i>	
<i>Masino, Pablo.</i>		Taller Causas y efectos del hambre. Una experiencia educativa diferente. Políticas saludables en la alimentación de los adolescentes	553
Problemáticas sociales latinoamericanas. Una experiencia multidisciplinar	495	<i>Cardozo, Marta; Goñi, Silvana; Piancazzo, Analía Mabel; Realini, Silvia Elena.</i>	
<i>Huarte, Germán; Bührle, Carlos; Dupuy, Héctor; Lacchini, Ana.</i>		Espacio Optativo de Profundización (EOP). Una nueva experiencia de integración en Ciencias Exactas y Naturales	556
		<i>Agosteguis, Adriana; Dapoto, Marta; Ferreyra, Alicia; Guiles, Celina; Mange, Elena; Semplici, Norma; Varela, Claudia; Yordaz, Mariel.</i>	

Un modelo de trabajo para analizar el proceso inmigratorio en el marco del modelo agroexportador argentino: las historias de vida y las historias familiares como fuente en el aula	559
<i>Huarte, Germán.</i>	
Un puente entre la salud humano-animal, la escuela y la comunidad	561
<i>Vinocur, Florencia.</i>	
Especialización en educación media preuniversitaria	563
<i>Valera, Analía.</i>	
El bicentenario en Tartagal – Salta 1810 al 1816 – Recorriendo las calles de mi ciudad recordando el Bicentenario	566
<i>Medina, Claudia Patricia; González, Dalila Viviana; Tabarcachi, Teresita; Acosta, Graciela.</i>	
La indagación integradora como estrategia de enseñanza y aprendizaje de la biología histórica en contexto	568
<i>Tellechea, Carlos Martín.</i>	
Rincones: Experimentación y construcción de mobiliario en el Bachillerato de Bellas Artes de la UNLP.	570
<i>Jara, Analía.</i>	
La “clase” de Lengua: estrategias y experiencias didácticas basadas en la reflexión	572
<i>Chaya, Jorgelina; Lobo, Claudia; Marchese, Roberta; Molina, Susana.</i>	
La memoria viva: una experiencia compartida	574
<i>Núñez, Beatriz Eugenia; Coria, Silvia Ester.</i>	
Aportes y experiencias didácticas en el abordaje de los sectores populares urbanos en los años de entreguerra en la Argentina	578
<i>Etcheverría, Silvio.</i>	
Articulación de contenidos en la programación de la asignatura Piano: El caso del Estudio	581
<i>Ibarra, Hadda.</i>	
Revista de humanidades	583
<i>Ruiz, María Eugenia; Véliz, Ana Carolina; Maizares, Nelson; Gómez, Leopoldo; Hillen, Mirta.</i>	
El cine en las clases de humanidades	585
<i>Ruiz, María Eugenia; Véliz, Ana Carolina; Maizares, Nelson; Gómez, Leopoldo; Hillen, Mirta; Laks, Roxana.</i>	
Utilización de los comprobantes en la sociedad	587
<i>Julián, Liliana del Valle.</i>	
Literatura y Memoria	589
<i>Acera, Eduardo.</i>	
EJE TEMATICO 4 TRABAJO EN EQUIPOS Y EQUIPOS DE TRABAJO	594

PONENCIAS. Trabajo completo

Malvinas para armar, un ejemplo de abordaje interdisciplinario	595
<i>Clemente, María Isabel; Szteinberg, Roxana; Brihuega, Miguel.</i>	
El acompañamiento docente hoy en el ingreso y egreso del secundario	598
<i>Giraldes, Estela; Martínez, Silvina.</i>	
Los adolescentes y las redes sociales	603
<i>Censabella, Sandra; Valicenti, Flavia.</i>	
Hacia la construcción de un dispositivo técnico-pedagógico del Grupo de Acompañamiento Escolar (ACe)	613
<i>Gallardo, Amneris; Gasparini, Silvia; Pastrana, María Isabel; Paz, Elizabeth.</i>	
Elaboración de material para la enseñanza de francés como lengua extranjera	623
<i>Gnecco, María Virginia; Vega Zarca, María Silvina; Vieguer, Fabiana Inés.</i>	
Reflexiones acerca de la construcción del trabajo técnico en equipo	635
<i>Azubell, Perla E.; Bauque, María Gabriela; Esparrel, Sergio E.</i>	
Proyecto de gestión del Departamento de Música	638
<i>Bertone, Florencia; Bantar, Gabriela; Gulielmino, Carola; Attaguile, Norbertto; Loudet, Pablo.</i>	
Desarrollo de una propuesta para el abordaje de la educación sexual integral en el colegio Gymnasium de la UNT	647
<i>Bascary, Dolores; Esparrell, Sergio; Medina Álvarez, Pamela.</i>	
Presentación de la nueva propuesta de gestión del Departamento de Artes	654
<i>Miquelarena, Teresita Alicia; Bedouret, Alejandra; Correbo, María Noel; Fuentes, Laura Leonor; Martínez, Laura.</i>	
Cuestiones de época: nuevos sujetos, nuevos desafíos, nuevas intervenciones	664
<i>D’Assaro, Adriana.</i>	
Cómo miramos los procesos de enseñanza y de aprendizaje para el seguimiento académico	670
<i>Correa, Mónica Patricia; Azubell, Perla.</i>	
Construcción de un espacio de reflexión, discusión e intercambio de miradas, saberes y prácticas de los Equipos de Apoyo y Orientación Educativa	675
<i>Josserme, Rodrigo; D’Assaro, Adriana; Gasparini, Silvia; Quevedo, María Regina; Paz Burgos, Elizabeth.</i>	
Ambiente y diseño, tres docentes, un consenso	685
<i>Maurín, Gustavo; Poli, Andrea; Pintos, Verónica.</i>	
Acompañamiento psicopedagógico en los ciclos Preparatorio y Básico del Gymnasium Universitario: Construcción de estrategias de orientación y apoyo desde el gabinete psicopedagógico y la tutoría docente	687
<i>Naigeboren, Marta; Bascary, Dolores; Bordier, Silvina; Esparrell, Sergio.</i>	
Programa de fortalecimiento de la función del docente auxiliar	693
<i>Bergman, Valeria; Petracca, Gustavo.</i>	

Dos miradas para la ciencia y lxa alumnx	697
<i>Mohedano, Liliana; Bustos, Mariana.</i>	
Transparencia: Una estrategia para cuidar las trayectorias escolares	700
<i>Carro, Fernanda; Boland, Lucrecia; Duarte, Miriam.</i>	
¿De qué manera podermos “mostrar” algo que no se ve?	
Reflexiones de un grupo de preceptores haciendo escuela secundaria	706
<i>Diodati, Mariano; Santillán, José Eloy.</i>	
Los estudiantes en el proceso de evaluación de la implementación de un nuevo Plan de Estudios en el IPS	713
<i>Kleinerman, Nora.</i>	
Recorriendo y aprendiendo	716
<i>Sánchez Nader, Cecilia Inés.</i>	
Olímpicos del Pelle	722
<i>Rueduch, Betina.</i>	
Proyectos conjuntos de la escuela técnica de la UBA con otras escuelas técnicas	731
<i>Marzullo, Miguel; Orza, Luis Alberto; Zegarra, Alexis; Coll, Jorge.</i>	
El colegio de profesores, forma institucional de trabajo del equipo docente	738
<i>Marzullo, Miguel; Andrade, Gisela; Palacio, Alberto; Orza, Luis Alberto; Scorzelli, Mariano; Augustovski, Ianina; Ramos, Carolina.</i>	
Interrogando las prácticas: el trabajo del Departamento de Orientación educativa y los equipos docentes en la institución	744
<i>Kristal de Lischinsky, Ana; Del Río, María Elena; Azubell de Halloy, Perla.</i>	
POSTERS. Resúmenes extendidos	
La enseñanza de valores a los alumnos: una experiencia docente-preceptor	747
<i>Silva, Norma; Heguerouet, Stella Maris.</i>	
Experiencias pedagógicas desde la extensión universitaria bajo los parámetros del Trabajo en Equipos	749
<i>Lombardelli, Verónica; Saiantz, Deborah.</i>	
Espiando el micromundo celular. Una experiencia de articulación en Ciencias Naturales	752
<i>Agosteguis, Adriana; Corona, Verónica; Ferreyra, Alicia; Guiles, Celina; Yordaz, Mariel.</i>	
Trayectos escolares diferenciados – Construcción de estrategias conjuntas	755
<i>Ibáñez, Gabriela E.; Aisama, Mirta D.</i>	
Constitución de Equipos de Trabajo: Reflexiones desde la gestión directiva	757
<i>Ruiz, María Eugenia; Estrada, Marcela; Marchese, Fernanda.</i>	
EJE TEMATICO 5	
LA RE-SIGNIFICACION DE SABERES	760
PONENCIAS. Trabajos completos	

Aumento del uso de la letra de imprenta en las escuelas ¿beneficios o perjuicios?	761
<i>Elías, Fernanda Gabriela; Oostdyk, María Patricia.</i>	
Los proyectos supervisados. Hacia un modelo de aprendizaje autónomo y autodirigido	767
<i>Brihuega, Miguel.</i>	
Talleres de Orientación Vocacional, una experiencia resignificada a través de los años	773
<i>Amez, Griselda; Gaguin, Silvana; García, Marcela.</i>	
Narrativas pedagógicas. Un cruce de experiencias y miradas sobre las prácticas docentes	776
<i>Saiantz, Deborah; Castilla, Carlos.</i>	
Abordaje de la Ley de Educación Sexual Integral desde la perspectiva de la Historia de las Artes Visuales	784
<i>Bang, Nicolás; Busse Corbalán, María Eugenia; Correo, María Noel; Gentile, María Lucía; Pérez Balbi, Magdalena; Santarsiero, Federico; Savioff, Lucía.</i>	
El jardín de las lecturas que se multiplican: leer y compartir Borges en la escuela secundaria	791
<i>Balverde, Gerardo; García, Marcela; Souilla, Susana Inés.</i>	
La cuestión de la mujer como Otro del varón en la “Introducción” a El segundo sexo de Simone de Beauvoir	798
<i>Lufrano, Anabella; Salinas, Gustavo Omar.</i>	
Una estrategia alternativa en la enseñanza de la historia. La shoá como experiencia áulica	805
<i>Larregina, Diego Rodolfo.</i>	
Recursos musicales como herramientas facilitadoras para las artes visuales	812
<i>Correa, Paola María.</i>	
La materialidad evocadora. Otra mirada sobre la producción de imágenes en la infancia	818
<i>Córdoba Vázquez, Raquel María.</i>	
Una manera diferente de despedirse del Nivel Secundario: “El Legado”	826
<i>Herrero, Mireya; Pulgar, Roxana.</i>	
Jardín de 5 años: su integración en el primer ciclo de la escuela primaria	830
<i>Bianchi, Alicia Inés; Esparrel, Andrea Mariana.</i>	
La re-significación del trabajo de campo urbano en el ámbito escolar: el estudio de la gentrificación de la ciudad de San Miguel de Tucumán	834
<i>Rodríguez, Adriana del Valle; Puente, Nora Beatriz; Ocaranza, Imelda; Juárez, Eliana de los Ángeles.</i>	
La importancia de la enseñanza del lenguaje oral en el jardín de cinco años	844
<i>Esparrell, Andrea Mariana.</i>	
Los adolescentes y su sexualidad. Una travesía a través de la materia psicología	849
<i>Barbisan, Vanesa; Lopes, Nancy; Martínez, Silvina.</i>	

Prácticas sociales y prácticas escolares: lectura y escritura en la formación docente	854
<i>Dori, María Graciela del Valle; Saracho, Sonia Marta.</i>	
El dossier: una propuestas disciplinar y metodológica en el nivel Secundario	862
<i>Moya, Nora; Palacio, Violeta; Vargas, Claudia.</i>	
El Tucumán de la Independencia. Su enseñanza en aulas heterogéneas	866
<i>Cudmani, Ana María; Peralta, Florencia.</i>	
Historia y ciencia política en el abordaje de las prácticas estudiantiles en la ESCCP	874
<i>Romero, Ricardo; Otero, Estefanía.</i>	
Creando científicos	880
<i>Moreno Ruiz Holgado, María Macarena.</i>	
Natación: Sirenas y Delfines	883
<i>Jaldo, Diana Myrian.</i>	
“Globalización, prácticas cotidianas y contrastes para la enseñanza de la construcción del Estado Nacional Argentino (1862-1880)”	885
<i>Lorenzo, Juan Carlos; José, Sergi Raúl.</i>	
La contrarrevolución preventiva de 1976 y el modelo didáctico problematizador	884
<i>Bulacio, Julio.</i>	
Espacios de ESI en la escuela media	904
<i>Bustos, Mariana.</i>	
La inmigración: representaciones , identidades y estereotipos en la literatura y en los medios audiovisuales	907
<i>Catalano, Carlos Diego.</i>	
Re-significando horas de extensión: Taller de Cristalografía	914
<i>Giménez, Mariana Elisa; López Cross, Olga Amalia.</i>	
Resignificar el discurso poético: la poesía en lo cotidiano, en el aula, la escuela y las calles	920
<i>Castro, María Graciela.</i>	
Ciencia y prejuicio: Hablando de la marihuana	924
<i>Agreda, Adriano Ezequiel.</i>	
Repensar la enseñanza del latín en una escuela preuniversitaria	933
<i>Gioseffi, Paola.</i>	
Ambiente y diseño, de público erudito a hacedores democráticos	938
<i>Poli, Andrea; Maurín, Gustavo; Pintos, Verónica.</i>	
POSTERS. Resúmenes extendidos El agua: ¿bien de muchos, consuelo de pocos?	940
<i>Ferreyra, Alicia; Marzorati, Graciana.</i>	

Aprendiendo ESI desde y con los estudiantes	943
<i>Cejas, Mario; Grossi, Verónica; Pérez, Romina.</i>	
El estudio como propósito de enseñanza en clase de matemática	945
<i>Ardizzoli, Tamara; Lastra, María de los Ángeles; Opoca, María Soledad; Wall, María Cecilia.</i>	
La experiencia de construir cuerpos geométricos	948
<i>Camacho, Belén; Franco, Sandra N.; Ibáñez, Adriana; Nuño, Fernanda.</i>	
Tartagal, en el Bicentenario de la Independencia 1816-2016. El diario Escolar	951
<i>Acosta, Graciela; Medina, Claudia Patricia; Tabarcachi, Teresita; González, Dalila Viviana.</i>	
Análisis y perspectivas del Equipo de Orientación Educativa del Colegio Nacional “Dr. Arturo U. Illia” – Un ejercicio de autoevaluación Institucional	953
<i>Josserme, Rodrigo.</i>	
Reflexiones críticas sobre los procesos de construcción del conocimiento histórico del siglo XIX rioplatense	956
<i>Misuraca, Juan.</i>	
Una experiencia didáctica sobre la construcción de la memoria y el olvido	959
<i>Castillo, Silvia Patricia; Astorga López, José Ramón.</i>	
La historia del pensamiento económico a través del teatro	962
<i>Goslino, Martín.</i>	
“Resignificando la Geometría...” en el Instituto Técnico de la UNT	965
<i>Ibáñez López, Adriana; Alonzúa, Sandra; Camacho, Belén; Vallejo, María Luisa.</i>	
Los sentimientos en la vidriera. Un recorrido por las emociones y su relación con el aprendizaje	968
<i>López, Cristina.</i>	
A MODO DE CIERRE Pedes in terra ad sidera visus. Revisando prácticas docentes	970
<i>Dra. Sandra Mansilla.</i>	

INTRODUCCION

Con la convicción de que generando espacios de reflexión buscamos acompañar y enriquecer las prácticas pedagógicas, es que la Universidad Nacional de Tucumán a través del Consejo de Escuelas Experimentales y con la colaboración de las siete Escuelas de la UNT, organizaron la realización de la JEMU 2016.

La misma se orienta a promover el diálogo constante entre las Escuelas Universitarias del país, con el propósito de revisar las prácticas docentes en los niveles Inicial, Primario, Medio y Terciario.

Pensando a la escuela como la institución destinada a garantizar los derechos de las personas a acceder a los saberes y la cultura, es que consideramos necesario desarrollar un lenguaje común entre los educadores, comprendiendo el nexo existente entre nuestras prácticas y la realidad socio cultural, con las necesidades y competencias producto de la historia que nuestros estudiantes traen a la escuela.

Desde éste lugar, planteamos el rol de los docentes y de la escuela desde una pedagogía contextualizada cultural, social y políticamente que persigue el objetivo de su práctica hacia la transformación social. En este sentido vale la pena hacernos la pregunta por el tipo de prácticas que hacen posible o no, hacer que el aula de clases se convierta en un espacio democrático y de aprendizaje significativo, reconociendo que los saberes generales deben hacerse parte del mundo vital del estudiante.

Compartimos en este libro, el conjunto de reflexiones e ideas sobre las numerosas experiencias y acciones en torno al ejercicio pedagógico que se vienen realizando en las diferentes disciplinas de las escuelas universitarias del país, relacionadas con: las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y su impacto en el sistema educativo, sobre la integración y articulación de saberes, el trabajo en equipos y equipos de trabajo y la re significación de saberes, entre otros temas.

Siendo coherentes con nuestro objetivo, este espacio conjunto cumple la función de mantener la dirección de esta experiencia compartida, constituyéndose de este modo en una postal de nuestras acciones.

Esp. Lic. Juan Pablo Gómez

Director

Consejo de Escuelas Experimentales

Universidad Nacional de Tucumán

Experiencias de inclusión escolar
desde el Gabinete de Orientación Educativa
en el Colegio Nacional Agrotécnico “Ing. Julio César Martínez”
en Tilimuqui, La Rioja.

Jorgelina Carignano; Lorena Millicay; Carina Zapata
Colegio Nacional Agrotécnico “Ing. Julio César Martínez”
Tilimuqui, La Rioja
Universidad Nacional de Chilecito

EJE TEMATICO 1

INCLUSION

Resumen

El CoNAg Institución de Educación Media Preuniversitaria se funda en el marco del convenio firmado entre la Universidad Nacional de Chilecito, La Riojana Cooperativa y la Asociación de Comercio Justo, en el año 2010 en la localidad de Tilimuqui, La Rioja, siendo la única escuela con esta característica en Argentina: fairtrade. Esta característica implica desde sus orígenes la posibilidad de contar con un espacio institucional que escuche y aloje las situaciones cotidianas de los estudiantes vinculados con la otredad.

Al conocer la cotidianeidad escolar en su complejidad se modifica el eje de los análisis puestos en la singularidad de las capacidades de los sujetos para integrarse o aquellos que apuntan a la efectividad de las políticas inclusivas (Sinisi, 2010).

En este trabajo se presentan acciones que el Gabinete de Orientación Educativa desarrolla y los resultados de estos procesos: acompañamiento al ingreso a la Escuela Media destinado a alumnos y tutores, contextualización de las propuestas pedagógicas, planificación de acciones tutoriales destinadas a fortalecer los procesos de permanencia y el acompañamiento a estudiantes en los procesos de salud y enfermedad articulando estrategias con distintas instituciones. Las acciones nos desafían a encaminar la labor educativa en una cuestión clave incluir al sujeto en un lazo social.

Desarrollo

El Colegio Nacional Agrotécnico “Ingeniero Julio César Martínez” es una Institución de Educación Media Preuniversitaria que se funda en la localidad de Tilimuqui, departamento Chilecito, provincia de La Rioja en el marco del convenio firmado entre la Universidad Nacional de Chilecito, La Riojana Cooperativa y la Asociación de Comercio Justo, en el año 2010, siendo la única escuela en Argentina de característica “fairtrade”. ¹

El sistema de Comercio Justo comienza en 1964 con la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (UNCTAD). Esta forma alternativa de comercio promueve el diálogo, la transparencia y el respeto, contribuye al desarrollo sostenible ofreciendo mejores condiciones en el comercio y garantizando los derechos de los productores y trabajadores marginados, particularmente en el Sur (Cecon R, B. 2008: 64). ² Algunas de sus premisas son: garantizar para los trabajadores un salario justo; mejorar las condiciones de seguridad e higiene del lugar de trabajo; fomentar la igualdad de oportunidades para las mujeres; proteger los derechos de los niños; salvaguardar las minorías étnicas y preservar el medio ambiente. Estas premisas están destinadas a corregir el desequilibrio de poder en las relaciones comerciales, la inestabilidad de los mercados y las injusticias del comercio convencional. ³

¹. El Comercio Justo es un enfoque alternativo al comercio convencional basado en una asociación tanto entre productores y comerciantes como entre empresas y consumidores. El sistema internacional de Fairtrade – conformado por Fairtrade International y sus organizaciones miembros – representa el sistema de Comercio Justo más grande y reconocido en el mundo. Página web: fairtrade.net. Consulta realizada 8/9/2016.

². Cecon R, B. (2008) El Comercio Justo en América Latina: Perspectivas y Desafíos. Universidad Nacional Autónoma de México.

³. Página web fairtrades.net. Consulta realizada 8/9/2016.

Desde el año 2006, La Riojana Cooperativa cuenta con dicha certificación, en este sentido, “los aportes que surgen de las operatorias comerciales realizadas bajo esta norma, son destinados a proyectos que buscan el desarrollo social y económico de nuestros productores, y están relacionados con el entrenamiento y desarrollo de sus capacidades, la educación, infraestructura para beneficio social, desarrollo cultural, protección ambiental, entre otros aspectos.”⁴

Esto significa que las primas que se obtienen de los productos comercializados son utilizados en proyectos que favorecen a las comunidades de origen en mejorar su calidad de vida y en este caso particular se dio lugar a la fundación de un colegio agrotécnico que garantice la continuidad escolar de los adolescentes de este medio, brindando una formación acorde a las necesidades laborales de la región y posibilitando desde la estrategia educativa un movimiento en el campo social y cultural de los trabajadores y sus hijos en la zona.

Consideramos que estas referencias explicitadas con respecto al Comercio Justo y sus modalidades, atraviesan el Proyecto Educativo Institucional⁵ siendo la “inclusión escolar” no necesariamente una estrategia sino y como se proponen en las últimas investigaciones al respecto un posicionamiento en el acto educativo. En este sentido, “podemos hablar de cambio de paradigma y enunciar a la educación escolar inclusiva como el nuevo modelo educativo, aunque sigo pensando que si la educación es un derecho no tendrían que ser definidas previamente -a partir de programas y acciones de intervención- las formas de inclusión” (Sinisi, 2010: 14)⁶.

Continuando con este posicionamiento, el Gabinete de Orientación Educativa (GOE) también surge como espacio institucional en el marco de creación del Colegio, esta característica implica desde sus orígenes la posibilidad de contar con un espacio institucional que escuche y aloje las situaciones cotidianas de los estudiantes vinculados con la otredad. En general, el concepto de otredad se vincula al de mismidad e identidad considerando que la identidad es una construcción entre el ideal del yo y los ideales sociales “la identidad no es sólo el resultado de una definición personal, sino que incluye, ya sea por aceptación o rechazo, una “carga” que las diferentes instituciones por las que transita el individuo a lo largo de su vida, depositan sobre él (Falcón, 2008)⁷.

Se considera necesario retomar algunas ideas fundantes del encuadre de intervención de este espacio a los fines de contextualizar su vinculación con lo explicitado anteriormente. El trabajo consiste cuando hay una demanda de: alumnos, profesores, tutores y autoridades, en hacer circular la palabra, en habilitar las narraciones para que a través de ellas los sujetos implicados puedan reconocer sus problemas, desarmarlos, subjetivarlos y definir a partir de ello un nuevo sistema de relaciones, con sus compañeros, profesores y demás actores de la institución y otras cuando sea necesario.

Una de las cuestiones centrales que nos proponemos en el abordaje, son los modos de entablar las relaciones de convivencia, tanto en la definición prescriptiva de normas desde el reglamento⁸ como en las definiciones cotidianas que los alumnos y docentes construyen en sus relaciones al margen de lo prescripto, y en el contexto de respeto a las producciones como a la confidencialidad de los significados aportados.

Algunos criterios⁹ reguladores que el (GOE) viene teniendo en cuenta para orientar su función son:

- ✓ planificar acciones adecuadas a las necesidades y características de los destinatarios que nos permitan accionar eficientemente y acorde al contexto.

4. Página web La Riojana Cooperativa. Consulta realizada 8/9/2016.

5. “Apunta a que sus alumnos desarrollen acciones tendientes a identificar y a interpretar los contenidos de la cultura, transformando y produciendo nuevos saberes, al tiempo que ahonden en aquellos más comprometidos con la realidad regional (...) Una de las funciones de la modalidad de este colegio, será crear en los alumnos, una actitud positiva y el desarrollo de un espíritu emprendedor que haga de los egresados, potenciales generadores de nuevas actividades económicas en la región, a través de estímulos y oportunidades educativas”. Proyecto Educativo Institucional. Colegio Nacional Agrotécnico “Ing. Julio César Martínez”. Tilimuqui, La Rioja. 2010.

6. Sinisi, L. (2010) Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? Revista Boletín de Antropología y Educación, Número 01, pp 1-4.

7. Falcón, M. (2008). Anotaciones sobre identidad y “otredad”. Revista electrónica sobre psicología política, Número 6, pp 1-9.

8. Se hace referencia al Régimen de convivencia institucional del Colegio Nacional Agrotécnico “Ing. Julio César Martínez”. Tilimuqui, La Rioja. 2011.

9. Extraídos del Proyecto Encuadre de trabajo del Gabinete de Orientación Educativa. Colegio Nacional Agrotécnico “Ing. Julio César Martínez”. Tilimuqui, La Rioja. 2011.

✓ reconocer e identificar nudos dilemáticos y problemáticas en relación a características y situaciones relacionadas a las prácticas escolares.

✓ ampliar/reducir/adaptar ofertas e intervenciones en relación a estos nudos dilemáticos.

✓ producir y comunicar a sabiendas que, volviendo a los actores los convierte en protagonistas de cambios que redunden en la mejora de la calidad de vida institucional y que esto se refleje en la mejora de la calidad educativa y condiciones de vida de los sujetos educandos.

✓ elaborar material científico capaz de ser compartido y que contribuya a la estructura del saber disciplinar.

De este modo resignificamos el proceso de inclusión escolar como inherente al acto educativo, dado que es fundamental no perder de vista que la inclusión, en tanto componente del derecho a la educación, es un principio rector que debe orientar el curso de las políticas y prácticas educativas, teniendo como eje fundamental el reconocimiento y valoración de la diversidad humana (Duk y Murillo, 2016: 1)¹⁰.

Las acciones que el Gabinete de Orientación Educativa desarrolla desde los marcos referenciales antes planteados son: a) acompañamiento y orientación a estudiantes, considerando las distintas características del ciclo vital por la que atraviesan, b) acompañamiento al ingreso a la Escuela Media destinado a alumnos y tutores, c) contextualización de las propuestas pedagógicas y, d) planificación de acciones tutoriales destinadas a fortalecer los procesos de permanencia.

A continuación se presentan los datos recogidos durante el ciclo lectivo 2015, vinculados a estas acciones. Los mismos se obtienen en las distintas consultas y asesoramientos que se realizan en entrevistas individuales o grupales, las cuales se pueden solicitar de forma espontánea (alumnos, docentes, equipo de gestión, tutores), por solicitud de docentes/equipo de gestión/ preceptores, o por solicitud del (GOE). La sistematización y reflexión de esta información nos viene permitiendo visualizar y comprender algunas particularidades de las prácticas escolares y repensar con los sujetos que forman parte de ellas, orientaciones que favorecen la pertenencia y permanencia en la cultura institucional.

El acompañamiento al ingreso a la Escuela Media, resulta la primer instancia de participación con los ingresantes mediante el Curso de ingreso, el cual tiene por objetivo iniciar al ingresante en el conocimiento del perfil y características del Colegio, generar espacios de diálogo y reflexión acerca de la vida escolar y favorecer las relaciones interpersonales al interior de la Escuela. Se acompaña de forma sistemática en encuentros planificados para tal fin durante tres semanas en el mes febrero y está destinado a primer año. La llegada a la escuela secundaria es un proceso que estará orientado por los saberes y aprendizajes que realizarán los alumnos como así también por las modalidades de los vínculos con los pares y con los demás actores de la institución en el contexto de las diferentes culturas que portan.

Desde este lugar consideramos de importancia, que el alumno que llega a la Escuela, conozca y reflexione acerca de los instrumentos que reglamentan la vida institucional, ya que en los mismos los alumnos encontrarán las normas que les posibilitará construir los espacios de convivencia necesarios para favorecer las prácticas escolares. Se abordan de manera reflexiva los siguientes documentos institucionales: Reglamento institucional, Régimen de convivencia, la dimensión organizativa de la Escuela y Plan de estudio de la cursada correspondiente al 1° año.

Luego de esta instancia y comenzando el cursado regular del ciclo lectivo se inicia el acompañamiento y orientación a estudiantes, considerando las distintas características del ciclo vital por la que atraviesan y está destinado a todos los alumnos del Colegio.

A los fines de la exposición, presentamos las consultas y asesoramientos según: alumnos; tutores e institucionales, esta última comprende al equipo directivo, docentes y preceptores.

La matrícula con la que se trabajó en el año 2015 fue de: (315) alumnos y un plantel Docente y no Docente de: (49). Las consultas que llegaron para asistencia del Gabinete de Orientación Educativa fueron: (304) distribuidas en la siguiente manera: alumnos (152), Tutores (76) e Institucionales: (76)

Como se puede apreciar, la mayor cantidad de consultas y asesoramientos se realizó con los alumnos, esto confirma el encuadre de trabajo del (GOE), que los considera como principal destinatarios; también se puede

10. Duck, C y Murillo, J.F. (2016) La inclusión como dilema. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Número 10, pp 11-14.

identificar que la recurrencia en las consultas se modifica según las características en el ciclo vital de la adolescencia. Siendo más frecuentes y sistemáticas en los 1° y 2° años y más puntuales y esporádicas en los últimos años. Esta observación la fundamentamos teniendo en cuenta que el ingreso a la escuela media implica momentos claves de reconfiguraciones en las dimensiones personales, familiares y sociales del alumno. Todo adolescente se encuentra con el desafío de construir su identidad o de reconstruirla/reorganizarla por las múltiples exigencias (psicológicas, emocionales, físicas, cognitivas, sociales) propias de este período (Garzuzi, 2013)¹¹.

De las consultas y asesoramientos con alumnos

Se agrupan las realizadas en los primeros años de estudio: 1° año (63) sobre una matrícula de (85) , 2° año (40) sobre una matrícula de (96) y 3° año (27) sobre una matrícula de (61).

De las consultas recibidas las que corresponden a los primeros años de estudio, se vinculan en su mayoría con la categoría que nombramos de la “dimensión personal y familiar” de los alumnos: incluyendo aquí a las características propias del ciclo vital por el que están atravesando, entre las más recurrentes se presentan, los conflictos en el grupo de pares entre varones y mujeres, episodios de angustia vinculados a las dificultades que se presentan para tramitar y/o elaborar los cambios que impone la pubertad y situaciones de reconfiguración familiar que convocan al adolescente con la posibilidad de comprender, pero también de negar, desestimar y rechazar con sus consecuente efectos (los primeros consumos, actos de cortes en el cuerpo fundamentalmente en las mujeres). “En esta búsqueda de “saber quién es” el adolescente puede mirarse a sí mismo a través de figuras que le confieren cualidades positivas o, por el contrario, identificarse con figuras negativas que representan transgresión de las normas. Es preferible ser alguien -aunque sea indeseable - a no ser nada.” (Yuni y Urbano, 2005: 87)¹².

Otras consultas y/o asesoramientos se vinculan con la categoría que denominamos de la “convivencia institucional” en la misma se incluye: situaciones de malestar en el aula motivada por las representaciones que los alumnos portan con respecto a quienes son los “otros”. Resulta interesante a los fines del trabajo reflexionar sobre “los nombres y etiquetas” que toman para nombrar al “otro”, sus compañeros, los semejantes; teniendo en cuenta los efectos de tensión agresiva en los vínculos y sus consecuencias en las transgresiones a las normas del Colegio.

En estas situaciones identificamos que los alumnos “se” toman de las referencias a los lugares de procedencia: ciudad o distritos (poblaciones que se ubican en la periferia o en zonas rurales), las escuelas donde cursaron el nivel primario y en algunos casos las procedencia étnicas, y hacen con ellos “usos” de una diferencia que no necesariamente habilita al conocimiento del semejante. “El etiquetamiento satisface y excusa, al menos provisoriamente, a quien lo hace” (Duarte, M.E. 2005: 42)¹³, en este sentido el trabajo de acompañamiento consiste en visibilizar y responsabilizar a los sujetos, posibilitando al alumno un espacio de escucha que le permita implicarse en el lazo social. Entendemos así, que una escucha vinculada a la otredad hace lugar a los efectos que la presencia de lo otro, lo ajeno genera en el uno por uno y también en los discursos dominantes. Considerando que eso ajeno es sentido como poniendo en riesgo los valores identitarios y el sentimiento de mismidad.

Otra categoría que aparece como importante en las consultas (a los fines de la reflexión) es el ingreso a una nueva cultura institucional, categoría ésta que incluye: la organización y planificación del tiempo, “nuevos” hábitos de estudio, “nueva” estructura organizativa de la escuela; que difiere significativamente con el nivel primario, particularmente atendiendo que esta institución es la única en el Departamento Chilecito con la modalidad de doble escolaridad y agrotécnica. A su vez es una categoría que se vincula con la descrita anteriormente (convivencia institucional). En este sentido Vincent Tinto (1993) se refiere a los procesos de ingreso y pertenencia a la cultura académica, “debemos enfatizar el concepto de miembro de la comunidad, el proceso de interacción de los individuos que la originan y el apoyo social e intelectual que los miembros de la comunidad

¹¹. Garzuzi, V. (2013). El ingreso a la universidad. [síntesis bibliográfica de la cátedra Fundamentos de la práctica docente] Universidad Juan Agustín Maza.

¹². Urbano, C y Yuni, J. (2005) El desarrollo de lo humano desde la perspectiva psicológica. En, Psicología del desarrollo (p.p. 16-32). Editorial Brujas.

¹³. Duarte, M. E. (Comp) (2006) Vínculo docente-alumno. De la queja a la pregunta, de la pregunta al trabajo. En, Los fulanitos. (Cap. III) Universidad Nacional de Córdoba.

proporcionan a todos los estudiantes, no solo a algunos”¹⁴.

Otra categoría que resulta de interés es la categoría dimensión académica, incluye: alumnos con materias previas, con un alto número de materias desaprobadas (más de 5 en un trimestre), ausentismo reiterado a clases que ha llevado a solicitar reincorporaciones, no concurrencia a las instancias de tutorías académicas; situación que nos permite identificar a estudiantes con riesgo de repitencia y de abandono de los estudios. Esta categoría presenta como significativo que los alumnos que consultan más frecuentemente son del 2° y 3° año, en donde el rendimiento académico se les presenta como preocupación; hipotetizamos que en esta instancia del cursado (particularmente en 3° año) los alumnos cuentan con más herramientas (cognitivas y psicológicas) para definir la elección de la Escuela y su orientación, siendo éste un punto clave también para solicitar el cambio y/o convocar a sus padres para revisar esta opción, que en el primer año es realizada por ellos (los padres) en su mayoría.

Frente a estas consultas se acompaña desde las acciones tutoriales las cuales están destinadas a fortalecer los procesos de permanencia de los alumnos pero también de orientar e implicar a los padres en las trayectorias escolares de sus hijos. Se trabaja desde una concepción integral de la tutoría, esto significa considerar las situaciones de aprendizajes de los alumnos con relación a los procesos y vínculos del docente con la enseñanza. “En este formato de tutoría la motivación se identifica con la optimización de los aprendizajes en el marco de una articulación con cambios en el dispositivo institucional, tales como planes de estudio flexibles, nuevas formas de organización institucional (tiempos, espacios, agrupamientos), interdisciplina, estrategias de enseñanza innovadoras” (Capelari, 2009 : 7)¹⁵

Considerando la orientación del Colegio (agrotécnico) se proponen tutores para las áreas de matemática y ciencias naturales, quienes orientan en las dudas y dificultades que se le presenta al alumno en el cursado de las materias, como así también en las instancias de exámenes (especialmente previas). La sistematización del proceso posibilita el trabajo con las prácticas docentes, repensar estrategias de enseñanza y elaborar configuraciones de apoyo para los alumnos que lo requieran.

Con respecto a las consultas que realizan los alumnos de los últimos años, se agrupan las realizadas en: 4° Año (16) sobre una matrícula de (38) y en 5° y 6° año: (6) sobre una matrícula total de (35).

En estos grupos de alumnos se advierte significativamente, que la frecuencia de las consultas y asesoramientos son menores con respecto al grupo que antes describimos, pero también son puntuales. En el caso de los estudiantes de 6to° año las intervenciones estuvieron orientadas a acompañar el proceso de culminación de los estudios: elección de carrera y/o futura inserción laboral, los estudiantes expresan la ansiedad, angustias y miedos que les genera el desafío de construir un proyecto futuro fuera del ámbito de la escuela secundaria. Desde el (GOE) se trabaja con los estudiantes reflexionando y analizando sobre las herramientas personales y las que les ofrece la formación del Colegio, para que desde ese lugar, puedan realizar una elección más ajustada y acorde a las competencias y posibilidades reales, lo cual redundaría en una mejor elección de carrera o trabajo. También se alojan las inquietudes vinculadas con la elaboración de los Proyectos productivos, instancia de trabajo final de la secundaria.

Retomando esta diferencia significativa en las consultas entre los grupos de alumnos de los primeros años y estos, hipotetizamos que se vincula con la elaboración de una orientación posible para construir su experiencia escolar en esta institución. Consideramos que el contenido propio de los colegios agrotécnicos es parte fundamental del currículo en estas instituciones, no solo porque es lo que da identidad a la formación, sino también porque representa un camino a recorrer con los alumnos donde el “conocer”, el “saber hacer” y el “sentir que hago” le dan al grupo aula características particulares. En este sentido nos planteamos si la orientación agrotécnica se propone como favorecedora en la construcción de la identidad adolescente, en donde al mismo tiempo que se proyectan y ensayan saberes y habilidades, también se construyen modalidades que estructuran a los sujetos adolescentes.

¹⁴. Tinto, V. (1993). Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores. Perfiles educativos, número 62, pp. 56-63.

¹⁵. Capelari, M. (2009) Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior. Revista Iberoamericana de Educación, Número 49, pp 1-10.

Consultas y asesoramientos a Tutores (padres/abuelos/familiar a cargo del alumno): (50)

(25) corresponden a tutores de los primeros años, (10) a tutores de los últimos años y (15) son consultas para acceder a becas¹⁶ para el comedor estudiantil.

En el ciclo lectivo 2015, a diferencia del anterior (2014) aumentaron las consultas espontáneas de tutores motivadas por: conflictos intrafamiliares (separaciones, violencia y enfermedades), orientación sobre las características y modalidades de acompañamiento en la adolescencia, asesoramientos en procesos judiciales. Otras consultas fueron por situaciones de riesgo académico como: posibilidad de repitencia, alto porcentaje de materias desaprobadas, ausentismo a las mesas de examen y a las tutorías. También se incluye, preocupación por dificultades en el vínculo entre algunos Docentes y alumnos. Se advierte correspondencia con las situaciones identificadas en los grupos de alumnos.

Con respecto a las entrevistas realizadas para el acceso de becas comedor se advierte un importante aumento de situaciones de precarización laboral de los tutores, sobre todo en el empleo doméstico, en la construcción y en el campo. En otros casos se ha podido advertir, pérdida del empleo formal, también se ha podido identificar situaciones de tutores que son beneficiarios de la beca desde años anteriores y que a la fecha su situación socio-económica o de salud que motivó la ayuda solidaria de la Institución, no se modificó.

Consultas y asesoramientos Institucionales: (75) sobre un total de personal docente y no docente de (49) integrantes

Se consideran "Intervenciones Institucionales" todas aquellas dimensiones y actores que componen las prácticas Docentes, trascienden las prácticas áulicas pero su tratamiento y comprensión posibilita contextualizarlas y definir estrategias de abordaje.

Son consultas realizadas por: Docentes (reuniones de Departamentos académicos, consultas individuales, diseño de propuestas, modalidades de intervención con alumnos o con grupos y situaciones de la convivencia escolar), preceptores (convivencia institucional, modalidades de abordaje con los adolescentes, el uso de la comunicación en el equipo de trabajo), asesoramiento a la gestión (fundamentalmente estrategias para la toma de decisión e intervención con situaciones problemáticas con actores de la Institución Escolar) y participación en el Consejo académico y de convivencia institucional (estrategias para la toma de decisión ante situaciones que requieren una mirada interdisciplinaria y la resolución de las mismas acorde a la normativa institucional).

Desde la reflexión de los datos, se advierte un aumento sostenido en el transcurso de los diferentes ciclos lectivos respecto a la demanda espontánea de orientación a la Gestión Institucional. Según la autora Alicia Carranza¹⁷, la gestión escolar, alude a poder interpretar los márgenes de cambio posible dentro de la cultura institucional de la escuela, y tomar decisiones curriculares y organizativas, con sensibilidad social, implicación personal y profesionalidad pedagógica. Se podría considerar que desde esta perspectiva, la Gestión se pone en tensión con las prácticas que la asocian sólo con la dimensión administrativa e instrumental de la organización escolar. Resulta significativo con relación a la institucionalización del espacio del (GOE) como instancia estratégica desde una perspectiva colaborativa del trabajo en equipo.

Consideraciones finales

Iniciamos esta presentación planteando que el mandato fundacional de este Colegio propone desde sus orígenes la posibilidad de construir espacios que alojen las situaciones cotidianas de los estudiantes vinculados con la otredad. Al conocer la cotidianeidad escolar en su complejidad se modifica el eje de los análisis puestos en la singularidad de las capacidades de los sujetos para integrarse o aquellos que apuntan a la efectividad de las políticas inclusivas (Sinisi, 2010). Esto significa que al conocer nuestras prácticas, también realizamos un

ejercicio de desnaturalización de las mismas, que nos convocan con decisiones éticas con respecto a su tratamiento.

La cuestión clave en el análisis de la relación pedagógica es estrechar la mirada para hacer foco y no pasar por alto sus detalles, el contexto de la misma, los sucesos habituales, etc. Pero en simultáneo, no estrecharla tanto como para que lo único que se mire y analice sea el alumno. (Nicastro, S. 2006: 114)¹⁸

Referencias bibliográficas

Capelari, M. I. (2016). El rol del tutor en la Universidad: Configuraciones, significados y prácticas. Sb editorial.

Carranza, A (2005). Escuela y gestión educativa. Revista Páginas de la escuela de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba. Número, 5, pp 87-103

Ceccon R, B. (2008) El Comercio Justo en América Latina: Perspectivas y Desafíos. Universidad Nacional Autónoma de México.

Duarte, M. E. (Comp) (2006) Vínculo docente-alumno. De la queja a la pregunta, de la pregunta al trabajo. En, Los fulanitos. (Cap. III) Universidad Nacional de Córdoba.

Duck, C y Murillo, J.F. (2016) La inclusión como dilema. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Número 10, pp 11-14. Falcón, M. (2008). Anotaciones sobre identidad y «otredad». Revista electrónica de psicología política, 6(16), 1-9.

Garzuzi, V. (2013). El ingreso a la universidad. [Síntesis bibliográfica de la cátedra Fundamentos de la práctica docente] Universidad Juan Agustín Maza.

Nicastro, S (2006) Los unos y los otros. En, Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido. Editorial Homo sapiens. Rosario.

Página web fairtrades.net. Consulta realizada 8/9/2016.

Página web La Riojana Cooperativa. Consulta realizada 8/9/2016.

Proyecto Educativo Institucional (2010) Documento institucional. Colegio Nacional Agrotécnico "Ing. Julio César Martínez". Tilimuqui. La Rioja.

Régimen de convivencia institucional (2011) Documento institucional. Colegio Nacional Agrotécnico "Ing. Julio César Martínez". Tilimuqui. La Rioja.

Sinisi, L. (2010). ¿Integración o Inclusión escolar? ¿un cambio de paradigma? Boletín de antropología y Educación, 1(11).

Tinto, V. (1993). Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores. Perfiles educativos, número 62, pp. 56-63.

Urbano, C y Yuni, J. (2005) El desarrollo de lo humano desde la perspectiva psicológica. En, Psicología del desarrollo (p.p. 16-32). Editorial Brujas.

¹⁶ La becas comedor funcionan desde el año 2011, tienen como objetivo colaborar con las familias que posean más de un alumno en la Institución, alumnos que convivan y/o dependan del aporte económico de un solo progenitor, que por el lugar de procedencia utilizan más de un medio de transporte para llegar al Colegio y/o se encuentren en riesgo de abandonar la escolaridad por problemas socioeconómicos y/o familiares. Esta ayuda económica es sostenida por la Universidad Nacional de Chilecito y La Riojana Cooperativa.

¹⁷ Carranza, A (2005). Escuela y gestión educativa. Revista Páginas de la escuela de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba. Número, 5, pp 87-103.

¹⁸ Gicastro, S (2006) Los unos y los otros. En, Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido. Editorial Homo sapiens. Rosario.

Inclusión: Una respuesta frente a la diversidad en las aulas.

El preceptor como articulador de instancias y actores institucionales

Preceptora Liliana Mariela Wendeler
Colegio Nacional "Rafael Hernández"
Universidad Nacional de La Plata

Resumen

El presente trabajo trata acerca del rol del preceptor como un articulador de las múltiples instancias institucionales, buscando un mejor aprovechamiento de los recursos humanos, profesionales y materiales, en el contexto de la problemática de la inclusión con calidad frente a las nuevas formas de diversidad en las aulas.

Se analiza para ello una propuesta pedagógica del Colegio Nacional Rafael Hernández (UNLP) durante el año 2014, que refiere a una situación detectada en un grupo de ingresantes al primer año por parte de una preceptora.

Se observaron ciertas discontinuidades entre lo escolar y lo familiar, en el caso de una estudiante cuyos padres no habían alcanzado el nivel medio en su escolaridad, lo que requirió un abordaje multidisciplinario que vinculara subjetivamente los espacios escolares, tanto en el ámbito privado y familiar, como así también los espacios institucionales.

La escuela, como portadora de los significados y lenguajes, que permitan construir nuevas herramientas intelectuales, brindando la posibilidad de representaciones del mundo que mediatizan su acción en él (a través de la acción reflexiva sobre el mundo) supone, necesariamente, una vinculación subjetiva previa y un conocimiento reflexivo, que se oponen a la concepción bancaria de la educación descripta por Paulo Freire.

Palabras clave

Cultura escolar – Continuidad – Concepción bancaria de la educación – Paulo Freire – Articulación – Espacios colectivos – Espacio interpersonal – Abordaje multidisciplinario – Inclusión – Subjetividad – Trama educativa – Conocimiento reflexivo – Vinculación subjetiva – Acción reflexiva sobre el mundo – Representación - Transformación

Introducción

En su artículo "Escuela y Subjetividad" el autor Fernando Álvarez Uría reflexiona acerca de las funciones sociales de la escuela y, con respecto a los mecanismos escolares de relegación de los estudiantes provenientes de las clases trabajadoras, afirma:

"Los trabajos de algunos sociólogos críticos de la educación han puesto de manifiesto que la homología estructural existente entre la cultura escolar y la cultura de las familias de clase media refuerza las posibilidades de éxito académico de los niños pertenecientes a estos grupos sociales, mientras que, por el contrario, la distancia que separa los valores y representaciones dominantes en los centros escolares de los códigos específicos propios de las culturas populares contribuye a penalizar y a excluir a los niños procedentes de las clases trabajadoras." (Álvarez Uría, F., 1999: 1/12).¹

Además, en este artículo el autor realiza una fuerte crítica hacia la tendencia muy habitual de atribuir al estudiante excluido la responsabilidad del propio fracaso (Álvarez Uría, F., 1999: 7/12)² y que guarda una estrecha relación con lo que Paulo Freire, denomina la concepción bancaria de la educación donde el conocimiento debe verse y/o depositarse sin posibilidad de transformación subjetiva por parte de quien lo recibe. Así, lo que se enseña y lo que se aprende debe ser un idéntico contenido que no admite subjetividades ni subjetivaciones posibles.

El contenido destinado a aprenderse debe ser depositado a modo de un capital financiero, como algo estático e inamovible, y quien lo adquiere no logrará apropiarse de él y ponerlo en práctica, sino que este conocimiento se mantiene dentro de sí como algo extraño y extranjero a sí mismo, sin que se lo pudiera utilizar como una herramienta reflexiva acerca del mundo. Herramienta necesaria para pensar la realidad y volverla susceptible de ser transformada y/o cuestionada. (Freire, P., 1968)³

Además, Álvarez Uría afirma que para los niños de las clases medias existe una continuidad entre la familia y la escuela. (Álvarez Uría, F., 1999: 3/12)⁴. Continuidad que damos por supuesta desde el vamos, sin demasiada indagación reflexiva, haciéndola extensible a todos nuestros ámbitos escolares cotidianos, porque tendemos a generalizar los modelos que nos sirven para pensar nuestra propia realidad circundante, modelos que como teorías acerca del mundo, pueden verse cuestionados y caer como cáscaras secas.

El Colegio Nacional Rafael Hernández, en su larga trayectoria educativa ha presentado rupturas y continuidades en lo que se refiere a constituirse como un referente nacional y socio-cultural en materia de educación pública. Continuidad en cuanto a ser el depositario de un imaginario social que lo posiciona como una de las mejores instituciones educativas, cuyos ingresantes buscan una movilidad social ascendente mediatizada por la educación y el conocimiento. La ruptura se presenta en torno a la vigencia desde hace varios años de su ingreso mediante un sorteo público que asegura un ingreso con igualdad de oportunidades para los diversos sectores sociales y que lo alejan del colegio considerado "de elite" de otros tiempos. Es aquí, donde la ruptura con el antiguo modelo de ser un colegio para pocos debiera considerarse como una puesta en práctica del concepto de democracia que trasciende la mera conceptualización teórica.

Una problemática detectada: ¿La igualdad de oportunidades de ingreso (por sí sola) garantiza las condiciones de permanencia?

En este contexto de democratización de la enseñanza que conforma una población estudiantil de procedencia diversa, identifiqué en mi función de preceptora del curso de primer año a mi cargo, la siguiente situación:

Los profesores de Lengua, Historia, Ciencias Naturales y Matemática manifiestan su preocupación por la alumna X, quien presenta dificultades en la comprensión de las consignas o la realización de las tareas de dichas asignaturas, por lo que en varias ocasiones no trae las carpetas completas, así como tampoco realiza las lecturas domiciliarias que se le solicitan. Por lo tanto, al faltarle el sostén que brinda la ejercitación hogareña, en clase X se muestra algo distraída y perdida respecto de las actividades áulicas que se realizan en común con el resto de sus compañeros.

Los docentes la describen como una alumna algo añorada aunque con buena predisposición en clase, pero con dificultades para organizar sus propios tiempos y espacios curriculares. Para trabajar de manera más personal con su caso, los profesores de Lengua y de Matemática, han aprovechado el dispositivo de la Pareja Didáctica que dentro de las horas de clase brinda un espacio de trabajo personal a través de la figura del profesor ayudante que comparte 2 horas semanales de clase junto al docente titular del curso. En el caso de Matemática por ejemplo, los docentes han observado que X necesita algo de tiempo extra respecto de sus compañeros para realizar los ejercicios, es decir, que requiere de diferentes tiempos de asimilación para los contenidos.

Una intervención realizada: Una respuesta de todas las posibles

Frente a la situación detectada respecto de la alumna ingresante, mi intervención como preceptora buscó generar un espacio de contención, apoyo y articulación de todas las herramientas que el colegio pudiera brindar en este caso, siendo un nexo entre los docentes, la alumna, su familia y el profesional del Departamento de Orientación Educativa a cargo de la división. Por lo tanto, mi intervención consistió en lo siguiente:

En primer lugar, dialogué con la alumna acerca de sus dificultades en las materias, recabando información acerca del motivo de la falta del material, a fin de descartar que tales incumplimientos fueran motivados por falta de dinero para comprar el material de clases.

Luego, comuniqué la situación detectada al profesional Encargado del Curso con la idea de poder elaborar

1. Álvarez Uría, F. (1999); Artículo "Escuela y Subjetividad".

2. Álvarez Uría, F. (1999); Op. Cit.

3. Freire, P. (1968); Pedagogía del Oprimido; Cap. II.

4. Álvarez Uría, F. (1999); Op. Cit.

una estrategia de abordaje conjunto frente a la problemática planteada. Se coordinó una entrevista con la estudiante y el encargado, donde se indagó acerca de sus hábitos de estudio, organización de sus horarios y actividades extra escolares, conformación familiar y situación de convivencia actual. También se consultó las planillas de situación social y de salud que conforman la ficha de registro de datos de la alumna con los que cuenta el Departamento de Orientación Educativa (DOE).

Así mismo, envié a través de la alumna una citación para sus padres a fin de ponerlos en conocimiento de la situación académica de X y dialogar con ellos concertando algunas entrevistas con los docentes y solicitando a estos últimos, las derivaciones a las clases de apoyo que consideren necesarias.

De la entrevista y de la Ficha de datos sociales surgen cuestiones fundamentales relacionadas con la falta de hábitos y horarios de estudio de X, como los que plantean la tenencia compartida entre los padres durante los días hábiles, pero sobre todo la falta de estudios secundarios por parte de sus padres, quienes sólo han completado la escolaridad primaria. No obstante, la situación económica comunicada por los padres es buena y permite descartar el motivo económico en la falta del material de clase.

Por considerar de suma importancia para los docentes del curso la información recabada, se pautan junto con el Encargado de Curso, reuniones para coordinar las acciones necesarias para promover un abordaje multidisciplinario de la situación. Como producto de este intercambio, surge la propuesta de instrumentar la realización grupal de los trabajos prácticos que presenten mayores dificultades en cuanto a buscar establecer relaciones lógicas de complejidad creciente, donde se requiera una mayor riqueza y destrezas en el manejo del vocabulario. También se piensan conjuntamente nuevas y diversas formas en las que los contenidos curriculares serán evaluados, además de las formas tradicionales, considerando la evaluación no como una finalidad en sí misma sino como parte del proceso de aprendizaje que cada sujeto lleva a cabo según sus propias posibilidades y limitaciones particulares.

Fundamentación de la intervención realizada

La puesta en vigencia del ingreso por sorteo ha sido la mejor garantía de igualdad de oportunidades educativas pero es necesario generar condiciones reales de permanencia y terminalidad, ya que “La educación como acción igualadora es la que pone a disposición de los sujetos, textos y lenguajes que los habilitan para algo más que una repetición, es la posibilidad de crear condiciones que posibiliten un futuro mejor.” (García Munitis, A., 2013: 6/13)⁵

Por ello es necesario “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, A., 2013: 6/13)⁶

El acto de aprender implica la posibilidad de desarrollar lo mejor de cada ser humano. Implica por lo tanto, al sujeto que aprende tanto como al que enseña, así como a sus propios tiempos y recorridos, sus propias vivencias respecto de dicho aprendizaje. Dichas vivencias tienen múltiples espacios, tanto espacios colectivos como individuales: El espacio áulico, el espacio institucional, el espacio interpersonal. Así como también el espacio “privado” del hogar familiar que se articula con el espacio escolar – institucional a través de los sujetos y actores de la trama educativa. Por ello es necesario considerar a los jóvenes como sujetos de la educación e interpelarlos acerca de sus intereses y su rol dentro de la escuela, donde su acción igualadora no es ni repetición simple ni uniformidad sino diversidad de propuestas a la hora de considerar el conocimiento como una herramienta necesaria para comprender y transformar el entorno social y cultural. Y en el caso en el que los espacios de estudio no han podido ser pautados desde el ámbito familiar, pueden generarse en las intersecciones entre lo escolar y lo familiar, a condición de convocarlos a surgir del acuerdo y del encuentro entre los actores (estudiantes, padres, docentes) que intervienen y ya no como una mera imposición. Hacer lugar a la diversidad implica una acomodación de las estrategias didácticas a las nuevas realidades escolares que trascienden el aula.

5. García Munitis, A., (2013): Proyecto Académico y de Gestión 2014-2018, Colegio Nacional Rafael Hernández, UNLP; Pág. 6/13

6. García Munitis, A., (2013); Op.Cit.; Pág. 6/13.

Tamarit (1988)⁷ y Freire(1968)⁸ sostienen que la transmisión de contenidos desvinculados, narrados, depositados a manera de pensamientos de otros en el educando para que esperen el momento a ser expuestos en una evaluación a manera de un coleccionista de conocimientos ajenos, conducen a la inmovilidad y a la cosificación del sujeto. Porque los contenidos deberían ser puestos en relación con el mundo exterior para ser producidos, sin esta relación del mundo con las ideas, no hay producción de conocimientos sino digestión de conocimientos que otro produjo. Hay así, en la educación bancaria un único sujeto: el que transmite. Mientras que quien recibe pasivamente y sin poder ser capaz de integrar, pensar, de reflexionar lo que ha recibido, se convierte en objeto, se deshumaniza. No hay una vinculación subjetiva en esa recepción. No hay práctica sobre el mundo, solamente teorías acerca del mundo que otro tiene y que deposita en él. Es el conocimiento reflexivo sobre el mundo lo que permite modificarlo, transformarlo en el afuera y en su interior como representación del mundo. Esto último es lo que posibilita la praxis, es una acción reflexiva con otros sobre el mundo (pensado, percibido) que tiende a transformarlo internamente y a la vez externamente.

Poder reflexionar con otros acerca del mundo, acerca de la escuela como institución social y acerca de la práctica docente cotidiana, implica repensar el sentido y la función de la escuela secundaria, en cuanto a la formación de los jóvenes como portadores de derechos. (García Munitis, A., 2013: 2/13)⁹

Referencias Bibliográficas

ÁLVAREZ URÍA, FERNANDO: Artículo “Escuela y Subjetividad”; [PDF] en www.pcyys.com/wp-content/uploads/2012/04/5-Alvarez-Uria.pdf

FREIRE, PAULO (1968): *Pedagogía del Oprimido*. Cap. II. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires, 1973.

GARCÍA MUNITIS, ANA: Proyecto Académico y de Gestión 2014-2018, Colegio Nacional Rafael Hernández, UNLP; La Plata, Octubre de 2013. [PDF] en <http://www.nacio.unlp.edu.ar/>

TAMARIT, JOSÉ: “La función de la Escuela: Conocimiento y Poder”. *Revista Argentina de Educación (RAE)* N°10, Bs. As.; Mayo de 1988

7. Tamarit, José; (1988); “La función de la Escuela: Conocimiento y Poder”. *Revista Argentina de Educación (RAE)* N°10, Bs. As.; Mayo de 1988.

8. Freire, P. (1968); Op. Cit.

9. García Munitis, A., (2013); Op.Cit.; Pág. 2/13.

La previa cursada como estrategia de inclusión

*Lic. Susana Ramirez; Lic. María del Valle Mendy;
Prof. Andrea Aguerre; Prof. Pablo Araujo;
Lic. Javier Li; Prof. María Eugenia Busse Corbalán*

Bachillerato de Bellas Artes “Francisco A. De Santo”
Universidad Nacional de La Plata

Pensar a escala institucional la problemática de la inclusión requiere de la toma de decisiones que, como definiciones de política pedagógica, brindan la posibilidad de hacer real lo que podría quedar meramente en un enunciado de buen deseo.

Actualmente, a diferencia de lo que ocurría décadas atrás, las cuestiones escolares se han convertido en cuestiones públicas. Que las cuestiones educativas hayan adquirido este interés, implica para el Estado la obligación de tener que generar las acciones de política pública pedagógica.

El paso por la escuela constituye para los jóvenes una experiencia particular en tanto produce una historia individual. La escuela, con sus “sanciones de éxito y fracaso” incide en la vida de los alumnos y la formatea de una manera particular (Terigi, 2009).

Desde los inicios de la escuela, y especialmente a partir del avance de los procesos de su universalización, pudo advertirse que algunos alumnos no aprendían de acuerdo a las expectativas institucionales, interpretándose esta situación desde una perspectiva de la patología individual, y concibiendo el llamado entonces “fracaso escolar”. Esta categoría fue pensada estrictamente para el ámbito escolar y concibió un conjunto de prácticas que marcaron el estilo de ser fundacional de la escuela secundaria.

Podemos decir entonces, que la evidencia de un desacople entre los tiempos de aprendizaje, la complejidad de los contenidos, la organización de la escuela como institución encargada de la enseñanza y las maneras en que los alumnos se apropian de los bienes culturales que las generaciones adultas les pretenden transmitir, se encuentra intrínsecamente ligado a la escuela (Terigi, 2009).

Cada vez que, a lo largo de la historia, se han buscado ampliar las fronteras de la escuela e incorporar nuevos grupos de niños y jóvenes que hasta el momento no se encontraban escolarizados, ha podido evidenciarse la brecha entre las particularidades de los aprendizajes de los alumnos y las pretensiones institucionales de la escuela.

Como señala Flavia Terigi, el fenómeno llamado “fracaso escolar” fue pensado desde una perspectiva de análisis que situaba en las raíces del mismo la existencia de ciertas aptitudes o ineptitudes personales que impedían al alumno aprender el currículo previsto. Desde esta mirada, las políticas pedagógicas vinculadas con la elaboración de diagnósticos tempranos, la generación de complejos procesos de derivación de los jóvenes y el diseño de espacios institucionales de recuperación constituyeron las bases estructurantes de la escuela (Terigi, 2009).

Las últimas dos décadas del siglo XX, sin embargo, aportaron nuevas miradas sobre esta cuestión: el “fracaso escolar” se convirtió entonces en un objeto a ser abordado desde las políticas públicas, especialmente a través de acciones de carácter focalizado.

Paulatinamente, el concepto de inclusión educativa fue adquiriendo un lugar central en el andamiaje teórico desde el cual comenzaron a abordarse estas problemáticas y fueron diseñándose políticas de intervención del Estado.

Claramente, las posibilidades de los alumnos fueron dependiendo cada vez menos de sus aptitudes individuales, de las posibilidades singulares de aprender y fue construyéndose una concepción en la cual fueron adquiriendo un rol central las características pedagógicas en el marco de las cuales se desarrolla el proceso de escolarización.

Hoy consideramos que si logramos ofrecer las condiciones pedagógicas adecuadas, todos pueden aprender. Los sistemas educativos deben entonces encontrar, definir y producir aquellas condiciones pedagógicas que logren garantizar el aprendizaje de todos.

La escuela de hoy nos enfrenta al gran desafío de poder abordar los puntos críticos del sistema escolar que durante muchos años estuvo erigido con un fin homogeneizador. Esta meta se ha puesto en cuestión hace décadas aunque muchos de los formatos que la escuela de hoy continúa sosteniendo se han moldeado bajo aquel esquema (Southwell, 2011). La inclusión entonces debe abrirse camino en un terreno sembrado de relictos de exclusión y ése, resulta ser el dificultoso trabajo para los docentes y para quienes ocasionalmente integramos equipos de conducción escolar.

El sistema escolar, y como parte de él, el Bachillerato de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, presenta características organizativas en función de la estructura por niveles (Ciclo Básico de Formación Es-tética de dos años, Educación Secundaria Básica de tres años de duración y Educación Secundaria Superior de cuatro años de duración); la gradualidad del currículo y el esquema anual de los grados de instrucción (de marzo a diciembre).

El recorrido que los alumnos realizan a través de los distintos años que componen el sistema están previstos de acuerdo a tiempos marcados por una periodización que sigue los formatos que estructuran los sistemas de otras jurisdicciones y prevé una linealidad que se encuentra amparada en los marcos normativos. A este recorrido se lo denomina trayectoria escolar teórica.

El análisis de las trayectorias reales de los alumnos, sin embargo, nos muestra en primer lugar la necesidad de concebir a la escuela solamente como uno de los circuitos que los jóvenes recorren entre otros espacios sociales a través de los cuales también se educa y se recrea. Es por ello que pensamos a la trayectoria escolar como parte de las trayectorias educativas que un sujeto transita a lo largo de su vida (Terigi, 2009).

A su vez, la mirada sobre las trayectorias reales de los jóvenes nos evidencia que los itinerarios educativos gozan de una diversidad en la cual podemos visualizar aquellos recorridos que se acercan casi fielmente a los designios del sistema pero también aquellos otros que difieren con este molde y que se caracterizan por su heterogeneidad, variabilidad y contingencia.

La experiencia escolar es entonces recorrida por un camino con múltiples senderos y en el cual son diversos los factores que interactúan para que el tránsito adopte no necesariamente la linealidad originalmente pensada, sino formas alternativas que resulten de la creación de oportunidades adecuadas.

La política pedagógica es la herramienta para la concreción real de esas condiciones que constituyen oportunidad.

El cambio de la mirada, centrado en la inclusión, conlleva la necesidad de asegurar que los alumnos recorran trayectorias escolares continuas y completas.

El equipo de conducción del Bachillerato de Bellas Artes ha diseñado como estrategia de inclusión el denominado “Trayecto Académico del Sistema Experimental de Acreditación de Materias Previas” que consiste en la generación de condiciones pedagógicas particulares para que pueda garantizarse la continuidad de las trayectorias escolares de aquellos alumnos que cuentan con materias pendientes de acreditación en condición de previas. La generación de oportunidades pedagógicas para situaciones en las cuales la continuidad escolar se pondría en riesgo, es una posición de gestión de un proyecto educativo que viene trazando políticas pedagógicas que se comprometen con la inclusión.

Las acciones de política pedagógica se piensan con el propósito de mejorar la capacidad pedagógica de la escuela buscando hacerla más sensible a las necesidades y a las realidades de cada uno de los jóvenes que por ella transitan (Consejo Federal de Educación, 2010). Particularmente, este trayecto de “previa cursada” se contextualiza en un conjunto de acciones de política pedagógica en las cuales la inclusión es la variable dominante.

Se adopta aquí el principio de la continuidad pedagógica ya que el mismo se encuentra directamente ligado a la inclusión. Las distintas prácticas de enseñanza se ponen entonces en revisión según sean estas generadoras de inclusión o provoquen el desplazamiento de los jóvenes alumnos. Pensar qué sentidos adoptan las prácticas de enseñanza, qué estigmatizaciones construyen o las sustentan, qué lazos sociales fortalecen, qué vinculaciones significativas constituyen para los sujetos que de ellas participan, son dimensiones a tener en cuenta cuando se diseñan estrategias de gestión desde un equipo de conducción escolar.

La continuidad de las acciones resulta trascendental atento a que para que los lazos se produzcan y se sostengan como vínculos constitutivos firmes, es imprescindible que haya presencia, relación, sostén, persistencia, consolidación. Es necesario que los procesos se concreten de manera durable en el tiempo. Pensar estrategias de inclusión como la “previa cursada”, es una de las maneras en que la escuela puede actuar para garantizar trayectorias educativas reales continuas (Dirección General de Cultura y Educación, 2013).

La sanción de la Ley Nacional de Educación 26.206 en el año 2006 marca para el Bachillerato de Bellas Artes y para todo el sistema educativo argentino un hito sin precedentes al extender la obligatoriedad del Nivel Secundario para toda la población.

Este cambio paradigmático nos pone en situación de vivir y gestionar una escuela que estuvo fundacionalmente pensada desde una matriz selectiva y que entonces aprendió a tener prácticas expulsivas a través de diferentes mecanismos, a ser una escuela que garantice los aprendizajes de todos los alumnos, aprendizajes que les permitan tener una trayectoria continua que los conduzca a su egreso. Los jóvenes, como sujetos de derecho, tienen la oportunidad de acceder a una educación integral e igualitaria en términos de calidad y cantidad. El Estado tiene la obligación de garantizarla.

La “previa cursada” constituye entonces una estrategia de inclusión que resulta de reflexionar acerca de las posibilidades de construir otros formatos escolares, en los cuales la enseñanza se enfoque de una manera diferente, en donde se propicien espacios sistemáticos de experimentación y de prueba, y se piensen maneras de encarar su monitoreo y seguimiento.

La “previa cursada” es también una nueva forma de estar en la escuela, un estilo distinto de aprender, es la oportunidad de transitar espacios que ofrecen propuestas de enseñanza pautadas con tiempos flexibles y que constituye una experiencia escolar con nuevo sentido.

La “previa cursada” es una de las maneras a través de las que en el Bachillerato de Bellas Artes se sostienen las trayectorias escolares de nuestros alumnos a partir de aceptar sus trayectorias reales e incorporando en la propuesta educativa instancias que atienden las situaciones y momentos particulares de los jóvenes.

La estrategia de inclusión de la “previa cursada” es para el Bachillerato de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata una construcción reciente, que va adquiriendo particularidades al ritmo de su implementación y que viene siendo pasible de un monitoreo constante que nos permite trazar desde el equipo de conducción las configuraciones que más fielmente se adecuan en cada oportunidad al el logro de las mejores condiciones de aprendizaje.

El origen de este “Trayecto Académico del Sistema Experimental de Acreditación de Materias Previas” lo encontramos en los inicios del ciclo lectivo 2013 como acción de política directiva para atender la particularidad de dos alumnas que, habiendo promovido cuarto año, se encontraban adeudando la materia de tercer año “Lengua y producción de textos”. Las dos alumnas habían recorrido las cinco instancias de exámenes previstas en el Reglamento General de los Establecimientos de Pregrado de la Universidad Nacional de La Plata sin haber logrado la acreditación de la materia. En este contexto, comenzó a implementarse un trayecto en el cual la materia previa adoptó un formato de cursada mientras las alumnas asistían a su quinto año, con la particularidad, en esta primera experiencia, que la acreditación se planificó con la realización de una evaluación final ante comisión.

El segundo cuatrimestre del ciclo lectivo 2014 presentó para la institución un escenario académico en el cual se generaba la oportunidad de trabajar en base a la experiencia del año anterior con fines diferentes. Otros programas de acompañamiento habían sido gestionados durante el primer cuatrimestre para atender las demandas educativas de los jóvenes que tenían materias pendientes de acreditación en condición de previas. Fue así que el esquema de clases de apoyo programadas específicamente para los alumnos que debían rendir examen luego del receso invernal permitió acceder a elevados porcentajes de aprobación y disminuir el número de alumnos que, iniciado el segundo cuatrimestre, aún contaban con materias previas.

Durante los meses de septiembre a noviembre de 2014 se implementó entonces la “previa cursada” con el formato que actualmente continúa instrumentándose. Tres materias de segundo año (Biología, Historia y Matemática) y tres materias de tercer año (Historia, Lengua y Producción de Textos y Matemática) reunieron en la experiencia a trece alumnos y seis profesores quienes a lo largo de aproximadamente diez semanas, forjaron este itinerario logrando un 92 por ciento de aprobación. Resulta clave destacar en este sentido, que la alumna que no aprobara durante este período de cursada, se presentó inmediatamente después al examen frente a comisión evaluadora, aprobando en esa instancia.

La previa cursada consiste en una estrategia diseñada desde el equipo de conducción basada en la asistencia de los alumnos que presentan materias pendientes de acreditación en condición de previas a un itinerario de clases, previstas específicamente para ellos y con profesores designados para tal fin. Se establece un criterio

inicial de una duración de diez semanas con una clase semanal de ochenta minutos para los alumnos de la Educación Secundaria Básica y de cuarenta minutos para los alumnos de la Educación Secundaria Superior.

La organización de esta estrategia se encuentra centralizada en la Secretarías Académicas del Bachillerato de Bellas Artes, siendo las instancias que organizan la propuesta horaria, la designación de los docentes, el trabajo con las familias y los procesos de monitoreo.

Siendo el establecimiento un bachillerato especializado en arte, cuenta con un plan de estudios en el cual la carga horaria es creciente a medida que los alumnos acceden a los años superiores, hecho que define que aquellos jóvenes que se encuentran cursando la Educación Secundaria Superior (4to a 6to año) tengan asignado para esta estrategia una carga horaria menor que los alumnos de la Educación Secundaria Básica (1ro a 3er año). Sin embargo, los procesos de monitoreo y el análisis particular de los recorridos de los alumnos han definido que la implementación que actualmente se está realizando en este segundo cuatrimestre del ciclo lectivo 2016, cuente con clases de ochenta minutos para Matemática, incluso en los años superiores.

Las clases, que se dictan semanalmente en horarios que consideran la adecuación a la jornada escolar de cada uno de los alumnos (diferentes entre sí) están compuestas por un número reducido de jóvenes que en ningún caso ha superado los cinco integrantes. Es importante destacar que, siendo la elección un componente clave del Plan de Estudios 2012 del Bachillerato de Bellas Artes, los itinerarios curriculares de los alumnos son diversos como diversas son entonces sus jornadas escolares.

La designación de los profesores se ha realizado cuatrimestralmente a efectos de desempeñarse como docentes de este trayecto y haciendo uso del presupuesto de horas cátedra del que dispone la Dirección. Son docentes del establecimiento que tienen amplio conocimiento y práctica en el dictado de las materias. Los profesores a cargo de la “previa cursada” son a su vez integrantes de equipos disciplinares más amplios, nucleados en las secciones y departamentos que constituyen para la escuela las instancias de organización intermedia. El trabajo de los profesores que afrontan este desafío de la “previa cursada” se encuentra “amparado” en la pertenencia a un grupo de trabajo con el que acuerda la selección de contenidos, las estrategias didácticas y las técnicas de evaluación. El trabajo entre colegas y con los Jefes de Departamento de las distintas áreas curriculares resulta clave en la legitimidad del proceso.

Cabe aclarar, que en algunas ocasiones particulares, los profesores a los cuales se les ha encomendado el dictado de las clases de este trayecto, han sido los propios Jefes de Departamento.

La previa cursada es para los alumnos una oportunidad de recorrer un camino diferente al que vienen transitando hasta el momento. Se trata de una opción que les permite aprender lo que hasta ahora no se ha aprendido y hacerlo bajo circunstancias didácticas previstas para sus particularidades. Por ello, recorrer este trayecto es una decisión que el alumno toma con su familia, orientado por la escuela.

Habiéndose acordado el inicio de la “previa cursada”, la asistencia es entonces obligatoria, realizándose las justificaciones de inasistencias reglamentarias. La asistencia es verificada semanalmente por los profesores a cargo del trayecto quienes se mantienen en comunicación con las Secretarías Académicas para realizar el seguimiento con las familias de los alumnos.

Las clases semanales están diseñadas en función de las especificidades didácticas de las materias, contando con momentos de lectura, análisis, explicación, ejercitación y evaluación. La evaluación integral y progresiva se reparte entonces en el tiempo, se desconcentra, busca evitar la presión que un examen previo ante comisión evaluadora posee, se personaliza, se singulariza.

La “previa cursada” implica entonces la revisión del régimen académico de la escuela en tanto que las pautas reglamentarias no consideran esta opción de acreditación. Es frecuente observar que los equipos de conducción de las escuelas que han encarado propuestas que, desde la perspectiva de la inclusión, buscan asegurar la continuidad de trayectorias escolares completas, encuentren impedimentos normativos vinculados con la evaluación y la promoción (Socolovsky, 2010). El carácter experimental del sistema de pregrado de la Universidad Nacional de La Plata habilita la creatividad. La creatividad académica se pone aquí al servicio de los aprendizajes.

La acreditación de las materias aprobadas a través de esta estrategia de “previa cursada” refleja la adquisición por parte de los alumnos de los contenidos que constituyen la propuesta curricular del Bachillerato de Bellas Artes. Este trayecto representa una opción para generar las condiciones de aprendizaje que a su vez tendrán

un impacto en las materias del año que los alumnos se encuentran cursando, especialmente en aquellas en las cuales los contenidos presentan altos niveles de correlatividad. Tal es el caso, por ejemplo de alumnos que se encuentran actualmente cursando el tercer año de la Educación Secundaria Básica y recorriendo el trayecto de Previa cursada de matemática de segundo año. El fortalecimiento de los aprendizajes que las clases de la “previa cursada” van logrando, impacta directamente en el vínculo con la materia que el alumno tiene en las clases de tercero.

El “Trayecto Académico del Sistema Experimental de Acreditación de Materias Previas” ha requerido, además, la previsión de circuitos administrativos e informáticos que brinden el respaldo necesario para la legitimación del proceso de acreditación.

Resulta clave destacar que la flexibilidad de la duración de este trayecto, estimada como se mencionara anteriormente en diez semanas, está vinculada a los ritmos de aprendizaje de los jóvenes y a la concreción efectiva del calendario académico. Se procura, en pos de garantizar el acceso a todas las oportunidades académicas, que “la previa cursada” finalice con anterioridad al turno de exámenes regulares previos de forma tal que, aquellos jóvenes que no resultaran aprobados en este trayecto, puedan asistir a la instancia de evaluación ante comisión.

Durante el primer cuatrimestre de los ciclos 2015 y 2016, la “previa cursada” fue recurrida como estrategia de inclusión de una nueva experiencia que desde el equipo de gestión comenzó a implementarse. La misma consistió en la promoción al año inmediato superior de aquellos alumnos que, finalizado el período de exámenes del mes de febrero, tenían pendientes de acreditación en condición de previas tres materias. La cantidad de materias que componen el plan de estudios del Bachillerato de Bellas Artes como escuela especializada, nos ponía como integrantes del equipo de conducción, en la necesidad de evaluar la vigencia de la norma que establece para los colegios de pregrado la promoción solamente con dos asignaturas. Al proponerse a las familias, previo al inicio de clases, la promoción con tres materias previas, se acordó que al menos una de ellas debería cursarse bajo el esquema del trayecto, de manera tal de impulsar su acreditación con anterioridad al turno de exámenes que se encuentra establecido luego del receso invernal.

El reciente inicio del trayecto de “previa cursada” para el segundo cuatrimestre del ciclo 2016 nuclea a cuarenta y cuatro alumnos que se encuentran cursando materias correspondientes primero, segundo, tercero y cuarto año. Estas materias son Lengua Extranjera (Francés), Lengua y Producción de Textos, Matemática, Física, Química y Literatura. Se estima que el dictado semanal de clases estará concluyendo para mediados del mes de noviembre, hecho sujeto a los arreglos particulares de flexibilidad que ya detalláramos anteriormente.

El Bachillerato de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, colegio de carácter experimental de sistema de pregrado, ofrece en la “previa cursada” una nueva escena para alumnos, padres, y docentes. Una escena en la cual el ser parte de este nuevo formato implica maneras diferentes de participar y junto con ello, el establecimiento de nuevos vínculos. Una escena que demuestra que tanto el equipo de conducción, como los docentes las familias y los jóvenes, sienten que la confianza en las relaciones pedagógicas es un hecho posible y concreto.

La experiencia que la “previa cursada” representa para la escuela nos propone, por definición, una incertidumbre creativa. No tenemos habilitadas certeza, solamente el hecho de que es una nueva oportunidad que se abre para todos.

Bibliografía

Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Consejo Federal de Educación. (2010). Orientaciones para el mejoramiento de las trayectorias escolares reales de niños, niñas y jóvenes. Anexo I, Resolución CFE 122/10 . Buenos Aires.

Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En G. Tiramontti, Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.

Dirección General de Cultura y Educación. (2013). Resolución N° 59/13. La Plata: Provincia de Buenos Aires.

Socolovsky, T. (. (2010). El trabajo del director y el cuidado de las trayectorias educativas. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Experiencias de Producción Musical Grupal en el Bachillerato de Bellas Artes

Luciana Leguizamón

Departamento de Música
Bachillerato de Bellas Artes “Prof. Francisco A. De Santo”
Universidad Nacional de La Plata

Fundamentación Teórica

El Ciclo Básico de Formación Estética del Bachillerato de Bellas Artes de la UNLP, consta de tres materias de formación musical preparatorias para el ingreso a primer año de la Educación Secundaria Básica. Las mismas ponen énfasis en la producción como eje unificador de la currícula, trabajan de manera conjunta, complementándose y conformando un bloque académico que propicia la formación de una red cognitiva original en cada alumno.

Producción Instrumental Grupal es una de ellas y tiene como propósito principal promover la realización de actividades creativas para la producción de trabajos musicales a partir de la práctica grupal. En ella, se aborda la enseñanza de la música desde una perspectiva praxial que considera que el conocimiento musical se desarrolla a partir de lo que la experiencia construye.

El proyecto del Departamento de Música considera a la experiencia como generadora de saberes, propiciando como eje metodológico de la enseñanza musical la producción.

La Producción como conjunto de procesos y prácticas que permite la construcción de discursos artísticos y vehículo de la Competencia Comunicativa, posiciona al alumno como sujeto activo en el proceso de construcción de su aprendizaje.

La diversidad que el sistema de ingreso por sorteo conlleva deja de ser un desafío si brindamos igualdad en el tratamiento educativo a través de proyectos de clase y propuestas educativas que reconozcan las diferencias y particularidades de cada estudiante poniendo en relevancia el concepto de equidad en la educación. Proponemos, entonces, actividades que estimulen y desafíen el universo de comprensión y resolución de los alumnos, valorando la diversidad al respetar las diferencias y reconocer el carácter significativo que presenta la heterogeneidad en el aula; contemplando las necesidades de aprendizaje en lo procesual y en las metas y considerando la variedad de factores que configuran la heterogeneidad como: conocimientos previos, motivación, posición frente al aprendizaje, variables de personalidad, desarrollos motrices, necesidades personales, ritmo personal de aprendizaje, intereses etc.

Rebeca Anijovich, (2004, pag: 24); sostiene que “cuando se trabaja con grupos heterogéneos se facilita el intercambio de opiniones y el acceso a diversas perspectivas, que enriquecen aun más el aprendizaje y por consiguiente el desarrollo cognitivo de los alumnos”.¹

Cada elección que lleva a cavo un estudiante, es un indicador de identidad que favorece el proceso de individualización. Tomar elecciones responsables implica una tarea de reflexión y pensamiento crítico que ubica al docente en el rol de orientador en el desarrollo de la subjetividad y la construcción de la propia identidad del alumno.

“...las buenas prácticas son inspiradoras de un hacer reflexivo, flexible, abierto al cambio y a la experimentación ya que, como reconocen muchos investigadores, la buena enseñanza se nutre del conocimiento práctico y personal de los docentes y de su rol activo en el quehacer cotidiano...” (2010 pag: 20)²

¹ Anijovich R., Malbergier M., Sigal C. Una Introducción a la Enseñanza para la Diversidad (2004) Buenos Aires Argentina. Fondo de Cultura Económica de Argentina SA.

² GAnijovich R., Mora, S. Estrategias de la Enseñanza . Otra mirada al quehacer en el aula.(2010). Buenos Aires Argentina Aique Educacion

El enfoque pedagógico que plantean el Proyecto Institucional, la Fundamentación del Plan 2012 y el Proyecto de Gestión Departamental, se caracteriza por la flexibilidad, habilitando la construcción de trayectos propios, individuales, que consideran y vinculan las intenciones educativas y la heterogeneidad del aula en términos de estilos de aprendizaje, culturas diferentes, experiencias previas, tipos de inteligencias, etc.

“... El trabajo en aulas heterogéneas propone el uso de una variedad de estrategias de enseñanza apelando a la idea de un ambiente flexible”(2010pag: 34).³

De este modo pretendemos contribuir al desarrollo de las capacidades expresivas y comunicativas que implican la producción de hechos musicales y la apreciación del entorno cultural y contemporáneo, como así también conocer las construcciones socioculturales de los alumnos, sus intereses, juegos, modelos familiares, prácticas experiencias musicales informales, para darle sentido a los aprendizajes e incluirlos en el mundo en el que los alumnos viven.

Propuesta – Objetivos

Compartiendo los postulados de Anijovich; en su libro aulas heterogéneas creemos que la flexibilidad al proponer el uso de una variedad de estrategias de enseñanza, es el pilar para afrontar el trabajo en este tipo de aulas, como también estimular el trabajo autónomo de los estudiantes, reconocer quien es cada uno de nuestros alumnos individualmente y acompañando al conjunto, como también favorecer el trabajo colaborativo.

También bajo los lineamientos del Departamento de Música proponemos la experimentación musical a partir de los saberes experienciales, favoreciendo las capacidades de exploración y experimentación en el Hacer Musical, procurando abordar la enseñanza en forma directa, iniciándose en la ejecución instrumental sin condicionamientos técnicos ni teóricos, desde una experiencia lúdica que permita a los alumnos expresarse musicalmente y construyendo una relación de confianza que les permita asimilar las experiencias musicales de manera creativa y consciente. Logrando su integración en la acción, procurando un aprendizaje significativo, contextualizado, reflexivo, colaborativo e intencional, que, consolidando saberes desde diferentes enfoques, correlacione los actos de percepción, reflexión y ejecución en la realización de trabajos.

Proponemos la confección de CDs que incluyen las producciones finales del año y dan cuenta de los procesos llevados a cabo para su realización. La edición de dicho material se lleva a cabo a fin de año con el objeto de ser entregado a los alumnos al finalizar el ciclo, pero, además durante el año constituyen un registro de importantísimo valor educativo en tanto objeto de escucha, análisis y reflexión de la propia tarea.

Objetivos Generales

- ✓ Favorecer el intercambio entre estudiantes, promoviendo agrupaciones flexibles que permitan diferentes niveles de apropiación de saberes, asumiendo el carácter heterogéneo de las aulas.
- ✓ Promover la experimentación y los saberes experienciales, favoreciendo las capacidades de exploración.

Para ello nos proponemos que el alumno logre:

- ✓ Realizar producciones musicales, utilizando de manera consciente e intencionada, los elementos del lenguaje musical, a través de la creación y recreación, la lectura y la escritura, culminando en la ejecución grupal de estas obras.
- ✓ Desarrollar estrategias de experimentación, selección y organización de materiales sonoros, de acuerdo a diferentes pautas o criterios vinculados con los elementos del lenguaje musical, en concordancia con los contenidos trabajados en la asignatura Introducción a los Discursos Musicales .
- ✓ Desarrollar competencias de concertación, atendiendo a la relación de planos sonoros, roles de ejecución (solista y/o acompañante), y a los referentes gestuales y/o gráficos.
- ✓ Emplear recursos técnicos de producción sonora en la ejecución de diferentes instrumentos y la voz respondiendo a la intencionalidad de las propuestas.
- ✓ Desarrollar estrategias de improvisación instrumental grupal.
- ✓ Desarrollar el subjetivismo del alumno a través de la elección de roles en la ejecución instrumental grupal y en la creación y recreación de obras.

³ Anijovich, R., Cappelletti, G., Cancio, C. Gestionar una Escuela con Aulas Heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad. (2014). Buenos Aires Argentina Paidós.

- ✓ Emplear registro gráfico (escritura tradicional y analógica), sonoro y audiovisual como herramienta para la reelaboración y la reproducción de la creación, como síntesis del proceso de construcción de la obra.
- ✓ Manipular Grafía analógica para el uso los elementos del lenguaje musical que excedan los detallados y que devenguen de la experiencia o interés musical propia de los alumnos.
- ✓ Utilización de textos poéticos como disparador en la elaboración de ideas y como parte de la obra.
- ✓ La concertación grupal. Definición y distribución de roles y funciones: director, solista, acompañante. Coordinación de acciones. Escucha y evaluación de sus propias producciones. Ajustes por sucesivas revisiones.

Contenidos generales

La asignatura implica un saber hacer, por lo que los contenidos explicitados serán abordados de manera procedimental, en el hacer musical, con análisis y reflexión teórica.

- ✓ La exploración, la improvisación y la escritura como estrategias compositivas.
- ✓ La exploración de ideas musicales, formas posibles de organización de las ideas.
- ✓ La construcción de ideas musicales: frase, antecedente y/o consecuente adecuadas a la propuesta.

Contenidos mínimos

- ✓ Textura (canon, quodlibet, planos sonoros, melodía principal con acompañamiento, ostinato, bordón),
- ✓ Estructura formal y procesos cadenciales (criterios de permanencia, cambio y retorno; partes o secciones, su denominación; introducción, desarrollo, final; interludio, estrofa y estribillo; forma AB, ABA y rondó),
- ✓ Estructura métrica
- ✓ Tonomodalidad.
- ✓ Agrupaciones vocales e instrumentales. Clasificación. Solista, grupo, coro, conjunto instrumental.
- ✓ Los materiales: el sonido, la voz y los instrumentos, el texto poético.
- ✓ Elección del material constructivo.
- ✓ Procedimientos de transformación, combinaciones, desarrollos.
- ✓ Fuentes sonoras, clasificación. Mediadores y modos de acción en la ejecución instrumental.

Elementos del lenguaje involucrados

Grado conjunto, sonido repetido y saltos no encadenados de tónica a dominante y viceversa y movimiento quebrado.

Modo mayor y menor (sin intervención del 7mo. Grado)

Ámbito de hasta una 8va. Tonomodalidad: Modo mayor con hasta dos alteraciones en clave. Modo menor (Nivel experiencial)

Tipos de comienzo: Tético y anacrúsico

Compás de metros 2, 3, 4 en pie binario y ternario

Funciones de tónica y dominante - I y V - en modo M.

Discursos rítmicos con la incorporación de :  en pie binario y  pie ternario.

Experiencias en Producción Instrumental grupal

Una de las consignas del área tiene que ver con anticipar y definir la tarea, individual, grupal y del conjunto en general, teniendo en cuenta el entorno físico, la organización y consignas de trabajo.

Consideramos fundamental desarrollar rutinas que tienen que ver con el trabajo cotidiano, como ser entrar al aula y comprobar que todo está preparado, que todos sepan que hacer creando hábitos de trabajo y realizando actividades que permitan abordar los aprendizajes de manera más significativa contribuyendo al desarrollo de la autonomía. Hablamos de conocimiento inerte, vaciado de sentido cuando la noción de rutina suele asociarse con el aburrimiento y con cierto grado de mecanización, pero si el objetivo de la rutina fijada es colaborar a construir determinados hábitos de trabajo, se convierte en un recurso estructurararte de la experiencia.

Al respecto, Anijovich, según Meirieu (2005), considera que crear rutinas en relación con el trabajo preciso que implica constancia; respeto de horarios y espacios; articulación entre tiempos, espacios, actividades y par-

ticipantes equivale a realizar un ejercicio de socialización y democracia. (2014 pag: 46)⁴

El Bachillerato de Bellas Artes de la UNLP, cuenta con una infraestructura edilicia adecuada a las exigencias requeridas para la puesta en marcha de las diferentes disciplinas que se llevan a cabo en la institución. La asignatura Producción Instrumental Grupal, cuenta con aulas espaciosas aptas para los encuentros en conjunto, como así también con aulas más pequeñas, de instrumento, donde se realizan prácticas individuales y grupales, todas ellas acustizadas, con piano o teclado, equipo de sonido y calefacción.

El Colegio cuenta con un gran número de instrumentos musicales como contrabajos, cellos, violines, violas, flautas, saxos, pianos y guitarras, además de una variada cantidad de instrumentos de la pequeña percusión. Los mismos son guardados en un cuarto especial para ellos y distribuidos a través de la Preceptoría. Es de destacar la labor del preceptor de Ciclo Básico II turno tarde que colabora sostenidamente con la afinación de los instrumentos de cuerda y con la organización del espacio y distribución de los instrumentos colaborando y haciendo posible la optimización de cada encuentro con los alumnos. Todos estos factores hacen posible la puesta en marcha de la asignatura.

Organización de la experiencia

La asignatura Producción Grupal Instrumental cuenta con dos encuentros semanales en un total de 4 hs cátedra y una matrícula de 18 alumnos por curso.

Plan de trabajo

La organización de los procedimientos habituales de trabajo, ya sea la agenda diaria o semanal, el calendario, las rutinas, las situaciones imprevistas; la distribución de los tiempos en general queda expuesto ante los alumnos. Se pretende presentar un panorama claro de lo que se propone trabajar durante el día y la semana; las unidades y los proyectos, etc. Nuestra intención es que comprendan lo que hacen, los porque y para que de las actividades en las que se involucran para afianzar su autonomía.

La rutina de trabajo

Rutina diaria: las clases se desarrollan mediante una estructura de trabajo de tres momentos, momento de inicio, de desarrollo y cierre. En el inicio de la clase se explicita secuencias de actividades; luego se desarrolla la construcción del discurso artístico, poniendo el conocimiento en acción, el hacer musical mediante la experiencia misma, y en el cierre exponemos conclusiones mediante la reflexión y revisión de los resultados con el propósito de favorecer la comunicación e intercambio tanto interpersonal como entre los alumnos y el docente entre cada alumno y el grupo.

Organización:

Estimativamente son dos encuentros en conjunto, un encuentro individual, cinco encuentros grupales, y por ultimo 1 encuentro en conjunto a modo "muestra".

Rutina diaria: (explicación de la tare diaria) encuentro en conjunto, encuentro grupal/individual, encuentro en conjunto.

Los dos primeros encuentros están destinados a la selección de la obra/ canción popular (mediante la utilización de videos y audios de distintos interpretes) y al análisis formal e instrumental/ vocal por medio de guías, plan de actividades, aprendizaje grupal de la canción. En esta instancia se plantea a los alumnos situaciones donde existan cuestionamientos para alentar y ofrecer la búsqueda de información con el fin de lograr una tarea de aprendizaje a través de diferentes miradas.


En esta oportunidad los alumnos se encuentran transitando el segundo trimestre de la asignatura y trabajando el tema musical Costumbres Argentinas en la versión de Fabiana Cantilo.

⁴ Anijovich, R., Cappelletti, G., Cancio, C. Gestionar una Escuela con Aulas Heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad. (2014). Buenos Aires Argentina Paidós.

Reducción de guía de actividades.

Costumbres Argentinas

1. Escuchando la canción "Costumbres Argentinas" de la versión de la cantante Fabiana Cantilo y analizamos los elementos constitutivos de la canción popular: introducción, estrofa, interludio estribillo, coda.
(Para una mejor distribución se indican a la derecha de la letra de la canción.)
2. Grafica la estructura formal según el punto número uno.
3. Detalla sobre la letra de la canción la instrumentación y el arreglo vocal presentado en esta versión.
4. Canta la canción grupalmente junto al profesor.
5. Observa los siguientes acordes y ponéle nombre.



6. Coloca los acordes del punto anterior sobre la letra de la canción junto al profesor y tus compañeros.

a. En el encuentro siguiente (tercer encuentro) se conforman grupos organizados a partir del instrumento dominante, quedando conformados grupos de pianistas, guitarristas, violinista, flautistas, etc. Previendo que los estudiantes necesitan diferentes tiempos de aprendizaje, optamos por propiciar momentos de intercambio entre los estudiantes que comparten el mismo instrumento, de este modo los saberes individuales son compartidos y debatidos grupalmente para arribar conclusiones conjuntas y acordar orientaciones generales, favoreciendo el desarrollo de la autonomía.

En una didáctica hacia lo grupal, Souto, (2007), hace referencia a las prácticas educativas en grupos y sostiene que "...Es un proceso de Cambio conjunto, en el que el aprendizaje individual es una resultante del interjuego dinámico de los miembros, la tarea, las técnicas, los contenidos, etc. Tiene lugar por la interacción, por la mediación del grupo y de cada miembro para el resto, por la comunicación intra-grupal..." (pag. 44).⁵

"...Lo grupal tiene relación con crear condiciones para que en un grupo cada uno tenga oportunidad de escuchar lo que sabe del problema que puede y no puede resolver..." (Souto, 2007, pag.306)⁶

b. A partir del cuarto encuentro se conforman 3 grupos de 6 integrantes, dichos grupos deben ser instrumentalmente heterogéneos conteniendo una diversidad tímbrica. En cada encuentro las tareas a realizar van a depender de los tiempos de aprendizaje de cada grupo.

Tareas grupales a realizar: toma de decisiones

1. Cantar junto o ejecutando un instrumento armónico.
2. Distribución de las voces solista/estrofa grupo/estribillo.
3. Distribución de la instrumentación y Percusión
4. Ajustes generales

Compartiendo sus observaciones, cada uno de los estudiantes se beneficia con los aportes de sus compañeros ya que a través del debate grupal y mediante la intervención docente, se arriban a conclusiones conjuntas y se desarrollan criterios subjetivos de interpretación. Un debate donde las diferencias sean el punto de partida.

Anijovich, (2004) sostiene que cuando se trabaja con grupos heterogéneos se facilita el intercambio de opiniones y el acceso a diversas perspectivas, que enriquecen aun más el aprendizaje y por consiguiente el desarrollo cognitivo de los alumnos.⁷

c. "La muestra" es el cierre, el último encuentro donde los grupos exponen sus trabajos a sus compañeros y posteriormente a demás cursos.

⁵ Souto, M, Mastache, A., Massa, D. Hacia una Didáctica de lo Grupal. (2007), Buenos Aires Argentina. Miño y Dávila.

⁶ Souto, M, Mastache, A., Massa, D. Hacia una Didáctica de lo Grupal. (2007), Buenos Aires Argentina. Miño y Dávila.

⁷ Anijovich, R., Cappelletti, G., Cancio, C. Gestionar una Escuela con Aulas Heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad. (2014). Buenos Aires Argentina Paidós.

Comentarios Finales

El saber que se construye durante el tránsito por el Ciclo Básico de Formación Estética, fuertemente vinculado a la producción musical, a la vivencia de la experiencia musical y a la práctica grupal constituyen, sin lugar a duda, un bagaje de conocimiento consolidado que habilita la construcción de nuevos saberes, no solo en términos musicales de ejecución, composición y audición crítica, sino también en la formación de sujetos creativos, activos en su aprendizaje, comprometidos en la toma de decisiones y responsables de la consecución de tareas.

La organización de las experiencias, desde una pedagogía inclusiva y metodologías flexibles, y mediante la sistematización de procedimientos de trabajo, rutinas diarias, encuentros en conjunto, individuales y grupales, guías de actividades, tareas grupales y toma de decisiones, como así también "la muestra" de fin de año, hacen posible que las experiencias musicales resulten significativas y establezcan las bases para una adecuada y genuina inclusión en la Educación Secundaria Básica y la Educación Secundaria Superior de este Bachillerato.

Bibliografía

Anijovich R., Malbergier M., Sigal C. Una Introducción a la Enseñanza para la Diversidad (2004) Buenos Aires Argentina. Fondo de Cultura Económica de Argentina SA.

Anijovich R., Mora, S. Estrategias de la Enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula.(2010). Buenos Aires Argentina Aique Educacion

Anijovich, R., Cappelletti, G., Cancio, C. Gestionar una Escuela con Aulas Heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad. (2014). Buenos Aires Argentina Paidós.

Souto, M, Mastache, A., Massa, D. Hacia una Didáctica de lo Grupal. (2007), Buenos Aires Argentina. Miño y Dávila

Fundamentación del Plan de Estudios 2012

Proyecto Institucional - Lic. Susana Ramirez

Proyecto de Gestión del Departamento de Música – Lic. Florencia Bertone y equipo

Hacia una Didáctica de lo Grupal- Souto Marta- Miño y Davila Editores

Los espacios de atención a las trayectorias diversas en la Escuela Secundaria Técnica de la UNQ.

Prácticas de enseñanza y de aprendizaje para la inclusión educativa

Débora Schneider; Soledad Alvarado; Pablo Benítez

Escuela Secundaria de Educación Técnica
Universidad Nacional de Quilmes

Resumen

La Escuela Secundaria de Educación Técnica de la Universidad Nacional de Quilmes (en adelante, ESET-UNQ) está ubicada en el barrio La Resistencia del partido de Quilmes, municipio del sur del conurbano bonaerense. Forma parte de un grupo de escuelas secundarias dependientes de Universidades Nacionales de reciente creación (2014 en este caso) bajo la consigna de “calidad educativa con inclusión social”. La ESET-UNQ adopta un régimen académico que, por un lado, dispone el ingreso irrestricto de los y las estudiantes a través de un sorteo, y por el otro, diferencia la acreditación de cada espacio curricular del proceso de promoción anual directa de cada grupo de estudiantes al año subsiguiente. Los espacios de Atención a las Trayectorias Diversas (ATD) son el formato elegido por la ESET-UNQ para atender la heterogeneidad de trayectorias y biografías escolares de los y las estudiantes durante el Primer Ciclo (1ro a 3er año). Se trata de espacios temporales incluidos en la grilla horaria semanal de cada grupo, que combinan la formación de los y las estudiantes en habilidades de tipo general (la construcción del “oficio de alumno”) con la enseñanza de contenidos mínimos y habilidades específicas correspondientes a cada uno de los espacios curriculares.

Introducción

La sanción y puesta en marcha de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) supuso, respecto de la Escuela Secundaria, la necesidad de un cambio profundo y significativo en su concepción, pues la obligatoriedad interpela al histórico carácter selectivo de este nivel educativo, demandando al Estado para que garantice el acceso, la permanencia y el egreso de los y las estudiantes, asegurando una educación de calidad con igualdad de oportunidades sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales y respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de ningún tipo.

El Consejo Federal de Educación aprobó, a partir de la sanción de la LEN, un conjunto de resoluciones que desarrollan aspectos centrales de la enseñanza en el nivel secundario (por ejemplo, aspectos vinculados al régimen académico, a la evaluación de los aprendizajes, a la organización de las actividades curriculares, entre otros) y en los que se proponen alternativas e innovaciones a la tradición selectiva del nivel e interpelan al sistema educativo a realizar los cambios necesarios para lograr una transformación que promueva la inclusión y permanencia de todos y todas.

En este marco, la Universidad Nacional de Quilmes se propone contribuir al proceso de transformación y universalización del nivel secundario con la creación y desarrollo de una Escuela Secundaria de Educación Técnica, que desde lo organizacional, lo pedagógico y su inserción en la comunidad sea decididamente inclusiva e innovadora. Se trata de una propuesta pedagógica que permite la incorporación de los y las jóvenes al sistema educativo brindando las condiciones materiales y simbólicas para que logren aprendizajes comunes de alta calidad, independientemente de su origen social, radicación geográfica, género o identidad cultural.

La ESET-UNQ es una escuela de modalidad técnico-profesional. Cuenta con dos orientaciones técnicas, Programación (Informática) y Tecnología de Alimentos, a las que se agrega el Bachillerato orientado en Comunicación; todas ellas vinculadas con carreras históricamente afianzadas de la UNQ, lo que garantiza una formación general de base de excelencia, saberes y habilidades prácticas específicas de carácter profesional, a la vez que promueve y facilita el paso de la escuela media a la educación superior. Los tres primeros años corresponden al Ciclo Básico, común a todas las orientaciones, al final del cual los y las estudiantes eligen una de las tres orientaciones del Ciclo Superior.

El desafío es desarrollar una escuela transformadora, localizada donde se encuentran los y las jóvenes con mayores dificultades para acceder a las propuestas educativas vigentes. Se trata de garantizar el ingreso, el reingreso, la permanencia y la finalización de los estudios a los y las jóvenes que viven en los barrios más postergados, desafiando el supuesto destino de exclusión educativa y social. El objetivo es alcanzar la justicia educativa allí donde aún persiste la trama profunda de la desigualdad, y la escuela es una de las garantías de la presencia del Estado allí donde más se necesita.

Para ello, despliega un conjunto de prácticas innovadoras que abarcan muy diversos aspectos de la experiencia escolar en el nivel medio: el régimen académico, la organización curricular, las prácticas de enseñanza, la regulación de la convivencia, la definición de los roles y del trabajo docente, las formas de articulación con la comunidad familiar y barrial, etc.

Las transformaciones en el régimen académico

En el marco de los estudios e investigaciones recientes sobre educación secundaria, existe acuerdo en que el régimen académico definido por las jurisdicciones, interpretado y puesto en práctica por las instituciones escolares del nivel, resulta muy relevante en la medida en que condiciona las experiencias estudiantiles y define las trayectorias de los y las jóvenes en el sistema educativo (Baquero, R. y otros, 2012). El régimen académico es, entonces, un espacio de innovación privilegiado, y la ESET-UNQ ha definido un conjunto de políticas académicas que tienen como finalidad garantizar el derecho a la educación, democratizando el ingreso y ampliando las oportunidades de aprendizaje, y, en consecuencia, mejorando los niveles de retención, y reduciendo la posibilidad de repitencia y abandono de los y las jóvenes estudiantes.

La propuesta curricular de la ESET-UNQ está desarrollada tomando en consideración las normativas vigentes a nivel nacional, definidas oportunamente en los acuerdos federales y aprobadas en sendas resoluciones del CFE^I. Esta normativa enmarca las propuestas de enseñanza para la Nueva Escuela Secundaria obligatoria y se propone atender, específicamente a ciertos rasgos transformadores: agrupamientos diversos de los y las estudiantes, formatos de enseñanza innovadores, nuevas formas de evaluación y acreditación y vinculación de la escuela y los contenidos escolares con la comunidad y el mundo del trabajo.

A fin de contemplar la movilidad de estudiantes desde y hacia otras instituciones de jurisdicción provincial, y la posibilidad de transferencia de la experiencia de la ESET-UNQ a las mismas, los espacios curriculares suponen una carga horaria equiparable. De igual forma, los contenidos curriculares se basan en los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP) definidos como acuerdos federales y aprobados oportunamente por el CFE.

El régimen académico de la ESET-UNQ define la promoción directa de los y las estudiantes al año subsiguiente, independientemente de la cantidad de espacios curriculares acreditados en cada ciclo lectivo. De esta manera, promueve la finalización de los estudios de nivel secundario en seis años (para el caso del Bachillerato) o en siete (para el caso de la modalidad técnica), evitando la repitencia de años escolares completos y reconociendo los aprendizajes efectivamente logrados.

Se parte del reconocimiento de que la instancia de repitencia no garantiza nuevos aprendizajes, debido que pocas veces recupera y valora los aprendizajes ya adquiridos por los y las estudiantes y a la vez, no reconoce los tiempos diferenciados que necesita un estudiante para apropiarse de determinado aprendizaje. La recursada sólo castiga al estudiante, separándolo de su grupo de pertenencia y alargando la trayectoria escolar, a la vez que no reconoce aquellos espacios curriculares ya aprobados, produciendo muchas veces la paradoja de reprobar en la segunda instancia materias que se habían aprobado en el año anterior. Por otra parte, las tradicionales mesas de exámenes dejan a los y las estudiantes solos frente a los aprendizajes que no lograron construir durante el año lectivo, dejando de lado la centralidad de la enseñanza y la organización institucional como elementos claves de la experiencia escolar (Terigi, F., 2007).

Los espacios curriculares no acreditados oportunamente, son cursados nuevamente a través del dispositivo curricular denominado “Atención a las Trayectorias Diversas” (ATD). De esta forma, se brindan nuevas oportunidades de enseñanza para los y las estudiantes que no han logrado construir sus aprendizajes en la primera instancia, respetando las diferencias y necesidades particulares.

^I. Resoluciones CFE 84/09 y 93/09.

El espacio de ATD como dispositivo de enseñanza en el proyecto de la ESET-UNQ

Para asegurar el logro de los aprendizajes esperados, se definen tres niveles de intervención pedagógica que les ofrecen a los y las estudiantes diversas oportunidades de aprender y de acreditar los espacios curriculares definidos por su plan de estudios. Estos niveles de intervención suponen, además, el diseño de distintos dispositivos didácticos, que permiten la adecuación de la enseñanza a las diferentes trayectorias y requerimientos de los y las estudiantes de la ESET-UNQ.

Estos niveles de intervención son:

a) Nivel de grupo ampliado: la ESET-UNQ se organiza en secciones graduadas, de primero a séptimo año. Cada sección está compuesta por tres grupos, de entre veinte (en primer año) y veinticinco estudiantes (de segundo a séptimo año). En este nivel de intervención, el dispositivo pedagógico privilegiado es el de la clase, organizada en relación con la especificidad del contenido disciplinar y a cargo de un/a profesor/a especialista en el campo disciplinar. Se promueve también la experiencia de trabajo interdisciplinar a partir de la participación en proyectos y tópicos gestionados por más de un espacio curricular. Tiene una duración anual.

Los y las estudiantes transitan distintos agrupamientos, de acuerdo a las particularidades de los espacios curriculares y los proyectos especiales. Así, por ejemplo, los grupos correspondientes a los espacios de formación artística se conforman por la elección de los y las jóvenes a partir de la oferta de lenguajes artísticos para cada año; los grupos correspondientes a los espacios de Lenguas Extranjeras, en cambio, dependen del nivel de dominio de la lengua que los y las estudiantes van desarrollando.

b) Nivel de grupo reducido: los y las estudiantes integran, a su vez, grupos reducidos (de entre diez y trece estudiantes) que, de acuerdo a sus trayectorias previas y necesidades de aprendizaje actuales, conforman un dispositivo llamado “Espacio de Atención a las Trayectorias Diversas” (ATD). Sintéticamente, se trata de espacios temporales incluidos de forma regular en la grilla horaria semanal, a cargo de los y las docentes de la escuela, y organizados en torno a las distintas disciplinas escolares. Proponen estrategias de enseñanza específicas, pensadas para grupos pequeños de estudiantes, y su principal finalidad es la de acompañar sus requerimientos de aprendizaje, ofreciendo diferentes instancias que les permitan profundizar el trabajo en aquellas materias que se les presentan con mayores dificultades durante el ciclo lectivo, como para continuar trabajando con aquellos contenidos curriculares que no resulten acreditados, tanto para el año en curso como para años anteriores. Tiene una duración cuatrimestral.

c) Nivel individual: se trata de dispositivos específicamente diseñados para atender a la diversidad de estudiantes, sus trayectorias y situaciones socioeducativas. Los dos dispositivos diseñados para atender a este nivel son las tutorías y las adecuaciones. Las tutorías son propuestas pensadas para el seguimiento de la los y las estudiantes a través del apoyo personalizado de los/as coordinadores/as de grupos, quienes conocen sus recorridos particulares, guían y aconsejan, y colaboran en el desarrollo creciente de autonomía en las prácticas académicas. Las adecuaciones, por su parte, son respuestas sociopedagógicas que atienden las diferentes trayectorias, una vez advertidas dificultades pedagógicas y/o en sus vínculos con la comunidad educativa. Son definidas por los profesionales del Equipo de Orientación Escolar (EOE), y desarrolladas por coordinadores/as de grupo y docentes de los distintos espacios curriculares, que proponen rediseños en los horarios, contenidos y/o estrategias didácticas, específicas para cada situación. Las adecuaciones permiten, por ejemplo, sostener la escolaridad de estudiantes en situación de maternidad, de quienes se encuentran bajo tratamiento médico, o quienes deben viajar o no pueden asistir a la escuela temporalmente. Este dispositivo es utilizado, también, en los casos en que a los y las estudiantes se les dificulta sostener la actividad en el aula, porque se encuentran atravesados por el consumo problemático de sustancias o por situaciones personales y/o familiares complejas. La duración de estas intervenciones es variable, adecuada a cada situación particular.

El diseño de los espacios de ATD como innovación institucional para la inclusión:

• ¿Qué son los espacios de ATD?

Los espacios de Atención a las Trayectorias Diversas (ATD) son el formato elegido por la ESET-UNQ para atender la heterogeneidad de trayectorias y biografías escolares de los y las estudiantes durante el Primer Ciclo (1ro a 3er año).

Se trata de espacios temporales incluidos en la grilla horaria semanal de cada grupo escolar, a cargo de los y

las docentes de los distintos espacios curriculares de la escuela, quienes trabajan en el diseño de estrategias de enseñanza específicas, pensadas para cada estudiante en particular.

Seis de los nueve espacios curriculares de los tres años del Primer Ciclo ofrecen un espacio de ATD: Matemática, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Tecnología y Construcción de la Ciudadanía.

Los ATD son espacios de acompañamiento que combinan la formación de los y las estudiantes en habilidades de tipo general (la construcción del “oficio de alumno”) con la enseñanza de contenidos mínimos y habilidades específicas correspondientes a cada uno de los espacios curriculares.

• ¿Cómo se distribuyen los espacios de ATD en la grilla horaria?

Los espacios de ATD ocupan tres bloques de una hora y media reloj semanal, distribuidos en la grilla horaria correspondiente a cada grupo.

Cada bloque horario es compartido por dos espacios curriculares. De esta manera, cada grupo cuenta con tres bloques destinados a ATD en su grilla semanal, que cubren los seis espacios curriculares.

Por ejemplo:

HORARIO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8:30 a 10:00	PRÁCTICAS del LENGUAJE	ATD TECNOLOGIA ATD CONSTRUCCION DE LA CIUDADANIA	CIENCIAS SOCIALES	CONSTRUCCION DE LA CIUDADANIA	MATEMÁTICA
10:10 a 11:40	TECNOLOGIA	ATD MATEMATICA ATD CIENCIAS SOCIALES	MATEMÁTICA	INGLÉS	ATD CIENCIAS NATURALES ATD PRÁCTICAS del LENGUAJE
11:50 a 13:20	CIENCIAS SOCIALES	CIENCIAS NATURALES	PRÁCTICAS del LENG	CIENCIAS NATURALES	INGLÉS

Grilla horaria de un curso tipo (recorte de la jornada)

Cada grupo ampliado de estudiantes se reparte entre los dos espacios curriculares que comparten el bloque horario, lo que permite organizar la enseñanza en grupos más pequeños de estudiantes (10 a 13 integrantes, de acuerdo al grupo).

Los espacios de ATD se planifican como intervenciones cuatrimestrales. De esa forma, los y las estudiantes, tienen la posibilidad de integrarse a los seis espacios a lo largo del año lectivo, o bien pueden permanecer en un mismo ATD de forma anual.

• ¿Quiénes están a cargo de los ATD?

Cada ATD corresponde a un espacio curricular. Por lo tanto, quienes están a cargo de la planificación, desarrollo y evaluación de los ATD son los y las docentes de los espacios curriculares. De acuerdo a las posibilidades de organización horaria, se privilegia que el o la docente a cargo de un ATD no sea quien se encuentre a cargo, a su vez, del espacio curricular propiamente dicho. Esta decisión se relaciona con la posibilidad de ofrecerles a los y las estudiantes oportunidades variadas de enseñanza y diversos modelos de acceso al conocimiento.

Las y los coordinadores de grupo son por su parte responsables del seguimiento de las trayectorias y biografías escolares de los estudiantes a su cargo (un/a coordinador/a = un grupo ampliado) y en ese sentido

articulan y hacen posible las tareas de los y las docentes a cargo de cada uno de los ATD toda vez que permiten la identificación de las necesidades y posibilidades de cada estudiante con respecto a sus actividades de aprendizaje.

- ¿Qué significa “acelerar” aprendizajes en los espacios de ATD?

Los y las estudiantes que hayan recurrido algún año/grado en algunos de los ciclos de su escolaridad previa, o hayan abandonado y retomado sus estudios y, por ende, se encuentren en situación de “sobre-edad” respecto de la trayectoria teórica, tienen la oportunidad de desarrollar en los espacios de ATD una instancia de aprendizaje que les permita acreditar espacios curriculares correspondientes al año inmediato superior.

En estos casos, los y las docentes de espacios de ATD deberán planificar una intervención específica destinada a la enseñanza de los contenidos propios del espacio curricular objeto de aceleración y definir, al finalizar el o los cuatrimestres, una calificación que suponga la acreditación o no del espacio curricular correspondiente.

- ¿Qué significa “recuperar” aprendizajes en los espacios de ATD?

Los y las estudiantes que han promovido el año escolar con algún/os espacio/s curricular/es en condición de no acreditado/s, tienen la oportunidad de desarrollar en los espacios de ATD del año subsiguiente una instancia de aprendizaje que les permita recuperar los contenidos correspondientes al año anterior y, oportunamente, acreditarlos.

En estos casos, los y las docentes de espacios de ATD deberán planificar una intervención específica destinada a la enseñanza de los contenidos propios del espacio curricular objeto de recuperación y definir, al finalizar el o los cuatrimestres, una calificación que suponga la acreditación o no del espacio curricular correspondiente.

- ¿Qué otras acciones de enseñanza y de aprendizaje tienen lugar en los espacios de ATD?

Acompañar las trayectorias escolares en su diversidad no se limita a dar respuesta a la acreditación en suspenso o a resolver deserciones o repitencias del pasado escolar de los y las estudiantes. Atender los diversos trayectos escolares de los alumnos y de las alumnas es también ofrecer un espacio de reflexión en el que éstos se apropien del recorrido que realizan en la escuela y la responsabilidad y protagonismo que les cabe en la posibilidad de que éste sea exitoso. Los y las docentes –profesores y coordinadores- se erigen en estos espacios como tutores y guías que acompañan a los estudiantes para promover...

... un recorrido más apropiado por los contenidos y objetivos de los espacios curriculares del año en curso,

... una exploración de los intereses, inquietudes y necesidades pedagógicas,

... el aprestamiento necesario para la adquisición de nuevos saberes,

... la construcción del “oficio de estudiante”,

... la adquisición de una cada vez mayor autonomía en el proceso de aprender.

• ¿Son los ATD espacios que suponen en los y las docentes el desarrollo de una triple tarea, la de acelerar estudiantes en sobre-edad, la de recuperar estudiantes con acreditaciones en suspenso y la de acompañar a los y las estudiantes para una mejor trayectoria escolar?

No, es más que eso. Los y las docentes tienen la responsabilidad de acompañar las diversas trayectorias de los y las estudiantes y no es posible suponer que esa labor sea estandarizable en tres tareas o tres propuestas didácticas. Más bien, atender la diversidad de trayectorias escolares supone pensar a cada estudiante en su individual y particular biografía académica, y ofrecer alternativas de acceso al conocimiento según las características de ésta. Con ello, la tarea no es triple, sino múltiple, diversa.

- ¿Cómo se materializa esta tarea múltiple al interior de un espacio de ATD?

Cada grupo de ATD se compone de 10 a 13 estudiantes con recorridos y necesidades pedagógicas específicas. Luego de un proceso de diagnóstico, cada docente propone junto con cada estudiante, un “contrato” en el que se identifican los objetivos a lograr en un lapso determinado, y los logros de aprendizaje esperados.

Para llevar adelante la tarea de enseñanza se trabaja en el diseño de actividades de aprendizaje que los y las estudiantes puedan desarrollar en forma individual o colaborativa, a los que puedan imprimirles ritmos y motivaciones diferenciadas.

Se trata además de promover la interacción entre estudiantes a través del diseño de actividades colaborativas, incluso entre quienes se encuentran trabajando en alcanzar objetivos diferentes. Por ejemplo, incentivando las tareas de ayuda, consultoría; o bien diseñando actividades que puedan ser desarrolladas conjuntamente con diferentes niveles de complejidad o profundidad.

- ¿Los espacios de ATD tienen como resultado una calificación y acreditación al final de su recorrido?

Al igual que en los espacios curriculares propiamente dichos, la evaluación del desempeño de los estudiantes en los espacios de ATD se realiza en reuniones colegiadas en las que todos los y las docentes a cargo de cada estudiante expone una calificación tentativa y las razones de ésta a consideración del equipo docente de la Escuela.

La evaluación del desempeño de los estudiantes en los espacios de ATD es finalmente articulada con el espacio curricular en curso. Es decir, que el/la profesor/a del espacio curricular y el/la del espacio de ATD de cada materia mantienen un trabajo conjunto que no sólo les permita diseñar sus estrategias de enseñanza de forma conjunta, sino que también les posibilite realizar una evaluación consensuada, la que será puesta en discusión en la evaluación colegiada.

Para los casos de estudiantes que deben acelerar o recuperar espacios curriculares específicos, los docentes de ATD indican una calificación que, luego de ser discutida en la evaluación colegiada, dará lugar a la acreditación o no de la asignatura en cuestión.

- ¿Cuáles son los criterios de evaluación para considerar aprobado un espacio curricular desde la participación en un ATD?

Los planes de estudio ofrecen un conjunto de saberes que resultan en contenidos mínimos de acreditación. Estos contenidos son prescriptivos y suponen un límite a las adecuaciones curriculares que cada docente o equipo de docentes puede diseñar para cada estudiante, según sus necesidades y posibilidades.

De tal manera, los contenidos mínimos existentes en cada plan de estudio para cada espacio curricular resultan en el criterio de evaluación desde el que debe determinarse la acreditación, conforme a la propuesta pedagógica realizada por los y las docentes.

Algunos resultados y conclusiones provisorias:

El Consejo Superior de la Universidad Nacional de Quilmes creó en el año 2013 la Escuela Secundaria de Educación Técnica de la Universidad Nacional de Quilmes (ESET-UNQ), que comenzó a funcionar el 5 de marzo de 2014. Inicialmente, y de manera provisoria, las actividades escolares se desarrollaron en el Centro de Integración Comunitaria (CIC) “2 de Abril” de la localidad de Ezpeleta, partido de Quilmes (Gran Buenos Aires) y durante el año 2015 en aulas del campus de la UNQ. El día 8 de octubre de 2015 se inauguró el edificio definitivo de la escuela en Ezpeleta, donde funciona desde el inicio del ciclo lectivo 2016.

Durante el primer año de funcionamiento de la escuela (2014) se abrieron dos cursos de 1° año de 36 estudiantes cada uno. Ese número fue el resultado de una negociación entre la disponibilidad edilicia (dos aulas en el Centro de Integración Comunitaria) y una demanda de la comunidad, que esperaba y demandaba la apertura de la ESET-UNQ. El número de estudiantes por curso supuso un importante obstáculo para el desarrollo del proyecto pedagógico y los dispositivos didácticos propuestos.

Para el ciclo lectivo subsiguiente, con la posibilidad que brindaba el campus de la Universidad (mientras el edificio definitivo se encontraba en etapa de construcción), se tomó la decisión de abrir tres cursos de 1° año, cada uno con 20 estudiantes. A partir de 2° y hasta 7° año, los tres cursos cuentan con 25 estudiantes cada uno.

Se espera contar con los primeros egresados del Bachillerato Orientado en Comunicación en 2018, cuando finalicen los y las estudiantes que, habiendo iniciado en 2014 el 1° año, lograron cursar y aprobar, a través de la “aceleración” ofrecida en los espacios de ATD, en dos ciclos lectivos (2014 y 2015), los espacios curriculares correspondientes a 1°, 2° y 3°. Se trata de un grupo pequeño de estudiantes que iniciaron la escuela secundaria con una sobriedad de 1 a 3 años respecto de la edad teórica del sistema (en la provincia de Buenos Aires, el ingreso a la escuela secundaria se realiza con 12 años cumplidos al 30 de junio).

Por otra parte, los espacios de ATD han resultado adecuados para el trabajo de andamiaje de los y las estudiantes de los primeros años, ya que la tarea con grupos reducidos permite a los y las docentes reconocer las dificultades para construir el oficio de alumno (la autonomía para el estudio, la organización de las situaciones de aprendizaje, el reconocimiento de las habilidades necesarias, etc.) y posibilita la enseñanza de estos mismos aspectos.

Estas acciones, junto con el trabajo desarrollado por el equipo de prácticas socioeducativas, han permitido la retención de la totalidad de la matrícula a lo largo de los tres años de funcionamiento.

Eje 1: Inclusión

Curso	2014	2015	2016
1er año	72	63	63
2do año		75	78
3er año			78
4to año			15
Totales	72	138	234

Estudiantes en cada curso, por año (2014-2016)

Por su parte, el equipo docente está mayoritariamente compuesto por profesionales de amplia trayectoria académico-pedagógica, con recorridos universitarios de grado y posgrado y experiencia tanto en educación media como superior. A ello se suma un trabajo de formación permanente a cargo de la UNQ, lo que constituye una de las claves para la conformación de equipos altamente calificados para la tarea que se emprende.

El equipo se distingue, además, por contar con docentes que han trabajado (y continúan haciéndolo) en experiencias y proyectos de tipo socio-comunitarios, así como en actividades de educación complementarias a la escolarización (Centros de Actividades Infantiles y/o Juveniles – CAI y CAJ-, Programa Envión, colonias y campamentos juveniles, etc.), en instancias de educación no formal y, especialmente, en ofertas de educación para adultos o jóvenes con trayectorias “no encauzadas” (Plan FinES, bachilleratos populares, Escuelas de Re-ingreso, CESAJ, etc.).

Hasta el momento, el ingreso de los y las docentes a la ESET-UNQ se realizó a través de una convocatoria abierta y posterior proceso de selección por evaluación de antecedentes, proyecto didáctico y entrevista personal. En la actualidad, la Universidad trabaja en el diseño de un Reglamento de Concursos de Docentes Preuniversitarios que permitirá regularizar la totalidad de la planta, hasta el momento de carácter interino. El desafío en este sentido, será promover concursos públicos y abiertos, de antecedentes y oposición, que permitan a la vez identificar estas cualidades y trayectorias profesionales que han resultado esenciales para el desarrollo del proyecto de inclusión educativa e innovación pedagógica.

Bibliografía

Baquero, R., Terigi, F. Toscano, A., Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2012) “La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos” En: Espacios en blanco, Serie indagaciones. Vol 22. No. 1. Tandil.

Terigi, F. (2007) “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. En III Foro Latinoamericano de Educación. Fundación Santillana, 2007.

Jornada deportiva y solidaria

Cra. Cristina Gerolimetti - Lic. Germán Ricci
(Autoría y desarrollo del proyecto)
Cra. Ana María Espinosa (Coordinación)

Liceo Víctor Mercante
Universidad Nacional de La Plata

Descripción del proyecto

El proyecto se enmarca dentro del ciclo superior orientado (CSO) conformado por materias de 4°, 5° y 6° año del Colegio Liceo Víctor Mercante que es uno de los colegios de pre-grado de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), que se desarrollan en el turno mañana de esta institución.

Ha sido realizado desde la orientación Gestión de las Organizaciones que es una de las tres orientaciones que tiene este colegio en el CSO. Las otras dos son orientación en Cs. Sociales y Cs. Naturales.

La experiencia ha sido desarrollada desde las materias Gestión Organizacional y Desarrollo Organizacional de 6° año del Colegio que son ambas correlativas correspondientes al 1° y 2° cuatrimestre del año y fue llevada adelante por el mismo profesor y los mismos alumnos de estas materias durante el ciclo lectivo 2015.

También contó con la colaboración y participación de los profesores de las materias Contabilidad, S.I.C, Economía y Gestión Pública de 6° año y las Materia Orientadora e Introductoria a la Gestión de las organizaciones de 5° y 4° respectivamente.

Todo fue coordinado y facilitado con la participación de la coordinadora de la Orientación y con el constante apoyo de la dirección del colegio.

Además se contó con la imprescindible colaboración del departamento de Educación Física, cuyo jefe ayudo a orientar las propuestas de actividades deportivas y colaboró junto con otros profesores del área y preceptores en la realización de la jornada.

La Jornada Deportiva y Solidaria fue realizada el día viernes 6 de Noviembre del 2015, realizándose en el campo de deportes que tiene la UNLP desde las 10 a 13.30 hs.

Las actividades plateadas fueron: un torneo de fútbol, un torneo de vóley y un torneo de hándbol. También se programaron juegos recreativos grupales e individuales de habilidad en estaciones para los chicos más chicos de la institución Pantalón Cortito que fueron los invitados y beneficiarios del proyecto solidario.

Se realizó también un buffet organizado por los alumnos de la comisión organizadora, que les brindó bebidas y comida a los participantes de la jornada con el fin de recaudar fondos para donarlos a la Asociación civil. Con este fin también se creó un bono contribución con que era obligatoria su compra para los que se inscribían en alguna de las actividades deportivas y como donación a voluntad para el resto de la comunidad educativa.

También se realizó en paralelo una colecta de libros y útiles escolares.

Los destinatarios del proyecto

Los destinatarios del proyecto fueron los alumnos del turno mañana 4°, 5° y 6° año del colegio LVM así como algunos de los chicos que concurren a la Asociación Civil y comunitaria “Pantalón Cortito” de la localidad de Los Hornos de la ciudad de La Plata¹.

Esta asociación existe desde 1987, en ella se desarrollan distintas actividades, como protección y atención integral a los niños, a través de un jardín maternal, una casa del niño, un centro de día y un centro juvenil y también protección para madres solas. También se ofrecen alimentos, vestimenta, apoyo escolar, recreación, atención médica y odontológica, formación laboral a jóvenes, adolescentes y madres. Todo está dirigido a mejorar la calidad de vida de los sectores más vulnerables de la zona donde se encuentra la organización.

Los destinatarios indirectos han sido la comunidad educativa del colegio, que puedo participar apoyando la actividad y contribuyendo solidariamente con la institución a través de la donación de libros, útiles escolares y colaborando con los bonos contribución.

¹. <http://www.hogarpantaloncortito.org/home.html>.

Antecedentes

Desde la orientación Gestión de las Organizaciones del colegio LVM se vienen realizando jornadas de este tipo desde el año 2002 en forma intermitente.

Pero con la institución Pantalón Cortito se vienen realizando desde hace ya tres años en forma consecutiva Jornadas Solidarias en las que los alumnos de 6° año de las materias Gestión Organizacional y Desarrollo Organizacional son los gestores y organizadores de las actividades.

En el año 2013 se organizó una especie de Kermese con un bingo y diversos juegos individuales y grupales con premios y sorteos. Se realizó un sábado al mediodía en el colegio en la que participó la comunidad educativa y los padres y chicos de la institución Pantalón Cortito que se sumaron con entusiasmo a los juegos y actividades organizadas por los alumnos. Fue una experiencia muy enriquecedora para muchos de estos niños que no habían estado nunca en un colegio secundario de la magnitud e importancia del LVM.

También se realizó un buffet y se recaudaron fondos con el bingo y los bonos contribución que se vendían como entradas.

En el año 2014 se planteó una actividad distinta a partir del pedido de los directivos de Pantalón Cortito. Se realizó una jornada en la institución en la que asistieron solo los alumnos de la materia Desarrollo Organizacional que organizaron juegos de habilidad y grupales para los niños de jardín que concurren a la institución. Nos mostraron los distintos espacios de trabajo e invitaron a los chicos que quisieran a compartir un rato con los pequeñitos de pre-jardín que concurren al lugar.

También se realizó una colecta con bonos contribución, entregándoles el dinero en la visita.

Anteriormente en dos años consecutivos también se habían realizado jornadas similares a beneficio de la Fundación Creando Lazos dedicada a dar contención y un espacio de asistencia y juegos para niños con sus familias que vienen del interior (en su mayoría) para ser tratados de algún tipo de cáncer en el Hospital de Niños de La Plata.

Marco institucional

El Liceo “Víctor Mercante”, como colegio universitario de pregrado ofrece un Bachillerato con Formación General Orientada hacia tres áreas: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Gestión de las Organizaciones.

El diseño curricular de la Educación Secundaria Superior abarca tres años (4°, 5° y 6°) en los cuales se articulan materias de Formación General y materias de Formación Orientada hacia las tres áreas mencionadas. Este ciclo está considerado como un espacio de orientación educativa y de flexibilidad curricular, que se plasma en el proceso de elección de áreas y materias específicas.

En sexto año se realiza una propuesta diferenciadora con un abanico de asignaturas afines a cada una de las Orientaciones. Se incluyen espacios de elección a través de materias y talleres optativos, y está contemplada para este nivel la realización de trabajos de profundización y articulación con las diferentes unidades académicas de la Universidad Nacional de La Plata y con el resto de la comunidad.

Fundamentación

La fundamentación pedagógica de este proyecto es la de buscar una forma de aprendizaje significativo en los alumnos intentando que experimenten y vivencien los conocimientos vistos en las materias a través de la puesta práctica de los contenidos desarrollados en las clases en un proyecto a realizar hacia el final de la cursada.

Para esto se busca ir poco más allá del estudio de casos y se ha planteado una propuesta para que los alumnos eligieran una actividad a desarrollar en la que puedan ir aplicando y resignificando los contenidos desarrollados en las dos materias que son eje de este proyecto.

Consideramos que esta propuesta contribuye a generar confianza en los estudiantes en sus propias capacidades de generar y llevar a delante proyectos personales y grupales. Estimula la actitud emprendedora, la capacidad de trabajar en equipo y el compromiso mutuo. Fomenta la responsabilidad individual y grupal, pues cada grupo de trabajo depende del trabajo de otros para realizar su tarea y llegar a cumplir los objetivos y expectativas del proyecto.

Desde el punto de vista educativo se busca plasmar en acción muchos de los conceptos y metodologías administrativas estudiadas. Para que luego, con los resultados de su aplicación a la vista y con una evaluación

de lo realizado, los estudiantes puedan comprender realmente su importancia y lograr así, una apropiación de estos contenidos de forma más significativa para ellos.

Desde el punto de vista formativo se trata de promover en la práctica los valores de responsabilidad, ayuda mutua, compromiso y solidaridad como corolario de la experiencia.

Objetivos:

Que los estudiantes:

- Aprendan los conceptos y metodologías administrativas vinculados con la gestión y ejecución de proyectos en forma útil y significativa para ellos y para su comunidad.
- Desarrollen una actitud positiva y emprendedora ante la vida confiando en sus capacidades.
- Reconozcan la importancia y actúen los valores de responsabilidad, ayuda mutua, compromiso y solidaridad social.
- Reconozcan otras realidades sociales y se sensibilicen ante las necesidades de otros con menores recursos.
- Puedan brindar la posibilidad a los chicos de la institución Pantalón Cortito de compartir una jornada distinta a la habitual con los alumnos del LVM y donde puedan conocer las posibilidades que le brinda el estudio secundario en especial en un colegio de la universidad.

Descripción y resultado de la experiencia

La organización de la jornada implicó un conjunto de actividades previas que fueron desarrollando principalmente durante el segundo cuatrimestre los alumnos de 6° año de la Orientación Gestión de las Organizaciones en forma conjunta con el profesor Germán Ricci de la materia Desarrollo Organizacional y la profesora Cristina Gerollimetti de la materia Contabilidad y Gestión Pública así como profesores de las otras materias citadas que colaboraron.

Estas actividades fueron:

- 1) Decidir en forma conjunta con los alumnos qué proyecto realizar. Para esto se aplicó la metodología racional de toma de decisiones.²
- 2) Se definió el objetivo del proyecto. Para esto se aplicó conceptos de fijación de objetivos.³
- 3) Se elaboró una propuesta y una nota para presentar a la dirección del colegio y a las autoridades del campo de deportes.
- 4) Se gestionó la autorización de las autoridades del colegio y luego la autorización de los responsables del campo de deportes y la reserva de los espacios para realizar las actividades.
- 5) Se convocó a una de las responsables de la dirección de la asociación a que se acercara al colegio y les contara a los alumnos sobre la institución, las actividades que realiza, y las necesidades que tienen. Acordando con ella detalles de la propuesta y posibles destinatarios de la actividad de parte de la institución.
- 6) Se realizó un plan de acción y se previeron recursos necesarios para realizar las actividades. Para esto se aplicaron conceptos y metodología sobre planificación.⁴
- 7) Se dividieron los alumnos en grupos de trabajo a elección de ellos. Los grupos fueron: dirección, tesorería, publicidad y sponsors, actividades recreativas, actividades deportivas y encargados del buffet. Para esto se aplicaron conceptos relacionados con la organización del trabajo en las organizaciones. Por lo cual también se establecieron funciones, actividades, tareas y responsabilidades de cada grupo de trabajo.
- 8) Se acordó y gestiono el apoyo del departamento de educación física del colegio para que colaborara con orientación respecto a la forma de realizar las actividades deportivas propuestos, prever los materiales y recursos necesarios para llevarlas a cabo y contar con profesores que puedan acompañar a los alumnos en la dirección de las actividades durante la jornada.
- 9) Se trabajó en el taller de Diseño y Publicidad en la realización de un afiche para publicitar la jornada. Se

² Robbins, y Coulter Mary (2014) “Cap. 6: Los Gerentes como tomadores de decisiones”, en: Administración, Prentice Hall Ed., México. Págs. 160-182.

³ Sallenave. “Gerencia y Planeación Estratégica”. Cap. 3

⁴ Robbins, Stephen y Coulter Mary (2014) “Cap. 8: Fundamentos de la planeación” en Administración, Prentice Hall Ed., Méjico. Págs. 218 – 234

estableció un mensaje para distribuir por las redes sociales y se realizó la campaña.

10) Se realizó una colecta de útiles escolares y libros para los niños de Pantalón Cortito. Esta actividad fue coordinada por la profesora Gerolimetti y realizada en conjunto con alumnos de 4° y 5° año de las materias Introdutoria y Orientadora a la Gestión de las Organizaciones respectivamente.

11) Se estableció un acuerdo con el concesionario del buffet del campo de deportes para que se pueda realizar la venta de algunos alimentos y bebidas y nos prestó mesas y sillas para que se pueda establecer el espacio para realizar dicha actividad.

12) Se realizaron las inscripciones a las actividades deportivas y se conformaron los equipos. Una vez finalizado se armaron los fixtures.

13) Se entregaron las listas de los inscriptos en las actividades al jefe de preceptores para que previera quienes estaban autorizados para salir del colegio a realizar dicha actividad.

14) Los alumnos prepararon el material para llevar, confeccionaron los reglamentos de los juegos y elaboraron la comida y se preparó la bebida para vender en el buffet. Se llevó también agua para repartir a los deportistas.

El día de la Jornada los alumnos organizadores junto con el profesor organizador se reunieron en el campo de deportes a las 8hs para organizar el material, los espacios y armar el buffet.

Los alumnos del colegio que se inscribían en la Jornada dejaban el aula concluida la tercera hora de clase. Luego se reunieron con algunos profesores, preceptores y el vicedirector que acompañaron caminando a los alumnos al campo de deportes que se encuentra a pocas cuadras del colegio.

Una vez en el lugar los preceptores tomaron lista de a los alumnos y se los fue separando según las actividades deportivas a realizar en los distintos espacios.

Al mismo tiempo se recibió a los chicos de la Asociación Pantalón Cortito y a los responsables que los acompañaban que llegaron en un colectivo propio.

Chicos y tutores vinculados con esta institución habían formado un equipo de fútbol que participó y terminó ganando el torneo de fútbol.

El resto de niños más pequeños fueron recibidos por los alumnos encargados de dirigir las actividades recreativas y los hicieron participar de estas. Pero luego se involucraron con los alumnos que realizaban los partidos de vóley y participaron con ellos en un juego recreativo. También se armó una actividad improvisada de tiro al aro de básquet que los niños disfrutaron mucho.

La actividad con mayor participación fue la de fútbol en la que se inscribieron 8 equipos de 7 jugadores. Algunos equipos se conformaron en forma mixta pues las mujeres que deseaban participar no alcanzaron a formar dos equipos y entonces se mezclaron con los varones.

En vóley se formaron tres equipos y en hándbol solo dos equipos ambos mixtos.

En estos casos no hubo competencia si no que jugaron en forma recreativa.

En total participaron un poco más de 100 alumnos del LVM más aquellos que organizaron la actividad y unos 20 chicos de la asociación Pantalón Cortito.

La jornada se realizó en un ambiente de cordialidad y alegría de los chicos y se vio con agrado cómo muchos chicos del colegio de 5° año se convirtieron en tutores espontáneos de los chicos de la asociación generando juegos y actividades con ellos.

Al finalizar la jornada se pudo concluir con el torneo de fútbol que tuvo su ganador y su premiación.

Los integrantes de la asociación recibieron la donación de más de cuatro cajas de útiles y libros y alrededor de \$ 3000 de lo recaudado con los bonos y el buffet.

Para los alumnos que organizaron el proyecto se sintieron muy complacidos con el resultado de la jornada que superó sus expectativas que, unas semanas antes de su realización, eran bastante negativas y se fueron revirtiendo a medida que veían que las cosas se iban concretando y la respuesta de los compañeros aunque tardía fue llegando.

Respecto a lo académico consideramos que se cumplieron los objetivos de aplicación de contenidos y desde lo formativo se pudo vivenciar y transmitir la mayoría de los valores propuestos.

El desafío de la Inclusión Educativa en la Escuela Secundaria de Comercio Martín Zapata

María Fernanda Cadile; María Alejandra Curadelli

Escuela Secundaria de Comercio Martín Zapata
Universidad Nacional de Cuyo

Palabras claves: inclusión

persona con discapacidad – actores comprometidos

Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo el poder compartir los procesos y los emergentes de la experiencia y surgimiento del Proyecto de Inclusión Educativa que se está produciendo en la Escuela Secundaria de Comercio Martín Zapata, cita en la Ciudad de Mendoza, República Argentina, perteneciente a la Universidad Nacional de Cuyo, bajo una perspectiva colaborativa, crítica y constructiva.

El núcleo central en la toma de decisiones y en la consecución de diversas acciones son los alumnos/as con dificultades en el aprendizaje (temporales o permanentes) enmarcados en un proceso real de inclusión educativa y en torno a los cuáles se buscan la reflexión, análisis y co-evaluación del rol que cada uno de los actores ocupa en esta experiencia inclusiva: comunidad educativa, equipo directivo, equipo de inclusión, docente de apoyo, familias y los diversos sujetos de aprendizaje. Asimismo este proceso reclama la convergencia de distintas las acciones, instituciones, recursos, adaptaciones y apoyos específicos comprometidos en dicho proceso.

Es nuestra intención difundir y compartir la ardua y enriquecedora labor que se desarrolla en nuestra comunidad de educación común a fin de dar respuestas pedagógico-didácticas y sociales ajustadas a las particularidades del alumno bajo Proyecto de Inclusión, así como también, explicitar las modalidades de apoyo requeridas por los mismos y el marco legal político educativo vigente a nivel provincial e institucional que avalan el desafío de la inclusión educativa de personas con discapacidad.

Ponencia

1- Marco general educativo en relación con los procesos de Integración-inclusión educativa.

Las Dificultades en el Aprendizaje pueden darse a lo largo de la vida, si bien mayoritariamente se presentan antes o durante la adolescencia y en el curso de procesos educativos intencionales de enseñanza y aprendizaje, formales e informales, escolares y no escolares, en los que interfieren o impiden el logro del aprendizaje que es el objetivo fundamental de dichos procesos. Algunos de estos trastornos como Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH) y Discapacidad Intelectual Límite (DIL) son intrínsecos al alumno, debidos presumiblemente a una disfunción neurológica que provoca retrasos en el desarrollo de funciones psicológicas básicas para el aprendizaje (como la atención, la memoria de trabajo, el desarrollo de estrategias de aprendizaje, etc.). Otros, en cambio, como Problemas Escolares (PE), Bajo Rendimiento Escolar (BRE) pueden ser extrínsecos al alumno, es decir, debidos a factores socio-educativos y/o instruccionales (como inadecuación de pautas educativas familiares, prácticas instruccionales inapropiadas, déficit motivacional, etc.), que interfirieron la adecuación necesaria del alumno a las exigencias de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las Dificultades en el Aprendizaje pueden ocurrir conjuntamente con otros trastornos (por ejemplo deficiencia sensorial, discapacidad intelectual, trastornos emocionales graves) o con influencias extrínsecas (por ejemplo, deprivación social y cultural), aunque no son resultado de estas condiciones o influencias.

El Enfoque de Educación Adaptativa pretende que todos aquellos estudiantes que posean dificultades de aprendizaje, actualmente integrados en las aulas heterogéneas de nuestro colegio, consigan los objetivos bási-

1. <http://www.hogarpantaloncortito.org/home.html>.

cos de la etapa. Este principio, fundamental en los sistemas educativos de contextos inclusivos, se complementa con la necesidad de atender la diversidad. En consecuencia, la formación del equipo docente implicado en la puesta en práctica de estrategias adaptativas debe centrarse en el desarrollo de competencias ligadas al compromiso y actitud positiva hacia la diversidad, la planificación educativa, teniendo en cuenta las diferencias, la mediación educativa y la evaluación formativa.

Esta educación pone de manifiesto que las dificultades de aprendizaje de estudiantes se deben al desajuste entre los procedimientos educativos utilizados y las características de los estudiantes, lo cual requiere hacer un análisis de la realidad: determinando los objetivos comunes, identificando los factores asociados al rendimiento de nuestros alumnos, analizando las actitudes y metodologías del profesorado, para poder adecuar mejor los tipos de intervenciones educativas que cada estudiante requiere, además del impacto en los procesos psicolingüísticos relacionados con los dominios de la comprensión lectora y la producción escrita cuyos déficits inciden directamente en el rendimiento académico de estos estudiantes.

La Educación Adaptativa considera que hay siete elementos interrelacionados que hacen que una estrategia de adaptación funcione o, por el contrario, no tenga éxito:

- 1) un marco teórico potente que sustente y de forma a la manera de abordar el problema y la solución;
- 2) un planteamiento de la diversidad desde una cultura positiva que considere las diferencias como una realidad a la que hay que atender. La comunidad educativa debe crear un entorno de seguridad, aceptación y colaboración entre todos (Booth y Ainscow, 2002);
- 3) la formación específica del profesorado en atención a la diversidad que les implique competentemente en el diseño de soluciones y recursos;
- 4) un trabajo cooperativo e interprofesional que incluya técnicos en intervención psicopedagógica y docentes de distintos ámbitos con experiencia educativa;
- 5) un diagnóstico de la realidad escolar y de las diferencias de los estudiantes y del sistema, identificando todos aquellos elementos que facilitan o, por el contrario, impiden el logro de los resultados esperados;
- 6) la búsqueda e introducción de estrategias y recursos variados y eficaces; y finalmente,
- 7) el apoyo y flexibilidad de los directivos de la institución y de la administración educativa que facilite la reorganización del entorno escolar según las necesidades de la situación particular.

Es importante tener en cuenta que la alumna con déficit cognitivo leve que dispara la conformación de este Proyecto de Integración llega a la Escuela de Comercio Martín Zapata, apenas iniciado el ciclo lectivo 2015 en medio de una serie de expectativas, temores y desafíos. Esta situación se da, por el hecho de que comenzamos a transitar este camino, en el mismo momento en que la joven llegó a nuestra escuela. Enfrentamos el reto, conociendo que las variables no eran las óptimas ya que no se había realizado un proceso de preparación previa de todo el contexto educativo y aclarando estos aspectos a la familia de la alumna, quienes igualmente aceptaron las condiciones planteadas. Ambos padres manifiestan que el indicador de permanencia en nuestro establecimiento, iba a estar determinado por los emergentes emocionales de la joven. Es a partir de este momento que la institución educativa se pone a trabajar, no sin encontrar en el proceso voces más o menos alentadoras; reacciones de mayor o menor resistencia. Creemos que lo importante es afrontar la experiencia e implementar las acciones necesarias para asumir este compromiso, por sobre todas las cosas poniendo el corazón y pensando en la joven bajo proyecto de integración como una persona de derecho y como una unidad bio-psico-social incluida ahora en el sistema educativo de nivel secundario. Es así que comenzamos a generar nuevas respuestas a partir de las innovadoras demandas que esta apertura trajo y trae aparejadas.

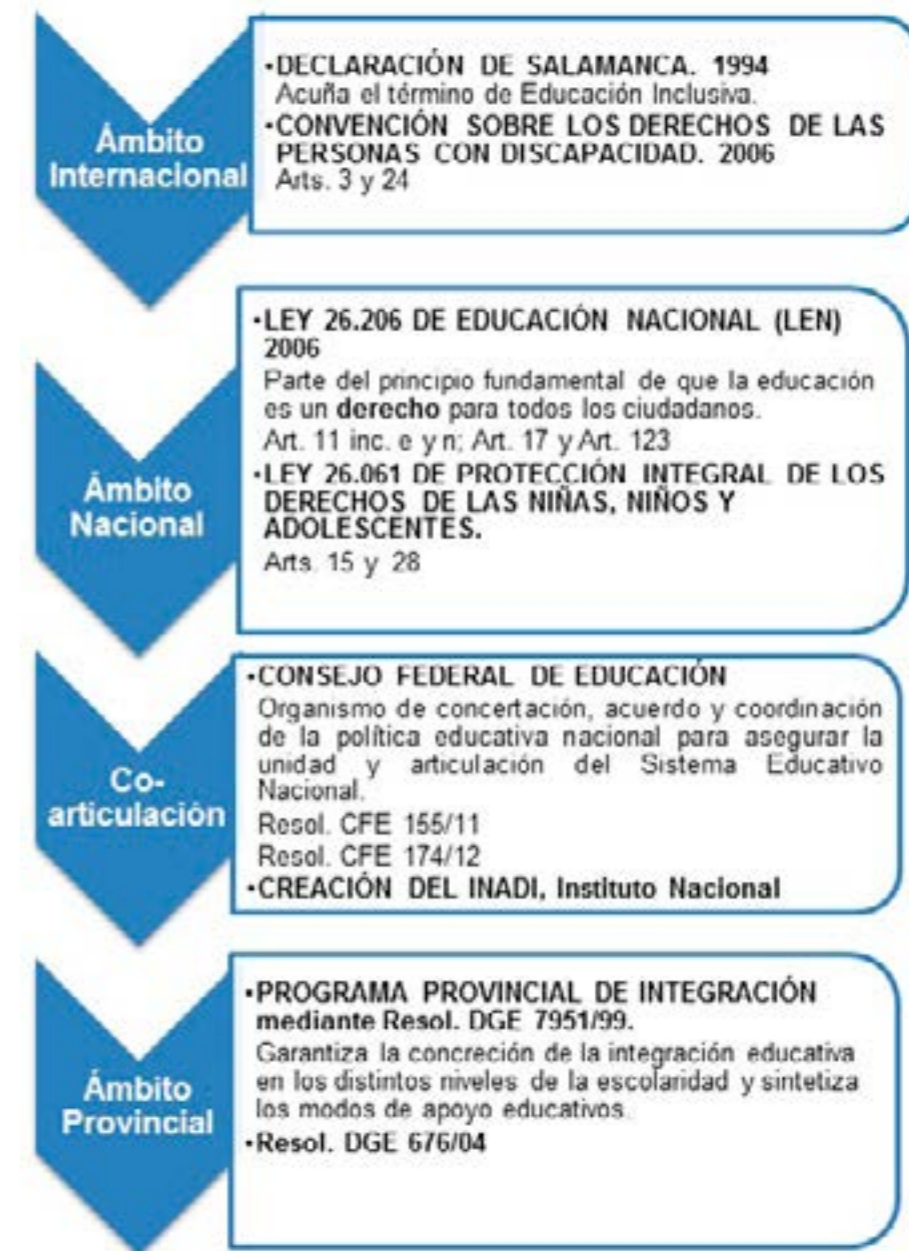
Nuestra realidad institucional actual y la incipiente incorporación de dicha joven con discapacidad en nuestro contexto nos enmarcan en un proceso mayormente ligado al concepto de Integración Educativa que de Inclusión; con toda la connotación, las acciones y las transformaciones que al interior de la cultura institucional de una escuela este término conlleva. Este camino recién comienza y consideramos que hay mucho por recorrer.

Decimos que estamos enmarcados en un proceso de Integración ya que, por una parte, si bien hay un modelo educativo más flexible por parte de nuestra institución que ha permitido incorporar el primer caso de una alumna con discapacidad, con características emocionales y cognitivas específicas, aún subyacen acciones y actitudes que traen aparejadas la aplicación de la lógica de la homogeneidad del sistema educativo tradicional, quedándonos solo con la ubicación de los estudiantes con discapacidad en las escuelas, en donde ellos deben

obligadamente adaptarse a la enseñanza y aprendizaje existente y a la organización de la misma.

En la medida que nos comenzamos a hacer parte del proceso de Integración de la estudiante surgió la necesidad de comenzar a consolidar un marco legal que respalde nuestro incipiente Proyecto de Integración-Inclusión Educativa sustentado sobre todo en el compromiso y esfuerzo de algunos actores institucionales.

De este modo adoptamos institucionalmente ciertos marcos de referencia, tales como los que se muestran en el siguiente gráfico:



Marco Legal de la Inclusión Educativa (Curadelli, 2014)

Actualmente la Inclusión Educativa representa un enorme desafío para el sistema educativo en su totalidad y para nuestra institución educativa en particular. A pesar de la complejidad del tema que hoy nos ocupa, de los contextos en los que se desarrolla y de que no existe una única perspectiva sobre cómo plantear la Inclusión, ni a nivel de un Estado ni de una institución educativa en particular, puede apreciarse un creciente consenso internacional en torno a que la Inclusión tiene que ver con las siguientes cuestiones y las que nuestro naciente proyecto anhela concretar a futuro.

En primer lugar, la Inclusión supone trasladar el foco de atención del “alumno/a” al “contexto”. No son tan importantes las condiciones y características de los alumnos sino la capacidad de la institución educativa de atender, valorar y responder a las diversas necesidades que plantea el alumnado; capacidad que debe reflejarse en el pensamiento del profesorado, en las prácticas educativas y en los recursos personales y materiales disponibles. En consecuencia, los esfuerzos deben dirigirse a la adaptación de la propuesta educativa a un alumnado diverso, y no al revés; y a la provisión de los apoyos que eventualmente este alumno pueda precisar.

En segundo lugar, la Inclusión no debe restringirse al alumnado con condiciones personales de discapacidad; la inclusión tiene que ver con promover más y mejores oportunidades para todos los alumnos, y en particular para aquellos que por diversas razones (migratorias, culturales, sociales, de género o discapacidad) pueden estar en mayor riesgo de exclusión y fracaso.

En tercer lugar, la Inclusión no es un estado, sino un proceso. Y aquí coincidimos con Ainscow (2005) que “se trata de un viaje que nunca acaba”; un proceso de mejora de la escuela, con la participación de toda la comunidad educativa. Un proceso de identificación y minimización de los factores de exclusión, inherentes a las instituciones sociales y educativas.

2-Trabajo en equipo en el marco del Proyecto de Integración-inclusión.

En el siguiente esquema puede visualizarse el trabajo realizado con cada uno de los actores involucrados en este proceso que son múltiples y surgen desde distintos ámbitos. Desde la Dirección General de Educación Secundaria –DIGES- dependiente de la UNCuyo, desde la Escuela Carmen Vera Arenas, desde la propia Familia, desde los Terapeutas Externos y desde el interior de la Escuela de Comercio Martín Zapata. Es importante destacar que en la imagen no figura el “grupo de pares” como actores directos, aunque sí los incluimos en esta exposición, como actores indirectos ya que de alguna u otra manera aportan una influencia significativa en todo este proceso.



3- Acciones realizadas y/o que se han llevado a cabo por cada uno de los actores en el Proyecto de Integración-Inclusión.

3.1- DIGES

Desde la DIGES se ha brindado apoyo a nuestro Proyecto de Integración. Estas propuestas vienen abriéndose camino desde abajo, la Escuela Carmen Vera Arenas en primer lugar y algunos Colegios Secundarios de la UNCuyo, seguidamente. A partir de esta realidad se generaron propuestas para la elaboración de un marco normativo pertinente y acotado a las vivencias de las Escuelas Preuniversitarias. También se dialogó de la necesidad de capacitar a los actores de estos procesos de Integración-Inclusión educativa.

3.2- Escuela de procedencia (Carmen Vera Arenas)

La Escuela Carmen Vera Arenas generosamente se contactó con las Instituciones destinatarias de cada uno de sus alumnos.

Puntualmente desde el Martín Zapata se concurrió en primer lugar a dicha Escuela, donde esperaba todo el Equipo que había trabajado con la alumna integrada. Uno a uno estos profesionales ofrecieron generosamente sus conocimientos y su experiencia respecto del caso como así también brindaron contención afectiva y estimularon a que nos animásemos a enfrentar este nuevo desafío. En esta primera oportunidad, concurrieron representantes del SOEdI y en un segundo momento estableció contacto el Asesor Pedagógico.

Una vez iniciado el trabajo con los docentes de la Escuela Martín Zapata, cada uno de los profesionales del CVA, concurrieron a nuestro establecimiento y pudieron dialogar con los docentes involucrados, escuchándolos en primer lugar, aconsejándolos, dándoles pautas de trabajo y motivándolos a vivir esta nueva experiencia.

3.2- Equipo Directivo

El Equipo Directivo de la Escuela Martín Zapata generó la propuesta para trabajar junto a esta alumna. Convocó a personal del SOEdI que pudiera acompañar el Proceso y solicitó a una docente Integradora que realizase el seguimiento personalizado de la misma.

Además el Equipo Directivo se encarga de la supervisión, seguimiento y acompañamiento de las distintas instancias del Proyecto

3.3- Asesoría Pedagógica

El asesor pedagógico trabaja en forma permanente en contacto con el SOEdI y la docente de apoyo.

En los comienzos del Proyecto dialogó en forma directa con el Equipo de acompañamiento de la Escuela Carmen Vera Arenas. A partir de esta instancia elaboró una guía orientativa para los docentes del Martín Zapata en la realización de adaptaciones curriculares.

En otra instancia, junto al Servicio de Orientación se entrevistó a cada uno de los profesores que debían realizar adaptaciones en sus materias a fin de aportar sugerencias pertinentes.

3.4- SOEdI (Servicio de Orientación Educativa Integral)

El SOEdI realiza básicamente tareas de coordinación, seguimiento y evaluación del Proyecto de Integración - Inclusión. Es un proceso de aprendizaje constante y de una gran adaptabilidad y flexibilidad. Se requiere una importante capacidad empática, receptiva y mediadora para ir acompañando la trayectoria desde los emergentes emocionales de cada uno de los actores educativos. A continuación se especifican algunos de los roles o funciones que desempeña el responsable del SOEdI en el marco del Proyecto de Integración-Inclusión:

FUNCIONES QUE DESEMPEÑA EL RESPONSABLE DEL SOEdI
* Interiorizarse sobre el perfil cognitivo y socio-afectivo del alumno/a que va a ser integrado.
* Establecer contacto con la Institución de la cual procede el alumno.
* Planificar y evaluar las actividades que se desarrollarán a lo largo del ciclo lectivo.
* Establecer una comunicación permanente con el Equipo Directivo y el Asesor Pedagógico.
* Trabajar desde el SOEdI en forma interdisciplinaria con sus profesionales.
* Convocar a distintas entrevistas a los padres del alumno/a integrado/a.
* Realizar reuniones con el Asesor Pedagógico para acordar criterios de intervención.
* Acompañar y estar informado sobre las intervenciones del profesor de apoyo.
* Establecer un estrecho contacto con el/la preceptor/a del curso.
* Realizar el seguimiento del desempeño socio-afectivo y conductual de la alumna/o integrado/a
* Organizar y convocar reuniones con el Equipo Docente.
* Propiciar un espacio individual de escucha y recepción de inquietudes para los docentes involucrados.
* Realizar intervenciones con el grupo de clase, es decir espacios para la reflexión.
* Mantener estrecho contacto con los profesionales que acompañan el proceso del alumno/a en forma externa.
* Llevar un registro detallado de cada una de las instancias llevadas a cabo a lo largo del proceso para transmitirlos al Equipo Directivo y desde aquí a la autoridad inmediata superior.
* Generar un espacio de concientización y sensibilización con los docentes que el alumno/a tendrá en el año inmediato superior.
* Propiciar el desarrollo de los diversos profesionales y actores educativos a través de la participación en Experiencias formativas externas vinculadas al tema de la Integración Educativa.

3.5- Profesor de Aula y Profesor de Apoyo

Desde el Proyecto de Integración se ha trabajado en forma permanente con el Equipo docente. A lo largo del corriente año se han realizado tres reuniones con los Profesores de la alumna integrada además de las intervenciones específicas que se llevan a cabo en forma cotidiana. La primera reunión, en el mes de marzo, tuvo como objetivo dar a conocer el perfil y la situación de la nueva alumna y las pautas generales de trabajo. La segunda reunión, convocada durante el mes de junio, permitió realizar un balance del Proyecto como así también rescatar las emociones encontradas que había desencadenado la aplicación del mismo. La tercera reunión tuvo por finalidad redefinir pautas de trabajo para el 2° cuatrimestre. Allí se acordaron desde el ámbito pedagógico, modos de abordaje áulico, realización de trabajos con asistencia de la docente de apoyo, evaluación de los saberes entre otros aspectos y, desde lo actitudinal- conductual se consensuó aplicar “efectivamente” con la alumna integrada el mismo acuerdo de convivencia que con el resto de los alumnos. Además de los aspectos anteriormente detallados, se dialogó individualmente con cada profesor a fin de aportar material para la realización de las adaptaciones curriculares así como el permanente asesoramiento de la docente de apoyo. Algunas de las funciones o tareas esperables para definir, tanto los roles del Profesor de aula, como de la Docente de apoyo son, teniendo en cuenta algunos lineamientos que esbozan Marchesi, Coll y Palacios (1994):

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Confeccionar y presentar al profesor de apoyo en tiempo y forma las actividades o tareas y evaluaciones (exámenes) para los estudiantes que se encuentran enmarcados bajo el Proyecto de Integración-Inclusión Institucional, a fin de realizar los ajustes pertinentes y su modo de implementación. - Dar cumplimiento administrativo al sistema de registro de seguimiento y acreditación de notas. | <ul style="list-style-type: none"> - Colaborar con el profesor de aula en el establecimiento de la metodología y evaluación a seguir con los estudiantes integrados. - Supervisar la estructura, contenido y diagramación de tareas y evaluaciones de los estudiantes integrados a fin de propiciar el óptimo despliegue de sus potencialidades. - Observar y analizar el progreso del alumno y evaluación sistemática en colaboración con el profesor/a de aula |
| <ul style="list-style-type: none"> - Concurrir a las reuniones a las que convoque la institución relacionadas con el Proyecto de Integración-Inclusión Educativa. | <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar conjuntamente con la Coordinación, dirección y asesoría del Proyecto de Integración-Inclusión Educativa y el asesor pedagógico las reuniones de perfeccionamiento docente en temáticas relacionadas con este proyecto, así como también, propiciar el debate, la reflexión, el análisis de los casos de estudiantes con necesidades específicas y dar cuenta de los seguimientos y evaluaciones de los distintos procesos escolares. - Colaborar con el SOEdI en el diagnóstico y seguimiento de casos y articular estrategias de abordaje específicas para personas con discapacidad. - Abordar conjuntamente con la Coordinadora del Proyecto de Integración-Inclusión Educativa el entorno familiar de los alumnos integrados requiriendo el apoyo necesario, como también el compromiso y acompañamiento de sus hijos en todo lo referido al desempeño escolar y social. - Cumplir con los requerimientos oportunos solicitados por los directivos de la institución respecto a los procesos educativos sujetos a apoyo. |
| <ul style="list-style-type: none"> - Acompañar socio-afectivamente los procesos pedagógicos de los estudiantes con necesidades específicas o con discapacidad. | <ul style="list-style-type: none"> - Diseñar conjuntamente con la Coordinadora del Proyecto de Integración-Inclusión Educativa y el asesor pedagógico estrategias de sensibilización emocional y análisis reflexivo de las diversas situaciones de integración con todos los actores de la comunidad educativa. |

TAREAS DEL PROFESOR DE AULA	TAREAS DEL PROFESOR DE APOYO
<ul style="list-style-type: none"> - Ser el principal protagonista de la educación aceptando a todo el alumnado como propio y atendiendo a las necesidades educativas específicas de sus estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participar en la elaboración del Proyecto Educativo Institucional dando los aportes específicos para la atención a las personas con discapacidad. - Brindar asesoramiento sobre el marco legal en el que se inscriben los procesos de Integración-Inclusión Educativa. - Identificar las necesidades específicas del /los estudiante/s integrado/s.
<ul style="list-style-type: none"> - Planificar los saberes a aprender y realizar los grados y ajustes necesarios en los mismos según las posibilidades de los estudiantes que se encuentran bajo el Proyecto de Integración-Inclusión Educativa de la institución. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar aportes a los diseños curriculares del aula a fin de contemplar las necesidades educativas específicas de los estudiantes que se enmarcan bajo el Proyecto de Integración-Inclusión Educativa de la institución y prever los recursos necesarios para su respuesta en clase. - Tener disponibles los programas de las distintas asignaturas. - Asesorar y colaborar con el profesor/a de aula en la puesta en marcha de los recursos, estrategias y metodologías necesarias.
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer los procedimientos de actuación de los profesionales de apoyo, para poder participar activamente en la identificación de singularidades y la elaboración de planes personalizados, con su puesta en práctica, seguimiento y valoración. 	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar el tipo y grado de modificación del currículum según los casos particulares. - Asesorar al profesor/a integrador/a en la elaboración pertinente de los ajustes y de las respuestas pedagógicas diversificadas para los estudiantes con necesidades específicas, mediante la realización de las correspondientes adaptaciones curriculares individualizadas. - Intervenir directamente con los estudiantes con necesidades específicas dentro de la clase. - Realizar el refuerzo pedagógico de los estudiantes integrados cuando los mismos lo requieran, especificando la modalidad adoptada para tal fin.
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer y aplicar diversos modos de evaluación de dichas situaciones de singularidad del alumnado (derivadas de una discapacidad o de factores socio-emocionales), así como las formas de atención y participación para el aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar al profesor de aula hacia nuevos modos de conceptualización del aula potenciando las habilidades de cada estudiante para aprender aportando estrategias organizativas y de enseñanza.

3.6- Grupo de pares

El grupo de pares ha ido transitando diversas etapas desde el comienzo del Proyecto. En un principio se mostraron algo expectantes y silenciosos, más en una fase observadora. En el grupo podían apreciarse tres grandes subgrupos, los compañeros verdaderamente solidarios, los indiferentes y los que iban acumulando cierto nivel de resistencia y disconformidad. En el inicio del proceso se dialogó con ellos sin la presencia de la alumna integrada a fin de presentarles el acompañamiento necesario. A posteriori, y a pedido de la joven en proyecto, se presentó la situación frente al grupo de referencia, enmarcando su dificultad, como una de las tantas limitaciones y fortalezas que todos tenemos en algún ámbito.

Con el correr del tiempo comenzaron a aparecer ciertas conductas en la alumna integrada, que no fueron tan bien toleradas por sus compañeros y frente a las que solicitaban se aplicase el régimen de convivencia con un criterio común.

A partir de esta etapa se acordó en La Escuela aplicar las sanciones correspondientes a sus faltas, ya que en instancias anteriores se había apelado más a la reflexión. Además se dialogó con el curso para que pudieran expresar los sentimientos que estaban guardados y actuando como un factor de presión. Una vez liberadas las emociones negativas, sin la presencia de la alumna; se realizará una dinámica que permita valorar las fortalezas que cada uno tiene y de qué modo puede capitalizarlas en beneficio del grupo.

3.7- Padres

Los padres han estado presentes cada vez que se los ha convocado desde la Escuela. En el inicio del proceso fue muy importante definir las expectativas de los mismos y no realizar promesas inalcanzables. Con un alumno integrado se establecen metas a corto plazo y de fácil concreción.

Los papás plantearon que deseaban que ella fuese feliz y que desarrollara al máximo sus posibilidades. Se acordó trabajar conjuntamente y con una fluida y permanente comunicación a través de Goschool, correo electrónico, WhatsApp y cuaderno de comunicados.

3.8- Profesionales de apoyo externos

La alumna está siendo monitoreada por dos profesionales externos. Un psiquiatra que ha mantenido contacto con nuestra escuela a través de un informe escrito y una psicóloga a quien la joven concurre desde comienzo de año pero con algunas interrupciones. La última vez que la Institución educativa se comunicó la familia había cortado el tratamiento. Actualmente ha vuelto y se debe establecer una nueva comunicación con la misma para definir pautas socio-afectivas a seguir.

Bibliografía:

AINSCOW, Mel (2005) El desarrollo de sistemas inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio? Facultad de Educación Universidad de Manchester, Reino Unido, Journal Of Educational Change, Volumen 6, 109-124.

BOOTH, T. & AINSCOW. M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusión. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva

CURADELLI, María Alejandra (2014) Marco legal de la Inclusión Educativa. Documento de Cátedra para el Profesorado Universitario en Educación de Personas Sordas, Mendoza, FEEYE, UNCuyo.

COLOMERO RUIZ, María Jesús y otros (2013) Fundamentos de la Educación especial: Procesos de atención a la diversidad. España. FUNIBER

MARCHESI, COLL y PALACIOS (1944) Desarrollo Psicológico y Educación III. España, Ed. Alianza.

“Inclusion and Technology”. Una experiencia de inclusión educativa en la enseñanza de la lengua inglesa mediada por TIC

Pastrana Lazowsky, María Isabel

Instituto de Educación Media - Tartagal
Universidad Nacional de Salta

*A David Ruiz y Daniel Guanca,
compañeros y colegas,
de la vida y de “locos” andares.
Gracias por los momentos compartidos
en esta vida y hasta siempre...*

INTRODUCCION

En el Instituto de Educación Media-Tartagal (en adelante IEM), estudiantes que cursan el 5to año “A” de la Orientación Laboral en Comercio Nacional e Internacional en el 2015, han redefinido los modos de gestionar las relaciones interpersonales. Desde el 2do año, este grupo escolar se encuentra conformado por una estudiante con disminución acelerada de la visión y por un estudiante con diagnóstico del Síndrome de Asperger. El ingreso de estos dos jóvenes en el 2012, en consonancia con las políticas de inclusión y otras múltiples variables, complejizó la convivencia y los procesos de enseñanza y aprendizaje desde lo grupal.

Ante esta situación, se inicia una búsqueda y recolección de información en Internet basada en proyectos, propuestas y/o experiencias educativas que permitan orientar los desafíos de la práctica docente en la inclusión educativa de jóvenes con capacidades diferentes. La búsqueda prolifera de bibliografía digitalizada e impresa en el ámbito internacional, nacional e institucional se puede categorizar desde dos líneas. Por un lado, experiencias y sitios educativos de corte conductista que fueron elaborados por docentes de diferentes campos disciplinares sin considerar situaciones de discapacidad bajo el supuesto de una población estudiantil homogénea. Por otro lado, propuestas específicas para estudiantes con NEE de matriz verticalista y lineal que fueron elaboradas por especialistas o expertos en la temática.

Dada la ausencia de propuestas educativas inclusivas en sentido amplio se propone a estos jóvenes, quienes aprendieron a convivir en la diversidad, que participen de una experiencia de aprendizaje colaborativo la cual consiste en la elaboración de material multimedia donde se promueve el aprendizaje del Inglés. Cabe señalar, que el material digital es producido por el grupo de 5to año donde los dos estudiantes con capacidades diferentes se encuentran incluidos a las demandas del trabajo áulico y virtual en igualdad de condiciones y con las mismas posibilidades. Esto es, en gran parte posible, porque los estudiantes pueden enlazar el desarrollo distintas habilidades e inteligencias con las potencialidades formativas de las tecnologías que integran varios lenguajes multimedia a la vez. Estas producciones multimodales tutoradas por los docentes de Inglés e Informática del IEM, tienen el propósito de ser compartidas en un sitio web creado para tal fin, con estudiantes de un 1ro año de una escuela pública secundaria local. En esta línea, el material multimedia adquiere la fuerza de “lenguajes de posibilidad” (Krichesky, 2008), habilitando el aprendizaje como un proceso de horizontalidad. Este entorno digital generado por l@s estudiantes del IEM, “...no es un reflejo de la sociedad sino un espacio de interacción social y socialmente construido, real y tangible”. (Chan, 2005).

En estos términos, se pone en juego una experiencia real de inclusión educativa mediada por TIC. Como bien señala Fainholc (2004) “...la tecnología coadyuva a las mutaciones de largo alcance, incluso antropológicas en la sociedad y la cultura, y a los cambios en los modos de producir y circular saber”. Así, los medios tecnológicos entendidos como dispositivos culturales, permiten orientar esta acción hacia “...el respeto de las múltiples culturas y de los nuevos espacios existentes para una participación democrática, por lo cual se opta

por principios de procedimientos para proponerle a la tecnología un carácter ético y solidario” (Ibídem). Desde este paradigma, las tecnologías actúan como potencializadoras para la inclusión educativa. Por esta razón, las nuevas tecnologías requieren de nuevas pedagogías.

Esta propuesta experimental denominada Inclusion and Technology, busca articular las potencialidades formativas de las TIC con las demandas contemporáneas de la inclusión educativa. En este marco, l@s jóvenes de 5to año del IEM comparten su experiencia de inclusión educativa con estudiantes de un 1er año de otra escuela secundaria local, elaborando material multimedia en Inglés en la red “...que movilice diferentes sistemas simbólicos y que se puedan adaptar a cualquier tipo de inteligencia” (Cabero Almenara, 1997).

Para la elaboración del material multimedia, se seleccionan dos contenidos curriculares del programa de estudio del primer año correspondiente al Ciclo Básico Común (en adelante CBC) de la Provincia de Salta. Ambos contenidos se vinculan ya que el primero, relacionado a un campo lexical específico, permite dar continuidad al desarrollo del segundo contenido sobre presentaciones personales. Los protagonistas de esta propuesta reciclan y resignifican los contenidos con el uso de las TIC ya que estos dos temas forman parte de sus conocimientos previos de la asignatura. Teniendo en cuenta esta selección, l@s jóvenes del IEM utilizan ciertas aplicaciones y sitios web con el acompañamiento y orientación permanente de l@s docentes involucrados en la propuesta.

Desde esta perspectiva, se pretende potenciar las capacidades diferentes de los dos estudiantes, fortalecidos por las “competencias mediacionales”. (Chan, 2005). En esta dirección, la inclusión educativa, como acción pública hace referencia a todos l@s estudiantes y no sólo a aquellos que se les asigna la etiqueta de NEE o discapacidad. Los comentarios de Infante (2010) al respecto son elocuentes: “la inclusión debe ser vista como una totalidad, más que un área segregada a una especialidad”. En igual sintonía, UNESCO (2009) hace referencia a la educación inclusiva como “...el derecho a la educación a todos los aprendices, sin importar sus características o dificultades individuales, de cómo construir una sociedad más justa”.

En esta oportunidad, el presente trabajo tiene como propósito principal comunicar una propuesta pedagógico-didáctica que integre las tecnologías multimedia con la enseñanza de contenidos curriculares básicos de la lengua inglesa para el fortalecimiento de la inclusión educativa.

PROPUESTA PEDAGÓGICO - DIDÁCTICA MEDIADA POR LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS Y TIC PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Fundamentación:

A pesar de la profusa referencia bibliográfica digitalizada e impresa, sobre experiencias de inclusión educativa mediadas por TIC, se advierte que las líneas de trabajo se circunscriben a sujetos con cierta discapacidad (NEE) o que viven en situación de alta vulnerabilidad (grupos minoritarios). Asimismo, se hizo evidente la importancia de comprender el sentido de las TIC en la vida cotidiana de l@s chic@s fuera de la escuela para poder ampliar los usos escolares.

Aunque la temática sea espinosa, la idea es simple: la tecnología debe actuar como posibilitadora de la inclusión educativa a través de propuestas pedagógicas que promuevan el trabajo colectivo con sujetos diversos, entre ellos, con capacidades diferentes. Estos estudiantes tienen derecho a participar en las mismas condiciones y con las mismas posibilidades en la conclusión de sus trayectorias educativas.

Anualmente, equipos docentes del IEM pertenecientes al Ciclo de Formación General y Orientada proponen “acuerdos a nivel curso” que forman parte de la Propuesta Pedagógico-Didáctica de cada docente, donde la inclusión educativa y la integración pedagógica de las TIC, constituyen prioridades escolares dentro de las micropolíticas institucionales.

Estas prioridades institucionales, entre otras temáticas emergentes, pueden atravesar cualquier programa de estudio y ser abordadas en el momento que los equipos docentes lo consideren pertinente debido a la demanda de la comunidad educativa.

La presente propuesta educativa concilia este planteamiento proponiendo que estudiantes del 5to año del IEM elaboren material multimedia en Inglés y compartan el mismo a nivel global en el sitio web “Inclusion and Technology”. Desde el punto de vista conceptual de las competencias mediacionales, este material multimedia

constituye un nuevo objeto de conocimiento para l@s estudiantes del IEM que llegaron a representar, interpretar y significar (proceso de dialogicidad) la temática de la inclusión mediada por TIC. Por consiguiente, se reconoce a la educación en línea como el campo de mayor dinamismo, oportunidad y crecimiento en el campo de la educomunicación.

En este marco, el elemento central de las TIC es precisamente la interactividad en su “...oír, pensar y responder...” (Goldin et al. 2011) para que la inclusión digital impulse la inclusión social y educativa de l@s jóvenes. En tal sentido, se debe comprender a l@s jóvenes como sujetos plurales, con historias de vida singulares que conforman colectivos con diferentes subjetividades y construcciones identitarias complejas.

Participantes de la Propuesta:

L@s jóvenes en la actualidad, como categoría social y cultural, constituyen realidades singulares y plurales, remiten a la dimensión personal y social, a lo construido y lo heredado. Parafraseando a Reguillo Cruz (2000), l@s jóvenes ven recreadas y diversificadas sus identidades en los usos particulares de la tecnología que requieren de participación que l@s valide en su calidad de sujetos y articule reconocimiento simbólico con promoción material. Siguiendo agudamente a Goldin et al. (2011), “frente a las dificultades de inclusión que les plantean la mayoría de las instituciones tradicionales, los jóvenes generan estrategias flexibles y móviles de inclusión en los circuitos informales que generan ellos mismos, donde las TIC constituyen espacios privilegiados”.

Ante este escenario descrito, l@s jóvenes reconocen en sus prácticas culturales habituales (en su hacer y decir), los escasos márgenes de participación y poder a través de términos que le son propios: “somos diferentes”, “no somos todos iguales”, “no nos discriminen”, “tenemos derecho a...”, “no nos comparen”, etc. Por esta razón, fue acertado trabajar con la inclusión digital para abordar la temática de la inclusión educativa.

Los sujetos reales que participan en esta propuesta alternativa son estudiantes que cursan el 5to año en el 2015 en la Orientación de Comercio Nacional e Internacional del IEM-Tartagal y 1ro 5ta del Ciclo Básico de la Escuela de Comercio “Alejandro Aguado” N° 5002 (en adelante ECAA). Ambas instituciones referentes son públicas, pertenecen al nivel medio y están ubicadas en la zona urbana de la ciudad de Tartagal, provincia de Salta. La elección del 1ro 5ta del CB de la ECAA dependió de los siguientes criterios:

- L@s participantes de este trabajo de investigación poseen las netbooks entregadas por el Programa Nacional Conectar Igualdad.
- Ambas instituciones educativas pueden garantizar conectividad o internet inalámbrico para interactuar en el sitio web.

Contenidos Curriculares:

Los criterios para la selección de los contenidos disciplinares de Inglés, dependieron principalmente de dos variables. Por un lado, la población estudiantil del IEM está familiarizada con los contenidos seleccionados porque fueron estudiados cuando ingresaron a la institución educativa y permanentemente están siendo reciclados y resignificados en otros contextos de aprendizaje con un mayor grado de complejidad. Por otro lado, se tuvo en cuenta el Programa de Estudio del 1er año de la secundaria elegida, el cual toma como marco de referencia el Diseño Curricular Jurisdiccional para Educación Secundaria de la provincia de Salta (2012).

Los contenidos conceptuales abordados mediante las actividades multimedia son:

- ✓ Desde el Campo Lexical o Vocabulario: números (0-100), colores, familias, profesiones, oficios, países, nacionalidades, estado civil y domicilio.
- ✓ Desde Información Personal: presentaciones personales en primera y tercera persona del singular.

Modalidad de Trabajo:

Recuperando conceptos claves de matriz constructivista, la experiencia educativa es fundamentalmente de corte “participativo” y “práctico” (Ferullo de Parajón, 2006). Por un lado, la propuesta es participativa porque en la misma intervienen una diversidad de actores provenientes de dos escuelas secundarias públicas, donde no sólo actúan como informantes sino también como parte del propio desarrollo de la experiencia. Por otro lado, tiene un sentido práctico ya que los materiales multimedia elaborados y publicados en el sitio web, facilitan una experiencia a favor de la igualdad de oportunidades y posibilidades a través de la enseñanza de la

lengua inglesa.

Esta propuesta educativa en su carácter práctico contempla el desarrollo de ciertas etapas para una efectiva inclusión educativa de los dos estudiantes con capacidades diferentes mediante el uso de las TIC.

En un primer momento y luego de la selección de los dos contenidos curriculares, l@s estudiantes de 5to año analizan y resuelven actividades en línea utilizando aplicaciones multimedia y sitios web en Inglés elegidos por los docentes del IEM.

Se pueden mencionar algunos criterios en este proceso de familiarización con ciertas aplicaciones de la Web 2.0:

- ✓ Integración de nuevo conocimiento a conocimiento preexistente.
- ✓ Uso de motores de búsqueda confiables para la selección de información, sonido e imágenes.
- ✓ Comprensión e interacción con la información, en función de diversos sistemas simbólicos utilizados.
- ✓ Elección de aplicaciones multimedia consideradas las más oportunas en la promoción de capacidades diferentes.
- ✓ Uso criterioso de los medios de comunicación en línea.

En esta dirección, se describen las aplicaciones digitales y sitios web elegidos por los docentes del IEM teniendo en cuenta los dos contenidos curriculares (vocabulario específico y presentaciones personales). De esta manera, l@s estudiantes del IEM analizan críticamente con sus pares las aplicaciones multimedia sugeridas. En este proceso de desaprender para aprender, la familiarización con las aplicaciones multimedia y sitios web (babillio, bubble us, voki, educaplay, photoscape, Hot Potatoes, ESL printables y Mansión Inglés) es una acción potente porque implica un análisis de aspectos relacionados al terreno pedagógico-didáctico, técnico y estético.

La teoría de las Inteligencias Múltiples (en adelante IM), concebida por Howard Gardner, se basa en que "... todos los humanos poseen al menos ocho formas de inteligencia y todas tienen la misma importancia porque no todos aprenden de igual manera". (Viñas, 2011).

La "flexibilización" es un elemento común y vital entre las IM y las TIC en el aula debido a que ambas configuran nuevas formas de relacionarse con la información y con los procesos de aprendizaje. Cabero Almenara (2010) señala con precisión tres hechos que vincula el aprendizaje mediante las IM con las posibilidades de las TIC y permiten pensar en múltiples acciones para la igualdad de oportunidades:

- a.- "pluralidad de capacidades".
- b.- "diferentes tipos de inteligencias que entran en juego para la realización de una actividad en línea".
- c.- "potenciación de unas inteligencias por encima de otras en el marco de la escuela o de la cultura occidental".

En la misma línea, Cabero Almenara (1997) plantea la teoría que Mayer (2003) propone sobre el aprendizaje a través de los materiales multimedia.

"En el proceso de aprendizaje se retiene mejor cuando se usan palabras, sonido e imágenes; es decir, cuando existe información por diferentes sistemas simbólicos y estructuras semánticas".

La presentación de información personal a través de la aplicación multimedia voki es una buena ilustración en esta argumentación. El avatar que nos ofrece esta aplicación integra diferentes capacidades o inteligencias para aprender datos personales: audio en Inglés británico o americano (inteligencia lingüística y musical); imagen animada y fondo de presentación (inteligencia espacial); elección de vestimenta, peinado y accesorios del avatar (inteligencias intra e interpersonal). Otro ejemplo puede ser utilizando el programa photoscape para abordar un campo lexical específico relacionado con el programa de 1er año de la ECAA. Con este editor de imágenes l@s estudiantes del IEM pueden elegir y montar diferentes imágenes (inteligencia espacial); seleccionar paisajes (inteligencia naturalista) y elegir para etiquetar palabras (inteligencia lingüística y lógica-matemática). Ciertamente, en este proceso de producción se construyen redes de relaciones personales que provocan sentimientos comunitarios y afectivos (inteligencia inter e intrapersonal).

La elaboración del material multimedia por parte de los grupos demanda una organización del trabajo. L@s 30 estudiantes conforman grupos reducidos para el diseño colaborativo del material multimedia. Así, se orga-

nizan 10 grupos con 3 integrantes, donde los dos estudiantes con capacidades diferentes se incluyen cada uno en diferentes grupos para la elaboración del material digital, demostrando la igualdad en las condiciones de trabajo con sus pares.

Con respecto al trabajo grupal en la modalidad virtual o no presencial, se recurre al uso de los siguientes medios de comunicación (sincrónicos y asincrónicos): Correo electrónico personal y grupal y Foro Activo

Igualmente, el rol de l@s docentes virtuales es muy activo en esta etapa del trabajo ya que se conforman "... redes con poblaciones heterogéneas donde la comprensión y el respeto por las ideas, los recorridos y las experiencias diversas constituyen otra estrategia para el aprendizaje". (Ibídem).

Hilando más fino, el aprendizaje colaborativo y cooperativo constituyen un centro pedagógico en esta iniciativa educativa. Por un lado, el aprendizaje colaborativo como estrategia de trabajo en una dimensión de lo grupal, propone que "... todos los miembros del grupo son participantes y autores del todo y, a su vez, de cada una de sus partes". (Aparici, 2011).

Aquí, los principios del proceso educocomunicativo favorecen la autogestión, el empoderamiento y reciprocidad entre los participantes de la experiencia educativa, en particular, de los estudiantes con capacidades diferentes. Este acto comunicativo se pone de manifiesto tanto en los encuentros presenciales como en los virtuales, apelando a las conocidas "... potencialidades discursivas de los nuevos géneros electrónicos: sincrónico y asincrónico" (Goldin et al. 2011).

Cada grupo produce desde el intercambio, la problematización, análisis, identificación, selección, uso crítico y evaluación de la información digital. Estas tareas cognitivas de orden superior logran que las aplicaciones multimedia y sitios web elegidos operen como verdaderos Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje.

En el proceso de elaboración del material en formato digital, existen momentos donde l@s docentes de Inglés e Informática señalan con exactitud la tarea o algunos aspectos de la misma, a los grupos conformados para alcanzar el objetivo principal de la propuesta. Este tipo de acompañamiento por parte de los docentes está estrechamente vinculado con la concepción vygotskiana de "zona de desarrollo próximo". Como ya lo anticipó Ferreriro (2007), "... la necesidad de la actividad del alumno en clase, [...] en todo instante orientada, guiada e intencionada, pero con una libertad responsable y comprometida de los aprendices".

Como última instancia de trabajo, los docentes de Inglés e Informática diseñan un sitio web creado con la plataforma Wix. El sitio denominado "Inclusion and Technology" es de navegación intuitiva, amigable y con la estética necesaria para la motivación de l@s jóvenes participantes.

En este espacio virtual, l@s estudiantes del IEM publican las producciones digitales y otras sugerencias en la lengua inglesa, preferentemente. Posteriormente, l@s estudiantes de 1er año acceden al sitio para utilizar el material multimedia disponible con su docente de Inglés en la escuela y a la vez, reconocen que fueron realizadas por estudiantes con capacidades diferentes.

En estos términos, este sitio web requiere de una permanente construcción colaborativa y cooperativa en el intercambio virtual de material multimedia entre l@s estudiantes del IEM y de la ECAA.

En esta experiencia educativa, l@s estudiantes del IEM evidencian transformaciones significativas ya que se posicionan de manera no lineal, como consumidores y productores permanentes. En este sentido, la Teoría del Emirec que "... conlleva la idea de que cada individuo puede ser, al mismo tiempo de manera holística, emisor y receptor..." (Aparici, 2011), se ajusta al acto comunicativo generado en los grupos de trabajo, siendo el diálogo un elemento crucial en esta interacción bidireccional. En sintonía con el pensamiento de Freire (Ibídem):

"...el diálogo [...] no es una mera conversación, tampoco una charla insustancial, el diálogo es una metodología y una filosofía, y está ligada a la participación en la construcción colectiva del conocimiento".

Merece una anotación aparte la condición docente en este nuevo mapa educativo. En los escenarios virtuales de aprendizaje, el docente asume roles y funciones propios de estos ámbitos, transformándose en un tutor virtual o e-tutor. En términos de Llorente Cejudo (2006), es posible visualizar los roles sobre la base de cuatro dimensiones: "... pedagógica o académica, social, técnico y de organización".

- ✓ "La función pedagógica o académica es el eje fundamental en la creación del conocimiento especializado

y facilitador del aprendizaje”.

✓ “La función social genera el ambiente propicio de colaboración y convivencia para el trabajo en la red”.

✓ “La función técnica orienta los recursos tecnológicos disponibles en los entornos de enseñanza y aprendizaje, dando consejos y apoyo técnico”.

✓ “La función organizativa establece normas de funcionamiento”.

De acuerdo con esta perspectiva, este modelo tutorado se caracteriza por su flexibilidad y horizontalidad en las relaciones, otorgando un mayor crecimiento y dinamismo a la formación docente.

Recursos:

Los elementos centrales en esta iniciativa son las computadoras y conectividad para la realización de las actividades. “Las TIC implican la elevación del nivel de complejidad de las actividades a programar ya que ponen en movimiento las capacidades y la imaginación” (Goldin et al. 2011).

L@s protagonistas poseen las netbooks otorgadas por el Programa Nacional Conectar Igualdad, al igual, que ambas instituciones comprometidas garantizan internet inalámbrico en los diferentes espacios educativos. No obstante, se incorporan, por momentos, los recursos tradicionales siempre vigentes e impuestos en las aulas tales como la tiza, pizarrón, marcadores, pizarra, cuadernos, entre otros.

Evaluación:

La evaluación destinada a l@s estudiantes del IEM, tiene carácter procesual y hace foco en el trabajo colaborativo, cooperativo e interactivo de los 10 grupos.

Las estrategias de evaluación que permiten distinguir los aprendizajes construidos, se sostienen en dos modalidades: presenciales y virtuales.

En la modalidad presencial se implementa una lista de cotejos a lo largo de todos los encuentros que suministra datos para un estudio cuantitativo. Las listas de cotejo “son instrumentos que forman parte de la técnica de observación [...] sobre conductas y acontecimientos habituales de los estudiantes y permite conocer aspectos como intereses, actitudes, habilidades, destrezas, etc.” (Educarchile, 2013). Para la virtualidad, se habilita el sitio web “Inclusion and Technology” donde se publica el material multimedia y una encuesta semiestructurada personal sobre la valoración de la experiencia educativa. Al mismo tiempo, se disponen foros cerrados de discusión para los grupos mediante un espacio de conexión con Foro Activo. Este espacio de intercambio acerca información para un análisis cuali y cuantitativo. La combinación de plataformas posibilita que l@s integrantes de cada grupo se constituyan en “comunidades virtuales de aprendizaje” (Litwin, 2012).

CONCLUSIONES

Al pensar en propuestas educativas mediadas por TIC; es decir en la incorporación y apropiación de las mismas, ya no se conciben lecturas lineales de sujetos “con discapacidad”. Muy al contrario, se piensan en múltiples sentidos que expresan estrategias de vida y uso de recursos que abren un abanico profuso de alternativas.

La propuesta educativa “Inclusion and Technology” propone un espacio para la reflexión, el trabajo colaborativo, cooperativo y la publicación a escala universal de material en formato digital. Así, la intención fundamental de la experiencia educativa es dar a conocer que dos estudiantes de 5to año del IEM integrados con capacidades diferentes, participaron en la producción de material multimedia en la lengua inglesa como verdaderos colaboradores y productores activos. En otras palabras, estos dos estudiantes con capacidades diferentes vivenciaron efectivamente su rol en igualdad de condiciones y oportunidades que el resto del grupo escolar. En sintonía, el concepto del sitio web creado fue el de generar un lugar abierto y social de lectura-escritura entre l@s mismos estudiantes. Como aseveran Cobo Romani et al. (2007), “la Web 2.0 no es otra cosa que la actual fase de un imparable y expansivo proceso evolutivo de Internet, que tiene como característica esencial un fuerte acento en lo social”.

En síntesis, esta experiencia de inclusión educativa real intenta superar la aplicación de la normativa y las propuestas experimentales analizadas a nivel internacional, nacional e institucional al integrar diferentes dimensiones: político, pedagógico, tecnológico y técnico. En otras palabras, estas dimensiones conforman blo-

ques que operan como andamiajes entre sí hacia un modelo TPACK que ilumine caminos inéditos frente a imposibilidades hasta entonces admitidas.

Las primeras experiencias áulicas interactuando con el material multimedia producido, así como el estudio de su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje de l@s estudiantes del IEM y de la ECAA, serán objeto de estudio para futuras investigaciones.

Bibliografía

-Aparici, R. (2011). “Principios Pedagógicos y Comunicacionales de la Educación 2.0”. Portal Educativo de las Américas-Departamento de Desarrollo Humano, Educación y Cultura.

-Cabero Almenara, J. (1997). “Navegando, construyendo: la utilización de los hipertextos en la enseñanza”. España. Universidad de Sevilla.

-Cabero Almenara, J. (2010). “TIC y las Inteligencias Múltiples”. Disponible en <http://grupoeducativa.blogspot.com/2010/11/tic-y-las-inteligencias-multiples.html> [Consultado: 13/06/2015]

-Cobo Romani, C. & Pardo Kuklinski, H. (2007). “Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food”. Grup de Recerca d’Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flaco México. Barcelona/México DF.

-Chan, M. E. (2005). “Competencias Mediacionales para la educación en línea”. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 7. Disponible en <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/190> [Consultado: 13/06/2015]

-Diseño Curricular Jurisdiccional para Educación Secundaria. (2012). Área Curricular: Lenguas Extranjeras. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Salta. Disponible en <http://www.edusalta.gov.ar/index.php/2014-05-06-13-12-41/normativa-educativa/2014-05-26-21-05-11/disenio-secundaria-1/1277-disenio-curricular-para-educacion-secundaria-1/file> [Consultado 13/06/2015]

-Educarchile. (2013). “Cómo producir y evaluar textos multimodales”. Disponible en <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=224270> [Consultado: 13/06/2015]

-Educarchile. (2013). “Lista de cotejo y escalas de apreciación”. Disponible en <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=217556> [Consultado: 13/06/2015]

-Fainholc, B. (2004). “El concepto de mediación en la tecnología educativa apropiada y crítica”. Disponible en <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/el-concepto-de-mediacion-en-la-tecnologia-educativa-apropiada-y-critica.php> [Consultado: 13/06/2015]

-Ferullo de Parajón, A. G. (2006). El triángulo de las tres P: psicología, participación y poder. Buenos Aires. Paidós.

-Ferreiro Gravié, R. (2007). “Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactante de los últimos años: El aprendizaje Cooperativo”. En Revista Electrónica de Investigación Educativa, 9 (2). Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-ferreiro.html> [Consultado: 13/06/2015]

-Goldin, D., Kriscautzky, M. & Perelman, F. (2011). Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos problemas. España. Océano travesía.

-Krichesky, M. (2008). Adolescentes e Inclusión Educativa: un derecho en cuestión. 1º ed. Buenos Aires. Fundación SES.

-Litwin, E. (2012). El oficio de enseñar. Buenos Aires. Paidós.

-Llorente Cejudo, M. C. 2006. “El tutor en E-learning: aspectos a tener en cuenta”. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Número 20. Universidad Nacional de Sevilla. España. Disponible en <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/llorente.htm> [Consultado: 13/06/2015]

-Reguillo Cruz, R. (2000). Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Colombia. Grupo Editorial Norma.

-UNESCO, (2009). “Directrices sobre políticas de inclusión en la educación”. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf> [Consultado: 13/06/2015]

-Viñas, M. (2011). “Mapa Mental: Recursos TIC para desarrollar las inteligencias múltiples de Howard Gardner”. Disponible en <http://www.totemguard.com/aulatotem/2011/10/mapa-conceptual-recursos-tic-para-desarrollar-las-inteligencias-multiples-de-howard-gardner/>. [Consultado: 13/06/2015]

Programa de Integración. “Aprender para la vida en la escuela común”

*Prof. Mgter María Isabel Zamorano; Prof. Esp. María Ana Barrozo;
Prof. Mirian Lunello; Lic. Mariana Vicchi; Lic. Cecilia Santillán;
Lic. Esp. Natalia Encina; Prof. Terapeuta Leticia Grellet*

Departamento de Aplicación Docente
Universidad Nacional de Cuyo

EDUCACIÓN EN Y PARA LA DIVERSIDAD

Es primordial gestar transformaciones culturales, institucionales y pedagógicas necesarias para que todos los adolescentes y jóvenes, desde sus diversas situaciones de vida y trayectorias previas, reciban una educación secundaria de calidad.

Resolución CFE N° 103/10

Los avances en materia de integración social y laboral de personas con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, han sido consecuencia de un movimiento social de lucha por los derechos humanos de estas personas, que tiene su origen en diferentes países en los años sesenta y setenta y que se sustenta en la convicción de que todas las personas, sea cuales fueren sus características personales, tienen más posibilidades de desarrollarse como tales y prepararse efectivamente para la vida, si participan en los grupos y contextos comunes de la sociedad.¹

Hacer efectivo el derecho a la plena integración, implica necesariamente que todas las personas con discapacidad, abandone sus condiciones y formas de vida separadas de la comunidad y se incorporen activamente en todos los ámbitos de la vida social. Sin embargo, esta no es una tarea simple, ya que no basta con ubicar a las personas en los diferentes entornos sociales, es fundamental que se produzcan interacciones entre ellas y que haya una valoración de los diferentes roles y aportes de cada uno, propiciando así el conocimiento mutuo y la convivencia, en función de la respuesta y características de cada escuela y de cada docente.

En el ámbito educativo, la integración en la mayoría de los países, se ha impulsado desde la Educación Especial y ha supuesto más la transformación de ésta que de la educación común. Esto explica, en gran medida, las dificultades que han existido para aumentar el número de “alumnos integrados” y lograr una respuesta educativa de mayor calidad.

La Integración comprende toda la variedad de relaciones sociales en que se desenvuelve una persona y, por ende, posibilita una participación activa de las personas que tienen necesidades educativas especiales, según sus posibilidades e intereses.

La integración ha tenido un valor indudable en promover el derecho de las personas con discapacidad a educarse en contextos comunes a todos, lo cual ha sido positivo no sólo para ellas sino también para la comunidad educativa en su conjunto. Sin duda uno de los principales factores que ha influido de forma determinante en una nueva concepción y práctica de la Educación Especial, ha sido el progresivo avance de la integración de personas con discapacidad en la escuela común.

Estudios realizados en distintas partes del mundo, así como en Argentina, muestran que los niños/as y adolescentes que se integran a la escuela común alcanzan aprendizajes significativos en el marco del currículum común y tienen un desarrollo y una socialización más completa. Por otro lado, el resto de los alumnos/as tiene la oportunidad de conocer a aquellos que tienen discapacidad, desarrollar actitudes de respeto y solidaridad,

reduciendo temores, mitos y prejuicios que han conducido a la sociedad a marginar a estas personas. La integración también ha supuesto en muchos casos un proceso de innovación en las escuelas comunes y un mayor desarrollo profesional de los docentes.²

La integración implica:

- ✓ Un proceso de cambio que responsabiliza y compromete a todos los niveles del sistema educativo.
- ✓ La construcción de acuerdos entre equipos intervinientes con relación al proceso de identificación y valoración de las necesidades educativas especiales del sujeto que aprende.
- ✓ Un nuevo abordaje del PEI, PCI y los proyectos áulicos, una organización escolar flexible, el trabajo en equipo como mandato inexcusable, con dinámica interinstitucional y transdisciplinaria, la definición de los roles de sus miembros, la intervención didáctica con la peculiaridad de las adaptaciones curriculares, la selección y el uso de los recursos necesarios.

La integración de los alumnos/as con necesidades educativas especiales lleva implícito que realmente estén incluidos y participen en la vida escolar. Por esta razón es sumamente importante la responsabilidad del equipo institucional, psicopedagogos, directivos, docentes; ya que tienen que organizar la escuela, a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos/as.

La integración escolar, por lo tanto es una de las claves en el cambio del sistema educativo. Es un compromiso institucional, al igual que la inclusión educativa.

La inclusión significa hacer efectivos para todos/as, el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación. Está relacionada, con la naturaleza misma de la educación general y de la escuela común, implica que todos los niños/as de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.

En la actualidad, muchos países están utilizando el concepto de inclusión como sinónimo de integración, cuando en realidad se trata de dos conceptos distintos. La integración es un movimiento que surgió para hacer efectivos los derechos de las personas con discapacidad, con el fin de asegurar su plena participación en los contextos comunes de la sociedad. El movimiento de la integración está ligado, por tanto, al colectivo de las personas con discapacidad y ha significado, sobre todo, cambios en la Educación Especial más que de la educación general.

En una escuela inclusiva no existen “requisitos de entrada”, ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica se ajusta para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los estudiantes; y se trabaja para minimizar o eliminar las barreras que enfrentan para aprender y participar.

La inclusión de los niños/as y adolescentes con discapacidad, con VIH/SIDA, de minorías étnicas y lingüísticas, entre otros, que hasta ahora han sido fuertemente discriminados y segregados, implica por una parte, un cambio profundo en el diseño de las políticas públicas en materia de educación, y por otra, en las creencias, actitudes y prácticas pedagógicas que se desarrollan en las comunidades educativas. Por ello, debemos concebir a la integración como un proceso de concientización hacia una escuela inclusiva.

El objetivo general de la Política de Educación Especial es hacer efectivo el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades, a la participación y a la no discriminación de niños/as, jóvenes y adultos que presentan necesidades educativas especiales, garantizando el pleno acceso, integración y progreso en el sistema educativo.

³

AULAS INCLUSIVAS: TODOS/AS PUEDEN APRENDER

Las aulas inclusivas asumen una filosofía bajo la cual todos y todas pueden aprender y son miembros del aula con iguales derechos. En un aula inclusiva las diferencias se valoran como una buena oportunidad para la mejora y el enriquecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los docentes que se preocupan de acoger e incluir a todos los niños/as y adolescentes tienden a enfatizar la

¹. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (2001) “1° Encuentro Federal de Educación Especial y Escuela Inclusiva” Una perspectiva desde la diversidad. Serie encuentros y seminarios Argentina.

². “Educar en la diversidad”; material de formación docente. Proyecto de Colaboración OEA-UNESCO- Ministerio de Educación de Chile, Argentina, Uruguay, Paraguay y Brasil.

³. Idem (1)

atmósfera social en el aula, sirviendo como ejemplo y enseñando a respetar y valorar las diferencias. Los niños/as Y adolescentes que aprenden junto a niños/as/adolescentes que no ven, no escuchan, que requieren sillas de ruedas, o que tienen otras necesidades especiales, aprenden rápidamente que en el aula pueden participar de actividades diferentes y recibir distintos tipos de ayudas o apoyos para enfrentar las situaciones de aprendizaje.

La calidad de los aprendizajes de los niños/as y adolescentes está influenciada en gran parte por la calidad de los procesos educativos del aula y por la capacidad del docente para analizar y reflexionar sobre su práctica y tomar decisiones que promuevan el aprendizaje y la participación de todos sus alumnos y alumnas.

Planificar bien las situaciones de aprendizaje, en particular las estrategias a implementar, son una de las acciones fundamentales para una enseñanza exitosa. Según Ainscow (2001) la planificación es más eficaz y operativa cuando:

- ✓ Las propuestas o instancias de aprendizaje son variadas.
- ✓ La organización del aula se adapta en respuesta a la información que proporcionan los alumnos/as durante las clases.
- ✓ Las estrategias se planean para permitir a los alumnos/as que encuentren el sentido de las actividades de aula.
- ✓ Las tareas para la casa se planean con el fin de reforzar y ampliar el aprendizaje.

El diseño de programación del aula es el instrumento en el que se refleja por escrito la planificación que orienta los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en ella. Esta planificación ha de conseguir el difícil equilibrio entre dar respuesta al grupo como tal y a cada alumno/a dentro del mismo, por lo que tiene que ser un diseño abierto y flexible.

Para lograr este propósito, los docentes tienen que tomarse tiempo para conocer bien a sus alumnos y alumnas; sus niveles de aprendizaje y de competencia curricular; sus intereses y motivaciones; cómo aprenden mejor; sus NEE entre otros aspectos. Este conocimiento permitirá establecer diferentes niveles en la programación y actividades de aprendizaje y ajustar la ayuda pedagógica al proceso educativo de cada estudiante.

En las aulas inclusivas, se proporciona apoyo a todos los niños/as y adolescentes para que participen y aprendan. Sin embargo, esto no será posible con un currículo de aula predefinido y estandarizado que no tenga en cuenta la diversidad de las características y necesidades de todos los alumnos/as, sino que por el contrario.

La interdisciplinariedad es otra característica que ha de tener una propuesta curricular para atender la diversidad. Es decir más que una propuesta fragmentada hay que hacer una propuesta curricular holística que permita relacionar los diferentes contenidos y ponga énfasis tanto en la construcción de conceptos como de contenidos procedimentales y actitudinales. Esta posibilidad de enseñar desde la globalidad y no desde las partes beneficia a todos los alumnos/as, especialmente a aquellos que presentan dificultades, ya que el alumno/a tiene una gama más amplia de posibilidades de vincularse con los contenidos a partir de un espectro mayor y no restringido como ha ocurrido en la enseñanza tradicional.

El punto de partida es tratar de responder a las necesidades individuales desde una metodología común y no tanto buscar métodos y técnicas de trabajo diferentes para los niños y niñas con mayores dificultades, sólo cuándo esto no sea posible habrá de elaborarse una propuesta individual.

EQUIPOS DE TRABAJO MULTIDISCIPLINARIOS: APOYO DOCENTE Y TRABAJO COLABORATIVO.

Dar respuestas educativas de calidad a la diversidad de necesidades de los alumnos/as y de sus familias requiere una red de apoyo que colabore con los y las educadoras. Esta red de apoyo puede ser tanto intrainstitucional como interinstitucional y ha de caracterizarse por relaciones horizontales que promuevan la confianza y el apoyo mutuo.

El trabajo colaborativo implica llevar a cabo múltiples tareas desde diferentes ópticas, sumamente heterogéneas, pero articuladas y complementarias entre sí con el fin de lograr unos objetivos compartidos. Estos grupos interdisciplinarios están conformados por profesionales provenientes de diversa formación y de múltiples pertenencias institucionales y organizacionales que redundan en una mirada global y no fragmentada de la misma realidad.

Es importante señalar que el docente es quien está en contacto permanente con los alumnos/as y quién puede dar cuenta de sus progresos y retrocesos en su evolución. Esto significa que los diferentes especialistas han de apoyar al docente desde la perspectiva de que él será quién lleve a la práctica las estrategias que se definan conjuntamente.

La institución debe valorizar el lugar que le corresponde al docente dentro del equipo. No es posible mantener reuniones donde se tratan cuestiones referidas a los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos/as; o en las que se toman decisiones para producir efectos en el aula o asuntos relacionados con la familia, si el docente no puede participar por falta de tiempo. Por esto, es fundamental la gestión de los tiempos y los espacios para que los educadores participen con otros profesionales.

Los profesionales de apoyo pueden ser una valiosa ayuda a los docentes en el desafío de lograr la participación y aprendizaje de todos los niños y niñas del aula, especialmente de aquellos que pueden tener mayores dificultades. Desde la nueva concepción de la educación especial, como un continuo de prestaciones de servicio en el aula y la escuela, el docente de apoyo tiene como ámbito de trabajo al alumno/a en el aula, en su grupo, con su educador/a, desde un enfoque pedagógico y curricular.

Veamos a continuación algunas de las tareas en las que estos profesionales pueden colaborar con el/la docente:

- ✓ Participar en la elaboración de la programación del aula y en las adaptaciones curriculares que puedan requerir determinados alumnos/as. Los y las profesionales de apoyo pueden aportar sus conocimientos y experiencia para que la programación del aula ofrezca diversas posibilidades para que todos los niños/as y adolescentes participen en las actividades de aprendizaje y logren sus objetivos. No obstante, en algunos casos será necesario adaptar algunos objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza y evaluación para facilitar el acceso y progreso de éstos, en relación con la programación del aula.

- ✓ Adaptar el material didáctico. Asesorar en la selección de materiales didácticos y colaborar con el docente en la adaptación de materiales de enseñanza y aprendizaje para atender las necesidades educativas de todos los niños y niñas del aula. Algunos alumnos/as con NEE requieren adaptaciones en los materiales didácticos para poder participar y aprender junto a sus compañeros o de manera individual.

- ✓ Elaborar y planificar diferentes estrategias de enseñanza. Este tipo de ayuda consiste en que el profesional de apoyo colabore con el educador en la planificación de la programación del aula, de modo de mejorar las estrategias de enseñanza para todos los niños/as y adolescentes. Es importante equilibrar las metodologías basadas en dinámicas grupales, colectivas y las del trabajo individual. En un aula inclusiva, las prácticas curriculares deben ser lo suficientemente flexibles para la atención a la diversidad. Esta no es una tarea sencilla, pero es esencial para garantizar la participación de todos los alumnos/as en el currículo escolar.

- ✓ Detección, evaluación y seguimiento de los alumnos con dificultades de aprendizaje. El equipo de apoyo junto con el docente del aula identificarán y evaluarán inicialmente a los alumnos/as que presentan dificultades de aprendizaje o de participación, con el fin de determinar el tipo de ayudas y recursos necesarios para optimizar el proceso de aprendizaje de los alumnos/as. La evaluación será implementada por medio de estrategias pedagógicas y a través de diversas técnicas de observación. Cuando sea necesario habrá que coordinar acciones con otros especialistas, para profundizar y completar la evaluación desde otras disciplinas.

- ✓ Colaborar, asesorar y orientar al educador en las distintas etapas del proceso educativo verificando los progresos alcanzados por los alumnos/as, así como también aportar en las decisiones de promoción y acreditación, son tareas esenciales que debe llevar adelante el especialista en coordinación con el docente.

- ✓ Apoyo a los alumnos/as: Existen diferentes posibilidades de brindar apoyo a los niños/as y adolescentes. Es importante definir cuál es la modalidad más adecuada en cada caso en función de las características y necesidades de éstos, las competencias del educador/a, los recursos disponibles y la organización de la enseñanza.

- ✓ Apoyo en el aula. El profesional especializado conjuntamente con el educador brinda el apoyo dentro del aula a todos los niños/as y adolescentes. Este modelo pareciera ser el más conveniente para implementar en una escuela inclusiva ya que todos se benefician de estos apoyos y ayudas adicionales. Tanto el especialista como el educador/a se enriquecen de este intercambio y pueden a partir de estos aprendizajes replicar experiencias similares en otras situaciones.

- ✓ Apoyo fuera del aula. Este modelo de funcionamiento fue ampliamente extendido en los comienzos de

la integración de niños/as y adolescentes con discapacidades. Consiste en que un profesional especializado atiende al alumno/a o a un grupo de alumnos/as fuera del aula común con el propósito de reforzar los contenidos tratados en el aula, o desarrollar determinadas funciones o habilidades específicas. Sin embargo, el supuesto beneficio de trabajar con un grupo homogéneo aparte, muchas veces se transforma en una desventaja, ya que limita la posibilidad de que estos alumnos/as se enriquezcan de la interacción con otros compañeros que no tienen dificultades. Por otra parte, esta estrategia no favorece que los docentes se responsabilicen del aprendizaje de todos sus alumnos/as y por tanto, que exploren nuevas formas de enseñanza para dar respuesta a todos y todas. No obstante para determinados alumnos/as, esta modalidad puede ser recomendable. El apoyo fuera del aula puede darse en forma previa o posterior a las actividades de la clase. El apoyo previo a la actividad del aula tiene como finalidad preparar al alumno para que pueda seguir con mayor facilidad los contenidos curriculares. El apoyo posterior puede ser de utilidad para reforzar algunos aspectos que el alumno no ha logrado adquirir en la actividad del aula.

Desde esta perspectiva, tanto los educadores como los profesionales especialistas están llamados a desempeñar un nuevo rol cuyo principal desafío es romper con los esquemas y estructuras fuertemente instaladas, que sitúan al especialista en una posición de “experto”; que identifica los problemas y da la solución que el docente ha de aplicar. Este tipo de intervención es vertical y desigual y no favorece el desarrollo profesional.

La tendencia actual es que los profesionales de apoyo lleven a cabo un asesoramiento colaborativo y constructivo que se puede concebir como “un proceso mediante el cual educadores/as y asesores construyen nuevos conocimientos y adquieren nuevas competencias y prácticas que los enriquece mutuamente y les posibilita aportar a la mejora de los procesos de aprendizaje y de la propia institución escolar. (Blanco, R. 1996).”

Desde este enfoque, la mejor manera de lograr este tipo de dinámica es:

- ✓ Aprender a compartir responsabilidades que hasta ese momento han sido exclusivas por parte de unos y otros.
- ✓ Asumir la posibilidad de que otras personas puedan observar el trabajo propio, valorarlo e incluso criticarlo, de manera recíproca.
- ✓ Organizar el aula de forma que resulte posible la presencia activa de otro profesional.
- ✓ Abrirse a las posibilidades opiniones, sugerencias e innovaciones que surjan de la nueva situación.
- ✓ Disponer de tiempo para reunirse a planificar, unificar criterios y coordinar acciones que faciliten la colaboración y la sistematicidad en el trabajo”.

Se trata de construir un currículo a la medida del alumno/a, tomando decisiones respecto a qué tiene que aprender y con qué secuencia, cómo hay que enseñarle, y cuáles van a ser los criterios para evaluar sus avances y cómo hay que evaluarle.

El hecho de que sea una planificación o una propuesta no significa que sea un currículo paralelo o aislado del que siguen sus compañeros, ya que se realiza en estrecha relación con la planificación de su grupo y de la institución en el que está escolarizado.

Conviene recordar, que las adaptaciones curriculares no se restringen sólo a los alumnos/as que presentan algún tipo de discapacidad, sino que pueden requerirlas otros muchos que, por sus condiciones de desarrollo personal y por su experiencia educativa, presentan dificultades de aprendizaje o desfases en relación con el currículo que le corresponde por edad. Es más, muchos alumnos con discapacidad pueden seguir el currículo común simplemente con una serie de ayudas técnicas o materiales.

UN CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN, INTEGRACIÓN E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN NUESTRA ESCUELA.

“La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor”

Paulo Freire

Pero, ¿nuestra escuela preuniversitaria, el DAD está preparada para este desafío? ¿Seremos capaces de poder articular con la modalidad de educación especial para brindar un espacio de integración e inclusión educativa?

Es este marco y para poder construir una escuela integradora e inclusiva que le permita a nuestros alumnos/as aprender para la vida, es necesario orientar todos los esfuerzos para que nuestra comunidad educativa avance hacia el desarrollo de entornos inclusivos y desafiantes que garanticen a todas y todos los estudiantes aprender, participar, sentirse respetados y que sus necesidades específicas sean satisfechas.

A partir del año 2015, este fue nuestro desafío: Posibilitar que los alumnos/as con discapacidades transitorias y/o permanentes, e incluso aquellos/as que por alguna situación especial se les dificulte asistir por un determinado tiempo a la escuela, puedan realizar su trayectoria escolar en el DAD, a partir de un sólido proyecto institucional que contemple equipos interdisciplinarios de profesionales, instancias de capacitación para los docentes y cuente con los recursos pedagógicos –didácticos y materiales apropiados para acompañar eficiente y eficazmente a los mismos, durante los procesos de enseñanza –aprendizaje, y en su desarrollo socio-afectivo como parte de la comunidad educativa.

Por tal motivo, nuestro proyecto propone pensar la integración como un medio estratégico-metodológico. La integración como una estrategia educativa que hará posible la inclusión en la escuela común, a partir de los siguientes ejes de trabajo:

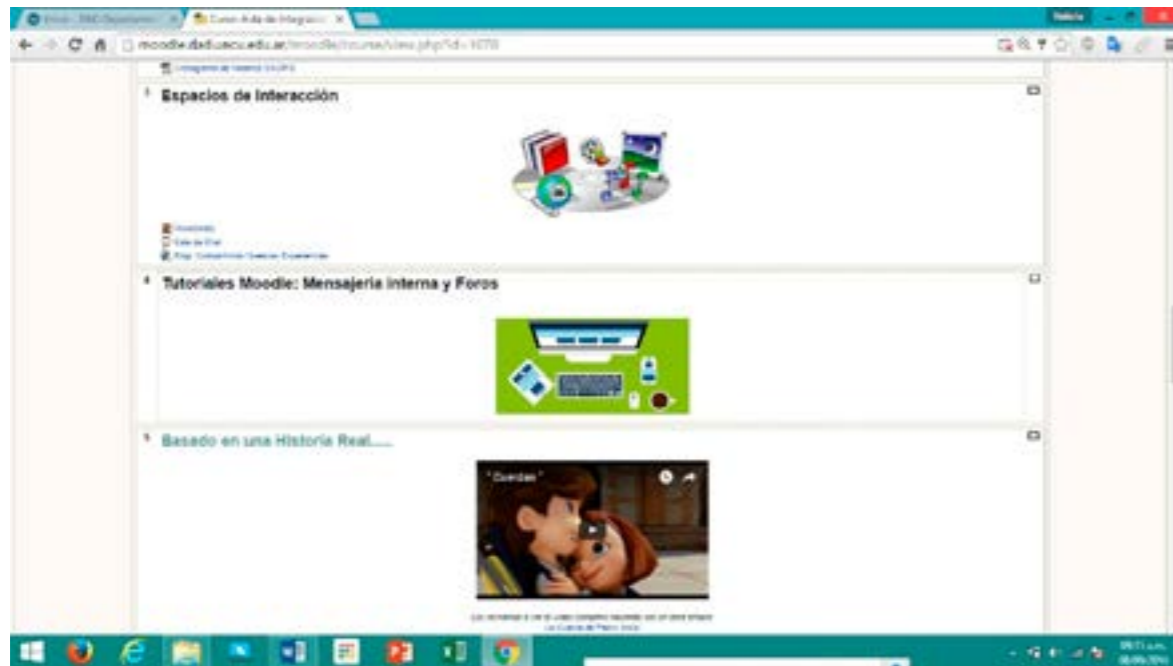
A nivel comunidad educativa:

Modelo Organizacional:

✓ **Conformación de un equipo de trabajo interdisciplinario:** Referente del Programa, Terapeuta de apoyo, docentes de apoyo itinerantes (articulación con áreas y servicios), en vinculación con el SAOPS.

✓ Gestión de un aula virtual como red de trabajo colaborativo institucional utilizando como soporte la plataforma Moodle: **El AULA VIRTUAL DE INTEGRACIÓN. Aprender y Compartir en línea.**





✓ Una red de vinculación y comunicación entre escuelas inclusivas y de una comunidad virtual generada por medio de los servicios de internet (Redes sociales)





✓ Capacitaciones a docentes y a padres. (Instancias presenciales y no presenciales utilizando como soporte el aula virtual)

Actividades recreativas y/o culturales para la integración de los alumnos bajo el Programa:

- ✓ Abordados desde los espacios curriculares de Orientación y Educación Física
- ✓ Proyecto de vida: articulación laboral y estudios superiores.

A nivel aula: Procesos de enseñanza y aprendizaje

- ✓ Diseño de DIAC (Diagnóstico Individual de Adaptación Curricular) – Proyecto Pedagógico Curricular Individual (PPCI)
- ✓ Elaboración de una Ficha de Registro de la Adaptación Curricular por cada espacio curricular.
- ✓ Diseño y Elaboración de Material Mediado adaptado a las N.E.A
- ✓ Seguimiento y acompañamiento de los alumnos: Observaciones de clases, Análisis de trabajos y producciones de los alumnos/as, Registros anecdóticos.
- ✓ Primeros pasos para incluir las TIC en el aula y promover la producción de materiales accesibles.

Durante el año 2015, 16 alumnos formaron parte del Programa (8 con discapacidad permanente: bajo nivel cognitivo, ciegos o con disminución visual severa, atrofia muscular, hipoacústicos y con parálisis cerebral. Y 8 con situaciones especiales: diversos cuadros clínicos) Estos alumnos/as pudieron culminar su trayecto educativo y el colegio tuvo su primera alumna egresada, no vidente, que continuó sus estudios superiores en la Facultad de Derecho, para lo cual, desde el Colegio se tendieron puentes de articulación con dicha casa de estudios. Actualmente el Programa cuenta con 12 alumnos.

La integración de los alumnos/as lleva implícito que realmente estén incluidos y participen en la vida escolar. Por esta razón se considera sumamente importante la responsabilidad del equipo institucional interdisciplinario en cuanto a la responsabilidad y compromiso en cada uno de los ejes metodológicos propuestos, como la constante retroalimentación y reajuste pertinente con la finalidad de organizar la escuela, a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos/as.

Nuestra experiencia en estos años nos lleva a seguir aprendiendo, repensar nuestra labor para acompañar a nuestros alumnos/as junto a sus familias en su trayecto escolar.

Bibliografía

- BLANCO, ROSA (2012) Educación Inclusiva, un asunto de derechos y de justicia social, Oreal/Unesco Santiago.
- BLANCO R (1999). “Hacia una escuela para todos y con todos” en Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe n° 48 pp 55-72
- CONTINO M A, (2014), PROPUESTA SOBRE ABORDAJES PEDAGÓGICOS COMPLEJOS Subdirección de Educación Especial de la provincia de Córdoba, en mimeo.
- CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD (2006). Disponible en: <http://www.un.org/es/>
- “Educar en la diversidad”; material de formación docente. Proyecto de Colaboración OEA-UNESCO- Ministerio de Educación de Chile, Argentina, Uruguay, Paraguay y Brasil.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. (2010) “El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales” Hacia las escuelas inclusivas Argentina.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. PRESIDENCIA DE LA NACIÓN (2011) “Educación Especial, una modalidad del sistema educativo argentino” Orientaciones I. Coordinado por Ana María Moyano. - 1a ed. - Buenos Aires.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. (2001) “1° Encuentro Federal de Educación Especial y Escuela Inclusiva” Una perspectiva desde la diversidad. Serie encuentros y seminarios Argentina.
- SECRETARÍA DE CULTURA DE LA PRESIDENCIA DE LA NACIÓN. (2005) La Discapacidad en Argentina, un diagnóstico de situación y políticas públicas vigentes Fundación Par.
- UNESCO (2004) “Temario abierto sobre educación inclusiva”. Sección para Combatir la Exclusión por Medio de la Educación. División de Educación Básica. Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. OREALC / UNESCO Santiago. Impreso por Archivos Industriales y Promocionales Ltda. Santiago, Chile.

Convenio Colectivo de Trabajo. Derechos que incluyen y mejoran la práctica docente

Ricardo Romero; Marcelo Creta

Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini
Colegio Nacional de Buenos Aires
Universidad de Buenos Aires

Nuevamente la educación entra en discusión en la agenda política, no como estrategia de desarrollo al ponerla como prioritaria con el objetivo de destinarle el 6% del PBI como presupuesto. Por el contrario, se la vuelve a analizar desde un aspecto presupuestario, que pretende justificar políticas que limitan derechos laborales con el objetivo de “mejorar la calidad educativa” desde un reduccionismo economista.

Aquí se propone realizar una exposición de los principales lineamientos del Convenio Colectivo de Trabajo sancionado recientemente y realizar una reflexión sobre los efectos que tiene el mismo en la mejora de la práctica docente y la resignificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sosteniendo que a mayor nivel de derechos se propicia una mejora en la calidad educativa.

Contexto de la educación y práctica docente

El acceso a la educación es una construcción histórico-social, que surge de la disputa de la burguesía liberal a la Iglesia por el manejo de la educación. Durante el siglo XX, el Estado Docente se convierte en el instrumento de acceso al derecho a la educación (Paviglianiti, 1993). La crítica conservadora y neoliberal quiere expropiar la gestión de la educación pública para privatizarla como un servicio en manos de sectores privados.

En el resurgir neoliberal se critica fuertemente la propuesta de la educación pública endilgándole una crisis interna, producto de su centralidad y burocratización y sugiriendo la ampliación de la educación privada (Dubet, 2004), sugiriendo que el mercado es el mejor asignador de recursos, porque da incentivos para la mejora de la calidad (Murduchowicz, 2004).

La crítica neoliberal fue una respuesta de la nueva derecha a la crisis presupuestaria del Estado de Bienestar frente a la masificación de la educación. Un modelo que propone colocar a la educación como bien de mercado, con altos costos de exclusión, siendo una orientación más económica que pedagógica (Van Zanten, 2000).

Así, la educación pasaría a ser gerenciada, no gestionada, la productividad se marca como prioridad, la educación como servicio debe ser contralada, en tanto prestación que cuestiona su autonomía. Así, la evaluación se convierte en un condicionamiento externo, que a través de la demanda “rankea” su prestación (Pérez, 1997). Esta gestión empresarial intenta llevar el espíritu capitalista al plano de la gestión educativa (Boltanski, 2002).

Se introducen bajo esta línea diferentes instrumentos de control, a modo de evaluación y diagnóstico, que focaliza problemas de la educación en esquemas organizativos, interpelando la práctica docente, sin criticar los marcos institucionales en las que se desarrolla (Gómez y otros, 2012).

Así, se deja al docente como mero ejecutor de líneas de gestión bajo control y evaluación de desempeño, en el marco de una lógica de profesionalización que condiciona su labor sin cuestionar el entorno donde la desarrolla (Inbernóm, 2000).

Así, la educación parece desvinculada de fenómenos políticos, sociales y económicos. Las instituciones educativas parecen definirse aisladas de la situación que afrontan las sociedades en su contexto histórico, sin pensar su rol en forma dialéctica con el contexto (Rivero Bottero, 2013).

Este abordaje no comprende que el campo docente se caracteriza por la heterogeneidad multideterminada por el Estado y sus políticas educativas. Por eso, un acercamiento a la actividad docente debe colocarse en las formas en que se vive la actividad, en cómo se organiza, prepara y construye la práctica docente misma (Romo, 1997).

Conquista del Convenio Colectivo de Trabajo

Recientemente se ha aprobado un Convenio Colectivo de Trabajo (CCT) para docentes universitarios que significa la conquista de derechos para trabajadores/as docentes e investigadores/as que tras veinte años de lucha y organización sindical logran avanzar en la democratización de la Universidad. El CCT establece un contrato que regula las condiciones de trabajo (salarios, jornada, descansos, vacaciones, licencias, capacitación, etc.), fijando la relación entre sindicatos y la parte empleadora.

Al ser un contrato suscripto por las organizaciones sindicales con personería gremial y los empleadores, constituye una herramienta fundamental en la garantía de derechos laborales colectivos. Su estatus legal (considerado una ley), su carácter colectivo y su capacidad regulatoria, permiten generar condiciones de trabajo que mejora la actividad laboral, por ende, aumenta la calidad pedagógica en este caso.

La base del CCT parte del impulso de federaciones de docentes universitarios de las Universidades Nacionales, que presentaron en 1995 un documento base que se agregó al acuerdo paritario plasmado en el decreto 1470/98, que establecía obligaciones Docentes, perfeccionamiento Docente, Carga Horaria, Régimen de Incompatibilidades, Planta Docente, Estructura Salarial y Cuota de Solidaridad. Con esto, se elaboró un borrador de discusión.

Hacia 2011, se dan los primeros pasos de negociación con el Ministerio y el CIN que derivaron en la aprobación del CCT, centrada en la propuesta iniciada por CONADU, que es aprobada en general y el Estatuto del Docente Nacional propuesto por CTERA fueron discutidas en las negociaciones paritarias nacionales llevadas adelante en la Comisión Negociadora del Nivel General y del Nivel Participar Docente, integrada por las representaciones del conjunto de las Universidades Nacionales y las representaciones gremiales.

Así, el 22 de agosto de 2014, el Ministerio de Trabajo ratifica el CCT y el CIN y federaciones docentes acuerdan el texto definitivo, que fue promulgado por Decreto N° 1246, de Homologación del Convenio Colectivo para los Docentes de las Instituciones Universitarias Nacionales.¹

Esta normativa implica una consolidación de la actividad docente, porque garantiza un piso común de derechos en todo el país, que rompe con el esquema arbitrario que propicia la precarización ante las diferentes formas de relación laboral que se establecían en las Universidades Nacionales en cada caso particular.

De esta manera, se fortalece la idea de un Sistema Universitario, dando un marco para el desarrollo de actividades que supone una institución universitaria, propiciado por la estabilidad de las plantas docentes, constituida por un 60% en situación de interinatos precarios.

A su vez, se garantizan derechos elementales, como licencias anuales, por maternidad y enfermedad, designaciones, cargas horarias y remuneraciones acordes a la tarea, entre otras condiciones y mejoras del ambiente laboral, con un correlato en la relación de funciones y salarios, punto fundamental para la mejora del poder adquisitivo de los docentes.

Aspectos del Convenio Colectivo de Trabajo

En sus 75 artículos fija una serie de derechos reconocidos y garantizados por las Universidades Nacionales que deberán ser regulados en discusiones paritarias de ámbito local. En los mismos, se establecen las categorías docentes (profesor titular, asociado, adjunto, jefe de trabajos prácticos y ayudante) cuyas funciones están asociadas a la dedicación, que pueden ser exclusiva, semi-exclusiva o simple.

Cada docente puede ocupar un cargo regular, interino o suplente según haya mediado concurso público de antecedentes y prueba de oposición. En tanto que el artículo 73 (cláusula transitoria) fija un criterio de regularización de los cargos interinos, donde da estabilidad a aquellos que tengan una antigüedad de cinco años o más en el cargo, en tanto que no podrán ser despedidos hasta tanto la Universidad no implemente un mecanismo de regularización del su cargo.

Además de las categorías y funciones junto a la estabilidad de cargo se fijan criterios para la carrera docente, donde el ingreso es por concurso público de antecedentes y oposición, permitiendo la participación de veedores gremiales, lo que transparenta el proceso de selección.

En tanto que la permanencia queda sujeta a un mecanismo de evaluación periódica de cuatro años o más, también se establece la carrera docente, que resultan una oportunidad para propiciar mejoras en las condiciones de formación, propiciado por el acceso gratuito a los posgrados que se fijan en el convenio permanencia está ligada a la carrera docente, que no solo garantiza estabilidad laboral sino que promueve mecanismos de

¹. Ver Convenio en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/245000-249999/248779/norma.htm>

promoción de categoría y rompe con esquema de mecanismos que arbitrariamente deciden el ascenso del personal. El CCT establece el concurso, o mecanismo similar, para establecer orden de mérito en el acceso de cargos superiores, estableciendo que se efectuará la cobertura de vacantes en forma transitoria por docentes que ocupen la categoría inmediatamente inferior ,dando fortaleza al efectivo concepto de la carrea docente y de la practica docente acumulada en la institución.

Se avanza también en relación a la prestación de actividades que realizan docentes en carácter de ad honorem, al sostener que la labor docente es de “carácter oneroso”, por lo que requiere un pago de salario adecuado. Esto reconoce derechos a un conjunto de docentes a los cuales deberá reconocérseles su labor de enseñanza.

A su vez, contribuye a la mejora en la formación la delimitación de las licencias tales como el año sabático (para perfeccionamiento e investigación o creación artística con goce de haberes). A esto se suman el reintegro de gastos derivados de la actividad docente, así como las licencias anuales ordinarias (por enfermedad y accidentes propios o de familiares, maternidad/paternidad, por actividades académicas y estudios, entre otras).

En lo que respecta a lo salarial, se establece según acuerdo a la categoría y dedicación, a lo que se suman bonificaciones por antigüedad, título de posgrado, riesgo laboral, zona desfavorable y por dedicación excluyente a la actividad de docencia universitaria y preuniversitaria.

Referido a lo preuniversitario, el CCT lo incorpora como un esquema de nomenclador que establece categorías y funcionalidades que permiten evitar discrecionalidad salarial y arbitrariedad en la asignación de actividades.

Desafíos pendientes

Sin duda, el CCT es un paso adelante en el avance de reconocimientos de derechos laborales, aunque esto no implica que aún queden cuestiones pendientes a resolver. Por ejemplo, si bien el Convenio establece las condiciones de trabajo (como puede mencionarse la relación numérica entre docentes y estudiantes, la infraestructura de los establecimientos, los recursos materiales y tecnológicos, etc.) existen otras áreas de discusión pendientes que aún deben solucionarse.

Por eso, la efectiva vigencia del CCT implica un proceso de exigencia al Poder Ejecutivo Nacional para su cumplimiento, por lo que es importante la Comisión de Seguimiento como mecanismo de monitoreo, control y exigencia. Esto interpela un discurso que pone el tema docente como mero problema presupuestario y requiere un debate profundo sobre el rol docente en el desarrollo de la formación académica y profesional. Con este horizonte se presente esta propuesta.

Bibliografía

- BOLTANSKI, Luc y CHIAPPELLO, Eve; El nuevo espíritu del capitalismo. Akal, Madrid 2002.
- DUBET, François. ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En: TENTI FANFANI E. (org.); Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina. IPE/UNESCO, Buenos Aires 2004, pp. 15-44.
- GÓMEZ, Lucía, BERNARD, Joan Carels y MARTÍNEZ Ignacio, “Racionalidades Neoliberales y Educación: efectos políticos e identitarios”. Universitat de València. Ver: <http://www.ilo.org/public//spanish/region/ampro/cinterfor/publ/molpece/pdf/gomarbe.pdf>
- IMBERNÓN, Francisco, “La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro”, Universidad de Barcelona, 2000. Disponible: http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_ante_los_desafios_del_presente_y_del_futuro_imbernon_f.pdf
- MORDUCHOWICZ, Alejandro; Discusiones de economía de la educación. Losada, Buenos Aires 2004.
- PAVIGLIANITI, Norma. El derecho a la educación: una construcción histórica polémica; OPFYL, Buenos Aires, 1993.
- PEREZ, Horacio y ALONSO BRA, Mariana; La actual reforma educativa argentina y la institucionalización del espacio escolar: ¿de la administración burocrática a la gerencia educativa? CLAD, Caracas 1997.
- RIVERO BOTTERO, Raquel. Educación y Pedagogía en el marco del neoliberalismo y la globalización: Education and Pedagogy in the context of neoliberalism and globalization. Perfiles educativos [online]. 2013, vol.35, n.142 [citado 2016-09-06], pp.149-166. ISSN 0185-2698. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000400010&lng=es&nrm=iso.
- ROMO, Rosa Martha, “Proyecto neoliberal, educación y docentes”, en Revista Electrónica Sinéctica, núm. 10, enero-junio, 1997, pp. 1-6 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/998/99826032004.pdf>
- VAN ZANTEN, Agnès; ¿Un liberalismo educativo sin fronteras?. Título original “Un libéralisme éducatif sans frontières? En: Agnès VAN ZANTEN ed. L'école. L'état des savoirs. Editions La Découverte & Syrios, Paris 2000, pp. 355-364. Trad. Emilio Tenti Fanfani.

Pedagogía de la Diversidad.

Perspectivas de enseñanza y aprendizaje por la inclusión

Ricardo Romero

Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini
Colegio Nacional de Buenos Aires
Universidad de Buenos Aires

Resumen

La propuesta es abordar las perspectivas pedagógicas orientadas a la educación desde una mirada inclusiva. En tal sentido, se propone repensar las prácticas docentes desde una mirada crítica, a fin de propiciar nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje en las instituciones y/o espacios educativos a favor de la diversidad.

En primer lugar, describimos los avances en materia de legislación y políticas antidiscriminatorias que tuvo nuestro país acorde a los cambios a nivel internacional sobre la temática, para luego recorrer de manera crítica los principales lineamientos de las corrientes pedagógicas y se repiensa a partir de los desafíos de pensar prácticas que propicien procesos educativos inclusivos.

Ponencia

La propuesta es abordar las perspectivas pedagógicas orientadas a la educación desde una mirada inclusiva. En tal sentido, se propone repensar las prácticas docentes desde una mirada crítica, a fin de propiciar nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje en las instituciones y/o espacios educativos a favor de la diversidad.

En primer lugar, describimos los avances en materia de legislación y políticas antidiscriminatorias que tuvo nuestro país acorde a los cambios a nivel internacional sobre la temática, para luego recorrer de manera crítica los principales lineamientos de las corrientes pedagógicas y se repiensa a partir de los desafíos de pensar prácticas que propicien procesos educativos inclusivos.

Discriminación en Argentina

Para un acercamiento al abordaje de la Discriminación, es necesario pensar la temática como una Política de Estado, porque la perspectiva no discriminatoria, en los últimos años, marcó el pulso de las políticas públicas del Estado Nacional, convirtiendo a nuestro país en referente de legislación inclusiva, tanto a nivel regional como a nivel mundial.

En tal sentido, cabe señalar que a lo largo de dos décadas, se sancionaron nuevas leyes y/o resoluciones gubernamentales que tienen como objetivo la ampliación de derechos y la inclusión efectiva de grupos históricamente vulnerados.

Las mismas surgen de un arduo trabajo de distintas organizaciones, instituciones y organismos pero, ante todo, de la decisión política de colocar a nuestro país en la pirámide más elevada de los estándares internacionales en materia de derechos humanos.

Así, en esta unidad comenzaremos a desandar y analizar el recorrido institucional que en nuestro país ha transitado la temática de discriminación y conocer los principales instrumentos jurídicos nacionales e internacionales en materia antidiscriminatoria, en particular, y de derechos civiles, en general.

En Argentina, la Ley Antidiscriminatoria N° 23592 fue sancionada en 1988. En tanto que el INADI- Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo fue creado en 1995 bajo la Ley N° 24515, que por Decreto 184/2005 fue transferido al Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. ¹

¹. Ley N° 23592 <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/20000-24999/20465/texact.htm>
Ley N°24515 <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=25031>

Conferencia de Durban

Sin embargo, sería la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, realizada entre el 31 de agosto al 7 de septiembre de 2001, lo que marcaría un punto de inflexión en el abordaje de la temática.

Este evento marcó un hito al instar a los países firmantes -entre ellos Argentina- a que elaboren un diagnóstico en materia de discriminación y a diseñar políticas específicas para que los grupos/personas vulneradas gocen de una ciudadanía plena y que marcase al INADI como organismo que trabaja la asistencia a víctimas de discriminación, la prevención de prácticas discriminatorias y la promoción de derechos.

Plan Nacional

Como país firmante del plan de acción de Durban, en octubre de 2001, Argentina recibió a la Alta Comisionada ONU de DDHH, Mary Robinson, quien instó al gobierno argentino a llevar adelante las acciones para un diagnóstico sobre discriminación.

Tras la crisis política que vivió Argentina, que le impidió avanzar en ese sentido, las labores se retoman en 2003 con un diagnóstico que concluye en 2005 con un documento denominado “Hacia un Plan Nacional” que fue establecido como tal por Decreto Presidencial 1086/2005 y que encomienda al INADI ser su executor.

De esta manera, las políticas contra la discriminación se transforman en Política de Estado, fortaleciendo acciones o sancionando leyes. Su elaboración fue avance conjunto de todos los niveles y la Sociedad Civil. De la sociedad argentina en su conjunto que logró instalar a la Discriminación como tema de agenda.

Siendo el INADI quien impulse con cada organismo estatal (nacional, provincial o municipal) según su competencia, las acciones necesarias para lograr cumplir sus objetivos. Este Plan de Acción del INADI se nutre de las 247 propuestas en diferentes áreas y hacia distintos grupos vulnerados.

Para abordar sus responsabilidades asignadas en el Plan Nacional contra la Discriminación, el INADI pasó de ser un organismo de recepción de denuncias, para diagnósticos e informes, a un asumir un proceso proactivo, para ocupar un rol en la lucha contra la discriminación en base a los lineamientos de ese plan.

Así, el organismo que contaba con una sede en CABA, pasa a ser un ente federal, con delegaciones en todas las provincias, en incluso con subsedes regionales, como en la provincia de Buenos Aires.

A lo largo de una década, logró avanzar en un plexo normativo, con casi un centenar de leyes, que dan marco a un cambio general en el abordaje de la temática.

Muchas leyes que conforman el derecho interno de nuestros países reflejan el principio de igualdad y no discriminación consagrado en diferentes normativas internacionales.²

Derecho Internacional

Los organismos internacionales de Derechos Humanos, tanto los que integran el sistema universal como los propios de los distintos sistemas regionales, -si bien no están exentos de controversias- cumplen la función de ser intérpretes del Derecho Internacional de Derechos Humanos y, a su vez, impulsar su modificación. A su vez, en sus constantes intercambios con los Estados y la Sociedad Civil, a través del sistema de informes periódicos, las opiniones de estos organismos internacionales pueden ser una fuente de inspiración para la creación o implementación de políticas públicas en diversas materias, incluso la lucha contra la discriminación.

Cabe señalar que los Tratados Internacionales deben ser honrados por los países firmantes, por ende, son fuente de inspiración para la creación de políticas públicas y también amplían derechos de la ciudadanía de los países.

². Ver: Decreto N° 1086/2005: Plan Nacional “Hacia un Argentina sin Discriminación” <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=109501>
Declaración y Programa de Acción Conferencia Durban: http://www.ohchr.org/Documents/Publications/DurbanDecProgAction_sp.pdf

También pueden ser consideradas como parte de la legislación, ya sea en una relación Dual (Derecho Internacional y Derecho Interno) o Única (Derecho Internacional integrado en un Monismo Jurídico), como señala Domingo Acevedo, asesor jurídico de la OEA.³

Además de la adhesión a convenciones internacionales en temas como Discapacidad, Mujeres, etc. Estas recomendaciones se expresan en el marco jurídico local en las siguientes leyes: Matrimonio Igualitario; Identidad de Género; Salud Mental; Asignación Universal por Hijo; etc.

Normativa Antidiscriminatoria Local

El combate a la Discriminación desde una perspectiva jurídica puede afrontarse tanto desde un enfoque punitivo, establecido por la Ley, así como desde los compromisos establecidos por la normativa internacional, el plexo normativo interno y las políticas públicas que buscan efectivizar y viabilizar el derecho de trato igualitario.

La Ley N° 23592 define al “Acto Discriminatorio” en su ARTICULO 1°, estableciendo que se produce cuando: “Quien arbitrariamente impida, obstruya, restrinja o de algún modo menoscabe el pleno ejercicio sobre bases igualitarias de los derechos y garantías fundamentales reconocidos en la Constitución Nacional, será obligado, a pedido del damnificado, a dejar sin efecto el acto discriminatorio o cesar en su realización y a reparar el daño moral y material ocasionados. A los efectos del presente artículo se considerarán particularmente los actos u omisiones discriminatorios determinados por motivos tales como raza, religión, nacionalidad, ideología, opinión política o gremial, sexo, posición económica, condición social o caracteres físicos.”

Principio “pro homine”: A los fines de comprender el alcance de los motivos de Actos u Omisiones Discriminatorias cabe señalar el consenso a que todas las normas que se refieran a derechos humanos se deben interpretar en el sentido más amplio y extensivo cuando de reconocer derechos protegidos se trate y por el contrario, en su forma más restringida cuando se establezca algún tipo de límite al ejercicio del mismo. Por ende, causales no señaladas taxativamente en la norma, como “orientación sexual” u otras, no pueden excluirse de las motivaciones.

Actos y Prácticas sociales

No debemos centrar la discriminación solo en un aspecto legal, porque, si bien una práctica social discriminatoria no se restringe un derecho, convirtiéndolo en delito menor (contravención), genera una jerarquización entre personas que puede llevar a violar la Ley antidiscriminatoria.

Así, existen prácticas discriminatorias, como la cosificación de la mujer, la estigmatización de grupos sociales o exclusión por omisión, como los espacios no accesibles, edificios sin rampas, etc, y sensibilizar sobre prácticas también es importante.

Así, los derechos también se garantizan a través de acciones afirmativas que tienden a revertir procesos estructurales de exclusión o discriminación. Podemos citar algunas normativas vigentes, como el cupo femenino en las listas de candidatos o la cuota de discapacidad en la planta laboral de la administración pública; u otras que están en debate como acciones para personas Trans o Jóvenes.

³. Se numeran algunos instrumentos de DDHH relacionados a Discriminación. Normativo Básico.

Declaración Universal de Derechos Humanos. <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre. <http://www.oas.org/es/cidh/mandato/Basicos/declaracion.asp>

Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CCPR.aspx>

Ampliación de los motivos de discriminación.

Observación 20. Del ECOSOC. Insta a legislación prohibitiva de discriminación en términos económicos, sociales y culturales.

www2.ohchr.org/english/bodies/cescr/docs/E.C.12.GC.20_sp.doc

Complementario.

Convención Internacional sobre la eliminación de toda forma de discriminación racial. <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CERD.aspx>

Convención de los Derechos del Niño. <http://www.unicef.org/argentina/spanish/7.-Convencionsobrelosderechos.pdf>

Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad. <http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>

En este sentido, la sensibilización de estas prácticas y a su vez en la promoción de acciones para erradicarlas, intentan promover la garantía de inclusión y diversidad, y un espacio esencial para desarrollar esta reflexión es el sistema educativo.

Hacia una pedagogía de la Diversidad

Sin duda, un espacio donde se generan y reafirman prácticas discriminatorias cotidianas, no solo en las relaciones entre las/os integrantes de la comunidad escolar, sino también por las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se adoptan desde las perspectivas pedagógicas que se aprenden en el campo educativo y que proponemos abordarlas.

La incorporación de la problemática de la discriminación en la agenda estatal debe abordarse tanto institucionalmente como pedagógicamente. No alcanza con generar cursos o seminarios sobre discriminación sin repensar las prácticas educativas en relación de propiciar una educación inclusiva (Moya, 2015).

Para esto, es preciso propiciar estrategias de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva que cuestione los enfoques tradicionales. Al observar las corrientes pedagógicas, pasando por el conductismo hasta el mismo constructivismo, encontramos un patrón común en la concepción de la relación aprendiz-conocimiento-enseñante (Quiroz, 2006).

Perspectivas pedagógicas

En tanto que el conductismo es reconocido como la transposición de la sociología de Watson en Sociología a la Educación, realizada por Skinner, quien sostiene el esquema por el cual los organismos responden a estímulos. En tal sentido, se buscarán conductas esperadas a la asociación de estímulos con respuestas, siendo ésta la forma más clásica de enseñanza y aprendizaje (Esperio, 2009, p.5).

Desde una visión biologicista, Piaget considerará las acciones de los sujetos orientada a objetivos. En tal sentido, un vínculo de su aprendizaje se relaciona a situaciones de “perturbación” y “equilibración”, donde el sujeto encuentra una “Adaptación” tras “Asimilar” una nueva situación y lograr una “Acomodación” de sus acciones. En su carácter evolutivo, distingue etapas de conocimiento, que van desde la sensorial, pasando por la pre-operacional y operacional, hasta llegar a la lógica-formal, instancia donde se desarrolla un conocimiento científico (Esperio, 2009, p.12).

Por su parte, el enfoque socio-histórico de Vigotsky sostiene que en tanto el conocimiento es un producto social, la formación de los sujetos es inter-psicológica. En tal sentido, la práctica docente se constituye en situarse como una “Zona de desarrollo próximo” a fin de propiciar el avance de diferentes niveles de conocimiento (Esperio, 2009, p.19).

Propiciando el aprendizaje por descubrimiento, Bruner y Ausebel intentan salir de la lógica memorística por una educación que propicie el encuentro con el conocimiento significativo. En tal sentido, el aprendizaje es guiado para que el sujeto logre un descubrimiento autónomo, centrando la enseñanza en la selección del material y el vocabulario adecuado para alcanzar el fin, y en la generación de un conocimiento que predisponga al aprendizaje (Esperio, 2009, p.24).

Desde una mirada crítica del aprendizaje, Freire propone cuestionar los contenidos educativos, buscando incentivar la crítica a los contenidos y la reflexión de la realidad donde se encuentra el sujeto, a quien le dan un rol cambiante de su realidad. El proceso de aprendizaje se basa en la relación Diálogo-Praxis-Concientización (Cerezo, 2007).

Incluso el paradigma de la “Nueva Escuela” que promueve una formación en paz, criticando visiones organizativas de la educación (Cerezo, 2007), centra su crítica en lógicas de promoción de desarrollo homogeneizantes del niño, más allá de asumir un rol activo en la formación.

Hacia una pedagogía de la Diversidad

En mayor o menor medida, las corrientes convergen en comprender un “sujeto homogéneo” de aprendizaje, expuesto a condiciones de “educabilidad” hacia un “proceso evolutivo” y bajo una “neutralidad de conocimiento”.

Sin embargo, la realidad cotidiana muestra una diversidad del aprendiz. En tal sentido, no basta con pensar

la “inclusión” desde una lógica de ingresar al aula a “sujetos diversos”, propuesta muy frecuente hacia la niñez con discapacidad, sino incorporar la diversidad del aprendizaje pensando la enseñanza desde la misma, a partir de múltiples cosmovisiones (Sánchez Carreño, 2008).

Desde la diversidad en el aula, el enfoque de las principales perspectivas pedagógicas debería repensarse, comprender que la “educabilidad” se genera y promueve desde la heterogeneidad, flexibilizando los procesos educativos y las prácticas docentes. (Baquero, 2003).

Ante la persistencia en la formación de identidades “normales” o “marcadas” en el sistema educativo, como la identidad de género o la nacionalidad, es necesario advertirlo como una práctica discriminatoria en la actividad educativa que tiende a invisibilizar o excluir la interculturalidad. Son necesarios replanteos pedagógicos que promuevan nuevas tendencias para promover la Diversidad (Dos Santos, 2003). Estrategias que van desde la Educación Inclusiva hasta la misma Pedagogía QUEER (Carrera Fernández, 2013; Planella, 2012).

Desde la práctica docente es necesario salir de un modelo “segregador”, que excluye al diferente, o “asimilacionista”, que busca la incorporación de los valores hegemónicos, o incluso “compensatorios” o “tolerantes”, que dejan en paralelo las diferencias, para marchar a un esquema que propicie el “pluralismo cultural” y avance a una educación intercultural y antidiscriminatoria (INADI, 2014, p. 23y 24).

Conclusión

Educar desde la diferencia, es un punto de partida para formular nuestras prácticas como docentes y asumir retos (Nimo Vázquez, 2009). Entender que el avance en derechos nos pone ante el desafío de hacer efectivo el acceso a los mismos a partir de reconocer la Diversidad y formularla en la propuesta pedagógica.

Bibliografía

- Baquero, Ricardo, “La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional”, Documento de Trabajo N° 9, Maestría en Educación, UdeSA, 2003.
- Carrera Fernández, “Educando Queer: el educador/a social como agente de subversión de género en la escuela”, Revista Iberoamericana de Educación, Boletín 61/2, febrero, 2013.
- Cerezo, H. Corrientes pedagógicas contemporáneas. Odiseo, revista electrónica de pedagogía, 2007.
- Dos Santos, Maria Sirley: Pedagogía de la diversidad. Desafío del Mundo Contemporáneo. Los profesores como intelectuales, Santiago de Chile, LOM, 2003.
- Esperio Susana, “Aprendizaje”, Ficha de Módulo 4- El aprendizaje en entornos virtuales, Especialización en Entornos Virtuales de Aprendizaje, Virtual Educa-OIE, 2009.
- INADI, Somos Iguales y diferentes-Guía Didáctica para Docentes, 2014.
- López Melero Miguel, “Barrera que impiden la Escuela Inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones, en Innovación Educativa, n° 21, 2011, pp. 37-54.
- Martínez, A. “Los cuerpos del sistema sexo/género: Aportes teóricos de Judith Butler. Revista de Psicología (12), 2011, 127-144. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/ar_revisitas/pe.5641/pr.5641.pdf
- Moya Emilio Crisol, Martínez Moya Julia y El Homrani Mohamed, “El aula inclusiva. Condiciones didáctica y organizativas”, en Revista nacional e internacional de educación inclusiva ISSN (impreso): 1889-4208. Volumen 8, Número 3, Noviembre 2015.
- Nimo Vázquez, Sandra de la Caridad, Retos de la Pedagogía de la Diversidad a partir de exigencias sociales a los Sistemas Educativos. Enviado por Antonio Raúl en 2009, Septiembre 30 - 10:19.
- Planella Jordi y Pie Asun, “Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas”, Educación XX1.15.1, 2012, pp. 265-283.
- Quiroz, Ruth Elena, “La enseñanza de las corrientes pedagógicas: una propuesta didáctica desarrolladora”, Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, vol. 11, número 17, enero-diciembre, 2006, pp. 339-361.
- Sánchez Carreño José y Ortega de Pérez Eglis, “Pedagogía de la diversidad, elementos que la fundamentan”, Sapiens, v.9, n.1, Caracas, jun. 2008.
- Torres, Germán, “Identidades, cuerpos y educación sexual: una lectura queer”, Bagoas, n.07, 2012, pp. 63-79.
- UNESCO. Programa “Educación para todos”.

Pista saludable. Implementación de una pista saludable en el municipio de Aguilares

Claudio Alfaro; Andrés Quieta;
José María Zelarayán

Instituto Técnico de Aguilares
Universidad Nacional de Tucumán

Resumen

Actualmente el hombre ha olvidado su condición biológica y relegado sus necesidades en función de las características de la vida moderna, lo que se relaciona con trastornos funcionales como, la diabetes, la obesidad, etc. Esta situación no es exclusiva de la población adulta sino que también afecta a niños y adolescentes.

Para contribuir a contrarrestar esta problemática, desde el área educación física del Instituto Técnico de Aguilares de la UNT (ITA), nace la inquietud de implementar una pista de salud en la ciudad de Aguilares. Las pistas de salud son espacios al aire libre para realizar ejercicios físicos de manera orientada mediante carteles instructivos, con contenidos en relación a los ejercicios. Para llevar adelante esta propuesta, en cuanto a la fabricación, ubicación, colocación, y contenidos de la cartelería se trabajará en conjunto con el municipio, la dirección del ITA, el taller de herrería y el gabinete de educación física del ITA.

A partir de esta actividad de extensión a la comunidad, donde los alumnos serán parte del proceso del fabricación de la cartelería, se espera concientizar a la comunidad educativa del ITA, y a la sociedad de Aguilares sobre la necesidad de realizar ejercicios físicos, para mejorar su calidad de vida.

Introducción

Uno de los principales propósitos generales de la educación física es lograr en aquellos que la practican el hábito, la adquisición de un estilo de vida activo y saludable. La Organización Mundial de la Salud (OMS), en la Carta de Ottawa (1986), considera los estilos de vida saludables como componentes importantes de intervención para promover la salud en el marco de la vida cotidiana, en los centros de enseñanza, de trabajo y de recreo. Pretende que toda persona tenga cuidados consigo mismo y hacia los demás, la capacidad de tomar decisiones, de controlar su vida propia y asegurar que la sociedad ofrezca a todos la posibilidad de gozar de un buen estado de salud. Para impulsar la salud, la educación física tiene como propósitos fundamentales: ofrecer una base sólida para la práctica de la actividad física durante toda la vida, desarrollar y fomentar la salud y bienestar de los estudiantes, para ofrecer un espacio para el ocio y la convivencia social y ayudar a prevenir y reducir los problemas de salud que puedan producirse en el futuro.¹

Desde este planteo surge los interrogantes ¿Qué puede aportar el área educación física del Instituto Técnico de Aguilares, entendiendo esta disciplina como agente de salud? ¿De qué manera se puede implementar este aporte? ¿Cómo se puede incorporar a los alumnos para que sean actores protagonistas de ese aporte generador de cambios?

Surgió la idea del proyecto “IMPLEMENTACION DE UNA PISTA SALUDABLE”, siendo un proyecto interdisciplinario entre el gabinete de educación física y el taller de herrería, y de extensión a la comunidad con el aporte del equipo directivo del ITA y el apoyo del Municipio de la ciudad de Aguilares.

La idea central del proyecto es implementar una pista de saludable, circuitos que tienen por objetivo aprovechar los espacios comunes (verdes en algunos casos) y brindar un lugar para hacer ejercicios físicos al aire libre de manera secuenciada y ordenada, teniendo en cuenta que estos son muy importantes para obtener una mejor calidad de vida.

“La idea es que todas las personas que corren y caminan por “el circuito” completen su rutina con ejercicios

que fortalezcan sus músculos”

Los ejercicios fueron ideados para que todos los actores del lugar, realicen ejercicios de fortalecimiento abdominal; del tren superior, y tren inferior.

Esta pista cuenta con 8 estaciones (carteles) ordenando el trabajo de los grupos musculares antes mencionados, sumado al trabajo de flexibilidad y un cartel específico en relación a las recomendaciones generales previa a la realización de cualquier ejercicio físico.

El lugar de elegido para la implementación de la pista saludable y para la instalación de la cartelería instructiva fue lugar conocido como “el circuito” ubicado a 5 cuadras de la plaza principal, es un lugar al aire libre, espacio muy concurrido por los habitantes de la ciudad de Aguilares, lugar de fácil acceso, sin problemas a la hora estacionar, características fundamentales para no tener motivos para no asistir a realizar ejercicios físicos. Esas fueron las razones del porque se decidió y eligió el lugar para el desarrollo del proyecto.

El proyecto se dividió en tres etapas.

Primera etapa: encuentro entre el gabinete de educación física y el taller de herrería para acordar criterios de organización, división de tareas, medidas de los carteles, aprovechamiento del uso del material, presupuesto, construcción e implementación del proyecto.

Equipo directivo del ITA arbitro los medios y realizo la gestión con el municipio de la ciudad de Aguilares para desarrollar el proyecto en el predio perteneciente a esta institución, gestión a la cual la intendencia respondió favorablemente.

Segunda etapa, realización de tareas, la construcción de la cartelería instructiva estuvo a cargo de los alumnos del 3° año del taller de herrería y se trató de lo siguiente:

- Medición y Cortes de caños.
- Medición Corte de chapas.
- Armado y soldado de carteles.
- Pintura y terminación de carteles.

Todas estas tareas y actividades fueron supervisadas y realizadas con el acompañamiento de los profesores del taller interviniente.

El gabinete de educación física fue responsable de todo lo referido al contenido de los carteles, secuencia, selección de los ejercicios, fotos y gráficas, información y recomendaciones generales.

Tercera etapa: colocación de los carteles, en esta etapa se produjo una pequeña demora, entendiendo que los tiempos de las instituciones públicas como lo es la municipalidad de Aguilares, son apremiantes con temáticas más urgentes que la implementación del proyecto en cuestión. No obstante no solo la demora fue un obstáculo sino también una falla en la comunicación en relación al lugar de colocación de los carteles ya que no se efectuó en el lugar pensado para la realización de los ejercicios, aprovechando los elementos ya existentes. Cuestiones que se evaluarán a posterior.

Cabe destacar que la mano de obra y los materiales utilizados para la instalación de toda la cartelería en el circuito fueron proporcionados por la municipalidad de la ciudad de Aguilares.

Creo que este proyecto como experiencia pedagógica innovadora y de inclusión, fue muy importante en muchos sentidos: afianzar el trabajo entre gabinetes, practicar el trabajo en equipo, involucrar a los alumnos en un 100% con las prácticas de taller más allá de su obligación curricular, trabajar con el equipo directivo, poder realizar un aporte de extensión a la comunidad, concientizar a los alumnos del ITA y a la sociedad Aguilares de la importancia de realizar actividad y ejercicios físicos para mejorar la calidad de vida.

LALONDE, ministro de salud de Canadá, concluyó que la salud de una comunidad viene determinada por la intersección de cuatro variables:²

1. Biología Humana.
2. Medio Ambiente.

1. Palacios, Luis; Martínez, Cristina (2008). «Educación física y salud en la Educación Básica». INDEXA 1 (3): 43.

2. Norberto, Alarcón; Grupos de Estudios 757; Curso Anual de preparador Físico, Modulo II; fisiología entrenamiento y salud.

3. Asistencia Sanitaria.
4. Estilo de Vida.

Para el logro de estas metas se vale de ciertas fuentes y medios que, dependiendo de su enfoque, ha variado su concepción y énfasis con el tiempo. Sin embargo, lo que es incuestionable, son las aportaciones que la práctica de la educación física ofrece a la sociedad: contribuye al cuidado y preservación de la salud, la ocupación del tiempo libre, impulsa una vida activa en contra del sedentarismo.

Consideraciones generales

Proyecto muy enriquecido por el aporte de todos los actores en tiempo y forma, esperando tener un impacto que genere cambios o que comience a generar cambios en lo que hábitos de vida saludables se refiere, a mejorar la calidad de vida a través de la práctica de ejercicios físicos, actividad física, o cualquier forma de movimiento. Para mejorar la salud de la comunidad por medio de estilo de vida.

Yo soy el otro

Marcela Fabiana Spighich

Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini
Universidad de Buenos Aires

Resumen

Las “Conmemoraciones”, pueden ser un punto de partida para analizar el cruce entre Historia, memoria Histórica y Política. Además y dado el concepto incluido en el nombre de la Conmemoración, una oportunidad para ampliar el conocimiento que tenemos acerca de otros pueblos, si bien sesgado a un tiempo o período particular de acuerdo al programa. El caso de la Celebración Nacional del 12 de Octubre como “Día de la Diversidad Cultural” merece por lo menos un análisis más detallado de cómo inciden la puesta en valor de ciertas ideologías y/o concepciones sobre los derechos humanos para su cambio de denominación, por lo menos en Argentina, y por parte de las autoridades estatales. Si bien la conmemoración tiene su origen en hechos y procesos del pasado, también se resignifican y no pierden importancia simbólica y política como tales. La escuela todavía sigue siendo un espacio privilegiado en la producción de saberes y reproducción de conocimiento, y por lo tanto se impone que aprovechemos como docentes, la posibilidad de confeccionar y llevar a cabo propuestas más reflexivas. El tema central de esta conmemoración remite a la propia identidad y al lugar que se le da, desde diferentes dispositivos a los “otros”.

La Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini, en tanto escuela pre-universitaria, piloto y experimental, favorece los ambientes educativos de innovación y debate. En este caso, la Celebración sirve a fines pedagógicos, dado que implica pensar una celebración, despojada de la simple formalidad para dar lugar a una visión más profunda y de mayor significación. Implica una reversión en el modelo habitual de esquema insitucionalizado característico de nuestro pasado a nuevos esquemas más aggiornados con la época. Los chicos toman parte activa del Acto de Celebración del Día de la Diversidad cultural, después de una serie de pasos que responden a un proyecto y todo ello culmina en una “ muestra”. El homenaje entonces se transforma en algo pensado y en un reconocimiento más palpable para los estudiantes de la importancia de valorar, conocer y reflexionar sobre el patrimonio cultural y el bagaje simbólico de diversos grupos humanos. Nuestro territorio fue colonizado como el resto de Latinoamérica. Compartimos con muchos pueblos un pasado común pero desconocemos muchas realidades. El descubrimiento no fue tal. Ya otros ojos habían visto y vivido en sus tierras de origen. Los nativos poblaban este territorio. El mestizaje y la inmigración como características más salientes de los estilos societarios de nuestros países más tarde liberados, nos indica cuán importante es pensar al otro. Hoy en día y más allá de las diversas sociedades planetarias, la velocidad cada vez mayor en las comunicaciones nos permite saber just in time lo que sucede en otras partes del mundo. Estamos interconectados, pero desde la comunicación. La sociedad global desafía las identidades pero también nos exige conocer más y mejor acerca de lo que sucede en el planeta y a las personas que habitan en él.

Introducción

*“La realidad es el todo”
Hegel.*

El proyecto que voy a explicitar en esta ponencia, corresponde a una experiencia llevada a cabo con un segundo año de la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini. La inspiración o motivación para dicho emprendimiento tuvo relación directa con la situación de disponibilidad del curso y el estilo vincular de ellos. En ese momento y de acuerdo a un diagnóstico integral del curso, consideré adecuado implementar una estrategia o una serie de estrategias que mejorara el nivel de integración, mejorara la comunicación y fuera más motivadora desde lo cognitivo.

Si bien uno parte a comienzos de año con algunas ideas, o con una planificación aproximada, la situación del

grupo y la etapa del año que toque transitar determinan muchas veces cambios de rumbo. Planificar nuestras clases acota el margen de incertidumbre. Pero el aprendizaje siempre es situado y los contextos socio-culturales poseen un lugar de relevancia en relación a las condiciones de producción de dicho aprendizaje¹; las experiencias siempre sirven para repensarlas y reformularlas de acuerdo al ambiente de enseñanza en el cual estemos insertos.

Nuestro posible accionar puede oscilar entre una ilusión o aspiración de máxima certidumbre planificación absoluta (que implica el recorrido de diferentes fases, análisis de necesidades de formación, propuesta de objetivos, selección y organización de contenidos, planificación de actividades, temporalización, propuesta de evaluación, elaborar el documento) hasta un máximo de incertidumbre, que implicaría una disposición quasi absoluta para improvisar actividades y propuestas en base a la experiencia y estando atentos a la coyuntura. Evidentemente nuestro cotidiano nos pone en la situación de matizar permanentemente o acomodar nuestras aspiraciones a las situaciones cambiantes que se pueden dar en el aula, y en el contexto. El caso de mi propuesta, que es un proyecto, implica otro estilo de estrategia, en algunos sentidos más arriesgada pero sin lugar a dudas más motivadora y con otras posibilidades en cuanto a expansión de conocimientos, habilidades y socialización.

Además recuperé las técnicas más participativas que si se articulan adecuadamente con los objetivos generales y específicos pueden servir de motor y motivación. Existe hoy problemas estructurales en la comunicación humana. En el aula resuenan muchísimas voces. Es una polifonía y debemos encauzar lo que viene dado desde el afuera, desde los códigos mediáticos y desde el mercado. Sin embargo tenemos trabajos muy interesantes en el área de la Didáctica y de la Comunicación. La teoría nos brinda propuestas novedosas, nuevas perspectivas pero probar las nuevas ideas asumiendo nuevos compromisos implica que la teoría se convierte en guía para una práctica transformadora.

EL ORIGEN DE LA EXPERIENCIA. “Yo soy el Otro”. La Conmemoración del 12 de Octubre, Día de la Diversidad Cultural a partir de un proyecto.

“De modo que toda la sucesión de hombres, a lo largo de tantos siglos, debe ser considerada como el mismo hombre que existe desde siempre y que aprende continuamente”.
Blaise Pascal.

La experiencia educativa que voy a presentar se inscribe dentro de la resignificación de saberes. Su nombre “yo soy el otro” responde a una visión de la Historia cuyos horizontes intentan ser más amplios que la adquisición de saberes más convencionales ligados a la comprensión de los procesos históricos, sino que incluye una visión en la cual dialogan pasado y presente. La Historia para tornarse más dinámica necesita en muchas ocasiones un abordaje más amplio que incorpore aportes de otras ramas de las Ciencias Sociales. La comprensión de lo humano y de los humanos implica hacer un recorrido original que no admite encasillamientos sino miradas abarcativas para una formación más integrada. Es decir combinar más lo académico con los aspectos afectivos, y vinculares. El mismo título remite a varias posibles miradas o abordajes. Si bien se toma como disparador la posible conmemoración del Día de la Diversidad Cultural, la propuesta de proyecto “yo soy el otro” excede los parámetros de un acto escolar. Por lo menos pretende ir más allá o mejor dicho darle

¹. El concepto de aprendizaje situado enfatiza el contexto cultural en el que tiene lugar la adquisición de habilidades intelectuales. Esta teoría sostiene que la adquisición de habilidades y el contexto sociocultural no pueden separarse. A su vez, la actividad está marcada por la situación, una perspectiva que conduce a una visión diferente de la transferencia. Lave (1989) argumenta que aunque habitualmente la transferencia se centra en el aprendizaje de una habilidad en un contexto que se aplica en otro, dicha transferencia es difícil de obtener. El modelo de aprendizaje situado considera que la transferencia tiene lugar cuando una situación nueva determina o desencadena una respuesta.

Los procesos de aprendizaje son las actividades que realizan los estudiantes para conseguir el logro de los objetivos educativos que pretenden. Constituyen una actividad individual, aunque se desarrolla en un contexto social y cultural, que se produce a través de un proceso de interiorización en el que cada estudiante concilia los nuevos conocimientos a sus estructuras cognitivas previas. La construcción del conocimiento tiene pues dos vertientes: una vertiente personal y otra social.

volumen y profundidad a una fecha especial. En primera instancia, hablar del yo, remite a cuestiones de índole psicológica, vuelca la mirada hacia el propio yo o ego,² se continúa en una mirada sobre la relación con los otros. La relación con los otros da lugar a otras múltiples y posibles miradas y registros. Podemos pensar a los otros desde una dimensión subjetiva o individual hasta teorías elaboradas acerca de los conflictos internacionales actuales, por ejemplo, la tesis de Huntington.³ Puedo rastrear la historia de los otros pueblos, desde una búsqueda más intelectual o hacerlo a partir de lo visual⁴. Partir de los pueblos colonizados sirve a los fines de obtener algunos conocimientos específicos sobre las culturas nativas pero también obtener algunos parámetros o esquemas culturales para poder establecer comparaciones y extraer algunas conclusiones.

Los “otros” nos remiten a diferentes relaciones entre partes o binomios significativos como la relación política e historia. También podemos encontrar a los “otros” en topoi literarios. Los otros somos también nosotros y nuestra relación con los medios de comunicación y los códigos que detentan. Es evidente la importancia de los ambientes culturales en el proceso de aprendizaje, pero sin duda estamos transitando una crisis en las formas de enseñar por las formas de pensar ya cambiaron hace muchos años. Los “otros” entonces, implica mirar en varias direcciones y hacia adentro y hacia afuera. La perspectiva del otro o de los otros aparece continuamente en las artes y en las ciencias sociales.⁵

La visión de los otros reconoce “marcas de época”. Para tomar un ejemplo de ello, es válido citar a Malinowski, creador de un texto clásico Los argonautas del Pacífico Occidental. Su obra emerge en el contexto del Capitalismo decimonónico. Tanto la sociología como la antropología se hacen su lugar, en sociedades que ya son burguesas pero que temen a esas multitudes, cuyo accionar desconocen en gran parte. El “otro” era un extraño para algunos, peligroso para otros algunos de ellos literatos como Joseph Conrad y para otros directamente exótico. Malinowski, ilustra qué es el extrañamiento del etnógrafo, cuando apunta: “Imagínese que de repente está en tierra, rodeado de todos sus pertrechos, solo en una playa tropical cercana a un poblado indígena, mientras ve alejarse hasta desaparecer la lancha que le ha llevado hasta allí”.⁶ Digamos que la existencia y lugar de los “otros” en el relato histórico, es algo tan frecuente y naturalizado que es interesante su contextualización, además de poder detectar quiénes y por qué lo ven así al otro y cómo se expresan en relación a ese

². Según Norbert Elias, el modelo mental que tiene la gente a la vista cuando piensa sobre la relación entre sí misma y la sociedad coincide con una figura (círculos concéntricos) que van desde el yo, ego- pasando por la familia-Escuela-Industria- Estado. La Sociedad atraviesa todas esas instancias. en “Sociología Fundamental”,

³. Samuel Huntington introduce la tesis fundamental de su libro, que consiste en que los principales conflictos del mundo de la posguerra fría serán producto del choque entre las diferentes culturas, más que conflictos entre Estados o entre súper potencias. Los Estados han ido perdiendo cierta soberanía, y muchas veces las decisiones de instituciones internacionales son las que definen la actuación de los Estados. Actualmente, los conflictos entre países ricos y pobres son cada vez menos probables debido a la gran diferencia de capacidad militar y económica de los segundos. Sin embargo las diferentes culturas, representan la identidad de cada pueblo, lo cual los une entre sí y a la vez los separa de sus enemigos históricos. Esto hace que la política internacional pase de ser bipolar a multipolar.

⁴. Hay muchas posibles articulaciones con el arte y la imagen desde las ciencias sociales. el arte y la psicología cumplen funciones mediadoras en la construcción de las concepciones sobre el individuo y sus relaciones con diferentes contextos. López Bargados, y Fernando Hernández: “Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía”. Angle editorial. Barcelona, 1997, P. 59.

⁵. En la Historia, en la Literatura y en otras Ciencias o en varios registros aparece el otro o los otros. Para poner algunos ejemplos, en Hamlet obra Magistral de Shakespeare los noruegos ocupan el lugar de los otros que llegan para invadir. El otro puede ser también el impostor que toma el trono en lugar del verdadero rey, el padre de Hamlet. En la Historia Universal aparecen innumerables ejemplos en los cuales, el “otro” o los “otros” ocupan un lugar destacado en la escena. En la Guerra de Troya, los atenienses y los troyanos. Unos y otros. Muchas veces demonizados o considerados amenazantes o directamente destructivos, como el caso de la interpretación de Piganiol sobre los bárbaros y su incidencia en la Decadencia del Imperio Romano. También los otros, pueden ser traidores o amenazan el statu quo como el Caso Dreyfus. El “otro” puede ser visto como exótico o extraño.

⁶. Actualmente la etnografía tiene otra visión sobre el otro. La visión del otro se puede “historizar”. Por lo pronto la etnografía educativa sirve a fines didácticos e implica según la visión de San Fabián afirma que: “al ser la educación un proceso cultural por el que niños y jóvenes aprenden a actuar adecuadamente como miembros de una sociedad, hace de ella un ámbito particularmente idóneo para la investigación etnográfica” (1992:18).http://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html

otro algunos ilocutarios⁷. La relación con los “otros” y los relatos en relación a los “otros” se puede historizar. En los medios periodísticos durante mucho tiempo, ocupaba en el diario la zona simbólica de los “conflictos”. Hay construcciones y miradas sobre los otros.

La idea sería entonces tratar de reconstruir algunas miradas sobre los otros y cómo se construyen esas miradas teniendo en cuenta también la Teoría de la Recepción. Hay dispositivos para construir dichas miradas y hay poder o no para hacerlo. Los otros en la Historia Argentina fueron considerados un obstáculo a la Civilización y a la constitución del Estado Nacional, por ejemplo los nativos y los gauchos. En la actualidad se pueden visualizar los “recortes” que las personas con mayor poder político o mediático relativo, hacen respecto de la Historia pero también del acontecer y del presente.⁸ Las operaciones de desestructuración y aculturación en el ámbito hispanoamericano también admiten una lectura acerca de las operaciones sobre la memoria y sobre los propios símbolos. A partir de profundizar las culturas desde lo más genuino que cada una de ellas tiene, se pueden comprender las imágenes, también consideradas por algunos teóricos como discursos en sí mismos. Las imágenes (en sentido lato), nos dicen cosas. En algunas actividades he encarado la ida hacia el conocimiento de la diversidad de culturas de la imagen hacia los textos o al revés desde los textos hacia las imágenes. Desde unas pinturas de animales en las cavernas prehistóricas, que nos hablan de los miedos del hombre en ese momento, de sus preocupaciones (por ejemplo las fieras u otros peligros) hasta las imágenes de cortes, teatrales como las de Luis XIV, pintado por Rigaud, pasando por otras muchas manifestaciones del arte y de la cultura, se pueden lograr aproximaciones a los aspectos diferenciadores de las culturas. Sin embargo el arte requiere conocer sus reglas. En este sentido es interesante citar a Pierre Bourdieu: “ En el campo artístico y literario llegado a la fase actual de su historia, todos los actos, todos los gestos, todas las manifestaciones son, como muy bien dice un pintor, “guiños en el interior de un ambiente”, esos guiños, referencias silenciosas y ocultas a otros artistas, presentes o pasados, afirman en y a través de los mecanismo de la distinción una complicidad que excluye al profano, siempre condenado a pasar por alto lo esencial, es decir precisamente las interrelaciones y las interacciones de las que la obra no es más que la huella silenciosa.”⁹ Otro aporte interesante es la consideración del arte como artificio.¹⁰

La experiencia del PROYECTO:

Como todo proyecto parte de algunas preguntas compartidas con el alumnado. Desde las preguntas más simples como ¿Por qué festejamos esta fecha? Pasando por las que requieren una respuesta más elaborada como ¿por qué cambió de denominación? Hasta ¿por qué existe la diversidad cultural y en qué sentidos somos diversos?

La propuesta implicó una aproximación a la temática que incluyera la apropiación de nuevas categorías de análisis y un vocabulario más técnico. Cultura, imagen, dispositivos, entre otros. Es decir para ponerlo en palabras o metáforas, se intentó visualizar entre todos que la punta del iceberg es la celebración de la Diversidad cultural, pero que detrás de ello existen muchas posibilidades para analizar, pensar y aprender en torno de todo el conjunto de procesos que son sintetizados a través de la denominación de una Celebración Nacional.

Fundamentación acerca de la PROPUESTA.

La experiencia realizada reconoce algunos antecedentes en situaciones transitadas en otros cursos y ciclos lectivos. Además de la siempre presente inquietud de generar producciones grupales significativas. Hace unos

7. Terminología perteneciente al análisis de discurso. El lenguaje como sistema que se puede analizar y deconstruir encontrando significados más profundos y articulados por encima de la simple enunciación.

8. Obama en su discurso de conmemoración sobre la Segunda guerra Mundial hace unos años, si bien reconoció la importancia de Rusia, su discurso giró en torno a la salvífica obra de EEUU que definió la guerra. Por lo tanto todo discurso merece su análisis y su puesta en perspectiva.

9. Bourdieu Pierre, “Las Reglas del Arte”. 1995

10. El artículo de Shklovski esclarece la imagen su relación con el pensamiento y el discurso. Cátedra Melon. Carrera de Diseño Gráfico. Disponible el artículo en <http://www.catedramelon.com.ar/wp-content/uploads/2013/08/El-Arte-como-Artificio.pdf>

años, en un curso también de segundo año, y tomando como eje el tema de la Colonización, se elaboraron trabajos grupales. Dos de los grupos, interesados particularmente en el uso de herramientas tecnológicas optaron por hacer un proyecto que culminó con la creación de dos videos. Algo tan simple como querer utilizar instrumentos para filmar o fotografiar, los llevó a conocer o aproximarse, de manera obviamente muy primaria o sencilla a técnicas de investigación, como por ejemplo la producción de entrevistas. Se tomó para hacer las entrevistas una muestra pequeña de aproximadamente quince personas. Se ayudó a los estudiantes a elaborar preguntas significativas en torno al grado de conocimiento sobre el tema genérico de Colonización. Después de reunir material significativo (teniendo que obviamente haber estudiado sobre la temática, elaborado las preguntas significativas, filmar las entrevistas) lograron un producto interesante y que se pudo compartir con todo el grupo. Como experiencia más reciente, el año pasado, llevé a cabo una experiencia más elaborada, que consistía también en un proyecto cuyo eje era la Colonización. El trabajo fue guiado y supervisado por mí. Se elevó el nivel de motivación general y el grado de conocimiento sobre los temas. Finalmente todos los esfuerzos tuvieron un resultado interesante que fue la creación de un guión, pero para la confección del cual tuve bastante intervención dado el tiempo con el que contábamos.

Respecto de la experiencia concreta llevada a cabo este año, me obligó a buscar mayor articulación y consignas más claras. También exigió de mi parte un acercamiento a conocimientos vinculados al arte, para poder diseñar mejor las actividades y pensar con mayor coherencia las estrategias en relación a los resultados esperables. Poner el acento en la diversidad también respondió a intentar escapar de los formatos excesivamente etnocéntricos y europeístas, a los que estamos más habituados. Por un lado entonces tenemos conmemoraciones como la de “Diversidad Cultural” pero conocemos poco de otras culturas. Los programas pueden mantenerse en el tiempo pero tenemos la posibilidad de generar propuestas más interesantes, sin entrar en contradicción con los dispositivos escolares. La escuela podría convertirse si se dan las condiciones en la promotora por excelencia del análisis simbólico y lejos de entrar en competencia con las otras formas de conocimiento, circulación de saberes. El sentido crítico de la escuela implicaría entonces en relación al área de Sociales, lecturas más profundas como también de producir condiciones para debatir hacia dónde vamos y a qué nos llevan las acciones diarias naturalizadas. Sería deseable que como docentes encontremos códigos y miradas comunes para afrontar los nuevos tiempos, con desafíos que requieren que el campo cultural y educativo, ofrezca un panorama más claro y orientador.

El PROPOSITO de la experiencia....

“El mundo me comprende, pero yo lo comprendo”.

Blas Pascal.

En principio, la idea fue resignificar desde una visión amplia histórica y culturalmente hablando, las conmemoraciones, despojándolas de su función de meros hechos aislados o como acontecimientos formales. Se privilegió la idea de que conllevan en sí mismo un potencial para nuevos saberes y aprendizajes.

Otro propósito fue integrar mejor al grupo a través de un proyecto que implicara no sólo el involucramiento desde lo cognitivo, desde las tareas, sino también el compromiso conjunto de cumplir con el cronograma, con los compromisos, con las comunicaciones, y aportar la mayor creatividad posible y ganas de aprender.

Por último consideré que abrirles o continuar en el camino del análisis simbólico, discursivo y crítico que nos ofrecen los temas históricos y en este caso más recortado o sesgado en relación a la identidad o a la relación imagen-historia de algunos espacios en el mundo, aportaría a una visión más desprejuiciada, tolerante y respetuosa en relación a otras culturas.

Rol del Docente.

En primer lugar pensé en un esquema básico para las clases pero a la vez flexible. Podían cambiarse los tiempos para algunas tareas pero consideré que de alguna manera había que transitar dichas etapas o procesos. Consideré el nivel de participación de los alumnos, la preparación de las tareas con las suficientes “ayudas” de mi parte, mis posibles y necesarias intervenciones, y evaluación de la experiencia.

El proyecto que pensé y se pudo llevar a cabo constaba de tres fases:

- La fase de motivación (si bien se trató en otra fase también de seguir motivando al grupo).
- La fase de desarrollo del proyecto.
- La fase de cierre, conclusión, puesta en común y muestra.

En la fase A de Motivación, los intentos tendieron a tratar de conjugar desde dinámicas grupales con vistas a chequear conocimientos y percepciones sobre el concepto “el otro”, hasta la posibilidad de plantear preguntas significativas y el nivel de comprensión en relación a dichas preguntas (brainstorming, dinámica de Técnicas Participativas, ¿Qué sabemos?).

En esta fase utilicé bastante las dinámicas grupales que tenía olvidadas o en desuso y las reflaté, resultando efectivas para una mejor comunicación e integración del grupo.

Por otro lado, se brindó información de manera dinámica a través de presentaciones audiovisuales, a través de power point y videos no sólo sobre diversidad cultural propiamente dicha sino también sobre las culturas en el tiempo. Es decir partiendo de la prehistoria, se mostraron imágenes y algunos gráficos, líneas de tiempo y textos sugerentes para comenzar a pensar, aproximarse y ayudar a futuras elaboraciones. En principio las imágenes remitían a temas ya vistos aunque muchos en forma todavía superficial, que mostraban el arte europeo, se mostraron también arte africano, arte prehistórico, arte religioso, arte de corte, arte de revolución, arte oriental, arte bizantino y ruso, entre otros. También algunas muestras de arte contemporáneo para poder extraer algunas deducciones.

Se les presentó un glosario, que tenían que ir completando ellos mismos con sus palabras y de acuerdo a su propia experiencia (cultura, etnología, antropología, imagen, ícono, símbolo, capital cultural, etc.).

Otra de las dinámicas que se llevó a cabo fue una propuesta de insight o evaluación de los estudiantes acerca de sus inclinaciones naturales (juego de roles), o habilidades o gustos o cuestiones que querían desarrollar y no habían tenido oportunidad. Entre las posibles funciones a desarrollar surgieron las de organizadores, archiveros, guionistas, comunicadores del grupo, analistas de imágenes, montaje audiovisual, teatralización entre otros. Ellos también podían proponer otros roles.

Toda la información individual y grupal, se fue volcada en fichas (individuales y grupales) en las cuales se consignaban avances, tareas a realizar, dudas para despejar. Eran fichas de registro y seguimiento acerca del proyecto como también las acciones emprendidas y todo aquello que tuviera relación con el proyecto lo cual ayudaría a la evaluación de proceso (que incluyó una autoevaluación de estudiante acerca de lo realizado).

b. La fase de desarrollo implicó plantear claramente los ejes sobre los cuales pararnos además de los aspectos teóricos. Es decir a partir de los conceptos de Feudalismo, de Monarquía absoluta que conllevaban investigaciones guiadas sobre las diversas culturas en relación a dichos conceptos, además implicaba la búsqueda de imágenes de arte y registros sonoros. A partir de obtener una masa crítica de información, comenzó la parte del “recorte” y de la propuesta para ser guionada.

Desde el rol docente, se dio una pequeña introducción acerca de cómo escribir el guión. Ello implicó escrituras y reescrituras.

A continuación se dieron las pinceladas finales que implicaban conjugar el guión con todos los aspectos inherentes y significativos (escenografía, imágenes, algunos atuendos, etc.), además de los ensayos que implicaban introducirse en la Historia desde otra mirada. De composición y “reconstrucción imaginativa.

Había que conjugar contenido, contenido de imagen y expresividad. Se les dio un ejemplo concreto. La prehistoria (si bien fue el período hasta ahora más extenso de la humanidad) podía representarse con la simple proyección en una pantalla de la imagen de las Manos o de las cuevas de Altamira o las de Lascaux. Uno de los estudiantes, con un ropaje que evidenciara dicho período podía acercarse y simular estar dibujando.

Para articular el “recorrido” por diferentes tiempos y lugares que habían surgido como significativos en la investigación, entre ellos Sudáfrica, Pekín, Lascaux, París, Cuzco, Lima, Buenos Aires, Calcuta, Ceuta, Granada, Roma, Florencia, Londres, Bizancio, Beijing, Castilla, Las Antillas, Manila, Hong Kong, Kioto, Región de Mongolia, Nueva York, Massachusetts, y muchos otros lugares significativos, los mismos fueron ubicados en mapas por los estudiantes, e hicieron una pequeña búsqueda sobre su importancia. Los lugares mayormente fueron tomados del libro de texto, pero también sugeridos por mí, dada su relevancia o significatividad.

Entonces además del anclaje de la Historia en lugares seleccionados (había que hacer un recorte), también se seleccionaron algunas obras de arte y literarias, las que fueron acompañadas por piezas musicales contemporáneas a la época de su creación. A partir de allí se les dio algunas opciones para la muestra.

Existía la posibilidad de hacer como una simulación de máquina del tiempo, pero resultaba muy complejo. Otra posibilidad era que un personaje como Descartes, recorría diferentes etapas pre e históricas. Otra posibilidad era la existencia de un reportero en escena que entrevistaba a diferentes personajes o visitaba museos.

La opción elegida fue la siguiente: Un Director de Teatro realizaría un casting, para elegir a los protagonistas que representarían Una historia Universal o la Historia del Hombre a través del tiempo. En el casting (teatralizado), los chicos se iban presentando de diferentes maneras para representar la prehistoria, el período Neolítico, Culturas Precolombinas, como también Europa y el resto del mundo particularmente en el siglo XVII. Las escenas entonces estaban ordenadas a partir de la búsqueda del director de los que representaban mejor la escena (aunque por cuestiones de tiempo y recursos quedaba satisfecho con el primero que se presentaba).

Tanto para la búsqueda de Bibliografía, de recursos en general, de organización de material y de confección de guión, se destinaron algunas horas para introducirlos en la inclusión tecnológica con fines educativos, dándoles algunos documentos sintéticos para facilitar búsquedas, se implementó un sistema de escritura grupal a través de un grupo cerrado de Facebook, el cual era revisado y corregido por mí y se dio una clase especial sobre lectura de imagen. Además se introdujo a los alumnos en cuestiones muy básicas vinculadas a la teatralidad. Por ejemplo el escenario como espacio simbólico, espacio a ocupar y a llenar de sentido a través del desarrollo de la propia expresividad, voz, gestos y mirada. También el escenario es un espacio a compartir, en el sentido de poder manejarse con cierta soltura y escuchar al otro que me da el pie para que yo me exprese. La fase transitada hasta el momento es la de los ensayos para una futura muestra final. Pero los objetivos generales se cumplieron. En primer lugar los principales espectadores son los propios compañeros que aportan comentarios hasta pulir la pequeña producción y poder darla a conocer, si así se pudiera en algún evento de la escuela relacionado a la temática o en la Conmemoración misma del 12 de Octubre.

Nivel de participación de los alumnos:

La experiencia desde el grado de motivación y compromiso fue muy buena. Hubo comprensión de los objetivos y del producto esperable, por lo tanto toda la serie de tareas o fracciones de tareas fueron llevadas a cabo con responsabilidad. Se asumió que la clase invertida era la única forma de llegar con los tiempos y recursos disponibles. Se intervino para dirimir cuestiones habituales en los grupos, para ayudarlos en la organización, además de la orientación académica. Se supervisaron los grupos de trabajo, solicitando algunos informes o interviniendo en clase o en los grupos de Facebook.

Los chicos desarrollaron, lecturas comprensivas, lectura de cartografía, trabajos con tics pero con fines educativos estrictamente o comunicaciones. En la fase final del proyecto utilizaron medios audiovisuales con fines de “presentación” y “montaje”.

También mejoraron las formas expresivas y el lenguaje, dado que el “como si” teatral permite hablar en un lenguaje culto, con una impostura corporal, con una formalidad, que habilita máscaras y también el desarrollo de comprensión de una época de manera más plástica, exaltando aspectos emotivos. Se mejoraron los hábitos de trabajo, en cierta manera fomentados por la misma dinámica del proyecto, se llevaron a cabo técnicas de investigación, por ejemplo cuando hubo que conectar contexto, producción artística de la época y construcción del personaje. Se les alentó en muchas ocasiones a que mejoraran el desempeño al realizar alguna actividad o puesta en común orientándolos en el mejor sentido posible, en el sentido de una buena enseñanza.

La evaluación de la experiencia.

Fue valiosa. Abre un horizonte de posibilidades de trabajos más cooperativos teniendo como base experiencias más creativas.

Los estudiantes hicieron también su devolución y admitieron, que si bien el motivo principal planteado al comienzo era aprender, pensaron que era un juego y se terminaron involucrando y aprendiendo más allá de sus

expectativas iniciales. Algunos estudiantes de familia de origen oriental, pudieron comentar vivencias de ellos en relación a su vida actual pero reflejando los valores bastante diferentes a los occidentales, aunque bastante parecidos como adolescentes. El motivo principal que fue la reflexión y la profundización del conocimiento de la Humanidad desde otras miradas, fue disparador de inclusión de aprendizajes y de puestas más creativas. Se tuvo muy en cuenta la llamada Zona de Desarrollo Próximo

El concepto de zona de desarrollo próximo, introducido por Lev Vygotski desde 1931, es la distancia entre el nivel de desarrollo efectivo del alumno (aquellos que es capaz de hacer por sí solo) y el nivel de desarrollo potencial (aquellos que sería capaz de hacer con la ayuda de un adulto o un compañero más capaz). Este concepto sirve para delimitar el margen de incidencia de la acción educativa. Por otra parte me dí cuenta que más allá del año en que fueron inventado o plasmados algunos conceptos y/o abordajes teóricos lo importante es como sirven a la práctica de todos los días. En ese sentido me considero ecléctica, en el sentido etimológico griego: eklektikos, que significa “el que elige”.

Por último la fundamentación teórica de alguna manera fue explicitada. Sintetizo que mis objetivos generales en la docencia de la Historia, implican comprometerme con la experimentación de abordajes pedagógicos más innovadores. Aquellos que como los proyectos ya tienen sus años, pueden ser remozados y actualizados acorde a la época y combinables con otros marcos teóricos. La fundamentación básica es que en un mundo altamente tecnologizado, con pocos espacios de reflexión sobre lo humano, la Historia puede aportar combinada con propuestas más creativas una búsqueda de equilibrio, un eje, un ancla para el ser humano y especialmente para el adolescente que padece una problemática doble, no sólo transitar un período realmente difícil en la formación de su subjetividad, sino también el construir subjetividad en un mundo en el cual la incertidumbre y la alteración de valores están a la orden del día.

Conclusiones

“El papel del sistema escolar es desde este punto de vista capital: los profesores son un filtro o una pantalla entre lo que los investigadores buscan decir y lo que los estudiantes reciben”. En “Capital Cultural, Escuela y Espacio Social”.
Pierre Bourdieu.

Una de las reflexiones que guían mi quehacer diario y la puesta en marcha de experiencias novedosas es: Cómo o en qué medida pueden aportar estas experiencias a la didáctica y a la pedagogía histórica y a la vez constituir experiencias potentes desde lo disciplinar -educativo y enriquecedoramente legítimo para nuestros alumnos.

Considero que la cultura “remixada” de hoy en la cual cuesta mucho desagregar o discriminar o diferenciar los elementos intervinientes y por lo tanto su grado de autenticidad, hace que todo esfuerzo por aprendizajes significativos se vea en permanente jaque. Sin embargo los trabajos que requieren de varios pasos, de trabajo conjunto, de una visión crítica imponen trayectos que impiden saltar la frecuentación de fuentes valiosas, especialmente si el docente coordina dicho proyecto, acompaña y supervisa. Los sujetos contemporáneos somos sujetos mediatizados, moldeados por los medios y en ellos intervienen las industrias culturales.

Desde lo creativo significa y recuperando los aportes de Buckingham, expandir el horizonte de resolución de problemas en cuanto a actos creativos que excedan o superen a la parodia y a la denuncia sensacionalista. Implica experimentar desde lo racional pero también desde lo afectivo. No desde la adrenalina de un video juego pero sí desde las propuestas de trabajos grupales y cooperativos. El despliegue de lo afectivo que proponen las formas tecnológicas de jugar de los chicos (y de algunos adultos), el 3D, el impacto emocional de dichas experiencias, involucran directamente mediante su gran poder, la configuración y movilización de la dimensión identitaria de nuestros jóvenes. La simulación también está implícita en los juegos. Se puede jugar con simulaciones (por ejemplo máquina del tiempo, aunque sea muy rudimentaria), y aprovechar otros contenidos. Es decir cuestionar la omnipotencia de las herramientas que son poderosas simbólicamente para cruzarlas con prácticas que se adapten en parte a los nuevos paradigmas. No podemos cambiar la realidad pero sí ponerla a

favor de la formación de nuestros estudiantes y por lo tanto de la sociedad.

En otra época íbamos de los contenidos a la actividad. Es decir en general se sometía el proceso de aprendizaje simplemente a un programa, a algunos procedimientos y objetivos. Hoy creo que es bastante diferente, pensamos qué está pasando en el contexto, en el grupo para adaptar los contenidos que siempre son altamente maleables desde el punto de vista de los múltiples abordajes, entradas y que además más hoy con la tecnología reconocen infinidad de posibilidades respecto de las aproximaciones producciones u outputs. El potencial de esta época es la gran circulación de saberes y materiales que antes requerían de búsquedas con un insumo de tiempo importante. De cualquier manera el estudiante debe ser guiado mucho más que en otras épocas. Le falta desarrollar, la memoria auxiliar, el conocimiento necesario para operar sobre la máquina, sobre la tecnología. Cuando les propuse en uno de los grupos un proyecto similar lo primero que pensaron fue en el formato...yo les expliqué que eso era lo último....Lo primero era investigar seriamente, y a partir del libro sí despegar de lo escolar con actividades más complejas, con búsquedas más interesantes, con articulaciones más valderas. Los chicos a veces se sintieron perdidos como en un mar. Capaz ello da cuenta de su realidad. No es fácil convivir con los medios. Debemos además de explicarle las consignas con detenimiento, dar cuenta de los procedimientos, porque hay toda una cadena de posibles responsabilidades en cuanto a la falta de conocimientos sobre mecanismos básicos para operar sobre la realidad y en cuanto al esfuerzo que implica dejar huella sobre esa realidad.

Coincido con Marina Müller, en que ninguna teoría, ninguna técnica resuelven por sí los conflictos de la realidad educativa, de los malestares y dificultades ante los aprendizajes, ante la vida de relación, ante los contextos familiares, institucionales o laborales problemáticos. Pero sin lugar a dudas, la escuela puede hacer mucho por mostrar vías alternativas de vida y de resolución de problemas. Creo que no se puede competir con lo que se propone desde el afuera, un mundo de mercado, de diversión, de falta de esfuerzo, hablando en términos demasiado generalizadores, pero si hacer un esfuerzo en adaptarnos a las nuevas realidades, a la diversidad y a la fragmentación para hacer algo con ello y generar una escuela más optimista y ayudar a educar a ciudadanos más conscientes de sus actos.

Sin lugar a dudas estamos en época de incertidumbres, en la cual los docentes nos movemos con los márgenes de maniobra que supimos conseguir, pero de manera casi intuitiva, no pudiendo dar soluciones taxativas o por lo menos siempre en período de prueba. Lo concreto es que el estudiante universitario y lo puedo extender a nuestros alumnos pre-universitarios, suelen ser emergentes de una cultura light, y a la que la escuela le cuesta mucho desterrar, aunque hagamos esfuerzos denodados. Al adolecer de una masa crítica de conocimientos, que por asociaciones, categorizaciones y clasificaciones de ideas, le haga más fácil la incorporación e inteligibilidad de los nuevos conceptos, tenderá a paralizarse ante la profusión bibliográfica de cada asignatura. Si esta parálisis no se moviliza humana y pedagógicamente a tiempo mediante oportunas y orientadoras intervenciones realizadas por profesores, puede llevar a la larga a mayores deserciones o a la resignación definitiva de la escuela como simple ámbito de contención. Esto último es de máxima. Obviamente no queremos que ello suceda.

Bibliografía general

Crítica Filosófica e Histórica:

- Agambem, Giorgio: “Infancia e Historia”. Adriana Hidalgo Editora, Buenos Aires, 2011.
 - Albano, Sergio: Foucault, Michel: “glosario de aplicaciones”. Quadrata, 2004.
 - Bauman, Zygmunt: “La Cultura en el mundo de la Modernidad Líquida”. Fondo de Cultura Económica, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2013.
 - Benjamin, Walter: “Estética y Política. Para una crítica de la violencia”. Editorial Las Cuarenta. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2009.
 - Bourdieu, Pierre: “Capital Cultural, Escuela y Espacio Social”. Siglo XXI. Argentina, 2003.
 - Brague Rémi: ¿A dónde va la Historia?. Dilemas y Esperanzas. Ediciones Encuentro, Madrid, 2016.
 - Foucault, Michel. “La Arqueología del Saber”. Ediciones Siglo XXI. Buenos Aires, 2015.
 - Williams, Raymond: “Marxismo y Literatura”. Editorial Las Cuarenta. Buenos Aires, 2009.
- Dinámicas Grupales, lenguajes técnicos, dinámicas teatrales. Imagen, recepción, Teoría de la Estética.

- Antunes, Celso: "Manual de Técnicas. De Dinámica de grupo, de sensibilización y lúdico- pedagógicas". Editorial Lumen, Argentina, 1999.
- Benjamin, Walter: "Estética y Política". Editorial Las Cuarenta. Buenos Aires, 2009.
- Burk, Ignacio y otros autores: Teoría de la Imagen. Salvat. Barcelona, 1973.
- Campos Avillar, Juan y otros: "La formación en psicoterapia de grupo y psicodrama". Argot psicopropectivas, España, 1986. Buenos Aires, 2015.
- Centro Ecuménico de Educación Popular: Técnicas participativas para la educación popular. Editorial Lumen-Humanitas, Buenos Aires, 1996.
- Díaz, Silvina, Libonati, Adriana: "Metáforas escénicas y discursos sociales. Reflexiones sobre el Teatro en el debate cultural". Ricardo Vergara, Ediciones, Buenos Aires, 2013.
- Duek, Carolina: "Infancias entre pantallas. Las nuevas tecnologías y los chicos". Editorial Capital Intelectual. Buenos Aires, 2013.
- Gianella, Alicia: "Introducción a la Epistemología y a la Metodología de la Ciencia". Editorial de la Universidad Nacional de la Plata, 2001.
- Holovatuck, Jorge y Astrovsky, Débora: "Manual de juegos y ejercicios teatrales". Editorial Atuel, Buenos Aires, 2009.
- James, Judi: "La Biblia del lenguaje corporal". Editorial Paidós Booket, Argentina, 2014.
- Javier, Francisco: Los Lenguajes del Espectáculo teatral. Universidad de Buenos Aires, 1986. ". Espasa Calpe, España, 1988.
- Matilla, Luis: "Teatro para armar y desarmar".
- Mehl, Ruth: "El teatro para niños y sus paradojas. Reflexiones desde la platea". Instituto Nacional del Trabajo, Buenos Aires, 2010.
- Pisano, Juan Carlos: "Dinámicas de Grupo para la Comunicación". Editorial Bonum, República Argentina, 1997.
- Spiegel, Alejandro: "Ni tan genios, ni tan idiotas. Tecnologías: qué enseñar a las nuevas generaciones (que no sepan)". Ediciones Homo Sapiens, Rosario, Argentina, 2013.
- Valero García, José María: "Cómo eliminar la violencia en la escuela". Gram Editora. Argentina, 2006.
- Wright, Rachel: "Esos prodigiosos actores". Editorial Molino, España, 2001.

Bibliografía en relación a conmemoraciones escolares, efemérides

- Sevilla, Fabián, y Sevilla, Ariel: "Discursos para Actos escolares. Treinta y seis discursos para nivel inicial y primario". Imaginador Educación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2013.
- Pedagogía, Desarrollo de Habilidades, Estados de la Cuestión en torno de la Didáctica específica orientada a las Ciencias Sociales, Diagnosticos sobre Educación y Subjetividades. Epistemología, Metodología.
- Allidière, Noemí: "El vínculo profesor-alumno. Una lectura psicológica". Editorial Biblos, Buenos Aires, 2004.
- Amantea Alejandra, Cappelletti Graciela; Cols, Estela; Feeney, Silvina." Concepciones sobre Currículo, el contenido escolar y El profesor en los procesos de elaboración curricular de textos curriculares en la Argentina". "En Archivos Analíticos de Políticas educativas -AAPE-LPP, volumen 12 n° 40, agosto de 2004.
- Benadiba, Laura (comp.): "Recursos metodológicos para enseñar Ciencias Sociales. La historia oral, los jóvenes y el pasado". Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, 2013.
- Del Torto, Guillermo: "La tecnología en la Sociedad actual". Formación Docente, Buenos Aires, 2009.
- Feldman, Daniel. Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza. Buenos Aires. Aique. 1999.
- Fragniere, Jean Pierre: "Así se escribe una monografía". Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 1995.
- Freire, Paulo: "Cartas a quien pretende enseñar". Siglo Veintiuno. Argentina, 2002.
- Freire, Paulo: "Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del Oprimido". Siglo XXI. Argentina, 2002.
- Gianella, Alicia: "Introducción a la epistemología y Metodología de la ciencia". Universidad Nacional de la Plata. Argentina, 2001.
- Guadagni, Aliet y Boero, Francisco: "La Educación Argentina en el siglo XXI: los desafíos que enfrentamos:

- calidad, deserción, inclusión". Editorial Ateneo,
- Iaies, Gustavo: "Volver a enseñar. Padres y maestros ante un desafío urgente. Paidós, Argentina, 2015.
- Litwin, Edith: "El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos". Paidós, Buenos Aires, 2013.
- López Bargados, y Fernando Hernández: "Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía". Angle editorial. Barcelona, 1997.
- Meirieu, Philippe. "La opción de Educar y la responsabilidad pedagógica". Ministerio de Educación de la Prensa de la Nación Argentina, 2013.
- Morin, Edgar: "Articular los Saberes. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?. Ediciones Universidad del Salvador, Buenos Aires 1998.
- Müller, Marina: "Docentes Tutores". Editorial Bonum. Argentina, 1997.
- Pérez Alvarez: Aula Taller en la Escuela Media. Ediciones Braga, Buenos Aires, 1994.
- Pogré, Paula, Krichesky, Graciela: "Formar docentes. Una alternativa multidisciplinar". Educación Papers Editores. 2005.
- Sanchez Abchi, Verónica: "Los chicos aprenden a escribir textos". Novedades Educativas, Buenos Aires, 2013.
- Steiman, Jorge: ¿Qué debatimos hoy en la didáctica?. Las prácticas de enseñanza en la educación superior. UNSAM. General San Martín, 2010.

Contenidos Históricos, Estudios de Caso, Cultura y Multiculturalismo

- Acemoglu, Daron y Robinson, James: "Por qué fracasan los países". Grupo Planeta, Buenos Aires, 2012.
- Anderson, Bonnie, Zinsser, Judith: "Historia de las Mujeres. Una historia Propia". Editorial Crítica. España, 2009.
- Baricco, Alessandro: "Los Barbaros". Anagrama, página 12. Buenos Aires, 2010.
- Barbero y otros. "Historia económica y Social general". Ediciones Macchi, Buenos Aires, 1998.
- Berenblum, Rubén (profesor Titular de Catedra): "Historia Económica y Social General". Material de Cátedra. Facultad de Ciencias Económicas. Buenos Aires. Educación a Distancia, 1997.
- Ferro, Marc: "Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero". Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 1993.
- Campbell, Joseph: "El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito". Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2014.
- Delgado de Cantú, Gloria: "El Mundo Moderno y Contemporáneo". Volumen I. Addison Wesley Longman de México, 1999.
- Ferro, Marc: "Como se cuenta la historia a los niños del mundo entero". Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1993.
- Gombrich, Ernst: "Breve Historia de la Cultura". Ediciones Península, Barcelona, 2014.
- Galeano Eduardo: "Mujeres". Ediciones Siglo XXI. Buenos Aires, 2015.
- Gombrich, Ernst H. "Breve Historia del Mundo". Editorial Península Atalaya, Barcelona, 2014.
- Hobsbawm, Eric: "Naciones y Nacionalismo desde 1780". Editorial Crítica, Barcelona, 1991.
- Krebs, Ricardo: "Breve Historia Universal hasta el año 2000". Editorial Universitaria. El Saber y la Cultura, Chile, 2004.
- Rossi, Juan José: "La invasión en América. Abyayala sojuzgada". Colihue, Buenos Aires, 2015.
- Schwob, Marcel: "Vidas Imaginarias". Ediciones Nuevo Siglo, Biblioteca Cien por Cien. Argentina, 1995.
- Therborn, Göran: "El mundo para principiantes". Océano, 2011.

Manuales Escolares

- Alvarez, María Noel y otros: "Historia. América y Europa en la Edad Moderna". Editorial Estrada, Serie Huellas, Buenos Aires, 2013.
- Casullo, Alicia y otros: "Formación Ética y Ciudadana". N°S 8 Y 9. Santillana EGB. 1997
- Derechos Humanos en la Educación: Captel, Educación a Distancia.

Un mundo en movimiento.

Migraciones masivas y prácticas genocidas

María Rosa Lorenzo - Daniela Nahmad

Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini
Universidad de Buenos Aires

Se relata la experiencia pedagógica realizada en un quinto año en la materia sociología en 2015 y 2016.

“Somos una civilización de soledades que se encuentran y desencuentran continuamente sin recocerse. Ese es nuestro drama, un mundo organizado para el desvínculo, donde el otro es siempre una amenaza y nunca una promesa”
Eduardo Galeano, *La escritura es cultura*

El por qué del problema

Entendemos que las migraciones masivas por causa de guerras, desastres naturales, hambrunas, etc., se han convertido en estas primeras décadas de siglo en una realidad global. Según el informe de la OCDE 2013 (1) en ese momento existían un total de 232 millones de migrantes a nivel mundial. Del 2000 al 2010 la población migrante se duplicó con respecto a la década anterior con un promedio de 4,6 millones de migrantes al año. Estas cifras sólo significan el 3,2% de la población mundial. Las migraciones masivas no son un fenómeno histórico nuevo pero sí lo son las condiciones en que éstas se dan: ausencia de libre circulación de las personas, mayor número de personas migrantes que “demanda” de países receptores, problematización de la migraciones desde perspectivas étnicas y religiosas que se presentan como problemas. (García Medina, 2009)(2)

Sin embargo estos no son los términos en que se presenta cotidianamente la discusión sobre migración. En este momento, dos son los centros políticos del debate, muy diferentes entre sí: E.E.U.U. y Europa

La campaña presidencial en los E.E.U.U. ha abierto un sin número de debates, entre ellos el de la inmigración, sobre todo mexicana. Uno de los candidatos presidenciales se ha pronunciado no sólo sobre la necesidad de extender en toda la frontera un muro ya existente sino que ha descrito a los mejicanos con cuanto término despectivo y estigmatizante se pueda pensar. En una entrevista a la cadena CNN, el magnate declaró que quiere expulsar a todos los indocumentados de EEUU para luego invitar sólo a los “buenos”. “[México] manda a gente que tiene muchos problemas, que trae consigo. Traen drogas, traen delincuencia, son violadores y algunos, supongo, son buenas personas, pero hablo con los guardias fronterizos y me cuentan lo que nos está llegando”. A continuación, hizo una de las promesas estrella de su candidatura: “Construiré un gran, gran muro en nuestra frontera sur y haré que México lo pague”. (Trump, 3) Sorpresivamente (o no) al momento de escribir esta ponencia este candidato tiene posibilidades de ganar la elección. Considerado como el punto migratorio más caliente del continente, por el corredor que atraviesa México hacia Estados Unidos pasan 12,2 millones de inmigrantes al año, el 6% mundial, según el informe de Las migraciones en el mundo de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM). De los que logran atravesarlo unas 500 personas mueren por año en el desierto. (BBC, 2015)(4)

Al mismo tiempo el otro entorno productor de relatos, fotos y noticias sobre inmigrantes es Europa. La así llamada “crisis siria” que se desarrolla desde el 2011 tenía, según números de 2015, 7.600.000 desplazados internos y más de tres millones y medio de migrantes a países vecinos. Más de 5.000.000 se han ido del país. Se calcula que los migrantes hacia Europa sumados a los de Afganistán e Irak no llegan a 100.000 (Telesur, 2016) (5). Entre 2000 y 2013, más de 23.000 personas perdieron la vida mientras intentaban alcanzar el viejo continente, lo que supone una media de más de 1.700 fallecimientos documentados cada año. En total, alrededor de 26.000 muertos en 14 años (20 minutos, 2016) (7) Sin embargo estos números parecen conservadores frente a los casi 3.000 inmigrantes y refugiados que han muerto en el Mediterráneo desde inicios de este año, la mayor cifra alcanzada en un periodo tan corto desde que empezó la crisis de refugiados en Europa hace cuatro años,

según ha revelado la Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (ABC,2016). (6)

La migración despertó todos los temores en Europa frente a lo que algunos llaman la “invasión”. Miedo a la pérdida de trabajo, miedo a la pérdida de la identidad, miedo de las mujeres a circular solas, miedo a la islamización, miedo al terrorismo. En Alemania se han quemado recurrentemente los lugares de refugio para inmigrantes, en Hungría han levantado muros y alambradas, en Inglaterra les han pintado la puertas de las casas donde habitan para identificarlos. Pero sobre todo, la gran estrategia es una combinación de cuotas migratorias, de proliferación de status legales posibles y mantenerlos encerrados en grandes campos en Grecia, Turquía o el de Calais en Francia. Las “estrategias” disuasorias fueron fructíferas, este año el flujo migratorio se desplomó, pero la políticas de control y el avance de los partidos xenófobos, anti-migrantes y de derecha llegaron para quedarse.

Creemos que lo que se hace y se dice actualmente en Europa y E.E.U.U. está instituyendo el sistema de referencia con el que se enfrentará esta problemática en las próximas décadas. Por cuestiones de espacio nos referiremos al caso europeo.

Marco teórico

Para poder analizar estos fenómenos utilizamos como marco teórico el concepto de genocidio como práctica social de Daniel Feierstein y la distinción que realiza el autor entre prácticas genocidas y genocidio. También recurrimos al análisis que realiza Agamben en cuanto el pasaje del estado de derecho a estado de seguridad.

La hipótesis problema que guió la experiencia didáctica fue ¿estamos presenciando la institución de prácticas genocidas en la “gestión” de los flujos migratorios? Si es cierto que el genocidio transforma las identidades de todos los miembros de la sociedad, que afecta al conjunto social, podemos pensar, entonces, que estas prácticas que hoy se implementan sobre los refugiados tienen consecuencias sobre toda la sociedad europea ¿cuáles serían esas consecuencias? ¿Las limitaciones de las libertades democráticas en nombre de la seguridad? ¿La homogeneización forzosa frente al peligro civilizatorio? ¿Un “estado de excepción permanente”? ¿Una reestructuración del campo político democrático con la aparición y consolidación de partidos xenófobos y racistas?

Luego de la Segunda Guerra Mundial se desarrolló un amplio sistema de derechos humanos que se expresó tanto en legislaciones nacionales como internacionales. Este marco legal y político realizaba una ampliación de los discursos de ciudadanía plena, estado de derecho, etc. que fueron parte de un entramado discursivo que la modernidad imprimió a esta esfera. Según Feierstein periódicamente los estados nacionales necesitan instalar interpretaciones globales que legitimen prácticas prejuiciosas y de discriminación “las prácticas genocidas de siglo XIX y XX se encontraban obligadas a provocar lo que Benlyer y Luckman llaman proceso de alternación, es decir, la construcción de nuevas interpretaciones (globales y particulares) de la realidad que permitieron construir un marco de legitimidad para las prácticas prejuiciosas, exclusorias y genocidas que requería la formación de los nuevos estados nación.” Feierstein, 2000, p. 37 (8).

Creemos que estamos nuevamente en una de esas etapas, donde los vectores que permiten catalizar estos relatos son el terrorismo y los inmigrantes, estos últimos asociados en el imaginario a los primeros. Seguiremos aquí la secuencia que propuso Feierstein.

La primera etapa es la construcción de la otredad negativa. En esta etapa se marca a través de imágenes o símbolos en que ese otro es un otro absolutamente diferente y que esa diferencia es además una negatividad. “...el poder retoma símbolos y características existentes en el imaginario colectivo, construye nuevo símbolos y mitos...” Feierstein, 2000, p 38 (9). Pensemos la discusión que ha generado en Europa el uso de la burka o el velo islámico, la instalación de mezquitas con sus minaretes, las puertas pintadas de rojo en Inglaterra, etc.

La segunda etapa es la del hostigamiento. Aquí hay acciones directas contra el grupo estigmatizado previamente. A través de estas acciones se envía un mensaje de que la “tolerancia” esta llegando a su fin, sirve también para ir midiendo las reacciones o indiferencia social. En el caso de los refugiados, se puede pensar en la quema de viviendas y centros de acogida que tuvieron y tienen lugar en Alemania. Dentro de esta etapa de hostigamiento tiene como complemento la acción estatal discriminatoria a través de sanción de nuevos marcos legislativos que refuerzan la diferenciación y debilitan la idea de ciudadanía universal. Es el caso, por ejemplo, de las leyes en Dinamarca donde al ingresar al país les “expropiaron” las joyas, el dinero y objetos de valor para “pagar los gastos que iban a ocasionar”, o también a ley contra la burka.

La siguiente etapa es la de aislamiento espacial. Consiste en la delimitación geográfica de los espacios donde

estos cuerpos marcados pueden o no circular. Es la pérdida definitiva del espacio común y esto permite una mayor ajenización de la mayoría de la población frente a la situación. El ejemplo mas claro es la política de campos de refugiados. En palabras de un periodista que visitó un campo “Una vez que entran en un campo de refugiados y se registran, se limita a un espacio cerrado y vallado del que no se les permite salir y volver a entrar por su propia voluntad. El campamento está custodiado por policías armados que controlan su rutina diaria. Los campamentos no ofrecen posibilidades de trabajo, es igual que en la cárcel, que reciben su ración diaria de comida y agua, y se les pide que esperen, irremediamente, pasivamente.” Aziz Abu Sarah, 2013 (10). En estos campos escasea el agua potable, se vuelven endémicas varias enfermedades, los niños no reciben siempre la educación necesaria, las situación de violencia y la instalación de mafias se hacen cada vez más notorias.

La cuarta etapa es el debilitamiento sistemático. En este momento se produce tanto un resquebrajamiento físico (debilidad, hambre, enfermedad) como psíquico (resquebrajamiento de lazos sociales y solidaridad intergrupales). Muchas veces se establecen mecanismos de selección: aquellos que deben morir y aquellos que quizás pueden ser elegidos para sobrevivir. Estos mecanismos de selección instauran una dinámica discriminatoria al interior del propio grupo, reproduciendo las prácticas de hostigamiento y construcción de la otredad. Es difícil ver en el caso europeo sin un acceso directo a fuentes, pero habría que pensar qué ocurre con la instalación de cuotas y requisitos en los países receptores de Europa, cómo esta selección operada desde la fría legislación migratoria divide y clasifica a aquellos que son dignos de recibir el estatus de refugiado y quiénes no.

Finalmente, la última etapa es según Feierstein el exterminio que define como “...la extinción física, psíquica e histórica de aquella fracción social que tiene capacidad de pensarse como tal...” Feierstein, 2000, pág. 46 (11). No hay exterminio de refugiados en Europa. Esta última etapa podría ser considerada y discutida si pensamos el problema más globalmente y hacemos entrar en neutro análisis la guerra que estos mismo países europeos llevan adelante en cada uno de los territorios de donde provienen la mayoría de los refugiados (Afganistán, Irak, Siria) en nombre de la libertad, la democracia y la seguridad internacional.

Par finalizar con el marco conceptual que sostiene experiencia didáctica, una mención a Agamben. Dice este autor “En el modelo del británico T. Hobbes... el estado es aquello que viene precisamente a poner fin al miedo. En el estado de seguridad, este esquema se invierte: el estado se funda duraderamente en el miedo y debe, a toda costa, mantenerlo, pues extrae de él su función esencial y su legitimidad” Agamben, 2015. (12) El nuevo tipo de estado se basa en la despolitización creciente de la ciudadanía convertida cada vez más en “opinión pública” estadísticamente construida por encuestas. Esta despolitización hace que “...lo ciudadanos no puedan salir de su pasividad más que si se los moviliza mediante el miedo contra un enemigo que no les sea solamente externo (los judíos en Alemania, los musulmanes en Francia hoy día)” Agamben, 2015. (13). Al mismo tiempo la ajenidad o distancia que se establece entre la población y estos grupos identificado como peligrosos hace que la mayoría de las personas solo se informan a través de los medios, las fuerzas de seguridad o sus gobernantes. La simplificación del problema, la transformación de problemas sociales y políticos en temas de seguridad los llevan al campo de la incertidumbre (que fortalece el miedo) y lo aleja de cualquier intento de establecer una verdad o certeza. Según Agamben Europa esta presenciando de mano de los discursos y políticas xenófobas, antiinmigrante y antiterroristas la instalación de un estado policiaco o de seguridad, que establece una nueva relación entre los sujetos, que es la de un control generalizado y sin límites.

Entonces estas prácticas y discursos, estas políticas de gestión de la denominada crisis de refugiados no solo afectan a estos grupos sino que podemos decir que ayudan a reconfigurar las relaciones sociales y políticas de la UE.

Veamos ahora cual fue la secuencia didáctica que diseñamos para discutir algunas de estas ideas.

Secuencia didáctica

El tema fue desplegado en ocho reuniones donde se realizaron las siguientes actividades:

Reunión 1. El propósito de esta clase es relevar opiniones de los estudiantes sobre la inmigración y despertar interés en el tema. Se trabaja el artículo de Pérez Reverte Los godos del emperador Valente (14) sobre las siguientes preguntas:

a- Previo ¿Qué es una invasión? ¿Qué pasa en un país cuando es invadido? ¿Cómo reacciona su población?

b- Luego de leer el artículo se propone una discusión grupal guiada por las siguientes preguntas: ¿Qué sensación les produjo? ¿De qué habla el autor? ¿Cómo caracteriza el autor el flujo migratorio? (buscar adjetivos o descripciones) ¿Qué intenta demostrar al comparar la inmigración con la invasión goda a Roma?

En general las veces que hemos puesto este artículo a discusión la reacción generalizada va de la incomodidad hasta el rechazo. A medida que se va marcando en el texto los pasos de la argumentación (la comparación con los bárbaros, la incultura, etc.) esto crece. Es importante lograr un clima donde todos puedan hablar. Así también surgen opiniones como las de M que dijo “bueno pero vienen y tienen todo a cambio de nada” cuando le preguntamos por qué. “Es que no contribuían a la riqueza del país” ¿Por qué? ¿Los inmigrantes no trabajan? ¿No pagan impuestos? Aparece también la idea de que sacan el trabajo o estudian gratis. El artículo sirve fundamentalmente para mostrar lo que luego los estudiantes van a reconocer como la construcción de una otredad negativa. A partir de la discusión se espera lograr el interés que facilite el trabajo de confección de los informes.

Reunión 2 Los estudiantes entregan por escrito el informe realizado en equipos y se exponen y discuten oralmente. Se supone que dicha discusión debería dejar en claro las categorías de refugiado, asilado, genocidio, crimen de lesa humanidad, etc. En cada caso histórico se remarcan las prácticas o momentos que llevaron a la eliminación física de un grupo en cuestión. Los temas propuestos fueron: genocidio armenio, genocidio bosnio, genocidio Ruanda. Análisis de categorías refugiado, migrante, asilado, genocidio, crímenes de guerra y crimen de lesa humanidad.

Se les pidió a los estudiantes que en el caso de los genocidios ubiquen temporal y espacialmente: un breve relato de los principales hechos, una caracterización de las víctimas, cómo fueron descritas por sus victimarios, cómo se justificó el genocidio, consecuencias, ¿por qué se lo considera un genocidio? En el caso de categorías de análisis se les pidió remitirse a la legislación internacional para establecer las características de cada una y marcar las diferencias en el estatus legal que implican. Se les sugirió también buscar algunos textos de especialistas. En todos los casos se les ofreció direcciones de internet donde buscar material y bibliografía.

El propósito de este trabajo grupal y puesta en común es que reconozcan procesos genocidas del siglo XX y que abandonen la idea de un único genocidio (el de la segunda guerra). Las exposiciones se guían de tal forma que puedan establecer similitudes y diferencias que serán clasificadas teóricamente en las reuniones siguientes.

Reuniones 3 y 4 Se trabaja el marco teórico de Feierstein retomando los ejemplos que se presentaron en la clase anterior. Los estudiantes trabajan el texto con el objetivo de identificar alguna o todas las etapas en los casos históricos discutidos. En este punto la experiencia es muy rica porque les resulta muy interesante poder nombrar o categorizar elementos que ellos habían identificado en sus trabajos.

Reunión 5 Se reparten artículos breves de periódicos e imágenes sobre la situación migratoria en Europa y E.E.U.U. Se les pide a los estudiantes que en grupos lean y analicen las imágenes tratando de ubicarlas en alguna de las categorías de Feierstein. Se realiza la discusión colectiva. Se promueve la comparación con experiencias históricas anteriores. Se introduce como pregunta la hipótesis del trabajo que mencionamos al principio ¿estamos presenciando la institución de prácticas genocidas en la “gestión” de los flujos migratorios? Si es cierto que el genocidio transforma las identidades de todos los miembros de la sociedad, que afecta al conjunto social, podemos pensar, entonces, que estas prácticas que hoy se implementan sobre los migrantes tienen consecuencias sobre toda la sociedad europea o norteamericana, ¿cuáles serían esas consecuencias? Se les pide a los estudiantes que elijan uno de los dos casos y hagan un relevamiento periodístico y en ciertos sitios web de facultades y revistas. Tendrán que entregar en tres reuniones una respuesta fundamentada a esa pregunta.

Reunión 6 Se trabaja el breve texto de Agamben con una selección de artículos e imágenes sobre técnicas de control y vigilancia en Europa y EEUU.

Reunión 7 En una primera parte se realiza una sistematización del marco teórico. En la segunda parte cada grupo plantea como tiene estructurado su presentación final. Es muy importante en este momento las preguntas que puedan poner en crisis afirmaciones simples o conclusiones que tienen que ver más con lo que han leído o escuchado que con posiciones propias.

Reunión 8 Los estudiantes presentan sus trabajos en distintos formatos.

Los estudiantes tuvieron encuentros de trabajo con la docente durante las tres semanas de elaboración

previa a la entrega para ir revisando la solidez de las argumentaciones.

La evaluación es un resultado del seguimiento de las actividades y la presentación del trabajo final en distintos soportes.

Conclusiones

Esta es una propuesta que se fue armando de a poco. Una de nosotras trabajó durante un tiempo el texto de Feierstein para discutir el caso argentino. Pero ya el año pasado comenzamos a trabajar el tema de migraciones. Este año pudimos darle a la propuesta un formato más acabado que es el que estamos compartiendo con Uds.

Nos pareció que era una manera posible de traer al aula una discusión central de la coyuntura mundial contemporánea. Nos permitió trabajar con nuestros estudiantes los propios prejuicios y la tendencia a estigmatizar y a la vez entender estos comportamientos individuales como parte de prácticas sociales arraigadas y que pueden ser utilizadas políticamente para legitimar exclusiones. El trabajo sobre distintos genocidios del último siglo los sorprendió por la cantidad, por la cercanía histórica de algunos y por su desconocimiento. Cuando trabajaron sobre la “crisis de refugiados” una estudiante preguntó: “Pero entonces, ¿qué estamos diciendo? ¿Qué estamos presenciando, la construcción de un genocidio? ¿Qué vamos a hacer entonces?”

Para finalizar unas palabras de Thus (2012) (15) “Hoy los representantes de la no normalización –que durante el nazismo ocupó la figura del judío por su carácter políticamente subversivo de construcción de identidad– son los inmigrantes, quienes, por su multiplicidad identitaria, pueden ser definidos como la oposición por antonomasia al modelo de universalidad racional del occidente moderno.

El inmigrante, sin sangre y sin suelo, no solo pone en tela de juicio la soberanía estatal, sino que hace evidente aquello que sin él está velado: la privación normativa de derechos a aquellos que no tienen más papeles que su dignidad. ¿Qué otra cosa es si no el dispositivo jurídico de internamiento de inmigrantes ilegales? Y, en ese sentido, es una revelación, para cualquiera que puede verla: es la puesta en claro de que cuando lo que está en juego es la continuidad de este modelo jurídico institucional y biopolítico de poder, lo que hará será arrojar sus toneladas de bombas –aunque por el momento con el disfraz de dispositivos jurídicos– sobre cualquier otredad que, con razón o sin ella, pretenda afirmarse como auténtica diferencia, porque, como bien afirma Benjamin, la violencia funda y mantiene el derecho” Y por lo tanto, el estado.

Bibliografía utilizada

- 1- OCDE, La migración mundial en cifras, 2013
- 2- García Medina, “Las migraciones internacionales en un mundo globalizado”, La jornada, México, diciembre 2009
- 3- “¿Cómo serían los Estados Unidos del presidente Donald Trump?” El español, febrero del 2016
- 4- “Las rutas más peligrosas de la inmigración ilegal en América Latina”, BBC Mundo, 22 abril 2015
- 5- “Más de 169 mil refugiados entraron a Europa en 2016” Telesur Noticias Mundo, Junio 2016
- 6- “Casi 3.000 refugiados han muerto en el Mediterráneo desde inicios del año” Abc internacional abril 2016 Internacional
- 7- “Más de 26.000 muertos a las puertas del muro de Europa”
: <http://www.20minutos.es/noticia/2377593/0/inmigrantes/naufragio/europa/#xtor=AD-15&xts=467263>
- 8- Feierstein Daniel (2000) Seis estudios sobre genocidio. Analisis de las relaciones sociales: otredad, exclusión y exterminio, capítulo 2, Buenos Aires, Eudeba
- 9- Feierstein, D. op. cit.
- 10- <http://nationalgeographic.es/noticias/noticias/cinco-cosas-que-aprend-en-un-campamento-de-siria>
- 11- Feierstein, D. op. Cit.
- 12- Agamben, Giorgio,(2015) Del estado de derecho al estado de seguridad, Le Monde, Paris. 23 de diciembre de 2015
- 13- Agamben, G., op. cit.
- 14- Pérez Reverte Arturo, “Los godos del emperador Valente” XLsemanal - 13/9/2015
- 15- Thus, Valeria (2012): “El Estado genocida: Reflexiones político-criminales en torno a la política de inmigración europea”.

La inclusión educativa como eje de conformación institucional de la Escuela Técnica de la UBA

*Mg. Miguel Marzullo; Abg. Alberto Palacio; Esp. Gisela Andrade;
Lic. María José Salinas; Lic. María Victoria Marzullo*

Escuela Técnica
Universidad de Buenos Aires

1. Resumen

La misión de inclusión educativa es un mandato fundacional que la Universidad de Buenos Aires imprimió en la Escuela Técnica.

Es una misión cuyo desarrollo atraviesa transversalmente todas las funciones de la Escuela:

- Ingreso de estudiantes: los alumnos de 7mo grado de las escuelas primarias de Villa Lugano son la población escolar preferente de la Escuela y son seleccionados por medio de sorteo.
- Desayuno y almuerzo en la Escuela a cargo de la Universidad.
- Curso introductorio: los estudiantes son recibidos con un curso de ambientación y actividades destinadas a la evaluación diagnóstica inicial grupal e individual, que permite planificar la enseñanza.
- Labor docente planificada para hacerse cargo de los distintos estadios de escolarización con que los estudiantes arriban a la Escuela.
- Un profesor coordinador para cada sección, responsable del seguimiento académico primario de los estudiantes y del apoyo escolar.
- Espacio de acompañamiento, a cargo de profesores disciplinares que tienen por objeto promover la autonomía académica del estudiante. (Tutorías académicas a cargo de los docentes del departamento)
- Régimen de promoción por aprobación de asignaturas. El paso de un nivel curricular a otro superior se decide en colegio de profesores que evalúa si el estudiante es competente para pasar al nivel superior.
- Trayectorias escolares personales, dado que los estudiantes cumplen diferentes recorridos para hacerse cargo de la aprobación de todas sus obligaciones curriculares, lo que demanda una organización de oferta académica de asignaturas flexible.
- Itinerarios pedagógicos personalizados, para estudiantes que presentan dificultades en los aprendizajes, debiendo definir las adecuaciones curriculares necesarias.
- Equipo de orientación escolar trabajando en conjunto con las familias de los estudiantes en el fortalecimiento de los vínculos, mejorando de esta forma las condiciones de escolaridad.

2. Introducción

Nuestro campo de acción se encuentra establecido desde el marco normativo que contempla: la Convención sobre los Derechos del Niño de jerarquía constitucional, la obligatoriedad del nivel secundario en nuestro país y sus consecuentes desafíos (Ley de Educación Nacional (N° 26206)); la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (N° 26061), sancionada en el año 2005, que definió la obligación del Estado de garantizar el pleno ejercicio de los derechos y garantías que les corresponden a todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Estas transformaciones están incluidas en los cambios políticos, sociales, económicos, de las últimas décadas y demandan nuevas miradas sobre las trayectorias educativas de los/as jóvenes y los modos de promoverlas, acompañarlas y sostenerlas desde las instituciones escolares.

3. Desafíos del equipo de orientación escolar

La inclusión abarca dos aspectos que se complementan entre sí. Por una lado, una escuela que no ponga barreras al ingreso, que garantice accesibilidad. Para esto se articuló el sistema de sorteo. Así como también

se estableció el ingreso directo de hermanos, para que se facilite a las familias la escolarización de sus hijos y cupos protegidos, un cinco por ciento de las vacantes son asignadas mediante sorteo previo a niños con discapacidad y otro cinco por ciento para sobre edad y escolaridad interrumpida. Los estudiantes que no acceden en el primer sorteo por el cupo protegido son incluidos en sorteo general posterior. Se establece también que el 50 por ciento de las vacantes serán otorgadas para la población cercana, estudiantes egresados de las escuelas del distrito escolar 21. La accesibilidad hace la inclusión.

De esta forma se plantean desafíos que contemplan también grandes esfuerzos por tratar de remover aquellos obstáculos que hacen que los/as chicos/as encuentren dificultad en permanecer en la escuela. Es decir, el desafío de venir, permanecer, desarrollarse y sostener la escolaridad, pudiendo terminar satisfactoriamente sus estudios secundarios.

Estar atentos a aquellas circunstancias que repercuten directamente en este proceso, como por ejemplo, situación de violencia familiar, riesgo de vulneración de derechos, desnutrición, que no pueden cumplimentar las 4 comidas diarias, que no poseen espacios de esparcimiento y estudio, consumo de sustancias problemáticas, entre otras.

Es así que la escuela tiene que ocuparse, de los/as estudiantes en el acompañamiento del trayecto educativo y también de ir al encuentro, mediante el abordaje de las múltiples circunstancias que les impliquen estar fuera de la escuela, evitando así su deserción.

De esta forma comprendemos a la inclusión educativa como un proceso que no está acabado, sino que se va creando y recreando en el trabajo cotidiano mediante el reconocimiento de diversas situaciones. Coincidimos con la idea de Kearney (2011:8) al considerar la inclusión educativa como la “disminución de las fuerzas de exclusión”.

El rol de los orientadores escolares es aún hoy tema de discusión, esta figura solía ser demandada en situaciones conflictivas o de posible riesgo. Este equipo está conformado por tres profesionales de distintas áreas, lo cual permite revisar y elaborar intervenciones desde la interdisciplina. El habitus que se intenta generar en la escuela incluye puertas abiertas, horarios conocidos y disponibilidad para alumnos/as, generando así espacios de encuentro posibles. A su vez el equipo puede participar en el espacio áulico como otra estrategia de acompañamiento.

El desafío es el de dar lugar y visibilidad a una trama de relaciones, espacios, tiempos, instancias institucionales, figuras y dispositivos puestos en juego a la hora de sostener trayectorias y actos educativos en estos tiempos. Comprender que allí, en la organización de vínculos, saberes y recursos –materiales y simbólicos– es donde se desempeñan los sujetos –con sus límites y capacidades– y que los modos de organización los constituyen.¹

Pese a que no contar con un espacio físico definido comenzó como un obstáculo difícil de superar, brindó la posibilidad de recorrer todo el terreno escolar, explorar distintas opciones y visibilizar el equipo. Formar parte del colectivo educativo es un reto diario.

En los siguientes apartados se desarrollarán las distintas acciones y estrategias implementadas por el equipo:

- Escuchar, pensar, planificar, actuar contemplando las particularidades de cada estudiante
- Fortalecer diferentes miradas y posiciones
- Encauzar demandas individuales en un reconocimiento colectivo
- Garantizar el cumplimiento de derechos
- Promover formas de participación colectivas
- Motivación hacia el reconocimiento de intereses
- Generar espacios de encuentro extracurricular que posibiliten crear y/o fortificar lazos entre los/as adolescentes
- Repensar determinadas situaciones familiares que obstruyan el crecimiento saludable de los/as estudiantes

Por lo tanto nuestra intervención, en la escuela, pretende analizar situaciones asumiendo posiciones de trabajo que intenten desentramar y modificar situaciones que repercutan directamente en la permanencia educativa de los adolescentes.

¹ María Beatriz Greco, Sandra Alegre y Gabriela Levaggi, Los equipos de Orientación en el Sistema Educativo, La dimensión institucional de la intervención, Inclusión democrática en las escuelas. Buenos Aires, 2014.

4. El IPP como herramienta para fortalecer la trayectoria escolar de los estudiantes.

Continuidad, crecimiento y autonomía

La problemática de las trayectorias escolares nos impone el análisis de la situación particular de cada uno de los/as adolescentes y jóvenes. Tomemos la distinción que Flavia Terigi nos propone de dos tipos de trayectorias: las teóricas y las reales.

Las trayectorias teóricas describen el itinerario que se realiza cuando se sigue de manera lineal y continua el recorrido de grados de formación según una cronología estándar propuesta por el sistema.

Las trayectorias reales, en cambio, describen los itinerarios que los/as estudiantes realmente realizan. Ambas determinadas por la oferta que la escuela efectúe. Es en ese punto donde se pueden plantear estrategias innovadoras, utilización de las TICs, recorridos pedagógicos múltiples dentro y fuera del aula, espacio de tutorías y acompañamiento.

Hoy transitamos por una escuela secundaria organizada en niveles que delimita los tiempos en educación, diciéndonos lo que todos deben alcanzar “mínimamente” dentro de ese periodo determinado. Desde la escuela técnica de Villa Lugano se proponen niveles con límites permeables, modificando aquello que no nos permitía avanzar hacia nuevos abordajes.

Es indispensable que los alumnos se afiancen en sus conocimientos y construyan sus prácticas en bases sólidas, es por ellos que pueden continuar trabajando junto con sus docentes, compañeros y tutores, mediante los IPP, temas que les sean problemáticos.

El modo de acreditación estará a cargo del docente que día a día trabaja con él, rompiendo con el esquema de evaluación. El carácter anual de las asignaturas se flexibiliza en función de las necesidades del alumno y las recomendaciones del docente y/o equipo docente, permitiendo una continuidad de trabajo con los docentes con los que viene trabajando desde el año anterior.

Uno de los rasgos más destacados es el acuerdo institucional, la importancia del acuerdo previo al comienzo del IPP radica en que es el alumno quien establece los objetivos que desea alcanzar, realiza negociaciones en cuanto a la forma de trabajo y toma el compromiso de trabajo. Basado en la noción de autonomía progresiva, razón por la cual es indispensable el acompañamiento del adulto.

Retomando lo que se comenzó a delinear arriba, es lo que conocemos de ellos lo que guía nuestro trabajo y es por ello que nos esforzamos por hacerlo. Sus recorridos son aprendizajes y se anudan con lo institucional, personal, familiar y social. Cada momento pone en juego sus valores, sus intereses y sus deseos. Con igual intensidad que pone en juego rechazos, exclusiones y malestares, nuevos y viejos. Ninguna de estas variables pueda quedar por fuera de los acuerdos, sean o no de carácter académico.

El IPP es un proceso de crecimiento tanto para el alumno como para la escuela e incluye múltiples actores. Por un lado el coordinador del curso, el o los docentes, no necesariamente del área, los directivos, el equipo de orientación y la familia, trabajando junto con el/la joven de forma sinérgica. Ensayando cada vez, el intento de abrir la mirada, ya no del sujeto deficitario, que no alcanza los objetivos, sino hacia la búsqueda de aprendizajes, dispositivos y relaciones pedagógicas de empoderamiento. Sin ser ajenos que pueden tener problemas o estar pasando por una situación vital que no favorece el aprendizaje.

5. Vulnerabilidad psicosocial. Acciones

Parados en el paradigma de la complejidad, el concepto de vulnerabilidad es entendido como “un proceso multidimensional que confluye en el riesgo o probabilidad del individuo, hogar o comunidad a ser herido, lesionado o dañado ante cambios o permanencia de situaciones externas y/o internas” adversas (Busso, 2001, pág. 8).

Son las comunidades en situación económica y social adversa las expuestas a mayores riesgos. Los niños y adolescentes constituyen un grupo poblacional particularmente vulnerable a los cambios en el contexto socio-económico y al impacto de acontecimientos significativos sobre la calidad y los estilos de vida de su entorno familiar y comunitario (OMS, 2001). Su vulnerabilidad encuentra como agravante el momento vital tanto de niños como adolescentes, podemos encontrar en cada una de nuestras escuelas incontables ejemplos. Es por ello que se desarrollaron dos estrategias claves, la primera es la entrevista personal a cada ingresante y su familia. Estas fueron realizadas y registradas por uno o más miembros del equipo a fin de conocer la situación

familiar actual, la trayectoria escolar previa desde la mirada de los ingresantes y sus padres, las expectativas depositadas en la institución, entre otros temas abordados. Las entrevistas resultaron mejor de lo esperado y se comenzó la planificación de actividades en base a la información recogida, como el grupo de orientación a padres y se detectaron de forma temprana situaciones sumamente complejas.

En el transcurso del año, atentos a cambios claros en los chicos y chicas, se comenzó a implementar una encuesta sociodemográfica básica, de carácter semi dirigido, que nos permitió terminar de identificar cuáles eran las familias que no podían sustentar los gastos que implica la alimentación. En base a la información obtenida y la previamente recogida, se realizaron compras de alimentos que los adolescentes llevan a su casa.

La tercera acción desarrollada es de carácter histórico en la UBA pero no así en historias personales de los/as estudiantes. Se trata del examen de salud obligatorio el cual tiene lugar cada año en el inicio del ciclo lectivo. Mediante este examen reciben un control integral de su salud, que en muchos casos permite detectar problemáticas que merecen otro tipo de intervención.

A su vez la Universidad, a través de sus dispositivos, actúa en muchas situaciones como un facilitador en el acceso a la salud. En muchas situaciones las dificultades económicas de las familias conllevan a postergar cuestiones sanitarias indispensables para el bienestar en la escuela, como por ejemplo la utilización de anteojos, de ortodoncia, de audífonos. Desde nuestra perspectiva es fundamental observar a los chicos/as como sujetos integrales, lo cual permite contemplar de manera no parcializada las dificultades extraescolares que repercuten directamente en el trayecto educativo.

6. Consejo de convivencia, aprendizaje acción

La escuela asumió la tarea de instrumentar rápidamente, desde el inicio de su actividad, la creación del consejo de convivencia, proponiendo una amplia integración de los miembros de la comunidad educativa. Desde su inicio tienen representación: alumnos, directivos, docente, no docentes y familias. En función de darle efectividad al derecho del niño de ser oídos, de acuerdo al artículo 12 de la convención, en primer lugar se acordaron lineamientos básicos que hacen a la construcción del acuerdo de convivencia. Que incluyen:

- Respeto a la diversidad cultural
- Respeto a pensar diferente
- Fomentar la solidaridad tolerancia y cooperación
- Repudio a cualquier hecho de violencia, hurto o maltrato.
- Propiciar el diálogo como forma de resolución de conflictos
- Compromiso por el cuidado de las instalaciones y materiales de la escuela
- Cuidar y respetar los vienen propios y ajenos
- No realizare acciones para hostigar, molestar, lastimar físicamente, castigar, y/o segregare a otros/as
- Cualquier acción de violencia física/verbal concreta o actitud de complicidad ante la misma no tendrá motivo de justificación alguno y será sancionada.

Los encuentros del consejo de convivencia se realizan de manera quincenal para poder trabajar en el transcurso de los días las consignas y propuestas que se van construyendo a través de los actores que participan.

7. El acompañamiento e intervención en situaciones de vulneración de derechos

Gracias a la normativa nacional y local, en la actualidad encontramos gran apoyatura en cuanto a la legislación sobre como se debe actuar la escuela ante situaciones de vulneración o riesgo de vulneración de derechos. Como ciudadanos y agentes del Estado tenemos la obligación de velar por los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

Todos los ciudadanos tenemos la responsabilidad de actuar frente a las situaciones de violencia y maltrato a las que son sometidos los niños, niñas y adolescentes. En efecto, las leyes establecen que la vulneración de los derechos de la infancia debe ser comunicada a las autoridades competentes, y existe una corresponsabilidad entre las instituciones.

8. Rol transversal. Facilitador de comunicación inter e intra institucional

-Colegio de profesores: El espacio de trabajo de directivos, asesores pedagógicos, docentes y equipo de orientación. En este espacio se trabaja sobre la situación académica de los estudiantes, desde la perspectiva de cada responsable, en ella se puede intercambiar estrategias que se utilizan con cada uno de los chicos y chicas, se trabaja en la agrupación de contenidos para los IPP, entre otras.

-Mesa socioeducativa: iniciativa mediante la cual impulsamos la creación de un espacio de discusión y de abordaje común de problemáticas que afectan a los chicos/as y las familias de nuestro barrio. El trabajo conjunto realizado con las distintas escuelas del distrito, Organismos Públicos, Organizaciones Territoriales, ha conllevado al armado de una jornada de sensibilización, difusión de información y visibilización de la problemática entendida como violencia hacia la mujer. Este desafío puntual, y otros que se encuentran muy próximos a abordarse en los próximos encuentros, nos han permitido fortalecernos como institución educativa, intercambiar recursos y vehiculizar demandas de manera colectiva.

9. Estrategias de intervención. Grupo de padres. Centro Juvenil Villa Lugano

La importancia de los padres tanto en el mundo interno como en el mundo externo de los hijos es indiscutible. Sería imposible nombrar la cantidad de autores que trabajan los temas de familia, desde los conceptos de socialización, vínculos, apoyo, educación, crianza, etc pero nos nutrimos de ellos y la experiencia diaria. Los desafíos de la nueva secundaria exigen convocar a la comunidad y particularmente a las familias.

La actividad propuesta tiene sus raíces en la corriente Inglesa. La cátedra de Escuela Inglesa de la Facultad de Psicología de la UBA, ha presentado numerosas y contundentes investigaciones sobre los beneficios que se le pueden atribuir al trabajo paralelo de grupos psicoterapéuticos de padres e hijos. Teniendo en cuenta el trabajo realizado previamente se proyecta un espacio de reflexión, no de psicoterapia, ya no sólo para papás y mamás, sino para los adultos responsables de la crianza de los jóvenes. El proyecto surge a partir de la necesidad de trabajar junto a ellos los avatares de esta nueva etapa en la vida de sus hijos y suya propia. El trabajo viene a ensayar una primera respuesta ante el pedido de los adultos, que se acercan al equipo con pedidos expresos de orientación. Se intenta focalizar en algunas líneas de trabajo tales como:

Pensar las particularidades del rol paterno y/o materno de acuerdo a sus reales posibilidades.

- Observar a sus hijos en las distintas crisis evolutivas y como es el “ser papas” en las diferentes etapas.
- Visualizar las pautas y valores que esperan inculcar en sus hijos, posibles incongruencias en la vida cotidiana y consecuencias. Límites, autonomía progresiva y la sexualidad de los jóvenes.
- Preguntarse sobre la “la verdad” en contraposición a las verdades relativas y si es posible convivir aún con verdades diferentes.

A su vez nos encontramos en el proceso de creación del Centro Juvenil. Hemos comenzado a trabajar desde el reconocimiento de los/as estudiantes como de sujetos integrales, buscando ampliar nuestro vínculo con ellos más allá de los espacios de formación académica. Es así que, acercándonos a su realidad familiar, social y comunitaria hemos podido registrar diversos intereses que creemos necesario encauzar y potenciar. Surge la necesidad de generar un nuevo espacio de encuentro extracurricular que posibilite brindar una oferta de actividades como otro medio de integración, que aporte a generar lazos entre los/as adolescentes, generar sentido de pertenencia e identidad; promover el compañerismo y el trabajo en equipo. En contraposición al individualismo y la competencia, valores del neoliberalismo que favorecen a la exclusión, consideramos que estos espacios contribuyen a fortalecer la concepción de pensarse como colectivo estudiantil y ayudando a promover la contención en el sistema educativo.

• Destacamos como intereses reconocidos y posibles propuestas que den inicio a este espacio juvenil los siguientes:

- -expresión artística a partir de la música y el baile-banda/orquesta/coro/comedia musical;
- -deporte-torneos de fútbol/básquet/vóley/ajedrez;
- -lenguaje y medios de comunicación –redacción de historietas y taller de radio.

Bibliografía

- “Trayectorias educativas en escuela media: Desafíos contemporáneos de la obligatoriedad”. Dra. María Beatriz Greco y Mg. Ana Gracia Toscano.
- Busso, G. (2001). Vulnerabilidad social: Nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI. Documento presentado en el Seminario Internacional “Las diferentes expresiones de la Vulnerabilidad Social en América Latina y el Caribe”. Santiago de Chile: Naciones Unidas. Comisión Económica para América Latina y el Caribe – CEPAL. Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía CELADE – División Población.
- Unicef. (1991). Convención sobre los Derechos del Niño.
- Kearney, A, (2011): Exclusion from and Within School Issues and Solutions. Studies in inclusive education, Sense Publishers, Rotterdam.
- María Beatriz Greco, Sandra Alegre y Gabriela Levaggi, Los equipos de Orientación en el Sistema Educativo, La dimensión institucional de la intervención, Inclusión democrática en las escuelas. Buenos Aires, 2014.

Atención a la diversidad, un desafío cotidiano en la escuela

Alicia Alvo; Adriana Mariela López Cuezco;
María Claudia Rodríguez

Escuela de Bellas Artes “Maestro Atilio Terragni”
Universidad Nacional de Tucumán

Educación es transmitir marcas simbólicas que posibiliten al sujeto gozar de un lugar de enunciación en el campo de la palabra y del lenguaje, a partir del cual le sea posible lanzarse a las empresas imposibles del deseo...
Leandro de Lajonquiere: “Sobre el derecho a una educación”

1- Diversidad e inclusión:

La UNESCO considera a la inclusión como “un enfoque dinámico para brindar respuesta a la diversidad de los alumnos y como una forma de concebir las diferencias, no como problema sino como una oportunidad para enriquecer el aprendizaje”¹.

Este organismo internacional define la inclusión educativa como “un proceso dirigido a dar respuesta a la diversidad de los educandos mediante la participación creciente en el aprendizaje, la cultura y la comunidad, y reduciendo la exclusión de la educación. Involucra cambios en los contenidos, enfoques, estructuras y estrategias a través de una visión compartida que comprenda a todos los estudiantes pertenecientes a un rango de edad apropiado y una convicción de que la responsabilidad del sistema común debe educar a todos los niños”.²

El plantear un esquema dual inclusión/exclusión en el ámbito de la educación, puede generar la simplificación de una realidad que muestra una complejidad creciente. Resulta más apropiado abordar el problema en un continuo en el que suele ser difícil establecer las fronteras entre la inclusión y la exclusión. A partir de la perspectiva de la educación inclusiva, se puede reconocer un vasto campo de problemas e interrogantes abiertos.

La inclusión es un proceso, una búsqueda permanente para encontrar las mejores formas de respuesta a la diversidad. Implica aprender a vivir con la diferencia y aprender de la diferencia. Desde una mirada inclusiva, es necesario identificar barreras y factores de vulnerabilidad que interfieren en el proceso de aprendizaje y en las trayectorias educativas. El conocimiento de estos factores permite planificar mejoras en las líneas de abordaje institucionales y en las prácticas cotidianas, a través de diferentes estrategias para afrontar las situaciones problemáticas.

La atención a la diversidad no depende exclusivamente de la adopción de un determinado enfoque organizativo, aunque lo incluye, ni de la puesta en marcha de medidas puntuales, aunque pueden ser necesarias. Debería ser planteado desde un enfoque global. La diversidad en el ámbito educativo tiene su origen en factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos y religiosos, así como en las diferentes capacidades intelectuales, psíquicas, sensoriales, motoras y de la diversidad sexual de los sujetos. Aunque estas diferencias han existido siempre, no han sido tenidas en cuenta de igual forma y en todo momento por el sistema educativo. La escuela, aún reconociendo la existencia de la diversidad, ha llevado a la práctica un tratamiento educativo más o menos homogeneizante en aras de una supuesta efectividad.

La concepción inclusiva de la educación lleva a considerar al aula como un espacio de comunicación y de intercambio y supone centrar el discurso sobre la diversidad en aquellas decisiones que implican al currículum y su desarrollo. La escuela es un lugar de aprendizaje, de intercambio, de relación, de comunicación y de encuentro con diferentes realidades. La educación inclusiva fue considerada en un primer momento como una

¹. UNESCO (2005): Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all, París, Ediciones de la UNESCO, p. 12.

². UNESCO (2005): Op. cit, p. 13.

innovación de la educación especial, pero progresivamente se fue extendiendo a todo el contexto educativo, como un intento de que la educación llegara a todos.

¿Cuáles son los principios de la educación inclusiva? Si atendemos al binomio educación inclusiva y diversidad, teniendo en cuenta la misma naturaleza de estos conceptos y de la propia escuela, las características fundamentales de la educación inclusiva podrían ser:

- Considerar a las acciones de inclusión como procesos que se extienden a toda una comunidad.
- La inclusión necesita de un enfoque global, es decir afecta a las relaciones y a las medidas que se adoptan en el aula, en la escuela y en la comunidad en general.
- No rotula a las personas sino que describe situaciones y contextos y evita los estigmas causados por etiquetas.
- No discrimina entre personas con o sin discapacidad, ni por cultura o género..
- Todos los educandos tienen derecho a acceder a un currículum culturalmente valioso, acorde con su edad y potencialidades, pero respetando las diferencias.
- Considera a la escuela como el más valioso instrumento del sistema educativo, el cual se presenta como organizado e intencional, pero también diferenciado, de preparación para la vida y de facilitación del desarrollo integral de todas las personas.

La educación inclusiva es, ante todo, una posición frente a los derechos humanos. La escuela debe producir una respuesta educativa acorde a las necesidades y realidades de todos los alumnos y al principio de igualdad de oportunidades educativas, sin segregar a ninguna persona como consecuencia de su discapacidad o dificultad de aprendizaje, género o pertenencia a una minoría.

Esto es fácil de decir, pero son las medidas adoptadas las que en ocasiones nos permiten hablar de un enfoque comprometido con los principios de la diversidad. En suma, los argumentos en favor de la educación inclusiva no son sólo educativos. Existen sólidas razones sociales y éticas. La escuela inclusiva es un derecho humano, supone educación de calidad, creando situaciones más justas, equitativas y democráticas.

2- La inclusión en las políticas educativas

El marco jurídico internacional impulsa la universalización del derecho a la educación y la equidad para todas las personas. En el caso de Argentina hay quienes afirman que la extensión de la reforma educativa ha institucionalizado un discurso sobre la atención a la diversidad. Se ha entendido, pues, la atención a la diversidad como una necesidad del sistema, un concepto ligado a la concepción comprensiva de la reforma, una obligación que los docentes deben reflejar en sus proyectos curriculares, de la escuela y el aula, más que una consecuencia derivada de las características básicas de los actos de aprender y enseñar.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada en diciembre de 2006, constituye una de las coordenadas de un proyecto político en el que el estado se posiciona como garante de derechos y la educación y el conocimiento son reconocidos como derecho personal y social a la vez que un bien público.

Queremos destacar algunos puntos de la Ley que sirven de base para el trabajo de inclusión. Ellos son:

Inc. A) “Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades...sin inequidades sociales”

Inc. N) “Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos”.

Inc. Q) “Promover valores y actitudes que fortalezcan las capacidades de las personas para prevenir las adicciones y el uso indebido de drogas”

El presente trabajo se propone compartir experiencias diseñadas y llevadas a cabo en la EBA, a fin de favorecer la inclusión.

3- Caracterización de la población escolar

La Escuela de Bellas Artes (E.B.A.) Maestro Atilio Terragni fue creada hace 104 años en el ámbito de la provincia y al poco tiempo se incorporó a la UNT como Escuela Experimental. Su oferta educativa se extiende a varios niveles, pero este trabajo está referido exclusivamente a la población escolar de nivel secundario. Se trata de una población heterogénea de alumnos/as provenientes de distintos sectores sociales. Algunos padres son

profesionales y la mayoría trabaja en relación de dependencia. También hay padres desocupados o subocupados, que no cuentan con los medios para satisfacer las necesidades de sus familias, lo que incide de diversos modos en las trayectorias. Algunos/as estudiantes contribuyen con la economía familiar, participando de actividades informales relacionadas con el área artística. La diversidad también está presente en el grupo familiar, ya que gran parte de la población escolar proviene de familias con padres separados, familias monoparentales y familias ensambladas. Así, muchos/as de nuestros/as estudiantes viven con uno de sus padres o con otros familiares, en ocasiones ausentes debido a que trabajan gran parte de la jornada. Los problemas personales y familiares de alumnos/as suelen incidir en su dedicación al estudio, sumado esto a la creciente dificultad para establecer límites claros y precisos, debido al borramiento de los adultos. Esta realidad nos convoca a pensar en estrategias alternativas compensatorias para afrontar las problemáticas diversas y ofrecer igualdad de oportunidades, interviniendo en la atención de situaciones particulares, que tienen en cuenta la individualidad y la realidad heterogénea para lograr una escuela abierta y flexible.

Teniendo como marco la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, aprobada en 1989, se pone en ejercicio en el ámbito nacional la Ley N° 26.061 de Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes sancionada por el Congreso de la Nación en el año 2005. Esta ley establece que todos los niños/as y adolescentes deben gozar del derecho a la educación. Antes de esta ley, los “menores” eran considerados objetos de tutela, no sujetos de derecho, de los cuales el Estado debe garantizar el cumplimiento efectivo de esos derechos.

Las infancias no recibieron históricamente el mismo trato ni la igualdad de derechos fue siempre un valor. De allí que la conquista de derechos implica, junto con las nuevas normativas y políticas de los derechos, todo un cambio cultural. El cambio de paradigma involucra poner en cuestión ciertas creencias y palabras a que nominaron a la infancia y la juventud marginal no hasta hace mucho. No existen ni una infancia ni una adolescencia de carácter universal. Existen, en cambio, infancias y adolescencias marcadas por la pluralidad cultural y de contextos socioeconómicos y políticos. Esta diferenciación de experiencias sociales, se vincula a las formas de desigualdad y a los procesos de exclusión. Tradicionalmente el discurso sobre la inclusión al que se refería la escuela moderna era el de la homogenización; en el cual se legitimaban las diferencias en las trayectorias sociales y educativas.

4- Curso de ingreso: equidad en el acceso a la educación

En la Escuela de Bellas Artes, “Maestro Atilio Terragni”, dependiente de la Universidad Nacional de Tucumán, cada período lectivo ingresa un promedio de 60 alumnos. La totalidad de los aspirantes debe transitar por un período de nivelación que se estructura en dos módulos: Es necesario señalar que el número de aspirantes que pueden ingresar no está determinado por la idea de “cupos” sino por limitaciones en la capacidad edilicia actual.

- El de Formación Disciplinar: en el que se abordan contenidos básicos de las áreas de lengua y matemáticas durante cuatro encuentros. Los espacios curriculares trabajan de manera integrada. La metodología de trabajo implementada está orientada al desarrollo de competencias que tienen que ver con la resolución de situaciones problemáticas y la comprensión y producción de textos. Los recursos utilizados para poner en marcha la propuesta didáctica son definidos por los docentes de cada disciplina.

- El de Formación artística: El módulo de formación artística utiliza la metodología de aula-taller, en el que los aspirantes tienen la oportunidad de realizar un primer acercamiento a las disciplinas artísticas presentes en el plan de estudio: Dibujo, Pintura, Escultura, Cerámica, Arte Impreso y que trabajan de manera integrada.

Esta modalidad de ingreso tiene como objetivo garantizar el acceso en condiciones de equidad, brindando a todos los aspirantes, provenientes de diferentes extractos socio-económicos y culturales la posibilidad de beneficiarse con un proceso de nivelación de contenidos. Pone al alcance de una población heterogénea las mismas oportunidades que tienen aquellos que han recibido una preparación de mayor nivel durante el ciclo primario y/o que pudieron contar con apoyo pedagógico de manera privada.

El dispositivo se desarrolla en octubre y parte de noviembre del período lectivo anterior. La evaluación final se lleva a cabo en noviembre. Comienza por el área de educación artística y una vez aprobada, se evalúa el área de lengua y matemáticas.

Desde la perspectiva de la inclusión, la EBA, ha realizado una transición desde un modelo de Ingreso al nivel

secundario que consistía exclusivamente en el desarrollo de tres jornadas de exámenes en las que se evaluaban competencias y desempeños en la resolución de actividades artísticas y dos jornadas de las áreas de Lengua y Matemáticas. De este modo se busca generar un modelo más potente por las implicancias positivas en la formación.

5- CICLO DE AMBIENTACIÓN: Acompañamiento en el pasaje

Está dirigido a los aspirantes que han completado satisfactoriamente las Jornadas de Ingreso y se implementa al comienzo del año lectivo, en la semana previa a la iniciación de las clases.

Los ingresantes son adolescentes de entre 11 y 12 años, que han completado el nivel primario en escuelas (en su mayor parte públicas) cuyo sistema, organización y cultura institucional se diferencian en varios aspectos de los de las Escuelas Experimentales de la U.N.T. Asimismo, el mandato simbólico de la EBA, difiere, dado que pivotea sobre la idea de la formación en el arte. Por lo general, la decisión de ingresar a la EBA ha sido una elección propia, sostenida en el deseo subjetivo y apoyada casi siempre por la familia. Su objetivo es acompañar a los ingresantes durante el período de adaptación, que transcurre en la confluencia de la pubertad y el pasaje de la escuela primaria a una secundaria con características muy particulares. Así, pues, el Ciclo de Ambientación, animado fundamentalmente por las ideas expresadas, está a cargo del Equipo Técnico, conformado por dos Psicólogas y una Pedagoga e intervienen también Preceptores, los Tutores designados para Primer Año e integrantes del CUEEBA (Centro Único de Estudiantes de la EBA). Incluye una visita guiada por el establecimiento, especialmente los Talleres) para que los ingresantes puedan familiarizarse con los espacios físicos en los que transcurrirá gran parte de su jornada durante siete años.

6- LAS TUTORÍAS: SEGUIMIENTO DE TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

El seguimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes es imprescindible a la hora de velar por el derecho efectivo a la educación de cada uno de ellos en su singularidad. Ello depende de la experiencia escolar que les ofrecemos, porque a través de ellas se hace efectivo o no ese derecho.

Con el fin de crear las condiciones concretas que faciliten la inclusión escolar, la Escuela de Bellas Artes, tiene un Sistema Tutorial, que fue incorporado a la currícula en 1989 y comenzó a funcionar desde 1990. Teniendo en cuenta que la EBA es una Escuela Experimental que sustenta la activa participación estudiantil, los Docentes Tutores son elegidos democráticamente por los alumnos de cada curso al inicio del período lectivo, con la sola excepción de Primer Año, es decir los ingresantes. En este último caso, se designa un Docente Tutor, elegido por tener las habilidades requeridas para acompañar a los estudiantes en su período de adaptación.

El Tutor es una figura fundamental en el proceso de acompañamiento de las trayectorias escolares y se constituye en un nexo entre alumnos, docentes del curso, equipo técnico, y equipo directivo. Los intereses y necesidades de cada grupo aula son el punto de partida para la formulación de su propuesta de trabajo, formalizada a través de un proyecto anual de tutoría (PAT), que opera como una herramienta de trabajo. El docente Tutor se relaciona con alumnos, docentes, padres, Equipo Técnico, Equipo Directivo y otros Tutores. Sus funciones comprenden, entre otras:

- En relación con los alumnos: Realiza un diagnóstico del grupo aula, detecta los casos que necesiten particular atención por obstáculos de aprendizaje, implementa estrategias para mejorar el rendimiento académico, en especial cuando hay condiciones de vulnerabilidad, como repitencia, alto porcentaje de ausentismo, tres o más espacios curriculares pendientes de aprobación, necesidades básicas insatisfechas o problemas familiares. En caso de ser necesario, los deriva al Equipo Técnico. Asimismo planifica actividades grupales orientadas a lograr una mayor cohesión del grupo-clase y aborda temáticas transversales.
- En relación con los padres, realiza entrevistas para conocer aspectos que puedan incidir en el desempeño del alumno o informar sobre la situación académica. Busca generar un compromiso de la familia en el acompañamiento de la trayectoria escolar. Realiza reuniones grupales a fin de informar sobre actividades tutoriales, proyectos de trabajo previstos, y requerimientos para el logro de los objetivos académicos.

En relación con los Docentes: pauta entrevistas con docentes a cargo de espacios curriculares en que los

alumnos presentan mayores dificultades, para conocer las problemáticas que presentan los alumnos y poder apoyarlos en el proceso de mejora.

- En relación con el Equipo de Orientación: Tiene reuniones periódicas para consensuar lineamientos básicos de trabajo y participar en el proceso de monitoreo de las acciones llevadas a cabo y realizar los correspondientes replanteos. Acude a entrevistas semanales, para informar al equipo de orientación los casos o situaciones problemáticas emergentes en el espacio de la tutoría.

- En relación con el Equipo Directivo: tiene reuniones de trabajo al inicio del período lectivo para evaluar las acciones tutoriales y los resultados alcanzados en el período lectivo anterior y acordar el desarrollo de actividades de articulación con tutores que culminan su gestión. Asiste también a entrevistas con el equipo directivo en casos que requieren de su intervención en la toma de decisiones, en situaciones que exceden la función tutorial.

Teniendo en cuenta el marco enunciado, expondremos algunos casos concretos de inclusión en el ingreso, que se encuentran sustentado en los puntos de la Ley de Educación Nacional 26206, enunciados anteriormente.

7- LA DIVERSIDAD EN ESCENA: RECORTES DE ALGUNOS PROCESOS

Fernando, 14 años: una integración lograda. 2007 - 2012

Los padres solicitaron por nota la incorporación a la EGB 3 de Fernando, de 14 años, diagnosticado con Síndrome de Down, que concurrió a un establecimiento de educación común en EGB 1 y EGB 2, con las adecuaciones curriculares y apoyo pertinentes. Se adjuntaron informes de los siguientes profesionales intervinientes: una Psicopedagoga, una Psicóloga y una Fonoaudióloga. Fundamentan su elección de la EBA como escuela de inclusión en el hecho de que Fernando concurría a una Fundación privada que atiende discapacidades y que le brindaba Talleres de Arte, con óptimos resultados en la integración. Acompañan su presentación con el Informe de la Lic. en Artes que dirige esta Fundación. Luego de mantener varias entrevistas con los padres y los profesionales intervinientes en la trayectoria educativa anterior, con la participación del Equipo Técnico y del Equipo Directivo. Todos estos antecedentes se elevaron al Consejo Asesor Interno de la institución, que hizo lugar al pedido. En nuestra condición de Equipo Técnico, realizamos las consultas pertinentes al caso en la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán. Esto se debió a que este caso fue el primero en realizarse formalmente, aunque la EBA había tenido ya varios alumnos incluidos, de modo informal, que completaron sus estudios, entre otros un alumno sordo y una estudiante hipoacúsica. Finalizado el proceso, se firmó un Convenio de Integración entre los padres del alumno, la Fundación Minka, el equipo terapéutico particular y el Equipo Directivo de la Escuela de Bellas Artes. Este Convenio se elaboró en base a la propuesta de integración contemplada en la Ley Federal de Educación y el Acuerdo Marco de la Educación Especial, del Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán, teniendo en cuenta la Misión y Funciones de la Escuela de Bellas Artes, como establecimiento educativo de la Universidad Nacional de Tucumán. El Convenio se elevó como un expediente al Consejo de Escuelas Experimentales, organismo del que depende la EBA y este último elevó el expediente a Secretaría Académica de la UNT, quien –luego de analizarlo- lo convalidó. El proceso de integración social de Fernando se desarrolló entre 2007 y 2012, con el Plan de Estudios vigente en ese momento, surgido de la Ley Federal de Educación. El proceso se desarrolló con el asesoramiento de la Coordinación Central de Equipos de Apoyo la Integración Escolar, de la Modalidad Educación Especial del Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán. Asimismo, contó con el acompañamiento de la Directora de la Fundación Minka, institución a la que Fernando asistía en contrarturno. Por otra parte, el equipo particular del alumno, junto con sus docentes de apoyo, acompañaron el proceso.

En el transcurso del período de inclusión, el Equipo Técnico de la Escuela de Bellas Artes realizó actividades de seguimiento de la trayectoria, información y sensibilización de la comunidad educativa. Se trabajó de manera estrecha con la docente de apoyo para monitorear el proyecto pedagógico individual y las adaptaciones curriculares pertinentes. Fernando completó el proceso de integración de manera exitosa, en el marco de los acuerdos firmados. Egresó de la institución en 2012. Actualmente, Fernando está trabajando en el laboratorio químico de un establecimiento citrícola del medio, con una jornada reducida, dando cuenta de una inclusión laboral lograda.

Alvaro, 13 años: De la demanda de un padre a la construcción de un proyecto para el hijo. 2014 - 2016

A fines de 2014, el padre de Alvaro solicita verbalmente una entrevista, para considerar la posibilidad de su integración en la EBA. Alvaro había sido retirado de la custodia de sus padres biológicos e institucionalizado por haber sido objeto de violencia durante los primeros 5 o 6 años de su vida. Federico, su padre, que estaba inscripto en el Registro de Adopciones, completa el proceso cuando el niño tenía 11 años y desde entonces lo toma a su cargo. El Equipo Técnico realiza varias entrevistas con el padre, que manifiesta un marcado interés y entusiasmo por incluir a su hijo en la EBA. Se indaga sobre el diagnóstico y la situación actual de Alvaro en diversas áreas de la educación y la crianza, para evaluar sobre cuáles serían los espacios adecuados de inclusión. De los Informes de especialistas en el área de neurociencias que evaluaron a Alvaro, surge un diagnóstico complejo, que indica que tiene una edad mental de entre 4 y 5 años. Lo que llama la atención es el esmerado trabajo de crianza y apuntalamiento del padre, dado que por motivos de su historia personal, Alvaro mostraba un profundo rechazo a la escolarización. La demanda del padre es muy insistente, con tintes de exigencia de atención a sus pedidos, no en todos los casos apegados a la realidad de las circunstancias educativas y personales de Alvaro, que está cursando la primaria en una Escuela Pública de Educación Especial. Se mantienen entrevistas del Equipo Directivo y Técnico de la EBA con el padre para definir la factibilidad de la inclusión de Alvaro en la institución y determinar cuáles serían esos espacios curriculares, lo cual no se presenta como una tarea sencilla. Alvaro cuenta con apoyo privado de una Psicóloga especializada. En 2015 se mantiene una reunión entre el Equipo Técnico de la EBA y el conjunto formado por la Directora, la Asesora Pedagógica, la Trabajadora Social, la Fonoaudióloga y parte del equipo docente de la Escuela especial a la que concurre Alvaro. Este Equipo expresa de modo fundado que el alumno no se encuentra en condiciones aún de integrarse en una escuela común. Al finalizar 2015 se realiza una nueva entrevista entre los Equipos Directivos y Técnico de la EBA y el Equipo Técnico de la Escuela Especial a la que asiste Alvaro y la pedagoga que forma parte del Equipo terapéutico particular del alumno. Según los avances de Alvaro durante el ciclo lectivo 2015- tanto la Escuela Especial como el Equipo particular, consideran que podría –con evaluación previa- incluirse en el siguiente año lectivo en espacios de producción artística, surgiendo como propuestas: natación, música, fotografía y Taller Rotativo de Producción I (cerámica). A principios de 2016, luego de serias discrepancias con el modo de funcionamiento de la Escuela Pública, el padre lo incluye en una escuela especial de gestión privada. Así, las próximas reuniones (siempre bajo la fuerte demanda del padre) se desarrollan entre el Equipo Técnico de la EBA, la Pedagoga particular de Alvaro y la Psicóloga particular. La Pedagoga informa sobre sus avances y se recaba su opinión sobre la posibilidad de inclusión de Alvaro en 2016, pero lo que surge es que persisten algunas cuestiones relacionadas con el manejo de la agresividad por parte de Alvaro, que se observan tanto en la Escuela como en su espacio terapéutico. Se discute nuevamente cuáles son los espacios que ofrece la EBA, en los que podría sostenerse la inclusión de Alvaro, acompañado por una docente de apoyo. A continuación, ante la posibilidad de concretar la integración en 2016, el Equipo Técnico de la EBA se reúne con la Coordinación Central de Equipos de Integración Escolar de la Modalidad Educación Especial del Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán. Se expone el caso y se solicita asesoramiento y orientación sobre la posible inclusión de Alvaro. La Coordinación Central indica que el proceso de inclusión debe llevarse a cabo en articulación con la Escuela Especial a la que asiste actualmente Alvaro. Como consecuencia, se mantiene una reunión con el Equipo Técnico del Colegio privado al que comenzó a concurrir el alumno (SEISE). Por primera vez en este proceso, no es el padre quien solicita y gestiona una reunión. En este caso, el Equipo Técnico de la EBA solicita una reunión conjunta con el Equipo Técnico del Colegio privado y el Equipo terapéutico particular de Alvaro. Surgen discrepancias: el Equipo del Colegio considera que el alumno no se encuentra aún en condiciones de realizar el proceso de inclusión, mientras que Equipo el psicológico y pedagógico particular cree que este proceso redundará en beneficios para Alvaro. Ante estas opiniones contrapuestas, el equipo particular acuerda hablar con el padre para comunicarle estas posturas y conocer su parecer. Entre el Equipo Técnico y el Directivo de la EBA se diseña una posible propuesta de inclusión. Se informa a los profesionales del equipo particular sobre la propuesta institucional, basada en el desarrollo de Alvaro (progresos y obstáculos) en los diversos aspectos informados por los Equipos que lo atienden, en los señalamientos de los asesores de la Coordinación Central de Equipos de Integración Escolar y en los aspectos operativos y funcionales propios del funcionamiento de la EBA. Este diseño incluye talleres de sensibilización del grupo aula sobre diversidad, a cargo de la Tutoría, con

el asesoramiento y acompañamiento del Equipo de Orientación Escolar y la Psicóloga del Equipo Terapéutico particular de Alvaro. Estas acciones incluyen a los docentes a cargo de los espacios institucionales de inclusión del alumno. Este proceso está jalonado por múltiples factores: la historia personal y familiar de Alvaro y su diagnóstico de discapacidad intelectual, con dificultades en el lenguaje oral y la falta de incorporación aún de la lectura y escritura, las características de su padre, que muestra una dedicación remarcable a su crianza, pero que a la vez se mueve a instancias de una demanda a veces excesivamente apegada a sus ideales y un sujeto que transita con obstáculos, desde una infancia difícil hacia la adquisición de códigos propios de la modalidad adolescente. Teniendo en cuenta los derechos del niño, los elementos facilitadores, los obstáculos y los posibles beneficios de la inclusión, la EBA, en consonancia con los principios universitarios de las Escuelas Experimentales, se mantiene en una posición permeable y atenta a la evolución del caso, teniendo siempre como meta una posible inclusión. Este caso continúa, por lo tanto, abierto. Entre obstáculos, fortalezas y debilidades, desde la experiencia adquirida, emprendimos la elaboración de un Protocolo para casos de integración, que se encuentra en vías de construcción y contempla diversos aspectos del proceso de integración escolar.

Malena, 17 y Joaquín, 13: alto riesgo en una familia conflictiva. 2012- 2013

En 2012, la Tutora de una de las divisiones de 3° Polimodal (último curso) informó en una entrevista con el Gabinete, su preocupación por la situación de dos hermanos, alumnos ambos de la EBA a diferentes cursos. Ella era la Tutora de la mayor, Malena, de 17 años. Su hermano, Joaquín, tenía 13 años y cursaba 8° del Polimodal. Relata una situación familiar muy compleja, en que resalta un grado de vulnerabilidad preocupante y de riesgo de vida para ambos hermanos. La madre, Silvina, reside intermitentemente en una casa con cuatro hijos y en otro domicilio, con una pareja. En la casa común, Silvina y sus hijos están ubicados en diversos sectores de una casa “chorizo”, que ocupan como si fueran departamentos que cada uno cierra con llaves y candados. En el sector de adelante viven Silvina y Paulo (21), que tiene serios problemas de poli adicciones. En habitaciones intermedias viven Malena y Joaquín, los alumnos de la EBA. En el fondo, está ubicada una hija mayor, Elena (23), madre soltera, con dos hijos pequeños. Los sectores del frente y del fondo son los mejor equipados para ser independientes. Malena y Joaquín sólo cuentan con una heladera y un baño minúsculo. Sólo la mayor tiene independencia económica. Silvina no mantiene a sus hijos menores, aunque ocasionalmente les deja algún dinero y ambos se mantienen con el producto de pequeñas tareas remuneradas que realiza Malena y a veces la ayuda de la hermana mayor. Paulo estuvo ocasionalmente en tratamiento, pero siempre los abandonó. Su estado de salud ha empeorado durante este año. Vende todos los elementos de la casa que estén a su alcance y ha entrado en el circuito del delito para obtener las sustancias que consume y ha empezado a tener problemas con la policía. Malena tiene constantes enfrentamientos con él por este motivo. Silvina permanece escaso tiempo en la casa común con los hijos, no interviene para detener el circuito de la violencia, justifica a Paulo y a veces le da dinero. Malena se confía a su Tutora cuando la situación se ha vuelto insostenible. Ya no quedan casi electrodomésticos en la casa, no reciben dinero para mantenerse. Paulo se pone muy agresivo cuando no consume y unos días antes de llegar el caso a conocimiento del Gabinete, totalmente descontrolado, agredió a Malena de modo salvaje. Una de las integrantes del Gabinete mantiene entrevistas con los Tutores de ambos hermanos, con una docente de Taller del Área artística, a quien Malena confió la situación. Luego se mantiene varias entrevistas individuales con Malena y conjuntas con la docente de Taller. La adolescente está muy angustiada, en el borde de lo soportable y apenas en condiciones de sostener sus estudios. Se da aviso a la Vice Directora a cargo de Dirección y se decide hacer una consulta en la OVD (Oficina de Violencia Doméstica) dependiente de Tribunales. El Gabinete mantiene una relación muy fluida desde con la OVD desde 2011, ya que –además de brindar asesoramiento psicológico y legal- pueden dar intervención a la Defensoría de Menores. Al momento de consultar a la OVD, Pamela podía ser la denunciante, por haber cumplido los 18 años. La OVD indica que Malena debe exponer la situación ante un Juez, para protección de Joaquín, que ha vuelto a la casa común, puesto que ya no podía continuar bajo la tutela de la familia allegada. Ni la madre ni la hermana mayor se hacen cargo de la grave situación de Malena y Joaquín. Un miembro del Gabinete y la docente de Taller acompañan a Malena en los trámites de denuncia ante el Juez de Menores y se obtiene una restricción de acercamiento de Paulo a sus hermanos menores. Se organiza una ayuda consistente en alimentos y algo de dinero para el sostén de los hermanos. Al finalizar el período lectivo, Malena ha egresado y se realiza

un acompañamiento hasta que a Malena encuentra un trabajo y una vivienda. Ingresa a estudiar en el nivel terciario, mientras se estabiliza económicamente. Joaquín regresa con la familia allegada. La madre de ambos se ha mantenido a distancia, sin intervenir durante todo el proceso. Joaquín se muestra bastante reacio a recibir ayuda y al año siguiente pide el pase hacia otra escuela.

Conclusiones:

Los mecanismos de exclusión y marginación que históricamente se han manifestado al interior de la escuela y que han tendido a clasificar a los alumnos, generaron la construcción de trayectorias educativas diferenciales según el origen social. Dichos mecanismos de exclusión son puestos hoy en tensión por las leyes educativas vigentes y las políticas educativas que el Estado Nacional y los Estados provinciales implementan para sus instituciones educativas, considerando a la Educación como un derecho social, sin distinción.

Quienes formamos parte del sistema educativo, sabemos que esta extensión de múltiples y plurales derechos ha tocado la fibra de las instituciones educativas. Esto nos invita a caminar juntos hacia un cambio de paradigma, a revisar nuestros supuestos y nuestras prácticas día a día, como queda plasmado en los casos presentados.

Ningún cambio de miradas, de paradigmas, se transita sin conflictos, sin contradicciones, sin discusión, pero tampoco sin construcción colectiva, sin la voluntad de buscar obstinadamente la forma de recorrer ese camino. La inclusión nos acerca, nos pone de cara al otro. Nuestro trabajo en las escuelas, nuestro gran desafío es que ese acercamiento se convierta en encuentro. Pensar en la escuela como lugar de encuentro es hacer de ella un lugar que promueve la participación y donde se ejerce una autoridad democrática que posibilita el diálogo y la circulación de la palabra. Estos objetivos se vuelven particularmente necesarios, en tanto coinciden con el ideario de las Escuelas Experimentales de la Universidad Nacional de Tucumán. Intentamos hacer camino al andar, con los pies en la tierra y la vista en el cielo, que es el lema de la U.N.T.

Bibliografía

- Dato A. (Coord) (2010), Lineamientos organizativos y curriculares para la modalidad educación especial en la provincia de Tucumán, Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán, Tucumán, Argentina.
- Especialización docente de Nivel Superior en Educación y Derechos Humanos (2016). Educación y derecho a la niñez, adolescencia y la juventud: Clase 5: Niñez y pobreza: estigmatización y prejuicios, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, Buenos Aires.
- Fernández Ranea, M. La acción tutorial y la atención a la diversidad: origen, concepto y puesta en práctica. (2009) En Estudios pedagógicos VII (62) - GIBRALFARO. Revista de Creación Literaria y Humanidades. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga.
- Gobierno de la Ciudad de Córdoba El respeto por la diversidad: un desafío educativo (2014). Colección para pensar, hacer y vivir la Escuela (<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/Hacervivirescuela/CUADERNO8.pdf>)
- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2016). Especialización docente de Nivel Superior en Educación y Derechos Humanos Educación y derecho a la niñez, adolescencia y la juventud: Clase 6: El sistema de protección integral de derechos y la escuela. Especialización en Derechos Humanos. Buenos Aires.
- Ministerio de Salud de la República Argentina. PODER LEGISLATIVO NACIONAL Ley Nacional N° 26.061 (2005), Ley de protección integral de las niñas, niños y adolescentes. <http://www.msal.gov.ar/images/stories/ministerio/adolescencia/ley-nacional-26.061.pdf>
- Rascován, S. Punto Seguido (2007) Las Tutorías en las Escuelas secundarias. Boletines Punto Seguido. Espacio de intercambio y formación en salud y educación http://www.puntoseguido.com/boletin_items_detalle.asp?item_id=108
- Sánchez Sáinz, M y García Medina, R. Diversidad e inclusión educativa (2013) La catarata. Madrid
- Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. Ley Nacional de Educación N° 26.206 (2006), de Educación. Ministerio de Justicia y Derechos humanos. Presidencia de la Nación. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- UNESCO (1995). La convención sobre los derechos del niño, contribución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París.
- UNESCO (2005), Guidelines for inclusion: ensuring Access to education for all, Ediciones de la UNESCO, París.
- UNESCO International Bureau of Education Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva América Latina, Regiones Andina y Cono Sur (2007 Buenos Aires http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/buenosaires_07/argentina_inclusion_07.pdf)

26 lombrices, 26 gurises que trabajan por y para la inclusión

Prof. Eva Murari; Lic. Iris Mariel Richmond

Escuela de Agricultura y Ganadería Ing. Agr. Adolfo Zabala
Universidad Nacional del Sur.

A modo de introducción

La experiencia pedagógica integradora que realizamos, se fue gestando a partir de nuestras inquietudes personales y profesionales sobre los proyectos socio-comunitarios solidarios. En cuento pueden ser, desde nuestra perspectiva, una estrategia didáctica que contribuya a resignificar la enseñanza y el aprendizaje, además de una oportunidad formativa para estimular la participación activa y responsable de los alumnos/as, como ciudadanos comprometidos con la realidad social de la comunidad.

Esta propuesta socio-comunitaria se llevó a cabo con la intervención de los veintiséis alumnos/as de 1º año de nuestra escuela secundaria. La institución con la que trabajamos fue el Jardín de Infantes N° 943, ubicado en Ingeniero White, en el barrio el saladero. Un barrio marginal.

El propósito fundamental que orientó el proyecto, fue la democratización del conocimiento, a un sector social que tiene dificultades de acceso a saberes relevantes, que pueden contribuir a mejorar en el futuro su calidad de vida. Concretamente, los veintiséis alumnos/as de 1º año, enseñaron el proceso de producción de lombricompuesto -abono orgánico- para la fertilización de la huerta, entendiendo la huerta como un recurso para el autoconsumo y emprendimiento -medio de vida-.

El sustento conceptual de la experiencia pedagógica

1.-Paradigma del aprendizaje en contexto de servicio

Uno de los soportes teóricos de nuestra experiencia pedagógica fue el paradigma del aprendizaje en servicio. El aprender sirviendo, parafraseando Frida Díaz Barriga Arceo (2006) es un enfoque educativo experiencial, que permite a los alumnos/as vincular el pensamiento con el hacer, pretende que ellos desarrollen la capacidad de construir, aplicar y transferir significativamente el conocimiento al enfrentarlos a los fenómenos de la vida real.

Bajo este enfoque, se destaca la ayuda a los demás no en forma de caridad, sino de la responsabilidad social con aquellos sectores más excluidos de nuestra sociedad. Las actividades se realizan con un claro sentido de grupo, se fortalece el aprendizaje colaborativo, el trabajo en equipo, se fomenta la tolerancia y el respeto a los demás. La experiencia contribuye al desarrollo de la identidad de los alumnos/as en la medida que se vincula con la comunidad y los problemas de su entorno.

2.-La ciudadanía participativa

La idea de contribuir a la formación de la subjetividad de nuestros alumnos/as como ciudadanos participativos y responsables atravesó todo nuestro proyecto. En este sentido adherimos a los postulados de Abad y Cantarelli (2011), ellos afirman que para construir una sociedad de la vinculación, donde funcionemos como colectivo, donde nuestros vínculos estén fortalecidos, hay que dar lugar a aquellas prácticas que consolidan una ética de la responsabilidad.

Por ello, intentamos fomentar una concepción de ciudadanía en sentido ampliado, participativo superadora de la dimensión legal e individual. Entendemos que educar para el ejercicio activo de la ciudadanía, desde una subjetividad responsable y comprometida con lo colectivo, con lo público, implica entre otros aspectos favorecer procesos de participación a nivel áulico, institucional que propicien el desarrollo de habilidades y estrategias para una progresiva participación en la sociedad.

¿En qué consistió la experiencia pedagógica?

El proyecto se organizó en dos etapas. La primera etapa fue la de preparación, la más prologada. Fue muy interesante ver como el interés y compromiso de los alumnos/as se incrementaba con la propuesta, la hicieron propia, a medida que trascurrían los días.

En la materia Lengua y Literatura se abordó las características de la leyenda, en cuanto texto literario y se trabajó las pautas ordenadoras para la redacción. A partir de esos conocimientos, la consigna fue que cada alumno/as redacte una leyenda sobre el origen y función de la lombriz roja californiana. También trabajaron las características del texto de divulgación científica. En forma grupal, escribieron la ficha técnica sobre la lombriz roja californiana. A través de un proceso de votación eligieron la ficha técnica mejor lograda.

Otro contenido que trataron fue la entrevista en cuanto texto periodístico. En forma colaborativa, redactaron el formulario de preguntas para entrevistar a la Directora del Jardín de Infantes. Esta entrevista, tuvo como propósito conocer las características socio-económicas-culturales del barrio el saladero, conocer las necesidades de los niños y niñas que asisten a ese jardín, indagar el impacto que podía tener este proyecto socio-comunitario, y organizar la visita guiada a nuestra Escuela de Agricultura y Ganadería, para que conozcan las posibilidades educativas que brinda esta escuela pública, y estimular la continuación de los estudios secundarios, en un sector de la sociedad que suele tener altos niveles de deserción escolar.

Como las producciones literarias y científicas fueron tan creativas, se decidió reunir todo este trabajo en una antología, para divulgar las 26 leyendas, la ficha técnica de la lombriz roja californiana y el paso a paso del lombricompuesto. Concretamente, publicamos 100 ejemplares.

Finalmente, los alumnos/as a través de un proceso de votación eligieron una de las leyendas para reescribirla teniendo en cuenta las características del género teatro. Transformaron la leyenda en una obra de teatro, para ser representada en nuestra visita al jardín.

En el Taller de Reciclaje de Residuos, realizaron una investigación sobre la lombriz roja californiana. A partir del análisis de esos conocimientos, elaboraron una presentación grupal. También investigaron el proceso de producción del lombricompuesto (abono orgánico). Con esta información los estudiantes editaron un video infantil para divulgar en el jardín de infantes.

La otra etapa fue la ejecución del proyecto que se realizó en dos instancias. En la primera, recibimos la visita de los niño/as del jardín de infantes, nuestros estudiantes actuaron de guías. Dieron a conocer la oferta educativa de la Escuela de Agricultura y Ganadería: la producción de pollos, huevos, cerdos, corderos, conejos, la huerta, los frutales, y el invernáculo. Dictaron una clase teórico-práctica en terreno, para que los pequeños aprendan el proceso de producción de lombricompuesto, trabajando en el lecho de la lombriz.

En la segunda, visitamos el jardín de infantes. En este encuentro, nuestros estudiantes representaron la obra de teatro Eisenia, que explica el origen y función de la lombriz roja californiana, desde una perspectiva mitológica, se difundió el video, para que los niños recuerden el proceso de producción de lombricompuesto, esa misma información quedó registrada en un rota-folio, realizado por nuestros alumnos/as. Finalmente entregaron de 60 plantines de tomates y pimientos, y abono orgánico, que trasplantaron en la huerta del jardín.

A modo de cierre

El proyecto socio-comunitario solidario constituyó una experiencia pedagógica, que logró superar algunas limitaciones históricas de la escuela secundaria, el conocimiento disciplinar, la rigidez del horario, los muros institucionales, entre otros aspectos. Fue una propuesta que recuperó la implicación y la emoción de los estudiantes frente a la tarea. Facilitó el aprendizaje situado, contextualizado, y sin dudas un “aprender haciendo”, el lema que caracteriza a nuestra escuela técnica.

En este sentido, es válido recuperar la voz de los protagonistas de la experiencia, una de nuestras alumnas, opinó: “Nos pareció interesante, ya que nos unimos entre todos para apoyar un bien en común que ayudó a una comunidad de niños no tan favorecidos económicamente. Aunque llevó mucho trabajo y tiempo fue una gran experiencia porque pudimos brindarles a los niños nuestros conocimientos de una forma divertida y sencilla. Les aportamos conocimientos sobre cómo mejorar la huerta, cómo hacer lombricompuesto, les enseñamos a los nenes del jardín, que cuando sean más grandes pueden venir a estudiar a nuestra escuela que les enseña a trabajar con animales y planta.

Estas palabras genuinas, permiten evidenciar la implicación emocional y la significatividad personal y

grupales a la que dio lugar la experiencia pedagógica. Consideramos que este tipo de proyectos, favorece la construcción ciudadana en la escuela, despierta el compromiso, la responsabilidad y la participación crítica con los problemas de la comunidad.

Bibliografía

- ABAD, S. CANTARELLI, M. (2011). *Habitar el Estado. Pensamiento estatal en tiempos a estatales*. Hydra. Buenos Aires.

- DIAZ BARRIGA ARCEO, FRIDA (2006) *Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. Mc Graw Hill. México.

Trayectos inclusivos y aprendizajes conjuntos

El docente auxiliar como articulador de mecanismos de inclusión

María Lía Doglia

Colegio Nacional "Rafael Hernández"
Universidad Nacional de La Plata

"Para efectivizar el acceso al derecho a la educación no alcanza la enunciación de la igualdad de derechos, ni el ingreso irrestricto y la gratuidad, ya que los puntos de partida son desiguales. Se requieren políticas activas tendientes a posibilitar tanto el ingreso, la permanencia y los tránsitos flexibles requeridos, como la calidad de la educación a los estudiantes con discapacidad" (Comisión Universitaria sobre Discapacidad, 2011)

El Proyecto Académico y de Gestión presentado por la Profesora Ana García Munitis en el año 2013, propone, entre otros postulados, la mayor participación de los docentes en la Comisión de Discapacidad, el fomento de la capacitación específica dentro y fuera de la institución, la realización de actividades de integración orientada hacia los alumnos y el trabajo de investigación y transferencia hacia otras instituciones educativas.

Integrar no se limita a que en el grupo esté incluido un alumno con necesidades de atención diferentes, sino que es una posibilidad permanente de crecimiento personal para todos y cada uno sus integrantes.

La construcción diaria del concepto de inclusión se puede dar a través de la diferencia, del respeto por el otro y de los lazos de solidaridad, más intensamente, incluso, cuando existe un estudiante que genera la incertidumbre de lo diferente o desconocido.

Fue beneficioso en un primer encuentro con un grupo en el cual uno de sus integrantes presenta una diversidad funcional severa, que, como docente auxiliar, hubiera hecho algunas capacitaciones de las que brinda la UNLP acerca de la integración de los alumnos con capacidades diversas, ya que eso me aportó seguridad para encarar el desafío de acompañar a un estudiante que pese a prácticamente no poder moverse, demostró día a día una gran capacidad de adaptación, y una voluntad inquebrantable de superación de cada obstáculo que se le presentó, tanto en lo académico como en lo relacionado a la vinculación con sus pares.

Por supuesto la comunicación con los padres fue inmediata a fin de presentarme y ponerme al tanto de cualquier tema que ellos consideraran de importancia para comentarme. En ese sentido, lo que ellos me transmitieron fue su gran inquietud acerca del bajo nivel de socialización que notaban en su hijo, de hecho, casi no compartía nada fuera de lo estrictamente académico con ninguno de sus compañeros. En relación a su rendimiento escolar, por el contrario estaban muy conformes.

La mirada de los otros, en un principio fue un tema preocupante, ya que algunos de sus compañeros manifestaban una intolerancia bastante marcada ante algunas situaciones áulicas en cuanto a las formas de evaluación o los permisos para salir del aula de los que hacía uso un par con discapacidad motora.

Pusimos en marcha, entonces, conjuntamente con el Departamento de Orientación Educativa, un taller de convivencia para ver cómo se lograba desarticular ese mecanismo.

Ese primer taller derivó en varios más, en los cuales fuimos, de a poco destrabando las situaciones de conflicto, ya que los alumnos habían normalizado su situación de grupo, incorporando al compañero discapacitado como uno más, de tal modo que no podían dimensionar la diferencia, fue un trabajo que requirió de consultas con especialistas, lectura de material específico, y mucha tolerancia y paciencia, pero finalmente pudimos, hacer entender a quienes estaban enojados con su compañero, que no por pertenecer al grupo eran todos iguales, y que así como cada uno tenía diferente rendimiento académico y costumbres, había un integrante del grupo que necesitaba más tiempo para alguna de sus actividades. Cambiamos, entonces el término igualdad por el de equidad. En grupo, pudimos construir la idea de que debíamos enriquecernos con la diversidad en vez de negarla.

Ese fue un avance muy importante, ya que uno de los objetivos específicos era el de trabajar en la socialización de un alumno que cuanto más se alejaba de su infancia y de las actividades lúdicas, mas iba perdiendo la posibilidad de compartir actividades de esparcimiento con sus pares.

Con la excusa de que se reunieran para estudiar, fuimos viabilizando salidas al cine, encuentros para ver películas, salidas a algún club, es decir ampliando las posibilidades de acompañamiento, de desarrollo de potencialidades y de estrechamiento de lazos grupales.

Este logro fue muy importante, ya que este alumno había puesto toda su energía en lo pedagógico, considerando que en ese campo podía cumplir con las expectativas de su familia, en ese sentido corrimos el eje en cuanto a su percepción de que en otros aspectos les había fallado como hijo, y pudo resignificar lo importante de establecer lazos con sus pares, y vivenciar lo satisfechos que estaban sus padres con sus avances en todos los sentidos.

El Proyecto de trabajo actual no es discursivo, cada barrera se trasciende en las aulas, como espacios de intercambio en la práctica aula cotidiana. Revisar las prácticas y encontrar nuevas metodologías, en función de una construcción colectiva, es una acción paulatina en la que cada uno es parte de un todo transformador.

Hoy estamos planificando el viaje a Bariloche...y van todos. El trabajo de socialización surtió el efecto esperado, no sólo va a egresar un alumno capacitado e integrado, sino que todo un grupo de estudiantes y docentes pudo pasar de una concepción de discapacidad centrada en el individuo otra centrada en el contexto. “Es prioritario 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 a su formación y su rol” (Ana García Munitis, Proyecto Académico y de Gestión 2014-2018)

Pudimos disminuir los aspectos diferenciales y realzar las similitudes, trabajar sobre la solidaridad, tolerancia y el reconocimiento y respeto hacia el otro. Comprendieron así que las diferencias no deben ser descriptas en términos de superioridad o inferioridad, son simplemente características, que como seres humanos nos construyen, y mantenerlas es parte de un desarrollo sano en comunidad.

Bibliografía

- Documento de presentación de la Comisión Universitaria sobre Discapacidad (CUD-UNLP) en el marco de las Jornadas Pensar la UNLP. Octubre de 2011.
- Proyecto Académico y de Gestión 2014-2018 Prof. Ana García Munitis. Octubre de 2013.

Acompañar las trayectorias de los/las estudiantes, una tarea en construcción

*Esp. Prof. Gisela Andrade; Lic. Paola Casa; Lic. Nicolás Feiman;
Malena Galicer; Alejandra Giannini*

Escuela Técnica
Universidad de Buenos Aires

Partimos de la premisa de que la tarea de enseñar y aprender es ya de por sí compleja. Esta labor se complejiza aún más por diversas situaciones, las inequidades sociales pueden ser una de estas circunstancias específicas. Es así como condicionan la tarea de enseñar y aprender y, por lo tanto, es necesario crear dispositivos institucionales que garanticen a todos/as los/las estudiantes una educación de calidad. A partir del establecimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria y su consecuente masividad, se nos presenta la necesidad de revisar y transformar ciertas prácticas y dispositivos históricamente asentados para una institución que no se transformó tanto como la población que le corresponde albergar en la actualidad.

Es este sentido que en la Escuela Técnica de la U.B.A, ubicada en Villa Lugano, C.A.B.A., se está llevando adelante la experiencia de trabajo de los Coordinadores de curso. Esta función existe desde que la Escuela comenzó a funcionar en el año 2015, por lo que es una experiencia nueva e innovadora aun en transformación y definición. Pero, a pesar de estar aún en plena conformación, es un rol que resulta clave en la búsqueda de una escuela con calidad educativa, que pretenda garantizar la permanencia de los/as estudiantes y que, además, presenten aprendizajes genuinos de su parte con miras a un alto porcentaje de egresos en una zona en la que persiste la desigualdad social.

El/la coordinador/a de curso

El rol del/la coordinador/a es el de acompañar a los/as estudiantes en su cotidianeidad y en su trayectoria escolar en el sentido que plantea Flavia Terigi (2007, 2009, 2010) atendiendo las necesidades de los estudiantes y buscando ofrecer una amplia gama de posibilidades, diversas y flexibles. Se trata de una figura presente en el día a día a la que los/as alumnos/as pueden recurrir ya sea por motivos académicos o personales. A través de un vínculo estrecho que se forja en la cotidianeidad. El/la coordinador/a participa activamente de las trayectorias escolares y el seguimiento académico de cada uno de los integrantes del grupo a su cargo, con el fin de garantizar mejores condiciones para sus aprendizajes. Son un nexo además entre el alumnado y los profesores y directivos. El vínculo que los/as jóvenes logran con “su” coordinador o coordinadora es muy importante convirtiéndose en el referente institucional para ellos/as y sus familias.

Esta figura es de gran relevancia principalmente en los primeros años de la escuela secundaria. Ya que es un gran apuntalamiento en la transición de la enseñanza primaria a la escuela secundaria, proceso resulta difícil de sostener y que en muchos casos se convierte en una de las principales causales de deserción escolar.

El vínculo que se genera establece una contención para favorecer la permanencia de muchos estudiantes que en otros contextos hubiesen sido más propicios a abandonar sus estudios. En el primer año de esta experiencia, la escuela no tuvo ningún caso de abandono escolar. Creemos que el acompañamiento del/la coordinador/as, como parte de una estrategia institucional más amplia, es una de las claves de este logro y que se puede convertir entonces en figura o rol interesante de incorporar en otros contextos.

Finalmente, otro de los objetivos del rol de la coordinación, es que la escuela cuente con una mirada integral de cada estudiante. Al estar en el día a día junto con su grupo, los coordinadores pueden establecer un vínculo estrecho y de confianza con los alumnos y alumnas y estar interiorizados/as de diversas problemáticas y realidades encontrándose en una mejor posición para poder trabajar con ellos para fortalecer sus trayectorias escolares.

Marco normativo

El rol de coordinador/a que describimos en este poster es una figura nueva que ha incorporado la Escuela Técnica de la UBA, a partir de un marco normativo, que le dan forma y se está delineando en el proceso de construcción de la misma.¹ En la misma se expresa la necesidad de establecer alternativas de acompañamiento, tutorías o coordinadores de curso para fortalecer las trayectorias escolares.

La propuesta del rol de coordinador se encuadra también las Resoluciones del Consejo Federal de Educación 84/09 y 93/09², en las que se establece la búsqueda y renovación de las propuestas institucionales para lograr un sostenimiento de las trayectorias recomendando las instancias de apoyo.

Por otro lado, se encuentra el Proyecto de creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales del Ministerio de Educación³. Allí, dentro de la definición de los roles de la escuela, se destaca el del coordinador de curso encargados del seguimiento diario de los/as alumnos/as en diversos aspectos.

Finalmente, la tarea del rol se enmarca en la Resolución del Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires mediante la cual, y en convenio con el Ministerio de Educación, se crea y pone en funcionamiento la Escuela Técnica.

Materiales y métodos

Los coordinadores realizan su tarea a través con diversos dispositivos y acciones para poder influir en las trayectorias escolares de los/as alumnos/as:

- Espacios de acompañamiento: los coordinadores cuentan con horas frente a curso. En ese espacio se trabaja, por un lado, desde la lógica del apoyo escolar. Esta es una instancia de trabajo grupal en el cual los alumnos y alumnas pueden hacer la tarea juntos con sus compañeros/as, completar la carpeta, estudiar y realizar consultas al coordinador/a o entre ellos/as. En los primeros años se apunta a la organización: uso de la agenda, los horarios y la planificación de las tareas. De esta manera se busca fomentar ciertas prácticas estudiantiles y la autonomía en el estudio.

Por otro lado, se problematiza sobre ciertos temas que se consideran pertinentes como ser la discriminación; la violencia de género; la xenofobia, etc. Se realizan debates abiertos donde se busca que cada alumno/a pueda dar su opinión y también sepa escuchar a los/as demás. En la corta experiencia se han dado también debates sobre hechos ocurridos en la propia escuela que merecen ser analizados por los/as chicos/as. Además, se ofrecen espacios de participación optativa como ser taller de radio y de género.

- Acompañamientos personalizados: además de los trabajos que se realizan con el grupo en su totalidad, los coordinadores acompañan de manera personalizada con algunos estudiantes. Se trata de casos de chicos o chicas con cursada mixta (es decir que cursan materias de 2do año pero que deben ciertas materias de 1er año) y que tienen espacios entre materias y que los aprovechan para estudiar o hacer la tarea. Se busca de esta forma atender a las experiencias y trayectorias reales de cada alumno/a pues se considera que ellos/as “transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes” (Terigi, 2007) por lo que se debe acompañar y trabajar de modo más individual.

- Colaboración con los/as docentes dentro del aula: en aquellas materias en las cuales los/as docentes así lo requieren, los coordinadores participan activamente en las clases asistiendo al profesor/a.

- Nexos con profesores y directivos: a través del vínculo cercano y de confianza que se genera con los/as alumnos/as, los coordinadores son verdaderos nexos entre el alumnado y los profesores y directivos. Muchas veces se transmiten dudas o consultas, pero también se fomenta que sean ellos/as mismos los que de a poco cobren autonomía para desenvolverse frente a las autoridades.

- Vínculo con las familias: los/as coordinadores/as participan de instancias como ser las reuniones de padres y madres y reuniones particulares con familias. De esta manera se establece un contacto directo con ellas.

¹ Ley Nacional de Educación N° 26.206/2006, artículo 32°, inciso b.

² Resolución CFE N° 84/09 y Resolución CFE N° 93/09.

³ Ministerio de Educación de la Nación, “Proyecto de creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales, Lineamientos Pedagógicos”, 2014.

- Articulación con el Equipo de Orientación de la Escuela: a raíz de la confianza que los/as alumnos/as generan con su coordinador/as estos se convierten en verdaderos nexos para plantear problemas o inquietudes pertinentes a ser tratados por el equipo de orientación.

- Referente: la tarea pedagógica se desarrolla un espacio grupal, las tutorías individuales y el contacto cotidiano con los/las estudiantes, constituyéndose en referentes institucionales para ellos, sus familias y el resto de los docentes.

Resultados obtenidos

Si bien se trata de una experiencia nueva, existen algunos incipientes resultados que se pueden destacar:

- Deserción cero: en el primer año de la escuela ningún alumno/a dejó sus estudios. En un contexto con altos índices de deserción, creemos que es un gran logro haber podido contar con todos los/as alumnos y alumnas participado de las actividades escolares. Si bien con resultados académicos diversos, la escuela resultó ser un lugar en el que los chicos y chicas quieren estar. El trabajo de los coordinadores es muy importante también es este sentido.

- La construcción de las tareas de alumno/a: a través de los espacios de Acompañamiento y de la tarea de la coordinación se dio este proceso en el cual los/as alumnos/as fueron desarrollando sus habilidades de estudiantes. En el primer año de la experiencia se trabajó mucho sobre el calendario, los horarios, el orden de la carpeta, entre otros.

- Intervenciones personalizadas: se visualiza cómo chicos y chicas pudieron comenzar a dar cuenta de sus conocimientos y aprendizajes a través del trabajo personalizado con los coordinadores.

- Respuesta innovadora ante necesidades específicas: antes las dificultades propias del proceso de enseñanza y aprendizaje y las específicas del territorio, el rol del coordinador supo dar una respuesta diferente a las necesidades escolares de muchos alumnos y alumnas.

Conclusiones

La figura del coordinador/a trastoca ciertos sentidos de la tradicional escuela secundaria que se caracteriza por una fragmentación en la mirada de los/as estudiantes. El hecho de estar presente y disponible todos los días durante toda la jornada escolar, permite al coordinador/a generar un vínculo de referencia y tener una mirada más integral de cada uno de los/as estudiantes para acompañarlos en sus trayectorias escolares y generar alternativas para que éstas sean más ricas y valiosas.

Se trata de una experiencia compleja, nueva para las tradiciones de la escuela secundaria y que asume modos particulares dado el contexto y las lógicas institucionales. Un rol que se encuentra permanente en construcción y en continuo cambio, pero que ya muestra signos de cumplir un importante lugar en la difícil tarea de la búsqueda de una enseñanza de calidad e inclusiva.

Bibliografía

Terigi, F., (2010), Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. 23 de febrero de 2010 Cine Don Bosco -Santa Rosa- La Pampa.

------(2009), Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa, Ministerio de Educación.

------(2007), Los desafíos que plantean las trayectorias escolares, III Foro Latinoamericano de Educación, Fundación Santillana.

Leyes, resoluciones y documentos oficiales

Ley Nacional de Educación (Nro. 26.206 de 2006).

Resolución CFE N° 84/09 y Anexo: “Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria”.

Resolución CFE N° 88/09 y Anexo: “Institucionalidad y fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria”.

Resolución CFE N° 93/09 y Anexo: “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria”.

Resolución CFE N° 103/10 y Anexo: “Propuestas para la inclusión y/o regularización de las trayectorias escolares en la educación secundaria”.

Resolución del Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires N°1668 del 17-12-2014.

EJE TEMATICO 2

INCORPORACION DE TECNOLOGIAS

Este trabajo relata una experiencia innovadora en la elaboración de vídeos como medio de expresión oral por parte de los alumnos del Colegio Nacional de Buenos Aires. Se propuso a los estudiantes realizar reseñas literarias con un estilo valorado por los jóvenes de hoy y, de esta manera, ellos se transformaron en “booktubers”.

El fenómeno booktubers se ha extendido entre la población adolescente y joven como un medio de compartir intereses en comunes ante material de lectura que les resulta atractivo. El término booktubers deriva de la conjunción de dos vocablos. Por un lado de “book” que en inglés significa libro y por otro de “tubers” haciendo referencia al portal de la Web 2.0 que permite subir y compartir vídeos a través de la red.

Los booktubers presentan como características que, además de ser devotos de la lectura, cuentan con la capacidad de relatar en pocos minutos su experiencia en forma ágil y dinámica, además de tener la habilidad de manejar herramientas tecnológicas que le permiten presentar sus videos editados y musicalizados.

En el caso particular de la enseñanza de una lengua extranjera posibilita plantear a los alumnos desafíos relacionados con una situación problemática a resolver con los medios que los jóvenes usan diariamente. En este caso la experiencia se basó en proponerles a los alumnos que elaboraran una crítica literaria sobre un libro y lo compartieran en la Web 2.0 a través de la realización de un video. Como sostiene Edith Litwin “es importante reconocer que la escuela como institución cultural se encuentra completamente incluida en una profunda revolución tecnológica de importantes implicancias simbólicas y materiales en las formas de conocer, comunicarse e interactuar con el mundo”. (Edith Litwin, 2016:157)

Se parte del supuesto que el contexto sociocultural es un ámbito privilegiado para adquirir habilidades y competencias por la profusión de mensajes en inglés que se producen y circulan en las redes sociales. Este ámbito naturalizado por los jóvenes permite elaborar discursos creativos que reconocen sus condiciones de producción.

Con el cambio de paradigma acontecido en las últimas décadas con el nacimiento de la sociedad digital ha promovido una transformación en la manera de ver el rol de los docentes, de los estudiantes y del conocimiento a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, se ha pasado de la pedagogía basada en la enunciación de conceptos a la pedagogía de participación y construcción del conocimiento. Esta nueva mirada plantea, entonces, al docente como un “provocador” o “agitador” comunicacional, a los alumnos como co-productores del conocimiento y a los contenidos como resultado de una construcción colectiva. Es decir, que con estos cambios, el rol docente encuentra en estas prácticas un alto nivel de satisfacción al acompañar a sus alumnos que modelan las soluciones más interesantes frente a la construcción del conocimiento desde una mirada personal.

Estas transformaciones reclaman un nuevo tipo de alfabetización donde los estudiantes no solo sepan “leer” los lenguajes y recursos de un área de conocimiento específico, sino que logren tener la capacidad de elaborar sus propias producciones originales, críticas, reflexivas y creativas desde un análisis e interpretación de textos de distintos géneros literarios. Existen investigaciones que han demostrado que el aprendizaje visual es uno de los mejores métodos para enseñar habilidades del pensamiento. Estas técnicas enseñan a los estudiantes a clarificar su pensamiento, y a procesar, organizar y priorizar nueva información. Los diagramas visuales revelan interrelaciones e interdependencias además de estimular el proceso creativo. (Fernandez Acevedo, María Flores Gonzales y otros, 2013:2)

Educar para las competencias en la sociedad digital implica acompañar a los estudiantes en su proceso para saber trabajar con y en la Web 2.0, distribuir información, remixar contenidos, experimentar, trabajar en proyectos, etc. El alumno se convierte en constructor de su conocimiento donde la tecnología se convierte en un espacio de intercambio; y en este caso con un valor agregado al incorporar la práctica y el uso del inglés como medio de expresión de sus intereses y opiniones.

Desde el punto de vista docente sabemos que la dupla enseñanza-aprendizaje se basa en tres elementos principales: pertenencia, participación y praxis. Todos los alumnos participaron de una experiencia social enriquecida con las vivencias de los compañeros, se compartieron recursos tecnológicos y se combinaron prácticas sociales comunes.

Alejados de la mera teoría, el aprendizaje pasó por diferentes etapas. En un principio, hubo rechazo generalizado por parte de los alumnos a la exposición frente a los espectadores de Internet. El hecho de realizar un video y compartirlo a través de un canal de youtube generaba expectativa y temor de quedar exhibidos frente a una audiencia desconocida. Se proponía cortar con el espacio de intimidad y de confort que propone el aula, para pasar a compartir su aprendizaje con el “mundo” ampliando las fronteras del conocimiento.

Luego los estudiantes empezaron, lentamente, a preparar las reseñas de los libros que se habían seleccionado. En esta etapa se práctico no sólo la lectura sino estrategias para preparar una síntesis de lo leído ampliando el uso de la gramática en lengua inglesa.

Más tarde se les propuso a los alumnos realizar un ensayo compartido para mejorar la pronunciación, pulir el discurso, actuar sin sobreactuar. Una vez realizadas estas primeras etapas los alumnos tuvieron que planificar su discurso, grabar, editar y compartir el video.

Finalmente, los jóvenes comenzaron a subir las reseñas, los cuales fueron agrupados y compartidos en el blog: Literature Corner-CNBA.



Blog educativo: Literature Corner-CNBA de la profesora Verónica Pernbaum

La experiencia se realizó durante el último trimestre escolar del 2015 y sostuvo como objetivos fomentar la lectura; demostrar la eficaz selección de palabras ampliando el vocabulario, utilizar expresiones idiomáticas y gramaticales, entregar una presentación oral clara y coherente mejorando la fluidez. El proyecto se llevó a cabo en el marco de las actividades desarrolladas por el equipo de UBATIC del Colegio Nacional de Buenos Aires para acompañar a los docentes en la incorporación de las TIC en su práctica docente.

Los géneros literarios propuestos fueron: drama, fábula, fantasía, novela gráfica, horror, periodismo de investigación, amor, filosófico, teatro, ciencia ficción, cuento y suspenso. De esta manera alumnos de diversos años del Colegio realizaron reseñas de distintos libros, solo por citar algunos ejemplo: “Operación Masacre” de Rodolfo Walsh, “El Túnel” de Ernesto Sábato, “El beso de la mujer araña” de Manuel Puig, “El gato negro” de Edgar Allan Poe, “La casa de Bernarda Alba” de Federico García Lorca.

A lo largo de la experiencia educativa se trabajó el discurso oral al incorporar conectores, expresiones y vocabulario del área para alcanzar una exposición fluida y eficaz para alcanzar transmitir el mensaje deseado. Para lograr esta meta una decisión clave fue permitir la libertad de elección de textos. Otorgando esta libertad de acción los alumnos se comprometieron en el momento de realizar la reseña escrita y más tarde en el momento de la realización de videos para subir a Youtube, incorporando así la aplicación de las TIC a la enseñanza de las Lenguas Modernas. La evaluación se focalizó más en el uso espontáneo y fluido de la lengua que en la precisión lingüística.



Capturas de pantallas de los videos realizados por los alumnos y compartidos en el blog educativo: Literature Corner-CNBA de la profesora Verónica Pernbaum

Los alumnos se apropian de las herramientas de aprendizaje por medio de estos procesos culturales, entrenando habilidades, al tiempo que desarrollaron una disponibilidad mental flexible e individual respondiendo a los retos que hoy enfrenta la educación formal frente a la sociedad de información y comunicación. Los desafíos que presentan los proyectos en las escuelas son los de acompañar a los alumnos en adquirir destrezas para seleccionar y crear información, es decir, que los jóvenes logren alcanzar la autonomía, capacidad para

tomar decisiones, flexibilidad y capacidad para resolver problemas. Pero junto con estas habilidades hay que impulsar el desarrollo de estrategias comunicativas para que los sujetos que aprenden logren participar en forma activa, reflexiva y crítica en la sociedad.

Con la experiencia se logró un alto grado de motivación a pesar que en un primer momento los alumnos presentaron una actitud reticente. Se conversó sobre el tema dando a luz el temor que sentían los estudiantes frente a la posibilidad de sufrir bullying. Una vez superadas estas cuestiones, algunos tomaron la iniciativa mostrando un uso de la lengua inglesa desenfadada y natural, profundizando el conocimiento de la misma. Finalizados los trabajos se compartieron en un blog que los estudiantes visitaron y comentaron entre ellos dando pie a un proceso de préstamo de libros entre ellos.

Para llevar a cabo la evaluación de los alumnos se tomó la decisión de hacerlo de manera formativa, es decir que se ponderó la participación, el compromiso y las elaboraciones a lo largo del proceso. Desde que comenzaron con las primeras prácticas escritas sobre textos leídos en clase hasta el video final, se acompañó y evaluó a los estudiantes, siempre haciendo énfasis en una producción escrita y oral rica en vocabulario del área, expresiones idiomáticas y conjunciones.

A modo de conclusión, la elaboración de videos y su posibilidad de compartirlos a través de Youtube resultó ser una excelente herramienta para el abordaje del lenguaje audiovisual y el desarrollo de la expresión oral, incentivando competencias como aprender a aprender y la creatividad personal. Como dice lema de Youtube-schools: Educar es sinonimo de inspirar e involucrar a los alumnos. Esta práctica pedagógica así lo demuestra.

Para los adolescentes, la lectura no es ya una práctica solitaria, aislada y silenciosa, sino una actividad colaborativa. Actualmente los chicos leen en comunidad, es decir, hacen un intercambio de opiniones. Ser booktuber es algo apreciado por la relevancia cultural de las actividades sociales que desarrollan y por las que se promueven.

Con el trabajo se alcanzó que las TIC fueran un medio en pro de la lectura y del desarrollo comunicativo.

Bibliografía:

- Bartolomé, Antonio (2004) "Blended Learning. Conceptos básicos". Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 23, pp. 7-20.
- Fernandez Acevedo, Raquel y otros (2013) Youtube y su aplicación en el aula: el video como elemento didáctico, Universidad de Alicante
- Litwin, Edith (2016) El oficio de enseñar. Condiciones y contexto, Paidós, Bs. As
- Aguerrondo, Ines y otros (2006) Cómo planifican las escuelas que innovan, Papers Editores, Bs. As.
- Gimeno Sacristán. José (1999) La educación que tenemos, la educación que queremos, Grao, Barcelona.
- https://es.wikipedia.org/wiki/Aprendizaje_semipresencial
- <https://chollollan.wordpress.com/aprendizaje-situado/>

Uso de la computadora como forma de expresión

Andrea Frosch Cirigliano

Escuela de Educación Secundaria N° 1
Boulogne Sur Mer

Su fe en la ciencia

Los conceptos "nativos digitales", "trabajo colaborativos", "soporte digital", "aprendizaje ubicuo", "aula digital", "educación intercultural", "enlaces internos y externos" (intratextuales e intertextualidad, respectivamente) ya forman parte de la sociedad y la escuela no queda exenta de esta era tecnológica por excelencia; por esta razón me interesa adentrarme en este tema e incorporarla en mi práctica cotidiana dentro del espacio áulico y considerar la tecnología como lo que es "un nuevo lenguaje", según Cassany en su obra Soporte digital del lenguaje.

Haga como si estuviera en su casa

La escuela secundaria no. 1 de Boulogne Sur Mer está en el partido de San Isidro, provincia de Buenos Aires. Se divide en dos sectores: escuela básica y superior. La básica a su vez tiene dos anexos donde los jóvenes pueden cursar. En la escuela primaria no. 27 en la que se reciben jóvenes de villas de emergencia cercanas y el anexo no. 6 que recibe adolescentes de la zona de Virreyes. Es una institución unificada hace un año, al articularse los dos anexos se trasladan a la escuela principal donde funciona el ciclo superior. Debido a esto la cantidad de aulas y mobiliario de la escuela es escaso. Funcionan tres turnos: mañana, tarde y noche.

Soy profesora en Castellano, literatura y latín. Doy clases de Prácticas del lenguaje en el ciclo básico a la mañana y a la tarde. Los dos turnos son muy diferentes. A la mañana contamos con un preceptor cada dos cursos, siempre está alguno de los tres vicedirectores y el director se reparte en los tres turnos, por lo tanto algunas veces está y otras mañanas no. Cada año tiene dos o más divisiones. En este turno trabajo con 2do B y 3er B. El primer curso consta de doce alumnos en una franja etaria de 12 a 13 años, sólo asisten cuatro estudiantes mujeres los demás son varones. En el segundo curso la población consta de un total veinte alumnos, once mujeres y nueve varones en una franja etaria de 13 a 14 años. Muchos de los estudiantes fueron alumnos míos el año pasado, los demás ingresaron de otros colegios de la zona. A la tarde, la situación cambia. Sólo hay dos preceptores, un vicedirector o el director, a veces ninguno de los dos. Hay para cada año una sola división, por lo tanto los cursos son numerosos. La mayoría de los estudiantes que concurren en el turno tarde son repetidores, en mi curso hay diez repitentes, muchos de la misma escuela; otros, de instituciones vecinas. En total asisten veintinueve alumnos por esta razón, la franja etaria es diversa entre 13 a 16 años.

En el marco de las Jornadas Escuela, Familias y Comunidad 2015 se efectuó esta actividad que consistía en que cada uno de los cursos de la escuela presentara en su aula un trabajo que fuese representativo de lo efectuado durante la cursada. En esa oportunidad le correspondió realizar la jornada al departamento de comunicaciones que se encuentra integrado por prácticas del lenguaje, literatura e inglés. Además la dirección de la escuela solicitó a todos los profesores que utilizemos las netbooks que el Gobierno había entregado a los estudiantes, asique, planteada esta situación, decidí trabajar con Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y utilizar las computadoras portátiles para que los alumnos presentaran algunas de las actividades realizadas en clase.

Los estudiantes de esta generación son sujetos visuales que están acostumbrados a la ligereza de la imagen, por lo tanto me interesó rescatar el elemento de "inmediatez sensual" del que habla Mirzoeff. Este autor manifiesta que la inmediatez sensual explica las sensaciones que provocan en el espectador las imágenes y que estas sensaciones: intensidad, sorpresa, conmoción y enmudecimiento son singulares, distintas en cada persona. (Mirzoeff, 2003:37)

A partir de la idea "del texto hacia la imagen" y considerando la valiosa pregunta ¿es posible enseñar y aprender a mirar? (Abramoski, A., 2007:33-35), propuse varios proyectos que contemplaban la lectura y la escritura para que los alumnos eligieran la que más les interesara.

El diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires señala entre sus propósitos de enseñanza de las prácticas del lenguaje que el docente debe proponer variadas situaciones de lectura, escritura e intercambio oral y fomente la reflexión sobre los contextos de producción y recepción de esas prácticas (D.G.C y E, 2006:364). Dos problemáticas que me interesan abordar porque forman parte de las prácticas del lenguaje son la lectura y la escritura. Según Maite Alvarado la escritura perdió prestigio social (1997:154) ese es el desafío que presenta hoy la producción de un texto en la escuela secundaria, por lo tanto, un recurso que me parece apropiado para estimular a los alumnos en este tipo de actividad es la utilización de la herramienta tecnológica Fotos narradas 3 que es un programa para la creación de presentaciones con fotos digitales, para ello es necesario la producción de un texto. Utilizo el concepto “herramienta” porque el objetivo que persigue la actividad es la producción de un informe de lectura y la aplicación solo es “el instrumento” que sirve de motivación para completar ese objetivo, no es un fin en sí mismo. En el acto de leer se produce por parte del lector una apropiación del lenguaje salvaje, incluso de desviación o robo en la lectura (Petit, Michele, 2008:92), haciendo hincapié en esta afirmación para la segunda actividad intenté que mis alumnos tomaran para sí el cuento de Poe y lo hicieran propio resignificándolo, para resumir nuevamente la tecnología en sus diversas formas ayudaron a darle sentido a este cuento.

Los cursos de 3er año turno mañana y tarde coincidieron al seleccionar la aplicación Fotos narradas 3, en cambio el curso de 2do año turno mañana prefirió la puesta en escena del cuento “Corazón delator” de Edgar Alan Poe para esta tarea no se utilizó una aplicación específica sino que trabajamos con distintos elementos tecnológicos que reforzaron el diseño global de la producción escénica. En las dos actividades hay un hilo conductor: “del texto hacia la imagen”. En ambos casos se parte de un texto para llevarlo a imágenes. La primera es una experiencia consistente en crear un informe de lectura para plasmarlo en un video; la segunda, apropiándose de un cuento, resignificándolo para ponerlo en escena con la intención de ser intervenido por la mirada del otro. Por lo tanto, el aprendizaje de los educandos no se realiza en forma pasiva sino que por el contrario los alumnos se involucran con la elaboración de las actividades y por ende llegan a apropiarse del conocimiento. El resultado es un aprendizaje ubicuo. (Cope y Kalantzis, 2009:9)

Instrucciones para...

Esta aplicación es una herramienta que permite producir un video de manera sencilla, primero, porque se puede transcribir texto; segundo; se completa con imágenes del tema que se trate y, tercero, se complementa con música que se puede desde fotos narradas elegir o crearla o subirla desde otra aplicación; finalmente, se edita el trabajo en un video.

Tema para un tapiz

El curso se dividió en grupos y cada uno de ellos eligió un tema distinto sobre una serie de problemas de actualidad que a los estudiantes les interesó abordar debido a que son cuestiones con las que conviven diariamente: sexualidad, bulimia y anorexia, drogas y embarazo adolescente.

Después de optar entre los temas propuestos hicieron una investigación y, a partir de ésta, se elaboró un informe de lectura resumido porque teníamos un tiempo acotado de video a editar. Las imágenes que los compusieron fueron elegidas por cada grupo. Se encargaron de la selección y para ello, utilizaron, en algunos casos, sus teléfonos celulares, en otros, las netbooks para bajar las imágenes de internet. Inmediatamente comenzaron a articular este formato de video. A cada imagen le correspondía una parte del informe, después de insertado el texto y ensamblado las partes cada grupo eligió un tema musical para acompañarlas. Posteriormente tuvieron que decidir cómo distribuir el texto, color y disposición de las imágenes. En última instancia, se editó el video.

Los trabajos y los días

Mi trabajo consistió en acompañarlos en el armado del informe de lectura explicándoles la estructura, el uso de notas al pie, bibliografía, los recursos de la coherencia y la cohesión para que el texto quede cohesionado. Además, realicé un repaso de normativa gráfica que incluyó las normas ortográficas, puntuación y tildación. Luego les proporcioné el tutorial de la aplicación, les enseñé a usarlo y los guíé en la edición del video. Por úl-

timo, fui el nexo entre el departamento de computación y los directivos del colegio.

Tía en dificultades

La primera dificultad fue que, si bien se supone que todos los alumnos tienen la computadora portátil, la realidad me mostró que la mayoría de los estudiantes del curso poseían la netbook rota, en reparación o bloqueada. En consecuencia, solicité ayuda al departamento de computación que el colegio tiene, por suerte, para que nos prestaran las netbooks que eran necesarias. Por ello, dividí al curso en grupos de cuatro chicos en cada computadora. La segunda dificultad que surgió fue que un grupo de alumnos se negó a aprender a usar fotos narradas 3 porque sabían utilizar la aplicación que trae la netbook: Moviemaker.

La pieza ausente

Fue plantear luego de la proyección de los videos un debate para que los espectadores puedan poner en palabras las sensaciones provocadas por las imágenes proyectadas y que intercambien con los creadores del video distintos puntos de vista de los temas abordados.

Maravillosas ocupaciones

La experiencia tuvo varias instancias y como todas las actividades nuevas generaron adeptos y descreídos entre los alumnos participantes, por esta razón hubo marchas y contramarchas en el armado de los resúmenes y en las correcciones. También hubo imprevistos en el momento de tener que usar la sala de computación, en definitiva situaciones que no se prevén en el momento de planificar. En cuanto al compromiso de los alumnos y su participación, resultó heterogéneo. El video que se editó con Moviemaker fue muy bien resuelto por el grupo y no quedó a la vista de los espectadores diferente a los editados con Fotos narradas 3. Considerando las dificultades que se plantearon en el momento de hacer este proyecto puedo decir que el resultado fue notable y la devolución óptima.

Corazón delator

La actividad consistió en representar el cuento que ya habíamos trabajado en clase: el género literario al que pertenece el texto, la biografía del autor y su influencia en el género policial, los personajes principales, la psicología del protagonista y posibles finales para el cuento: ¿está loco o aparece un elemento sobrenatural?

Resumen en otoño

El protagonista se obsesiona con un vecino porque éste presenta un “maldito ojo de buitre”. Decide matarlo y para lograr su objetivo durante siete días lo espía en las madrugadas introduciendo parte de su cabeza en la habitación y casi sin respirar, para no hacer ruido, con una linterna señala el ojo del viejo mientras este duerme. Al octavo día mata a su vecino, lo descuartiza y lo esconde en la habitación debajo de maderas flojas del piso. Pero un ruido alerta a los demás compañeros de la vecindad que llaman a la policía. Ésta llega y el protagonista lo recibe en la habitación del muerto. Charla con los agentes mientras empieza a escuchar fuertes sonidos del corazón del fallecido. Convencido de que los policías también oyen los latidos confiesa su crimen.

Cuento sin moraleja

El género fantástico produce “vacilación” en el lector y en el personaje. Finalmente cuando el lector toma una decisión sobre qué le pasa al protagonista, se sale entonces del género fantástico para optar por el género extraño o maravilloso (Todorov, 2003: 43). Los cuentos de E. A. Poe son categorizados en su mayoría como extraños. En éste en particular el protagonista interpela a los lectores y les pregunta ¿por qué piensan que estoy loco? A partir de esta interpelación se desarrolla el argumento que permite incluir en la narración elementos tecnológicos que sostienen el monólogo y la postura que tiene el protagonista sobre los hechos que narra.

El móvil

Primero, se eligió al narrador del cuento, como el texto permite incorporar voces en off, fueron elegidas las alumnas del curso para desarrollar esa tarea. Otros integrantes del aula con habilidades manuales se dispusi-

eron a hacer la escenografía que retomaba aspectos centrales del cuento. El resto de los alumnos que tienen bastante conocimiento tecnológico se ocuparon de buscar los sonidos que imitaran el corazón, los pasos y los golpes de las puertas. Todos éstos se reprodujeron en una computadora portátil. La iluminación la realizamos con las linternas de los teléfonos celulares.

Papeles inesperados

La primera dificultad fue no encontrar aplicaciones que tuvieran sonido alto. Otro problema que se surgió en el momento de la puesta en escena involucró las luces de las linternas de los celulares puesto que no tuvieron la potencia necesaria para alumbrar como hubiésemos querido. La tercera dificultad fue que no teníamos un micrófono para el narrador así que su voz se confundía con los sonidos del ambiente. Y por último al no contar con un salón de actos para poner en escena el cuento no disponíamos de la comodidad necesaria para separar a los actores del público.

Gris de ausencia

Faltó maquillaje en la puesta en escena. Si bien en algún momento se contempló usarlo, no contábamos con los recursos ni con el tiempo para efectuar esa tarea.

62/modelo para armar

Había que lograr que cada elemento de la puesta en escena quedase sincronizado y sin silencios. En los ensayos previos que hicimos eso nunca se lograba por distintas razones, pero a la hora de presentarlo, los alumnos, delante de todos sus compañeros y directivos de la institución, realmente lograron que todo se fusionara y se hiciera a la perfección. Gustó muchísimo en el colegio, fue muy impactante ver las actitudes de los demás compañeros. Por ejemplo, un curso de 4to año se sorprendió y su primera reacción fue burlarse de los estudiantes, se reían y le contestaban a este narrador que aseveraba no estar “loco” a medida que el cuento iba avanzando ellos lograron relajarse y por ello, pude observar como disfrutaron de lo que estaban viendo, oyendo y viviendo, porque toda la puesta en escena la montamos en un aula y los espectadores podían ver y oír todo el desarrollo de la narración: lo que se hizo de voces en off, sonidos, luces y decorado. Fue un trabajo muy casero con poca producción donde utilizamos lo que teníamos a mano.

La puesta en escena del cuento fue muy aplaudida. Al no tener un escenario, lo que pensé como una dificultad, resultó ser una ventaja porque repercutió generando empatía en el público. Y contrariamente a lo que temían mis alumnos, ellos también pudieron al momento de la representación dejarse llevar por la experiencia y disfrutar del proyecto.

Bibliografía

- ABRAMOWSKI, A. (2007). El lenguaje de las imágenes y la escuela ¿Es posible enseñar y aprender a mirar? Revista El Monitor, n° 13, 33-35, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires. Frecuencia trimestral.
- ALVARADO, M. (1997) Los CBC y la enseñanza de la lengua. AZ. Buenos Aires.
- CASSANY, D. (2000). De lo analógico a lo digital, El futuro de la enseñanza de la composición. Revista latinoamericana de lectura “Lectura y vida” Año 21no. 4. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata. La Plata.
- COPE, B & KALANTZIS, M. (2009). Aprendizaje ubicuo. Ubiquitous Learning. University of Illinois Press.
- CORTÁZAR, J. (1962) Historias de cronopios y famas; Salvo el crepúsculo; Papeles inesperados. Alfaguara. Argentina, (Agosto de 2011)
- COSSA, R. (1981)<http://www.literatura.org/Cossa/rcgris.html>. Publicado en “Teatro 3”, Bs.As.
- DE SANTIS, P Lapiezaausente[http://www.juegotangram.com.ar/Varios/cuentosPoliciales/papiezaausente.html\(S/F\)](http://www.juegotangram.com.ar/Varios/cuentosPoliciales/papiezaausente.html(S/F))
- D.G.C Y E. (2006) Diseño curricular Prácticas del lenguaje 2° y 3° año. Pcia de Bs. As.
- PETIT, M. (2001) Lecturas: del espacio íntimo al espacio público. Fondo de cultura económica. México, (Julio de 2008)
- POE, E.A. (1968) Historias extraordinarias. Bruguera. Barcelona, (Septiembre de 1968).
- HESÍODO. (1982) Teogonía. Biblioteca Gredos. España, (2006)
- TODOROV, T. (1994) Introducción a la literatura fantástica. Ediciones Coyoacán. México, (2003)
- MIRZOEFF, N. (1999) Una introducción a la cultura visual. Barcelona. Paidós, (2003)

Plataforma virtual educativa – Inglés e Informática

Liliana Martín - Patricia Cubiella

Colegio Nacional Dr. Arturo U. Illia
Universidad Nacional de Mar del Plata

Resumen del Trabajo

Este proyecto está siendo implementado durante el corriente ciclo lectivo e introduce a un grupo de alumnos que cursan 5° año con un nivel intermedio de inglés en el manejo de una plataforma a distancia como complemento del trabajo presencial en el aula de inglés. La intención es enriquecer el aprendizaje de la lengua extranjera utilizando una plataforma virtual educativa que es diseñada con la colaboración del Área de Informática.

Las plataformas actualmente son de uso común en las universidades, y nuestro objetivo es preparar a los alumnos como usuarios inteligentes en las distintas secciones del entorno: presentación, materiales de estudio, autoevaluaciones, enlaces de interés, listado de calificaciones, correo interno, chat, calendario y foros, entre los principales. Promoviendo el aprendizaje colaborativo y motivando la participación entre pares y con el profesor- tutor del curso.

Finalmente, hacia el final de este año, luego de realizar una encuesta a modo de evaluación y analizar los resultados obtenidos a partir de la implementación de la plataforma con el grupo testigo mencionado, se considerará la posibilidad de incorporar otras áreas a esta modalidad de trabajo. De esta forma, se reafirmará la idea de que el CNAI fue, es y será un colegio que tiene como meta la innovación y la calidad educativa.

Fundamentación

La plataforma promueve un esquema de aprendizaje colaborativo en el que el estudiante es protagonista activo en su propia formación por lo que el papel del

profesor puede ir más allá de la administración de su función, como es la de crear un ambiente apropiado que le permita al estudiante construir su propio conocimiento a partir de las orientaciones del profesor, los materiales didácticos y los recursos y actividades que proporciona el sistema.

“Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo”

“...se está redefiniendo tanto en su estructura material como en sus formas de interacción; ya no hay un solo eje de interacción controlado por el profesor, sino una comunicación múltiple que exige mucha más atención y capacidad de respuesta inmediata a diversos interlocutores.” (Dussel, 2011).

Una plataforma es una aplicación web que integra un conjunto de herramientas para la enseñanza y el aprendizaje en línea, permitiendo una enseñanza donde se combina la enseñanza en Internet con experiencias en la clase presencial. (Jenkins, Browne y Walker, 2005).

1. Objetivos Generales

- Lograr la incorporación sistemática de una plataforma a distancia como herramienta didáctica y complemento de la clase presencial de inglés.
- Facilitar el aprendizaje de inglés mediante el intercambio entre iguales y con el profesor en forma virtual.
- Propiciar el trabajo online independientemente de los horarios, de la ubicación geográfica, de la arquitectura de la computadora y del sistema operativo.

2. Objetivos Específicos

- Alfabetizar a los alumnos en el uso de plataformas a distancia a través del conocimiento de Inglés.
- Generar aprendizaje colaborativo entre los alumnos y con el profesor guía / tutor del curso.
- Favorecer entre los estudiantes del curso el compartir información, conversar y debatir.
- Llevar un seguimiento completo de actividades, calificaciones y avances de los alumnos del curso.

3. Destinatarios:

Alumnos de nivel 5° Año de nivel intermedio de Inglés del colegio.

4. Contenidos

Los contenidos del área de inglés que serán incluidos en la plataforma, son aquellos que ya son parte de la currícula de la materia.

CONTENIDOS TEMÁTICOS

Salud y enfermedades; deportes.

Computación y tecnología.

Crímenes y criminalidad juvenil. Conducta antisocial. Los tribunales.

Medios de transporte, aeropuertos y terminales.

CONTENIDOS GRAMÁTICALES:

Verbos compuestos. “Collocations”. Formación de palabras: un-; im-; in-.

Verbos modales de prohibición, consejo, necesidad y obligación. Segundo condicional.

Tiempo presente: Presente Perfecto, Presente Perfecto Continuo.

Used to / would. El Pasado Simple, Pasado Continuo, Pasado Perfecto.

5. Actividades

5.1. Previas a la utilización de la plataforma

- Reuniones con Universidad Abierta de la Universidad Nacional de Mar del Plata para la implementación y asesoramiento.
- Diseño y creación de curso en la plataforma
- Creación y selección de material apropiado:
- Recursos multimedia imágenes, videos audio y enlaces de interés.
- Autoevaluaciones.
- Foros
- Evaluaciones
- Generar material con aplicaciones afín a la plataforma: exe learning, hot potatoes, Jcllc.

5.2. Durante la utilización de la plataforma

- Implementación en el curso.
- Ingreso de alumnos en la plataforma.
- Explicación del uso de la plataforma a los alumnos por la docente de Informática. Se desarrollará en dos a tres clases en la sala de Informática del colegio.
- Tutorías.
- Subir anuncios y calificaciones.

6. Evaluación

Evaluación continua para poder:

- Ponderar las actividades presenciales con las actividades en línea en la plataforma.
- Evaluar el trabajo colaborativo y la participación individual.
- Lograr un mejor rendimiento académico.
- Afianzar hábitos de trabajo autónomo y responsable.

En la siguiente página se muestra una tabla descriptiva:

Aspectos	Criterios	Instrumentos	Peso
Participación en clase	Participación activa e implicación en el desarrollo de las actividades realizadas en clases presenciales y en la plataforma.	Observación y notas del profesor Estadísticos plataforma.	20%
Tareas realizadas en la plataforma	Entrega de trabajos según criterios en cada trabajo.	Trabajos grupales Foros. Trabajos individuales Actividades Listening- Reading se deben complementar en clase presencial Autoevaluaciones.	30%
Dominio de conceptos y procedimientos de Inglés.	- Dominio de la terminología específica de la materia. - Precisión conceptual con el nivel de adecuación.	Actividades que se entregan en clase presencial Valoración de exámenes durante el año o cuatrimestre.	50%

Bibliografía

- Aprender y enseñar en la cultura digital - Recursos educ.ar. Disponible en: www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=116180 .5 feb. 2013 - Autor: Dussel Ines Año: 2011
- CORREA, GERMÁN Y RODRÍGUEZ MARCO A. (2013). La organización de secuencias de LE con TIC. Enseñar con TIC Lenguas Extranjeras II. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- JENKINS, M., BROWNE, T. y WALKER, R. (2005). "VLE Surveys. A longitudinal perspective between March 2001, March 2003 and March, 2005 for higher education in the United Kingdom".

La vida cotidiana en el edificio

Susana Mantero

Colegio Nacional de Buenos Aires
Universidad de Buenos Aires

El edificio (L'immeuble) es una simulación global. Las simulaciones globales son creaciones colectivas que se realizan en forma de proyecto y para las cuales se utilizan documentos auténticos, juegos de roles, imaginación y prácticas de comunicación tanto orales como escritas. En lengua extranjera son útiles para la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas. Se inventa un decorado o escenario, se inventan personajes y se generan acontecimientos. Dentro de un marco delimitado el estudiante debe crear libremente.

En este contexto se inserta "L'immeuble" de Francis Debyser. "L'immeuble" es un edificio en forma de bosquejo que recurre a la invención, a las técnicas de animación y a actividades lingüísticas específicas cuyo objetivo es la formación de estudiantes de francés lengua extranjera. Apunta a un público adolescente o adulto.

En esta proposición de trabajo se comienza con la invención del decorado o escenario: se elige la ciudad, la dirección, la fachada del edificio, la cantidad de pisos, de departamentos, etc. Luego se continúa con la invención de los personajes: la identidad, la biografía, el retrato, la dimensión psico-sociológica y finalmente tienen lugar los juegos de roles es decir las interacciones entre los diversos personajes. Los personajes se encuentran, se saludan, hablan, se enojan, etc. La creación es lúdica pero tiene también un objetivo lingüístico: el aprendizaje de formas lexicales, morfosintácticas y discursivas. Es un espacio ideal para utilizar las cuatro competencias de la lengua: comprensión escrita y oral, expresión escrita y oral.

Dentro de este marco se realizó este proyecto; la vida en un edificio a partir de la propuesta de "L'immeuble" de Francis Debyser usando el campus del Colegio Nacional de Buenos Aires y las netbooks del programa Conectar Igualdad en 2do año (nivel A1 CECR). La particularidad es que, en este caso, las producciones fueron hechas enteramente con TIC.

Se comenzó por dividir la clase en 6 grupos y proponer un edificio de 12 departamentos, 5 de 3 ambientes, 3 de 2 ambientes, 3 de 4 ambientes y el departamento del encargado.

Se propusieron distintas actividades:

Actividad 1 (expresión oral y escrita)

Consigna: Buscar en Internet la fachada del edificio, la placa de la calle y el número.

(orientar a los alumnos para que encuentren placas y números de Francia). La clase trabaja en conjunto, discuten las posibilidades oralmente y en google drive

Actividad 2 (expresión escrita)

En el edificio hay vecinos de diferentes nacionalidades, estado civil, profesiones, edades. Hay también algunos animales de compañía. (cuánto más diferentes sean los vecinos entre sí, más rico será el trabajo)

Consigna: Presentar los vecinos del edificio: Nombre, apellido, edad, nacionalidad, estado civil, profesión. Buscar su foto en Internet. Describirlo físicamente y psicológicamente. También buscar en Internet nombres y apellidos que correspondan a las nacionalidades (Marcello Romani, italiano; Frid Brucker, alemán, etc). Las producciones fueron posteadas en un foro del campus del colegio)

Ejemplos de los alumnos

Departamento 2 (grupo de rock)

Dos brasileños, dos argentinos, viven en Francia. Uno es bajista, otro baterista, otro guitarrista y otro cantante en Pez Apesta, una banda de rock. Descripción física según la foto y carácter imaginado. Uno tiene tatuajes debido a su religión, etc.



Foto aparecida en El Diario "El mercurio" el 5 de septiembre de 2016

<https://www.elmercurio.com.ec/327055-asesinan-al-manager-del-grupo-rock-caramelos-de-cianuro/#.V79OkTXLKGk>

Departamento 3 (Matrimonio igualitario)

Mara Da Silva, brasileña pero vive en París con su mujer Dimitra y su hijo adoptivo Saúl. Descripción física y carácter imaginado. Le gusta el bossa nova...etc

Dimitra Peltrova, Es rusa, agente de policía...descripción física, carácter...

Saúl. Es adoptado. Es originario de Zaire. Vive con sus dos mamás. Su sueño es ser atleta profesional

Departamento 4 (La anciana de los gatos)

Se llama Eleanor. Es vieja, fea y alta. Tiene el cabello negro y largo. Vive con 25 gatos. Es un poco loca.



Foto aparecida en el minuto 0.54 de <https://www.youtube.com/watch?v=q-Mf4D6oacw>

Actividad 3 (expresión oral)

1ª. Etapa: Se hizo un trabajo en clase sobre las distintas maneras de pedir artículos, de preguntar el precio, de pagar etc (Acte d'achat DELF A1)

2ª. Etapa: Los habitantes del edificio van a hacer sus compras a los negocios vecinos

Dos o tres alumnos de cada grupo eligieron una situación: Por ejemplo: En la panadería. Prepararon el diálogo, hicieron la representación en los negocios reales del barrio y la subieron a youtube

Ejemplos que presentaron los alumnos

En la panadería

<https://youtu.be/Chmnq4GXGKU>

En la estación

<https://youtu.be/WbgsnCpsBZc>

En la boutique

<https://www.youtube.com/watch?v=fihaPsyTbsI>

En el mercado

<https://youtu.be/kF4bNONaDe8>

En el café

<https://youtu.be/dZGJdFzT0fI>



En el hotel

https://www.youtube.com/watch?v=FDWVFflu3fo&feature=em-share_video_user

Actividad 4: La tarjeta Postal (expresión escrita)

Consigna: Uno o más habitantes del inmueble salen de vacaciones y escriben una tarjeta postal virtual a otro habitante del inmueble. Los alumnos fueron a algunos sitios en Internet y enviaron la tarjeta postal virtual animada siguiendo los siguientes pasos (las cartas de Paulette et de Victor). Las tarjetas fueron puestas en el campus virtual del colegio.

1. Razón de la estancia
2. Lugar
3. Semejanza con otro lugar
4. Diferencia con este otro lugar
5. Boletín de salud
6. Notación meteorológica
7. Notación lírica
8. Detalles sobre la población local o los veraneantes
9. Comentario apreciativo o restrictivo sobre los mismos
10. Relación de un acontecimiento
11. Comentario
12. Información sobre las ocupaciones o el modo de la vida del autor de la carta
13. Apreciación general sobre la estancia
14. Señal de interés por el destinatario
15. Petición de noticias sobre un punto concreto
16. Buenos deseos concernientes al destinatario
17. Consejo al destinatario

Mais il va faire à nouveau	Pero lo va a hacer de nuevo
Nuit après nuit	Noche tras noche
Et tous les matins	Y todas las mañanas
Je me réveille	Me despierto
Je me peigne	Me peino
Je m'habille	Me visto
Je me regarde	Me miro
Dans le miroir	En el espejo
J'utilise le maquillage	Me maquillo
Et je pleure	Y lloro



Actividad 7 (cultura y civilización)

Todos los sábados hay un rico aroma en el pasillo

La vecina del primer piso invita a sus amigas a tomar el té y hace la tarte tatin (un clásico de la gastronomía francesa)

Consigna: Elegir una actividad por grupo

- 1.- Buscar en Internet el origen de la Tarte tatin
- 2.- Buscar en Internet la receta de la tarte tatin
- 3.- Buscar videos en youtube sobre cómo se prepara la tarte tatin
- 4.- Buscar en Internet imágenes de la tarte tatin

Actividad 8 (expresión oral y gramática: uso del imperativo)

(actividad que se prolonga de la actividad 7)

Consigna: Presentar una receta en un programa televisivo como Utilísima o El gourmet.

Trabajo previo: Buscar en Internet vocabulario de utensilios de cocina. Buscar recetas de cocina y hacer una lista de verbos (que se encuentran en imperativo)

Preparar la escena, filmarse y subir el video a youtube

Actividad 9 (expresión escrita colectiva)

Consigna: Escribir una historia policial

Crimen en el edificio.

Quién: La víctima: identidad: nombre, apellido, nacionalidad, domicilio, estado civil, gustos y preferencias, hábitos, aspecto físico (hacer una ficha) (trabajo ya realizado en actividad 1)

Dónde: Lugar del crimen: en un negocio, bajo un puente, en una habitación de hotel, en la estación (describir y buscar imagen en Internet)

Cuándo: El momento: Ayer, a las once, a medianoche

Qué: ¿Qué pasó? Precisar los hechos, las circunstancias (un ladrón, un asesino, robar, asesinar, el arma: un cuchillo, un revólver...) (buscar en Internet)

Interrogatorio: El detective, el comisario, el inspector hace preguntas a los testigos.

(hacer el cuestionario colectivamente en Google drive)

Hipótesis: Por qué la víctima fue asesinada

Indicios: Una huella, una colilla de cigarrillo

Identikit del posible criminal, ladrón (hacerlo con los programas de las netbooks)

Interrogatorio de los sospechosos

Conclusión

La historia se edita en Google drive. Y se buscan imágenes de Internet.

Actividad que se desprende de la anterior (expresión oral)

El detective investiga, hace preguntas...hacer una representación con todos los elementos anteriores y subirla a youtube

Actividad 10: (expresión escrita y oral)

Consigna: Uno de los habitantes del edificio tiene un niño pequeño y le cuenta cuentos antes de dormir. Muchas veces inventa historias. Inventar el cuento entre todos los miembros del grupo en google drive siguiendo este bosquejo y leer las producciones al resto de la clase.

Elegir y describir un personaje que será el héroe de la historia: Un príncipe, una princesa, un viajero, una niña, un soldado...

Imaginar lo que desea, lo que le falta para ser feliz: el amor, un animal mágico, un tesoro, un remedio, algo que le robaron, un objeto precioso...

Contar cómo el héroe recibe los consejos o la información de: un hada, un mago, un sabio, un mensaje misterioso, un sueño...

Contar cómo parte a la aventura: Imaginar

En el camino encuentra a un amigo: un hada, otro aventurero, un príncipe, un genio, un anciano...

Imaginar las pruebas y los obstáculos que el héroe tiene que afrontar en el camino: tareas sobrehumanas, encantamientos, animales hostiles, monstruos, dragones, enigmas, precipicios, duelos, piratas, ladrones...

El héroe llega al final de su viaje. Describir el lugar: Isla, castillo, planeta, reino, país, caverna...

Aquí vive el enemigo del héroe: Imaginarlo: el rey malo, el monstruo, el diablo, el mago, el dragón, el enano, el bandido...

El héroe es vencido primeramente por su enemigo: Ej: es lastimado, encarcelado, víctima de un encantamiento, vencido en una lucha, condenado a muerte...

El amigo del héroe lo ayuda: curándolo, dándole un arma, dándole un consejo, dándole un objeto mágico, mostrándole un secreto, buscando ayuda...

Cómo afronta el héroe por segunda vez a su enemigo pero esta vez venciendo: Imaginar

El héroe vuelve a su casa pero es perseguido en el camino por los aliados de su enemigo. Contar sus últimas aventuras.

Fin de la historia. Contar libremente.

Además de ser un proyecto de clase estas actividades permitieron también desarrollar puntos específicos del programa: Saludos, presentación, descripción física y psicológica, tarjeta postal, temas de gramática como el imperativo, el relato, actividades de la vida cotidiana entre otros temas.

La docente evaluó los procesos y los resultados del proyecto según un modelo constructivista. Es una evaluación formadora, que regula el aprendizaje y una evaluación formativa que informa del proceso. Los estudiantes aprenden a autoevaluarse para construir progresivamente un sistema propio y autónomo. El alumno reconoce sus errores, entiende por qué los comete y encuentra su propio camino para corregirlos ya sea por

autoevaluación, por co-evaluación (con el profesor) o por evaluación mutua (con sus compañeros). Al final de un período completa un portfolio en el que indica lo que es capaz de hacer, las destrezas que adquirió y lo que aprendió en cuanto a contenido.

En este ambiente virtual, que fomenta la autonomía en el aprendizaje, notamos un alto grado de motivación. En todo momento se orientó el proceso de aprendizaje lo que implicó un contacto constante con los estudiantes, el desarrollo de la cooperación entre estos, el empleo de técnicas de enseñanza activas, la información periódica sobre su progreso. En síntesis, fueron actores de su propio aprendizaje.

Bibliografía

- DEBYSER, Francis : L'immeuble. Hachette, Paris, 1986
- CARRE, J.M; DEBYSER, F: Jeu, langage et créativité: les jeux dans la classe de français, Le Français dans le monde/BELC, Hachette/Larousse, Paris 1978
- CARRE, J.M; DEBYSER, F: Simulations globales, Collection Créativité et Communication, CIEP, Paris, 1995

Metodología de clases invertidas. Una experiencia en el taller de panificados

Roxana Szteinberg; María Isabel Clemente; Miguel Brihuega

Escuela de Educación Técnico Profesionalde Nivel Medio
en Producción Agropecuaria y Agroalimentaria FCV
Universidad de Buenos Aires

Resumen

La propuesta del área de agroindustria de la Escuela Agropecuaria, se vincula con la elaboración de productos alimenticios derivados de la producción primaria de la escuela. En ese marco, el objetivo del Taller de panificados, uno de los espacios curriculares de quinto año, es aprender a elaborar distintos tipos de panes, a fin de enseñar también de qué modo es posible llevar adelante un emprendimiento productivo basado en la elaboración de alimentos de consumo.

Durante el ciclo lectivo 2015, mientras se desarrollaba el taller y con la tutorización de docentes con experiencia en uso de tecnologías digitales en la enseñanza, los alumnos elaboraron cuatro murales digitales que contienen galerías de imágenes, presentaciones Prezi, herramientas didácticas visuales, documentos de Google Drive con videos que muestran los procesos de elaboración de diferentes panes.

El propósito ha sido, por un lado, el de generar un material educativo que sirviera como insumo didáctico para futuros cursantes del taller; por otro, el de ponerlo a disposición de personas interesadas en iniciar un emprendimiento vinculado a productos de panificación.

Este año dicho material digital fue incorporado al aula virtual del Taller a fin de implementar durante el presente ciclo lectivo la metodología de clase invertida. En consecuencia, en lugar de ser el docente el responsable de mostrar el procedimiento para la elaboración de cada uno de los panes, son los mismos estudiantes quienes anticipadamente acceden al material didáctico diseñado, aprenden los pasos a seguir viendo hacerlo a sus propios pares, hoy cursantes del sexto año de estudios, y los ponen en práctica en el taller. El docente, sin abandonar del todo el rol del experto, va evaluando el aprendizaje alcanzado e interviniendo, sin que los estudiantes pierdan el protagonismo esperado.

Entre los aspectos positivos, implementar tecnologías digitales en los procesos de aprendizaje ha resultado provechoso dado que permitió trabajar desde técnicas de aprendizaje activo. El imperativo de diseñar materiales didácticos llevó a que los estudiantes debieran volver sobre lo realizado, pensar modos de transmitir los saberes alcanzados, proceso que contribuyó a afianzar lo aprendido.

Al requerir trabajar por momentos con pequeños grupos, se flexibilizó la organización más tradicional de la escuela en la que generalmente se constituye un grupo-clase único que aborda, a un mismo ritmo, la misma temática.

Por otra parte se generaron condiciones didácticas para aprender a trabajar colaborativamente, con programas informáticos que así lo permiten.

Introducción

Son muchas las transformaciones que avivan el debate educativo actual, transformaciones en la manera de gestionar el conocimiento, nuevos enfoques de enseñanza, roles que se redefinen entre educadores y estudiantes, tecnologías variadas que ingresan en las aulas y que acompañan la evolución de saberes hoy en permanente expansión y renovación, modos de aprendizaje más autónomo y herramientas que propician la conformación de comunidades de aprendizaje.

Es indudable que la enseñanza no es una práctica estática, como así también que las escuelas hoy necesitan ser pensadas con integración de tecnologías.

La incorporación de las TIC interpela a docentes y equipos directivos proponiéndoles numerosos desafíos, entre ellos es estratégico el de alcanzar la democratización del conocimiento.

En consecuencia, gravita sobre los docentes y los referentes TIC lograr que los cambios en los modelos de enseñanza acompañados por la incorporación de tecnologías, permeen en cada uno de los espacios de la trama institucional.

Los docentes suelen preguntarse si los beneficios de incorporar las TIC compensan el esfuerzo adicional que implica incorporar tecnologías en la enseñanza. Este dilema no obtura una preocupación también compartida: el de la búsqueda de originalidad, de clases innovadores, creativas, que lleven a los estudiantes a vincularse controversialmente con el conocimiento, a despertar su curiosidad, su interés, a avivar su deseo por saber y conocer.

Para eso las TIC han puesto a disposición de la enseñanza un repertorio amplio de recursos que, utilizados con sentido crítico, pueden convertirse en aliados favorables para el logro de mejores aprendizajes.

Desarrollo

El Taller de Panificados es uno de los espacios curriculares de 5° año, enmarcado dentro del área de agroindustria. Son objetivos del Taller:

- ✓ Comprender e implementar las buenas prácticas en la manufactura de panificados.
- ✓ Reconocer y evaluar los posibles usos de los diferentes ingredientes: harinas, tipos de levaduras, líquidos y aditivos.
- ✓ Realizar una correcta mise en place (preparación y elaboración previas a la realización del pan)
- ✓ Amasar aplicando las diferentes técnicas manuales y mecanizadas.
- ✓ Seleccionar y operar adecuadamente las herramientas, utensilios, balanza, amasadora, sobadora, horno.
- ✓ Conocer y aplicar las temperaturas y tiempos para el horneado de los distintos tipos de panes.
- ✓ Efectuar adecuadamente los procedimientos de limpieza y desinfección en el torno, amasadora, pisos, utensilios, moldes y horno.

El Taller tiene una frecuencia semanal y se desarrolla a lo largo de un módulo de clase, los viernes por la tarde. Los estudiantes concurren en pequeños grupos, de aproximadamente seis a ocho alumnos, número propicio para que todos los asistentes realicen las actividades propuestas y experimenten en la práctica de preparar, amasar y hornear distintos panes.

Durante el ciclo lectivo 2015 se acordó diseñar materiales educativos digitales en torno a los aprendizajes promovidos desde el Taller de Panificados, a fin de que puedan resultar de utilidad tanto para personas interesadas en iniciar un microemprendimiento como para los estudiantes de la Escuela Agropecuaria.

Los alumnos de quinto año, guiados por docentes con experiencia en diseño de recursos digitales, produjeron cuatro murales interactivos sobre cuatro tipos de panes: pan francés, pan árabe, pan de queso o chipá y pizza.



Imagen 1

Realización propia disponible en:
<http://ubaescuelaagropecuaria.edu.glogster.com/taller-de-panificados>

La estructura de los murales, aunque con ligeras variantes, respeta las siguientes partes que linkan a recursos generados con distintas aplicaciones:

✓ Origen: se ubica el lugar geográfico donde surgió la variedad de pan. Para materializar este contenido se utilizaron las aplicaciones Prezi y Google Maps, mediante las cuales se marcó sobre un mapa geográfico el país de origen y algunos datos vinculados a la invención del pan.

✓ Características: con organizadores gráficos provistos por la herramienta Smart Art se aportaron detalles que describen especificidades de cada variedad.

✓ Ingredientes: mediante galerías de imágenes, empleando el programa Picture Trail, se mostraron los ingredientes mediante fotografías y las cantidades o proporciones necesarias para la receta.

✓ Procedimiento: para enseñar los pasos a seguir se utilizaron diferentes alternativas. Por ejemplo, documentos de Google Drive en los que se incrustaron fotografías y videos de imágenes capturadas durante el Taller; el mural Padlet también con componentes multimedia, o bien un video que muestra la secuencia de pasos a seguir para llegar al producto final.



Imagen 2

Realización propia disponible en:
<http://ubaescuelaagropecuaria.edu.glogster.com/pan-de-queso/>



Imagen 3

Realización propia disponible en:
<http://profesoraroxanaszteinberg.edu.glogster.com/pan-arabe/>



Imagen 4

Realización propia disponible en:
<http://ubaescuelaagropecuaria.edu.glogster.com/pan-frances/>



Imagen 5

Realización propia disponible en:
<http://ubaescuelaagropecuaria.edu.glogster.com/pizza/>

Durante el ciclo lectivo 2016 los materiales diseñados sirvieron para invertir la clase y modificar la dinámica del Taller. El docente solicitó a los estudiantes que antes de cada encuentro exploraran los medios producidos por sus compañeros, hoy estudiantes de 6° año, disponibles en el campus virtual de la escuela, de modo tal que ya tuvieran incorporados los conocimientos necesarios sobre la variedad del pan a trabajar, características, ingredientes y proporciones y proceso requerido. De este modo se logró sustituir un modelo de enseñanza más tradicional, en el que el docente es el principal responsable de la transferencia del saber a un grupo de estudiantes, por un modelo de aprendizaje activo, en el que son los propios alumnos quienes gestionan e intervienen en la construcción de conocimiento de un modo dinámico y desde un rol protagónico.

Al invertir la clase el aula deja de ser el espacio exclusivo para el intercambio conceptual, habilitando un acceso al conocimiento desde otros ámbitos. Asimismo se modifica el modo de estructurar el ambiente de la clase, promoviendo una forma distinta de construir, hacer circular, comunicar el conocimiento. El rol habitual del docente, producto de la inversión de la clase, se resignifica, provocando un cambio en el modo de ser alumno. Por otra parte, de un ritmo de trabajo uniforme, compartido por todo el grupo y ajeno a los estilos y tiempos personales, cada estudiante al invertir la clase, pasa a asumir la gestión de su propio tiempo de aprendizaje.

Conclusiones

Los profesores disponen de un amplio repertorio de procedimientos y técnicas, los cuales se definen en función de un curso de acción planteado para llevar adelante la clase. De todos ellos, exponer y explicar son procedimientos generalizados en las prácticas de enseñanza. Pero tener en cuenta a los principales destinatarios del proceso de enseñanza aprendizaje implica invitarlos a algo más que a las tareas de escuchar, retener y registrar.

A su vez, nuevos desafíos se hacen visibles cuando se intenta entablar un diálogo favorable entre la gestión del conocimiento y la incorporación de tecnologías digitales en la enseñanza. Es cierto que los materiales didácticos que hemos diseñado son recursos educativos que proponen la autogestión, el trabajo autosuficiente y autónomo, pero también es inobjetable que reclaman presencia y compromiso por parte del docente, dando cuenta en su organización y en el modo de estructurar el ambiente de la clase de principios pedagógicos profundos y elaborados.

Bibliografía de referencia

- Coll, C. (2009). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En Carneiro, R., Toscano, J. C. y Díaz, T. (coords.), Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Madrid: OEI.
- Feldman, D. (2010). Didáctica general. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Grinsztajn F., Szeinberg R., Córdoba M., Miguez M. (2014). Construcción de saber pedagógico y recursos educativos abiertos en la formación de profesionales para la docencia universitaria. REDU - Revista de Docencia Universitaria, volumen X, publicado en <http://www.red-u.net>
- Landau, M. (2006). Materiales educativos. Materiales didácticos, en Landau M., Análisis de Materiales Digitales. Módulo de la Carrera de Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías. FLACSO-Argentina. Versión en línea. (Última consulta: marzo 2016)
- Magadán, C. (2012b) Clase 3: Las TIC en acción: para (re)inventar prácticas y estrategias, Enseñar y aprender con TIC. Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.

La dimensión pedagógica de la función del preceptor: Nuevas tecnologías y articulación con EOE

*Marina Basmatzian; María Belén Bonserio; Rubén Frías;
Rodrigo Josserme; Nadia Roggeri*

Colegio Nacional "Dr. Arturo U. Illia"
Universidad Nacional de Mar del Plata

Resumen

El presente trabajo, en primer lugar, se propone realizar un análisis del rol y las funciones pedagógicas y administrativas del preceptor en el contexto educativo del Colegio Nacional "Dr. Arturo U. Illia" (CNAI), institución de nivel secundario de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). En este punto, se plantean dos ejes centrales: 1) Enriquecimiento de las tareas pedagógicas, apuntando a visualizar qué enseña este actor institucional (valores, hábitos, normativas, resolución de problemáticas de la vida cotidiana, responsabilidades, etc.) y 2) Aportes del nuevo reglamento de funciones del preceptor generado a partir de la OCS 1734/2015.

En segunda instancia se aplicarán los conceptos identificados al uso responsable de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Aquí se abordará: 1) Usos de las nuevas tecnologías en las culturas adolescentes actuales, y 2) Las TIC como herramientas para la optimización de las funciones administrativas del preceptor.

El impacto y la significatividad de la experiencia se evaluarán con instrumentos de recolección de datos y el análisis de los mismos.

Finalmente, se esbozará un esquema de articulación, en el marco del trabajo interdisciplinario, con el Equipo de Orientación Educativa (EOE) para el abordaje de situaciones emanadas de la masificación de las TIC.

Palabras clave: Preceptor – Articulación EOE - TIC

INTRODUCCIÓN

Desde el 2004 a la fecha un grupo de preceptores del Colegio Nacional "Dr. Arturo U. Illia" ha tomado como objeto de reflexión y debate los aportes pedagógicos que tal actor puede realizar a la tarea educativa. En la JEMU 2006 se presentó la ponencia "Reflexiones en torno al rol del preceptor: apuntes para la revalorización de su práctica docente en los colegios pre-universitarios", que analizó la tarea desempeñada, los roles asumidos y el lugar que ocupa el preceptor en la institución educativa. En el 2008 se elaboró un artículo que fue publicado en la revista Novedades Educativas: "Sobre el rol del preceptor", en el que se ponía en juego apreciaciones respecto a las prácticas docentes de los preceptores. En la última JEMU realizada en el 2014 en San Luis, se expuso el trabajo: "Estrategias de intervención pedagógicas del preceptor en el nuevo escenario educativo, su articulación con el E.O.E (Equipo de Orientación Educativa)".

Este recorrido da cuenta de los intentos por conceptualizar, repositonar y profesionalizar la tarea educativa desempeñada por el preceptor en el nivel preuniversitario. Asimismo, se visualiza un descentramiento de perspectiva ya que en los primeros trabajos aparece fuertemente la idea de rol y funciones del preceptor y en los siguientes las ideas de acompañamiento y articulación con distintos actores institucionales se constituyen en ejes centrales.

El presente trabajo procura repensar al preceptor en un escenario educativo atravesado por el cambio que le demanda formas distintas de percibir y analizar lo que acontece con sus grupos de estudiantes. Cabe destacar que en las últimas décadas las instituciones educativas fueron impactadas por el complejo panorama social, político y económico que transitó el país, afectando los contextos familiares de los estudiantes, la dinámica escolar y la labor docente (Brito, 2009, pp 141-142). Las problemáticas que cotidianamente repercuten en las

instituciones educativas se tornan cada vez más complejas y requieren modalidades de abordaje colaborativas e interdisciplinarias. Los preceptores tienen una carga horaria asignada que ocupa gran parte de la franja horaria escolar. El Convenio Colectivo de Trabajo para los docentes universitarios en su capítulo específico para el nivel preuniversitario plantea una dedicación semanal de 25 horas reloj. Esto significa que es uno de los actores institucionales que mayor presencia física tiene en el devenir diario, por lo tanto suele recepcionar, detectar o brindar una primera respuesta ante una situación crítica. Es así como se configura como un agente de prevención de problemáticas y articulación entre diferentes áreas, departamentos o actores institucionales.

Los últimos años mostraron un desarrollo vertiginoso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en un acotado lapso de tiempo se instalaron en las prácticas sociales, comenzaron a mediar las relaciones entre los individuos, a facilitar tareas y, también, trajeron aparejadas nuevas problemáticas. Los colegios no quedaron exentos de los efectos irradiados por las TIC, haciendo necesario instaurar canales para generar usos educativos de las mismas y para abordar su utilización de manera responsable por parte de los estudiantes. En este trabajo se discuten los aportes que desde el rol del preceptor, en articulación con el EOE, se pueden realizar para promover un uso responsable de las TIC

¿Qué enseña el preceptor?

Nicastro, S y Andreozzi, M (2003) citando a C. Dejours dicen que trabajar es la actividad que nos permite hacer frente a la realidad, más allá de lo que está prescripto. Esta es una definición interesante porque reconoce que el trabajar tiene una prescripción, sobre lo que hay que hacer y lo que no hay que hacer, sobre lo que se espera, sobre lo que está pautado, regulado, indicado.

A su vez, cuando observamos el acto de trabajo en el día a día de las instituciones, es posible observar esto que dice Dejours acerca de que la prescripción nunca alcanza del todo para dar cuenta de la realidad, siempre hay una brecha, entre uno y otra, distancia que no se salda, ya que justamente saldar esa brecha tiene que ver con trabajar. Esto provoca desconcierto, la sensación que prima es que no nos enseñaron lo que teníamos que saber, o que nos dieron una normativa que no alcanza para trabajar del rol que estamos ocupando. Pero eso justamente es trabajar: desplegar un accionar inédito, teniendo que afrontar una realidad que no está escrita en ningún lado tal cual se da, para la cual la prescripción es una parte de esa realidad.

En relación al trabajo del preceptor retomamos las siguientes reflexiones abordadas en ponencias previas. Las funciones son las actividades o tareas específicas que realiza el preceptor, determinadas por la institución educativa en la que se desempeña. Dentro del rol que se le ha asignado, podemos discriminar dos funciones: la pedagógica y la administrativa. La tarea pedagógica implica la acción personalizada hacia el alumno, tendiente a la humanización y formación integral del mismo. Por otra parte, la tarea administrativa permite llevar adelante un control actualizado y diario de la información sobre el alumno. Mediante esta tarea el preceptor sistematiza los datos del alumno incrementando así la comunicación con la comunidad educativa. Si bien dicha tarea no es eminentemente educativa, complementa la tarea pedagógica, optimizándola.

Como antecedente normativo hacemos referencia al Decreto 2299/11 - Reglamento General para las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires, que en su artículo 78 señala “[...] el preceptor es el personal docente de base de la Institución educativa que tiene a su cargo tareas pedagógicas y técnico-administrativas, participa en los procesos de construcción, implementación y evaluación del proyecto institucional según su nivel o modalidad en su lugar de trabajo, en el aula o en el espacio donde se produce el acto educativo” y en el artículo 79 describe sus responsabilidades específicas. Asimismo, la Comunicación Conjunta N° 3 / 11, (Difusión de tareas del preceptor en el Nuevo Régimen Académico para la Educación Secundaria; Res 587/11-Res1480/11) define que “[...] El trabajo del preceptor está presente en todos los aspectos que el Régimen Académico norma, generando y comunicando información sobre ingreso, asistencia y puntualidad, evaluación, acreditación y promoción, movilidad y equivalencias, convivencia institucional y organización pedagógico-institucional de la escuela, destacando la centralidad de la tarea pedagógica y las tareas administrativas que provengan de ella. En definitiva se reconoce el rol del preceptor como un integrante valioso del equipo docente, que contribuye a la producción e intercambio de información a fin de tomar decisiones que impacten favorablemente en los procesos educativos y favorezcan la inclusión con aprendizaje de los estudiantes”.

De igual forma, el Acuerdo Paritario N° 4 (SUTEBA, FEB, UDA y AMET, agosto 2007) afirma sobre el pre-

ceptor: “[...] Es un integrante activo que aporta una mirada y una intervención particular que, desde su especificidad, favorece el proceso de enseñanza y de aprendizaje, promoviendo y acompañando tanto a alumnos como a docentes en la propuesta educativa de cada institución.”

El Convenio Colectivo de Trabajo de Docentes Universitarios (2014) reafirma su función como docente. Sin embargo, con anterioridad en el ámbito de la Universidad Nacional de Mar del Plata las designaciones ya revestían carácter docente.

Consideramos centrar la reflexión no en el plano normativo (es docente porque una norma, disposición o resolución lo dice) ni en el formativo (es docente porque dispone de un título de grado habilitante), sino en el desempeño de sus funciones. Es decir, damos por sentado que se trata normativa y formativamente de un docente, consideramos que eso debería ser así; pero nos interesa mirar lo docente, lo pedagógico que existe en el ejercicio de sus funciones. De modo que desde este plano sería docente en tanto y en cuenta logre llevar adelante una “planificación pedagógica” determinada y generar la apropiación y comprensión en el estudiante de ciertos “contenidos”.

Todas las asignaturas impartidas en el nivel preuniversitario tienen ciertos contenidos a enseñar y el docente a cargo es el responsable de conducir ese proceso de enseñanza y de aprendizaje. Si el preceptor es un docente algo debería transmitir al otro, a su estudiante a cargo, algún contenido debería trabajar con esos alumnos con los que mantiene un contacto diario y permanente, en ocasiones más personalizado y profundo que el docente en el aula. De esta manera, podría utilizar los conflictos y situaciones problema como instrumento y herramienta pedagógica para el crecimiento y socialización del alumno dentro de un marco de convivencia. “En general, en las escuelas siempre estuvo disociado el acto de enseñar y aprender del contexto disciplinario, en lugar de que, de la misma situación de enseñanza-aprendizaje, surgieran las formas sobre cómo relacionarnos...”. Pensada esta situación como momento de encuentro, será el espacio propicio para el intercambio con el alumno de ideas, pensamientos, emociones, vivencias, conocimientos, aspiraciones, etc. Este acercamiento y relación nos permitirá transmitir valores y formas beneficiosas de accionar en el mundo.

Obviamente, el contexto y los elementos de la configuración didáctica son diferentes: el aula, el pizarrón, el cañón proyector o la carpeta del estudiante no son la esencia de su accionar. El preceptor no “da clases” de manera convencional, su “aula” no es la tradicional ni sus estrategias de enseñanza son las mismas que las que aplica el docente de las asignaturas. Sin embargo, el preceptor enseña e interactúa con el estudiante y fruto de esa interacción se producen aprendizajes. El encuentro así pensado permite un espacio de escucha y autoescucha que brinda la oportunidad de repensarse, de decir o hacer. Pero, como dice Michèle PETIT en “Elogio del encuentro”, “[...] a veces un encuentro puede hacernos vacilar, hacer que se tambaleen nuestras certidumbres, nuestras pertenencias, y revelarnos el deseo de llegar a un puerto en el que nadie nos espera. Nuestras vidas están hechas de herencias que dejan sentir todo su peso y de esas repeticiones cuya importancia ha señalado el psicoanálisis; pero también están hechas de movimiento, que nos alegra o nos causa terror, y casi siempre ambas cosas, de ese movimiento que viene justamente con los encuentros”. Este desequilibrio momentáneo vendrá acompañado de una reequilibración que generará algún tipo de aprendizaje que lejos estará de relacionarse con adquisición de conocimientos disciplinares, sino, más bien, con aprendizajes para la vida. Y eso es un acto educativo, es una labor docente, a veces sin la menor planificación o intencionalidad, pero es un proceso que genera una transformación en las actitudes y comportamientos del adolescente. Apuntamos a convertir en explícito, intencional y planificada esa tarea cotidiana que lleva adelante el preceptor con sus estudiantes y a pensarla como la principal tarea pedagógica realizada por este actor.

En síntesis, múltiples son los “contenidos” a enseñar: valores, hábitos, normativas, resolución de problemáticas de la vida cotidiana o responsabilidades son algunos de ellos. Se visualiza que los mismos giran en torno a cuestiones actitudinales y, esto no es un aspecto menor puesto que lo actitudinal del estudiante contribuye a mejorar el aprendizaje académico en general. Por lo tanto, esa tarea pedagógica que el preceptor ejerce con su estudiante puede contribuir a mejorar el desempeño del mismo en las demás asignaturas escolares. Aquí es importante destacar que en general lo actitudinal, aunque está establecido en los contratos pedagógicos de los docentes con los estudiantes, no suele ser el eje de las asignaturas curriculares.

Uso responsable de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

Respecto al uso de las TIC se abordará: 1) Usos de las nuevas tecnologías en las culturas adolescentes actuales, y 2) Las TIC como herramientas para la optimización de las funciones administrativas del preceptor.

El vertiginoso desarrollo tecnológico presente en estos años ha propiciado profundos cambios en las formas e intercambio de comunicación entre los individuos. Para la escuela esto ha representado la necesidad de actualizaciones que permitan la incorporación adecuada de diversas herramientas tecnológicas que aportan fluidez a la tarea del preceptor, al tiempo que propician la colaboración y el trabajo en equipo en el área y con otros docentes.

Facebook, Snapchat, Instagram, Twitter, WhatsApp representan algunas de las redes sociales a las que recurren los adolescentes con diferentes fines. En el contexto escolar podemos identificar la conformación de diferentes grupos virtuales que nacen a propósito de necesidades formativas, es decir, realizar actividades grupales y/o compartir resúmenes o informes y notificaciones de profesores y preceptores. La conformación de estos grupos con fines específicos suele perder el rumbo generando significativos conflictos entre quienes los conforman, muchas veces se trata de la mala interpretación del mensaje o del maltrato generado de manera intencionada por algunos estudiantes hacia otros o por varios a uno, dando lugar, si se realiza de manera sistemática y se prolonga en el tiempo al denominado cyberbullying. Los preceptores solemos ser los receptores principales (aunque no los únicos) de este tipo de problemáticas que, en los últimos tiempos, se hace recurrente y produce malestar. Estas problemáticas generalmente se ponen de manifiesto por discusiones en el aula, en los pasillos escolares y/o corredores comunes durante las horas de recreo, “horas libres” o clases específicas. La anticipación a estas problemáticas puede efectuarse por medio de talleres que aborden con los estudiantes y/o docentes el uso responsable de las TIC. Tales espacios promoverían el conocimiento en profundidad de las facilidades que estas herramientas de comunicación otorgan, el tratamiento adecuado de las normas de uso, los propósitos y los criterios de privacidad que las mismas poseen así como el respeto de la intimidad necesaria en la construcción de la subjetividad.

Las TIC como herramientas para la optimización de las funciones administrativas del preceptor

“Las TIC no son meras herramientas neutras sino que implican representaciones sociales que operan sobre los medios de comunicación, comprender y dominar este nuevo entorno social que imitan o no las formas de operar o mediar el cambio. Es importante que las consideremos como formas culturales que permiten también nuevas oportunidades para la producción” (Buckingham, 2008). Esto es, en un futuro inmediato las TIC serán utilizadas de manera cotidiana, estarán incorporadas totalmente en las clases áulicas y en la relación académica entre docentes y alumnos, fomentando un vínculo permanente entre ellos, ya sea de comunicación como también en la transposición del conocimiento, evaluativo y pedagógico, utilizada en el aula y en las clases, pero solo como una herramienta más ya que las TIC no reemplazarán a ninguna otra estrategia pedagógica sino será una más, y por cierto una muy motivadora.

El Preceptor como integrante del equipo docente y el principal responsable en el intercambio de la información tendría la oportunidad de incorporar las TIC como una herramienta para su rol. Identificamos los siguientes posibles usos:

✓ Para la comunicación con los alumnos, mientras que con las familias se considera importante continuar utilizando el tradicional cuaderno de comunicaciones, herramienta formal para el vínculo institución-familia. Por ejemplo el preceptor podría contar con una relación más fluida en temas sencillos, para lo cual podría acudir a un blog dentro de la página del Colegio o a través de las redes sociales (Facebook o Whatsapp) que son las más utilizadas, pero siempre administradas por el preceptor, y con el único fin de compartir información relacionada a los estudiantes.

✓ Para generar un vínculo con los colegas docentes, principalmente para el envío y recepción de notas cuatrimestrales a través de una planilla de google Drive, plataforma Moodle o soportes similares. Asimismo, el equipo de preceptores hace uso de un grupo de Whatsapp y Facebook, para comunicar diferentes acciones del quehacer cotidiano y semanal.

✓ Para el trabajo colaborativo entre preceptores agilizando y aportando fluidez a la tarea administrativa (confección de boletines, planillas, registro de asistencia, etc.).

Consideramos relevante la capacitación permanente y el intercambio con el área de informática. En este sentido, en 2014 se realizó un curso desde el área de informática de nuestro colegio que trató el uso de Excel y su denominación fue “planilla de asistencia y calificaciones”.

Articulación con el Equipo de Orientación Educativa (EOE) para el abordaje de situaciones emanadas de la masificación de las TIC

Partimos de considerar que la complejidad de las situaciones que se han dado en los últimos años en la institución educativa, ameritan intervenciones de carácter colaborativo y de trabajo en equipo centradas en las personas, y no meramente un enfoque derivacionista, delegativo y centrado en el problema.

En este punto la articulación entre los preceptores que acompañan lo cotidiano del estudiante en la institución y el Equipo de Orientación Educativa (EOE) es fundamental. En tal sentido, el EOE puede aportar elementos conceptuales que ayuden a desplegar acciones más eficaces con los estudiantes.

Entre las propuestas que pueden pensarse surge la realización conjunta de talleres que promuevan un uso responsable de las TIC. El EOE del Colegio Nacional “Dr. Arturo U. Illia” lleva a cabo desde el 2013 talleres con los estudiantes de 2° a fin de abordar aspectos positivos y problemáticos de la utilización de las TIC. La idea de realizar esas actividades reflexivas y preventivas surgió a partir de identificar dificultades emanadas de la masificación de las redes sociales entre los adolescentes y de distintos casos de violencia mediada por TIC que tuvieron lugar en la institución.

La incorporación de preceptores en la puesta en marcha de tales dispositivos tendría variados beneficios:

1) Permitiría un trabajo sostenido más allá del espacio temporal del taller. Dada la permanencia y continuidad que los preceptores tienen en el colegio, que hayan sido parte de las actividades desplegadas en el taller ayuda a que funcionen como agentes de prevención ante distintas situaciones que se susciten en lo cotidiano.

2) Los estudiantes tendrían un referente con el cual están familiarizados para plantear problemáticas vinculadas con las TIC. En su gran mayoría los preceptores tienen un vínculo positivo y son tenidos en cuenta por los estudiantes como figuras a quienes expresarles preocupaciones, problemas o pedirle consejos. De modo que puede aprovecharse esa consideración para optimizar las intervenciones vinculadas con un uso apropiado de TIC u otras problemáticas que afecten el desempeño vincular y académico del estudiante.

3) Los preceptores harían el enlace con el EOE al momento de detectar situaciones que por su complejidad excedan su capacidad de abordaje o requieran una mirada profesional.

La planificación conjunta de la actividad entre el EOE y los preceptores contribuiría a que estos adquieran una dimensión conceptual en relación a las formas de pensar y analizar tales problemáticas. Es decir, brindaría elementos teóricos que ampliarían y enriquecerían el intercambio docente, y se constituiría como una actividad de formación continua.

Esta propuesta se encuadraría en la OCS 1734/2015 que reglamenta las funciones docentes en la institución y señala como función para el EOE “realizar sus intervenciones en forma interdisciplinaria e interinstitucional tendiendo conjuntamente con lo demás miembros de la comunidad educativa del CNAI al logro de los objetivos del PEI” (Art. 27, inc. 1) y “realizar intervenciones individuales, grupales, institucionales y comunitarias tendientes a favorecer las adecuadas condiciones para el desarrollo de trayectorias escolares previstas en el PEI” (Art. 27, inc. 2). A su vez, el Convenio Colectivo de Trabajo para docentes universitarios, parte preuniversitarios, indica para los profesionales del Equipo de Orientación: “Brinda apoyo técnico, orienta y asesora a la comunidad educativa en relación con las diversas problemáticas de los estudiantes [...] Desarrolla tareas relacionadas con la orientación del estudiante”. En este caso generar un taller con las características antes señaladas representaría una acción que cumpliría esas dos facetas: 1) de apoyo, orientación y asesoramiento hacia a los preceptores y 2) de orientación hacia los estudiantes.

CONCLUSIONES y DISCUSIONES

Consideramos prioritario continuar en la línea de enriquecimiento de las tareas pedagógicas del rol de preceptor, apuntando a visualizar qué enseña este actor institucional (valores, hábitos, normativas, resolución de problemáticas de la vida cotidiana, responsabilidades, etc.). En tal sentido creemos que están dadas las condiciones desde las cuales profesionalizar y revalorizar las tareas, roles y funciones de los preceptores, dado que el

marco normativo vigente apunta hacia esa dirección.

El preceptor colabora en la preparación y mejora el ámbito en el que se desarrolla el acto educativo, permitiendo de esta manera el óptimo proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno. Asimismo, enlazar con los desarrollos teóricos acerca del “encuentro” planteados por la autora Michèle Petit, a fin de analizar el encuentro casual que se produce con el estudiante y sus implicancias en el accionar de acompañamiento por parte del preceptor.

La articulación con el EOE es un punto que contribuye a mejorar las intervenciones de ambos actores con la finalidad de sostener las trayectorias escolares de los estudiantes y fortalece el trabajo interdisciplinario entre las diferentes áreas de la institución. La relación EOE-Preceptores es un pilar fundamental de las intervenciones orientadoras puesto que resulta un apoyo esencial en la detección y seguimiento de las situaciones críticas de los diferentes estudiantes. Por lo tanto, insistimos en que fomentar el trabajo colaborativo y en el encuadre de la corresponsabilidad contribuirían a prácticas educativas más saludables y beneficiosas para los procesos de enseñanza y de aprendizaje y a la formación integral del estudiante.

Por último, es necesario profundizar, a través de la capacitación, en algunas de las problemáticas, como la viralización de la información, y en los buenos usos de las TIC tanto por parte de los estudiantes como de los docentes. En esta línea será necesario revisar las conceptualizaciones desde las que se analizan y conciben las prácticas educativas mediadas por TIC.

Bibliografía

- Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria. Consejo federal de educación. Resolución CFE N° 84/09. Versión final. Octubre de 2009.
- Dussel, Inés (2011) VII foro de educación de: aprender y enseñar en la cultura digital, Buenos Aires. Santillana
- http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201106/documentobsicoforo2011_1.pdf.
- Batista, Maria Alejandra et al (2007), tecnología de la información en la escuela: trazo, claves y oportunidades para su integración pedagógica, Buenos Aires. Ministerio de educación.
- Cobo, Cristóbal (2006), “Las multitudes inteligentes en la era digital”, revista digital universitaria, volumen 7, N° 6
- Consejo Federal de Educación (2009), orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria, CFE N° 93/09.
- Jordi Adell” Las TIC no hacen bueno o malo a un docente”. <http://blog.tiching.com/jordi-adell-las-tic-hacen-bueno-o-malo-un-docente/>
- Jordi Adell diseño de actividades según el TPACK: <https://www.youtube.com/watch?v=DhTkoBFlam8>.
- Decreto 2299/11 - Reglamento General para las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires.
- Acuerdo Paritario N° 4, 2007. Entidades Gremiales Signatarias: SUTEBA, FEB, UDA y AMET.
- Comunicación Conjunta N° 3 / 11 (Difusión de tareas del preceptor en el Nuevo Régimen Académico para la Educación Secundaria ,Res 587/11-Res1480/11).
- Brito, A (2009). “Acerca de un desencuentro: la mirada de los profesores sobre los alumnos de la escuela secundaria en Argentina”. En: Revista Iberoamericana de Educación. N.º 51, pp. 141-142.
- Petit, M. (2000). “Elogio del encuentro”. Congreso Mundial de IBBY (International Board on Books for Young People). Cartagena de Indias, 18-22 de septiembre de 2000.
- Pogré, P.(1997). “Las normas claras son necesarias”. Novedades Educativas, n°75, Marzo1997.
- Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2003): Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor. Buenos Aires: Paidós.
- Buckingham, D. (2008). Más allá de la tecnología digital. Aprendizaje en la era de la cultura digital. Ed. Manantial.

Proyecto UBATIC: “Análisis gramaticales con TIC. Diseño de un software educativo y propuestas de trabajo”

Mariano Duna

Colegio Nacional de Buenos Aires
Universidad de Buenos Aires

Introducción

El programa UBATIC creado en 2011 (res. CS UBA 2386/2011) tiene como principal objetivo promover la inclusión de las nuevas tecnologías en la enseñanza, contribuyendo de esta manera a la mejora de los aprendizajes. Consiste en el financiamiento de proyectos de dos años de duración a llevarse a cabo en el Ciclo Básico Común, en las facultades y en los establecimientos de enseñanza secundaria dependientes de la Universidad de Buenos Aires.

La segunda convocatoria para la participación de este programa (res. CS UBA 301/2014) propuso tres líneas de trabajo: diseño y desarrollo de materiales y/o recursos para la enseñanza; creación de software y aplicaciones para favorecer la comprensión de temas disciplinares complejos, el desarrollo de competencias digitales del siglo XXI y/o para el enriquecimiento de la enseñanza; e inclusión de innovaciones para la enseñanza en laboratorios que permitan la experimentación y el mejoramiento de la enseñanza de las ciencias básicas y aplicadas.

El proyecto sobre el que trata la presente ponencia pertenece a la segunda línea señalada y se está desarrollando en el Colegio Nacional de Buenos Aires (CNBA), bajo la dirección de Sylvia Nogueira, Jefa del Departamento de Latín, con la participación de docentes del Departamento de Castellano y Literatura. Concebido como un proyecto modular que podrá ir enriqueciéndose en futuras convocatorias, en su primera etapa consiste en el diseño y desarrollo de un software que ofrece a estudiantes y profesores una interface precisa y configurable –según las necesidades didácticas y teóricas de cada curso o docente- para poder realizar ejercicios de análisis sintáctico con diferentes niveles de profundidad y especificidad, tanto en castellano como en latín. Dicho programa fue pensado en sus inicios como una estrategia para mejorar el desempeño de los alumnos en este tipo de actividad y como una posibilidad de resignificar y reforzar el sentido del análisis sintáctico como forma de explicitación de las opciones y recursos con los que contamos los hablantes para construir significado. Al mismo tiempo, buscamos promover el trabajo colaborativo e interdisciplinario, así como también el estudio autónomo mediante opciones de autocorrección disponibles en el software.

Fundamentación en función del contexto

Los alumnos ingresan al CNBA provenientes de escuelas primarias de diversas características. Independientemente de la realización del Curso de Ingreso para los Establecimientos de Enseñanza Media de la UBA (CIEEM) –que, lamentablemente, suele funcionar como un curso de selección y exclusión antes que de nivelación y emparejamiento-, en muchas ocasiones los estudiantes llegan a primer año con niveles disímiles, habiendo trabajado contenidos disciplinares distintos y empleado metodologías no siempre uniformes.

Si a esta situación sumamos, por un lado, la dificultad que implica la adaptación del nivel primario al secundario –y, en especial, al secundario preuniversitario- y, por el otro, la profundidad y la extensión de los contenidos de las materias, podemos encontrar algunas de las posibles causas que permiten comenzar a comprender las dificultades que encuentran los alumnos para aprobar la materia Castellano al culminar las clases regulares de cada ciclo lectivo.

Por otra parte, la materia Latín se presenta como una asignatura inédita para la gran mayoría de los estudiantes. Independientemente del entusiasmo que esta novedad pueda llegar a despertar en algunos jóvenes –que, sin dudas, opera positivamente en los alumnos-, en los últimos años la dificultad para conseguir la eximición de la materia ha aumentado considerablemente.

Las situaciones hasta aquí señaladas dan cuenta de una dificultad observable en los primeros años de la

escuela media que afecta el tránsito de los alumnos en los cursos subsiguientes. Dada esta situación, nos pareció imprescindible comenzar a desarrollar proyectos concretos tendientes a fortalecer los primeros años del secundario de forma tal de conseguir que los alumnos tengan herramientas que les permitan sostener su condición de alumnos regulares en la institución.

Por otra parte, la implementación del Plan Conectar Igualdad en el CNBA posibilitó y conminó a los docentes a diseñar estrategias que enriquezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando las nuevas características de producción, circulación y legitimación del conocimiento y las competencias, habilidades e intereses de los adolescentes en el siglo XXI.

Por último, ante la usual fragmentación de los contenidos curriculares y la poca integración entre los Departamentos académicos, procuramos realizar un proyecto colectivo en común que tendiera a fortalecer la enseñanza y a volverla menos verticalista y más significativa, tanto para los estudiantes como para los profesores. Creemos que esto es un gesto tanto pedagógico como político.

Fundamentación en función de los contenidos

Junto a la producción, comprensión y análisis de textos –tanto literarios como no literarios-, la enseñanza de Gramática –y, en particular, de Sintaxis, una de sus partes- constituye uno de los ejes fundamentales de las asignaturas Castellano y Latín en el CNBA. En este sentido, cabe destacar que, de acuerdo a las observaciones y los datos aportados por diversos docentes, los contenidos respectivos correspondientes a las unidades “Sintaxis” de estas materias suelen ser aquellos en los que particularmente los alumnos de primer y segundo año encuentran mayores dificultades en los períodos iniciales de cada curso. Entre los motivos que permitirían dar cuenta de este fenómeno hemos mencionado ya la vinculación –siempre compleja- con la escuela primaria, nivel en el que usualmente se promueven algunas prácticas y definiciones inexactas¹, que luego deben ser reformuladas con insistencia en la secundaria; y la selección de temas de la asignatura Lengua en el CIEEM².

Independientemente de su complejidad, estas asignaturas aparecen generalmente cristalizadas en un tipo particular de actividad, el análisis sintáctico, que los alumnos tienden a realizar de manera mecanizada y no reflexiva, en consonancia con las metodologías usualmente priorizadas por algunos docentes³. De este modo, se contribuye a fortalecer en el colegio secundario una concepción de la sintaxis como un objeto de estudio independiente de las prácticas cotidianas del lenguaje⁴, sin que sean completamente efectivas las estrategias intensamente desarrolladas en el CNBA para evitar esto⁵.

¹. Por ejemplo, la definición de “sujeto” como “aquel que realiza la acción” y el señalamiento de los constituyentes de una oración mediante la realización de “preguntas” a los verbos.

². Desde la década de 1990, los cursos de ingreso al CNBA y a la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini (ESCCP) se realizan de manera conjunta; esto exige una selección de temas en común para las dos instituciones –más allá de sus diferentes planes de estudio- y torna muy compleja su articulación con los contenidos específicos de Castellano del CNBA.

³. María del Pilar Gaspar y Laiza Otañi (2013: 84) rastrean los orígenes de esta forma de trabajo y concluyen que “el estructuralismo organiza el estudio de la gramática de una lengua en cuatro niveles: fonológico, morfológico, sintáctico y semántico. La puesta en práctica del modelo en la escuela argentina no sólo privilegió el nivel sintáctico por sobre los otros, sino que también con el tiempo prácticamente redujo la sintaxis al análisis sintáctico. Así, a la manera de cajas chinas, la enseñanza de la lengua se redujo a la enseñanza de la gramática, la enseñanza de la gramática a la de la sintaxis y la sintaxis a la práctica del análisis sintáctico sumado a algunos mínimos aspectos morfológicos (conjugación verbal, flexión nominal, familia de palabras) y semánticas (sinonimia, antonimia, homonimia)”.

⁴. En este sentido, María José Bravo (2002: 3) remarca: “hacer el análisis sintáctico es una habilidad que, sin dudas, contribuye con la formación de un pensamiento abstracto que es, también, un objetivo de la escuela y que será de provecho para el desarrollo y la generación de conocimiento. Sin embargo, en la mayoría de los casos, esta habilidad se desarrolla como un fin en sí mismo y el hecho de que un alumno resuelva con éxito el análisis sintáctico de una o de varias oraciones no quiere decir (ya lo sabemos) que luego escriba oraciones sintácticamente correctas, ni que haga un uso reflexivo de la sintaxis cuando escribe, ni, mucho menos, que resolver el análisis sintáctico lo ayude a comprender mejor un texto”.

⁵. Entre estas metodologías utilizadas en el CNBA, mencionaremos a modo de ejemplo la prácticamente exclusiva utilización de oraciones provenientes de textos tanto literarios como no literarios y la vinculación entre la sintaxis y la construcción de sentido a partir de preguntas e intercambios sobre distintas posibles interpretaciones.

En el caso particular del CNBA, otros aspectos deben ser, asimismo, destacados. En primer lugar, el hecho de que en primer y segundo año la materia Castellano suele ser junto a Matemática –y no solamente por sintaxis- la que presenta menor índice de aprobación al culminar cada período de clases. En segundo lugar, la enseñanza de Latín focaliza el estudio de la lengua en el análisis sintáctico de forma determinante, al punto tal que dicha metodología constituye una de las estrategias más importantes utilizadas durante la cursada para llegar a una traducción. Por último, sólo en muy pocas oportunidades los temas de sintaxis son trabajados de forma interdisciplinaria, por lo que las materias Castellano, Latín, Francés e Inglés –por caso- desarrollan conceptos gramaticales de manera independiente, en muchas ocasiones siguiendo paradigmas teóricos diferentes⁶. Por lo señalado hasta aquí, vemos que la “significatividad institucional” de este tema, tal como la define Cecilia Bixio⁷, se encuentra justificada.

Ahora bien, que el tema sea relevante para la institución no implica que sea significativo para los alumnos. Sin embargo, tras enfrentarnos año tras año a una serie de comentarios recurrentes, podemos afirmar que tanto por la positiva –para los alumnos que encuentran en la gramática criterios de corrección menos arbitrarios y subjetivos que los que atribuyen a la producción textual o al análisis literario- como por la negativa –para los alumnos que no obtienen buenos resultados en el análisis sintáctico-, una concepción de la gramática como la señalada con anterioridad interpela cotidianamente a los estudiantes y los marca en sus primeros años del colegio secundario⁸.

Como mencionamos, son precisamente los alumnos de los primeros años quienes –en proporción considerable- encuentran dificultades en las actividades de análisis sintáctico y en la comprensión de los conceptos que dicha metodología exige aplicar⁹.

Por otro lado, es una parte de estos estudiantes la que suele impugnar la utilidad de estos contenidos, ya sea por desinterés, por no haber sido desarrollada su validez mediante actividades significativas propuestas en clase por los docentes, o por una combinación de ambos factores¹⁰.

⁶. Con respecto a esta diversidad, Gustavo Bombini (2005: 4) da cuenta de la existencia en muchas instituciones de “una amalgama dificultosa entre gramática estructural y nuevos saberes lingüísticos incorporados donde, o se plantea una seudopolémica enunciada mediante la disyuntiva ‘¿enseñar o no enseñar gramática?’, o se presenta una intrincada superposición de paradigmas que se van presentando a la manera de eras geológicas en tanto saberes históricamente acumulados que no encuentran un sentido teórico y/o didáctico en su puesta en relación”.

⁷. “[...] es posible que la institución haya advertido determinados problemas en una o varias de las dimensiones contempladas en la planificación institucional anual. Estos problemas pueden ser fuentes de proyectos que, a la vez que resulten interesantes y significativos para los niños, puede ayudar a mejorar la calidad de la educación que se brinda, dado que ayuda a la resolución de los problemas de la propia institución” (1996: 63).

⁸. Cabe destacar aquí que los contenidos de Lengua que en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires –por caso- se desarrollan a lo largo de tres años, en el CNBA son trabajados en primero y segundo.

⁹. Una clasificación de las equivocaciones más recurrentes de los alumnos debe llevar a elaborar estrategias particulares que resignifiquen los errores y los consideren como indicadores de un proceso de aprendizaje que se está llevando a cabo. Al realizar esta tarea, por ejemplo, podríamos constatar que una parte considerable de los errores en los que los alumnos incurren a la hora de analizar sintácticamente oraciones se debe en realidad a la mayor o menor prolijidad o a la mejor o peor administración del espacio de trabajo en la hoja, antes que a la interpretación incorrecta de conceptos formulados junto al docente. En términos de Jean Pierre Astolfi (1999: 50), es preciso distinguir entre –por ejemplo- “errores causados por la complejidad del contenido”, “errores debidos a la sobrecarga cognitiva durante el ejercicio” y “errores que provienen de las costumbres escolares o de una mala interpretación de las expectativas”. Como veremos, un relevamiento exhaustivo de los tipos de errores más frecuentes constituye la base para poder elaborar estrategias didácticas efectivas.

¹⁰. Esta tensión entre los intereses de los alumnos y los contenidos que la escuela procura sostener es uno de los principales desafíos del nivel medio. Como señala Felicitas Acosta (2009: 232), “la falta de sentido que tiene para los jóvenes el conocimiento que reciben, la descontextualización, la ahistoricidad y la escasa relación entre los intereses de estos jóvenes y el currículum de la escuela secundaria, son las críticas más comunes a este nivel de escolarización”. Otros autores –como José Cabrera Paz (2001)- analizan esta problemática en términos de cultura escolar y culturas juveniles. En el caso particular que nos ocupa, nos parece evidente que el declarado desinterés señalado por algunos alumnos, atenta contra la efectiva comprensión y el buen desempeño en las tareas de sintaxis.

Conscientes, pues, de estas dificultades, nuestra intención residió en sostener este contenido curricular, resignificándolo y potenciándolo mediante el uso de las TIC, de forma tal que el análisis sintáctico no quede planteado como una actividad del tipo “todo o nada” según la cual las respuestas formuladas por los estudiantes están completamente bien o completamente mal, sino más bien como una hipótesis de análisis que, dentro de un continuum, se corresponden en mayor o menor medida con una serie de conceptos que constituyen herramientas de análisis y permiten explicar con distinto grado de eficacia la construcción de sentido en una oración¹¹.

En conclusión, si partimos de la distinción entre objetivos (“algo que deben hacer o saber los alumnos al final de un curso educativo”) y propósitos (“formulación de las intenciones del que enseña”) señalada por Daniel Feldman y Mariano Palamidesi (2001: 41), podemos afirmar que nuestra propuesta tiene como objetivos que los alumnos mejoren su desempeño en las actividades de análisis sintáctico, evidencien una mayor comprensión de los textos a partir de su construcción gramatical y sean capaces de explicitar de forma crítica las opciones con las que cuentan las lenguas para la construcción de sentido. Entre los propósitos podemos indicar una resignificación de los contenidos gramaticales, una facilitación de las tareas asignadas a los alumnos para evitar errores no necesariamente atribuibles a la comprensión de los conceptos, una intensificación del trabajo en común entre materias afines, una mayor integración entre los docentes y una profundización en el uso enriquecido (Mariana Maggio 2012) de las TIC.

De acuerdo con lo señalado, podemos destacar que el presente proyecto implica un modelo de aula con tecnología, en tanto se basa en potenciar un tipo de actividad que ya se viene realizando; al mismo tiempo, alienta una perspectiva de inclusión genuina de la tecnología (Maggio 2012: 21) ya que parte de la admisión por parte de los docentes de que las nuevas tecnologías han transformado hasta tal punto las prácticas sociales que deben ser inevitablemente incluidas de forma significativa en las propuestas de enseñanza.

Puesta en marcha

Los primeros meses de desarrollo del Proyecto presentaron el desafío de tener que acercar las formas de trabajo y procesamiento de la información propias de la enseñanza de Castellano y Latín con aquellas específicas de los desarrolladores de software. De todos modos, mediante frecuentes intercambios entre los profesores y el ingeniero en sistemas contratado, la aplicación se fue concretando y fortaleciendo en aspectos tales como la usabilidad y la significatividad.

Los intercambios entre dos departamentos que no suelen trabajar juntos alrededor de un objeto de enseñanza que sí comparten resultaron productivos. Se confrontaron convenciones, se discutieron objetivos de enseñanza y modalidades de estudio. Por un lado, se revisó constantemente el sentido de la enseñanza de la sintaxis y se tuvo en cuenta el desafío de que el trabajo con una herramienta TIC no impusiera una metodología conductista contraria a las intenciones del Proyecto.

Tras las primeras reuniones de trabajo, la propuesta elaborada por el programador y su diseñador gráfico consistió en una aplicación web que permite el acceso mediante dos perfiles de usuario (“estudiantes” y “profesores”). Los profesores pueden cargar diferentes tipos de actividades y asignarlas a sus cursos de forma paulatina; los alumnos pueden acceder a la plataforma, resolver los ejercicios y revisar las indicaciones teóricas y los ejemplos aportados por el profesor.

Tal como fue diseñado, el software posee dos modalidades de ejercicio: con o sin “andamiaje”. Como andamiaje entendemos indicaciones que los docentes anticipan sobre posibles errores en la resolución de los ejercicios y que la experiencia áulica ha probado efectivas para que los estudiantes trabajen sobre sus errores y los superen; de esta forma, pensamos que la aplicación se constituye como una herramienta que facilita las tareas domiciliarias y modela la autonomía.

Asimismo, la aplicación permite que cada docente cargue ejercicios –con o sin andamiaje y con o sin correcciones- y que, a su vez, esos ejercicios puedan ser utilizados y modificados por otros docentes; de esta manera,

¹¹. En este sentido, queremos destacar que el análisis sintáctico debe funcionar –según el caso- como una herramienta de traducción, de comprensión y/o de producción de textos. Desde luego, estas variantes tienen una característica en común: analizar sintácticamente una oración es atribuirle una interpretación.

se fomenta el trabajo en equipo dentro del mismo departamento, así como también entre departamentos. Los ejercicios cargados se archivarán en repositorios que permiten capitalizar el trabajo de cada docente.

Al momento de elaboración del presente informe, el proyecto se encuentra culminando su etapa de desarrollo, por lo que ya contamos con una versión de prueba de la aplicación accesible a través del siguiente enlace: <http://sintactic.herokuapp.com>

En relación con los aspectos tecnológicos, el desarrollo del software presentó el desafío de utilizar un lenguaje de programación distinto al soportado actualmente por la página institucional del CNBA; la decisión de emplear una programación distinta se fundamentó en las posibilidades de rentabilidad práctica del proyecto entre alumnos que están usando más tablets y teléfonos que netbooks y PCs para sus actividades diarias, incluidas las escolares.

A continuación presentamos algunas capturas de pantalla del sistema desarrollado:



Imagen 1: Ejercicio de Latín. A la derecha de la pantalla se observa el menú de clases de palabras y funciones o estructuras sintácticas. La dinámica del ejercicio consiste en que el alumno seleccione una palabra y marque la etiqueta correspondiente, de acuerdo a la consigna. Cada ejercicio está segmentado en etapas que culminan seleccionando la opción “siguiente”.

En este caso, el profesor que elaboró el ejercicio subió al sistema las respuestas correctas, por lo que una vez que el alumno seleccionó “siguiente”, las respuestas incorrectas aparecen destacadas en rojo para que el estudiante las revise. El sistema lleva un conteo de la cantidad de errores y prepara un informe automático al profesor.



Imagen 2: resolución completa del ejercicio. Cabe destacar que las opciones que aparecen en la barra de herramientas pueden ser editadas por el profesor. Las respuestas elaboradas por el alumno se van agregando en pantalla.

Las respuestas anteriores aparecen en un menú desplegable en pantalla para permitir –según el caso- integrar las diferentes etapas o descartar visualmente las respuestas para no entorpecer el área de trabajo.

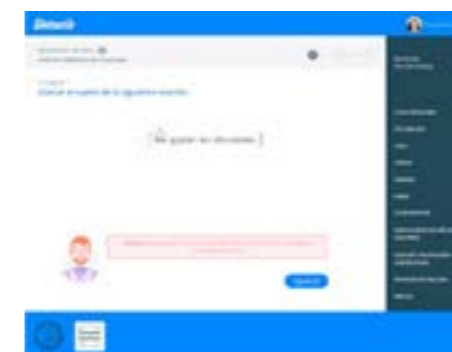


Imagen 3: Diseño de resolución de un ejercicio con andamiaje. El sistema responde a una respuesta incorrecta –anticipada por el docente en la etapa de carga- con una indicación en pantalla.



Imagen 4: Diseño de la resolución del mismo ejercicio; al corregir la respuesta, el alumno recibe la explicación correspondiente.

Conclusiones

En primer lugar, es preciso realizar una reflexión sobre el valor de la representación gráfica. No nos hemos propuesto diseñar un software que meramente simplifique el análisis sintáctico ofreciendo una plantilla ad hoc en la que la delimitación y denominación de estructuras gramaticales se encuentre facilitada, o cuya mayor contribución resida en el control de la distribución del espacio de la hoja.

Sin embargo, vale la pena destacar que esta última habilidad es un contenido privilegiado habitualmente en la escuela primaria (por ejemplo, en Matemática para evitar errores en las cuentas organizadas de forma vertical), pero debe seguir siendo abordado en la escuela media. En sintaxis, lo requiere el avance sobre estructuras más complejas y textos más extensos o en otra lengua que el español (que produce un extrañamiento de la percepción, por ejemplo, del orden sintáctico). Ante este avance, se requiere el desarrollo de nuevas habilidades en la representación gráfica de la interpretación sintáctica (entendiendo, además como un desafío adicional considerarla justamente –como mencionamos anteriormente– una interpretación, es decir que la “resolución del problema sintáctico” no tiene por qué resultar siempre única, ahogando la plurivocidad de muchos textos). Seguir trabajando en la escuela media sobre la comunicación de esa interpretación y sobre el valor epistémico, no solo comunicativo, que la representación gráfica del análisis sintáctico tiene en esa interpretación implica progresar en el aprendizaje de la escritura y, al mismo tiempo, de la comprensión. Confiamos, además, en que la aplicación permita explicitar relaciones entre la sintaxis y los procesos de comprensión de texto, el valor ideológico puesto en juego, la cohesión y su vinculación con el sentido, etcétera. La tecnología debe contribuir a visualizar estas interpretaciones, aunque es claro que el mero uso de dichas herramientas no asegura resultados.

En segundo lugar, debemos señalar que los aspectos didácticos del proyecto vinculados con la tarea de los alumnos serán observados a partir del primer trimestre del próximo ciclo lectivo, cuando la herramienta sea puesta a prueba con los estudiantes. Sin embargo, dicha aplicación se encuentra hoy en duda por la falta de presupuesto para cumplir con la segunda cuota asignada por la UBA, que nos ha obligado a interrumpir el trabajo con el programador. Más allá de la coyuntura política que pueda estar motivando estas demoras, es imperativo dejar constancia de que, lejos de significar un ahorro, la interrupción de planes ya aprobados y puestos en marcha implica dilapidar presupuesto y fuerza puesta al servicio del trabajo en educación.

Bibliografía

- ACOSTA, Felicitas (2009). “Re-configuración de la escuela secundaria frente al ingreso masivo de jóvenes de sectores populares”. *Revista de Pedagogía*, vol. 30, n° 87, pp. 217-246. Caracas, 2009.
- ASTOLFI, Jean Pierre (1999). “¿Qué estatus se da al error en la escuela” y “Tipología de los errores de los alumnos”. En *El “error”, un medio para enseñar*. Diada Editoria. Sevilla, 1999.
- BOMBINI, Gustavo (2005). “Una mirada transversal para pensar las relaciones entre lenguaje y escuela”. Facultad de Filosofía y Letras (UBA), 2005.
- BIXIO, Cecilia (1996). “Los proyectos de aula”. En *Cómo construir Proyectos en la EGB*. Ediciones Homo Sapiens. Rosario, 1996.
- BRAVO, María José (2002). “María, la hija del molinero”. *Revista Versiones*, N° 13. Otoño de 2002.
- CABRERA PAZ, José (2001). “Náufragos y navegantes en territorios hipermediales: experiencias psicosociales y prácticas culturales en la apropiación de Internet en jóvenes escolares”. En Bonilla, Marcelo y Cliche, Gilles (editores), *Internet y sociedad en América Latina y el Caribe, investigaciones para sustentar el diálogo*. FLACSO. Quito, 2001.
- FELDMAN, Daniel y PALAMIDESSI, Mariano (2001). *Programación de la enseñanza en la universidad*. Universidad Nacional de General Sarmiento. San Miguel, 2001.
- GASPAS, María del Pilar y OTAÑI, Laiza (2013). “Sobre la gramática”. En Alvarado, Maite (coordinadora), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Manantial. Buenos Aires, 2013.
- MAGGIO, Mariana (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós. Buenos Aires, 2012.

Recursos tecnológicos para la creación musical en el Instituto Superior de Música de la UNT

Florencia Masucci
Instituto Superior de Música
Universidad Nacional de Tucumán

I. INTRODUCCION

Como sabemos, la tecnología alcanza a cada uno de los aspectos de nuestras vidas. Desde un teléfono que puede estar activado en todo momento y lugar, con prestaciones que van desde las más básicas como es hablar y mandar mensajes, o conectarse con video cámaras y artefactos domésticos en nuestros hogares, hasta un satélite que nos indica el clima de cada región y el alerta sobre tornados en determinados lugares del planeta.

En la materia Informática de la música la tecnología se pone al servicio de la música, lográndose resultados muy interesantes a través de ella.

Esta asignatura es cursada por los alumnos correspondientes al tercer año del nivel superior de todas las carreras que se dictan en el ISMUNT y tiene como objetivo principal introducir a los mismos en el mundo de las herramientas tecnológicas aplicadas a la música.

Resulta necesario destacar que al tener una carga horaria mínima de dos horas cátedra por semana, todos los temas son abordados como un puntapié inicial a partir del cual el alumno pueda continuar investigando y en mayor o menor medida y de acuerdo a sus propias necesidades, constituyan una herramienta eficaz para su quehacer diario al momento de su inserción en el medio laboral.

II. IMPLEMENTACIÓN DE LA ASIGNATURA: Informática de la Música

Informática de la Música es una asignatura relativamente “nueva” dentro del plan de estudios, y como consecuencia hubo que armar su programa y planificación desde un principio lo que constituyó un gran e interesante desafío para mí. Consultando universidades, mayormente de EE.UU., que poseen en sus planes de estudios materias similares, y al mismo tiempo situándome en el entorno del ISMUNT, con el conocimiento más a fondo del diseño curricular de las carreras y el plan de estudios, llegué a la confección del siguiente programa:

INFORMÁTICA DE LA MÚSICA
Implementación de la asignatura en el Plan de Estudios 2011
- Período Lectivo 2016 -

Fundamentación

Actualmente no se puede dissociar la música del fenómeno de la grabación y los principios físicos de la acústica. Todo compositor y músico debería tener una experiencia en el mundo de la grabación. Por consiguiente, todo músico debería conocer las posibilidades de transformación del sonido y conocer acústica, lo que es más fácil de comprender con la ayuda de medios electrónicos. En el mundo, la mayoría de las escuelas de música y conservatorios poseen estudios de música electroacústica con los medios más adecuados que permiten a los alumnos, futuros músicos, familiarizarse con las herramientas de composición, edición y procesamiento del sonido.

Nuestra Institución, no puede quedar fuera de contexto. Con la adquisición de un equipo de última generación (la nueva I Mac 21.5”) y la inserción de la asignatura Informática de la Música en el nuevo plan de estudios, el ISMUNT paulatinamente irá incursionando en el mundo de la tecnología aplicada al arte, y a la música en particular, para atender las demandas que exige la sociedad actual.

Que el alumno sea capaz de:

- aprender los contenidos básicos dentro del ámbito de la informática musical, entendiendo cómo la informática se pone al servicio de la música, al unir la ciencia y el arte, dos ramas diferentes del conocimiento.
- manejar aspectos teóricos básicos sobre acústica, una de las ciencias que sirven para comprender los fenómenos tecnológicos que se aplican a la música
- operar con los recursos tecnológicos aplicados a la música, tanto informáticos como electroacústicos.
- poder utilizar para sus producciones artísticas, los diferentes programas referidos a la síntesis y procesamiento de sonido, edición de partituras y grabación utilizando la computadora como herramienta fundamental.

Destinatarios

La asignatura está dirigida a todos los alumnos que cursan el tercer año de todas las carreras del nivel Superior que se dictan en el ISMUNT.

Profesora

María Florencia Masucci	Ing. en Sistemas de Información (UTN) Profesora Superior de Piano (UNT) Lic. en Música (UNT) Certificate in Piano Performance (UTA – USA)
-------------------------	--

Programa de la Asignatura

UNIDAD 1

La informática musical: antecedentes. La música ligada a la tecnología. Funciones y aparatos. Los sintetizadores. Proceso del sonido. Interfaz MIDI. La música asistida por computadora. Hardware y Software. Programas de aplicación (software). Sistemas Operativos: Mac y Windows. Aplicaciones musicales de la informática

UNIDAD 2

Acústica musical. El sonido y la psicoacústica. Parámetros fundamentales del sonido. Altura, sonoridad y timbre. Instrumentos musicales acústicos. Instrumentos musicales electrónicos.

UNIDAD 3

Software para edición de partituras: Sibelius. Características. Presentación. Requerimientos de software y de hardware. Manejo de sus funciones. Elaboración de un proyecto con Sibelius.

UNIDAD 4

Audio digital. Significado. Muestreo y cuantificación. Formato de archivos de audio digital. Software para edición de audio: Audacity. Manejo de sus funciones.

UNIDAD 5

Creación musical. Un programa inteligente de acompañamiento automático: Band in a box. Presentación del software. Investigación y trabajo final.

Bibliografía

1. Informática y electrónica musical, de Adolfo Núñez, Editorial Parainfo, Segunda Edición revisada, 1993.
2. Acústica y sistemas de sonido, de Federico Miyara, Cuarta Edición, Colección Académica.
3. Acústica y psicoacústica de la música, de Juan G. Roederer, Editorial Ricordi.
4. Sibelius Handbook, by Daniel Spreadbury and Jonathan Finn.
5. Tesina “Guía de laboratorios de Informática Musical en la Argentina como punto de partida para la proyección del Laboratorio de Informática Musical del ISMUNT”, de María Florencia Mascucci, edición 2011
6. www.sonycreativesoftware.com
7. http://www.steeple.org.uk/wiki/Simple_guide_to_editing_in_Audacity

III. CÓMO ABORDAR ASPECTOS TÉCNICOS EN EL CAMPO ARTÍSTICO-MUSICAL

Ya a partir de la primera clase, se pone de manifiesto lo interesante que significa esa mezcla que aparentemente parecería tan contrastante como lo es la tecnología con el arte. En general se cree que el estudiante de música durante su formación puramente artística, actúa a través de su intuición y sentimientos, pero pasa justamente todo lo contrario. Como podemos apreciarlo en el siguiente video que siempre les proyecto a mis alumnos el video “qué pasa cuando tocamos un instrumento”.

El músico necesita un orden y un pensamiento estructural, además de una disciplina estricta para poder llegar a tocar de manera profesional. Dadas las características particulares de la asignatura, el estudiante deberá predisponerse a descubrir su perfil técnico antes que el de músico.

IV. HISTORIA Y ANTECEDENTES DE LA INFORMÁTICA

La confluencia de necesidades que se han ido presentando a lo largo del siglo XX, en lo que respecta al sonido, ha creado un panorama muy variado de tecnologías que se han incorporado al quehacer musical y que hoy, ya situados en el Siglo XXI, se dan por sabidas y aceptadas. La realidad a lo largo de los años ha demostrado una vez más los tortuosos caminos de la innovación y de la genialidad de ciertos individuos haciendo frente a situaciones de incompreensión y de rechazo con palabras como “¿esto es música?”, “¡esto no puede ser música!”.

Richard Strauss y Schoenberg se preocuparon en ampliar la orquesta con la adición de nuevos instrumentos, inventados o imaginados, tal como la máquina de viento de “Don Quijote” o el chasquido de cadenas y otros múltiples instrumentos de percusión en los “Gurrelieder”.

Los futuristas italianos capitaneados por Luigi Russolo se dedicaron a construir grandes máquinas para hacer ruidos, los “intonarumori”, imitando ruidos callejeros, máquinas, estruendos, nuevos sistemas de transporte (aviones, autobuses, etc.), creando verdaderas “sinfonías” con estos instrumentos.

En los estudios de UFA Berlín se iniciaron trabajos utilizando las bandas ópticas del cine sonoro, fotografian-do imágenes en dicha banda y buscando la correlación imagen/sonido, que después fuera hábilmente utilizado por el canadiense Norman McLaren (1914) en sus cortometrajes tan populares en los años 50 producidos por el Nacional Film Board of Canada, destacando “Blinkity Blank”(1955).

Los estudios de Walt Disney en Hollywood fueron grandes creadores de efectos especiales para películas. Ellos se dieron cuenta que los sonidos reales no eran utilizables en su totalidad con los medios tecnológicos (especialmente micrófonos) existentes en aquel entonces. Por lo tanto, había que crear efectos imitativos, mucho más “reales” que los grabados del entorno.

El auge de la radio, en particular, después de la segunda guerra mundial, requirió la creación de efectos especiales radiofónicos para los famosos seriales que tendrían una gran audiencia y precisaban de muchísimo realismo.

Paralelamente, la música había evolucionado a partir de Wagner con nuevas técnicas y metodologías, pasando del concepto de música de salón a música para las masas, en sus vertientes música popular o de entretenimiento, y música socialmente comprometida, aunque no siempre del gusto del consumidor, pero sí logrando afectarle, positiva o negativamente. La llamada música popular derivaría del vals vienés y del folklore, a la músi-

ca de café estilo alemán, las danzas de origen americano, la música para películas, las danzas afroamericanas, la música pop y sus derivados más recientes. La música académica pasaría por el expresionismo (Schoenberg, Berg), el neoclasicismo (Stravinsky), el nacionalismo (Falla, Turina, Bartok), el serialismo (Webern, Berg), el minimalismo (Glass, Reich), el postromanticismo (W. Rihm).

Lo que hoy denominamos música electroacústica es un término que se definió en 1959 dado que hubo tres procesos tecnológicos paralelos establecidos anteriormente:

- La “música concreta”, nacida en el Club d’Essai de la Radio Televisión Francesa en París (1948) y definida por Pierre Schaeffer (1910-1995) a partir de elementos sonoros pregrabados denominados “concretos” y trabajados mediante discos monosurco, que permitían reproducciones continuas y variaciones de velocidad, es decir de altura, en función de la velocidad del disco.

La necesidad de crear fondos sonoros de uso radiofónico dio pie a establecer un amplio archivo de sonidos con los que se podía trabajar. Así nació la primera obra “Étude aux chemins de fer” (1948) y la metodología se perfeccionaría siendo las obras cumbre “Symphonie pour un homme seul” (1948-50) y “Orphee 51” (1951) creadas por Pierre Henry (1927) y Pierre Schaeffer en colaboración (la compenetración del músico con el técnico).

- La “tape music” (música para magnetófono), iniciada en 1951 por Vladimir Ussachevsky (1911) en la Universidad de Columbia de Nueva York, utilizando por primera vez el magnetófono como reproductor y grabador al mismo tiempo, estableciendo el efecto eco por repetición con el uso de anillos de cinta (tape loops). Se destaca de aquella época “Fantasy in Space” (1952) de Otto Luening (1900), colega de Ussachevsky en la Universidad, utilizando la flauta como material sonoro; y “Rhapsodic Variations” para cinta y orquesta sinfónica (1953/4) de O. Luening y V. Ussachevsky. La creación musical con medios electroacústicos se convertiría en una asignatura de la facultad de música y seguiría la metodología universitaria.

- La “música electrónica” establecida como continuación de los trabajos de Werner Meyer-Eppler (1913-1960) en el Instituto de Investigación de Telecomunicaciones y Teoría de la Información de la Universidad de Bonn (RFA), siendo Herbert Eimert (1897) quien establecería el Estudio de Música Electrónica del Westdeutscher Rundfunk (WDR) en Colonia en 1951. Se partía de los principios físicos del sonido: frecuencia, timbre, intensidad, escala de tiempo, con la idea de sintetizar el sonido a partir de sus componentes más simples con medios electrónicos (generadores de ondas), destacándose como producción “Glockenspiel” (1953) de Eimert; “Estudio I” (1953), “Estudio II” (1954) y “Gesang der Juenglinge” (1955/6) de Karl-Heinz Stockhausen (1928); y “Artikulation”(1958) de Gyorgy Ligeti (1923). La faceta fascinante de la música electrónica fue la posibilidad de llevar al límite las teorías seriales de Anton Webern, de quien Eimert era discípulo, todos los sonidos eran cuantificables, es decir, serializables. Ya no se hablaba solamente de la serialización de las alturas (notas), se serializaban las intensidades y otros parámetros disponibles. La música electrónica permitía la precisión a ultranza en la generación del sonido, teóricamente, pues la realidad era algo distinta al pasar por los elementos analógicos de la época. La utopía sólo sería realidad con la entrada de los ordenadores en la tecnología musical.

Otro centro importante en aquellos años sería el Studio di Fonologia de la RAI en Milán establecido en 1953. Cabe mencionar como obras realizadas en dicho centro “Thema-Omaggio a Joyce” (1958) de Luciano Berio (1925), “Fontana Mix” (1958/9) de John Cage (1912-1994), “Musica su due dimensioni” (1958) de Bruno Maderna (1920-1970), “Omaggio a Vedova” (1960) de Luigi Nonno, (1924-1990). La producción radiofónica sería el móvil del establecimiento del estudio.

Como puede observarse de lo mencionado anteriormente, los equipos de producción en la década de los 50 eran muy limitados: tocadiscos, generadores de ondas, mezcladores, magnetófonos, filtros, reverberadores (cámaras o muelles), y un sinnúmero de equipos fabricados a medida en función de los conocimientos de los técnicos que ejercían en los citados estudios.

El alemán Harald Bode crearía el célebre “ringmodulator” (modulador en anillo) que modulaba un sonido con un generador de ondas sinusoidales, posteriormente crearía el “klangumwandler”, un modulador en continuo, creando secuencias de sonidos de frecuencias ascendentes o descendentes.

En este período, cada laboratorio tenía sus equipos propios con diseños únicos.

V. LOS EDITORES DE PARTITURAS

Escribir un programa de edición de partituras es muy complicado, ya que la notación musical tiene multitud de signos y combinaciones. Al igual que en la notación manual, se comienza introduciendo el título y demás datos de la pieza, el número de pentagramas simultáneos, tamaños y separación entre ellos, nombres de los instrumentos, claves, armaduras, tempo, etc. Después se introducen las notas con sus duraciones y posteriormente los matices, articulaciones, textos y otras indicaciones. Normalmente todo se va añadiendo de una forma continua, dejando para el final el emplazamiento definitivo de cada signo y la partición en diferentes páginas o paginación.

Suelen presentarse diversas técnicas para introducir la música. La más simple consiste en seleccionar con el Mouse la figura o signo musical en una paleta o y después se arrastra al pentagrama. Otra forma consiste en combinar el mouse y teclado de la PC, pero lo más rápido suele ser utilizar sólo el teclado de la computadora, pero hay que adaptarse a toda una nueva mecanografía. Hay total libertad para la sustitución de un fragmento.

A través de estos software se puede reproducir la música, ya sea utilizando el generador de sonido de la propia computadora o vía MIDI, pudiéndose asignar cada pentagrama a un canal distinto, y por lo tanto a un timbre distinto en la cadena MIDI. Una ventaja es poder pasar la partitura mientras se toca (scrolling).

El editor de partituras que usamos para el dictado de esta unidad es el Sibelius Versión 7 en adelante. Los alumnos deben asistir con las netbooks que fueron otorgadas en su momento como parte del programa Conectar Igualdad, con el editor ya instalado por la persona a cargo del mantenimiento del servidor del ISMUNT que pone a su disposición el tiempo para realizar esta tarea que no es menor.

Con una práctica continua de transcripción de partituras, el alumno va introduciéndose al fascinante mundo de la Informática al servicio de la música. Como todo software cuanto más se lo usa más se aprende de él, sobre todo de una manera intuitiva. Es por ello que además de lo empírico que resulte este aprendizaje, es importante que el alumno cuente con el manual escrito, donde se pueden consultar todas las dudas que vayan surgiendo a medida que se transcriben las partituras.

VI. UN EDITOR DE AUDIO: AUDACITY. RESULTADOS OBTENIDOS EN LA CREACIÓN DE OBRAS DE ARTE SONORO DIGITAL. MUESTRA FINAL

Siempre insisto a mis alumnos que la materia Informática de la Música tiene como principal objetivo despertar en ellos el interés del uso de la tecnología en función de la música y como consecuencia puedan visualizar la enorme importancia y utilidad que brinda el uso de la computadora a las funciones de un músico.

La mayoría de los estudiantes que cursan la asignatura, ya poseen en su bagaje de conocimientos, información de base en lo que respecta al uso de herramientas tecnológicas y en especial al uso de la computadora. Ellos son una generación Siglo XXI y tienen una habilidad natural en el manejo de las herramientas informáticas.

Por otra parte, deben tener como premisa que en el ámbito de las computadoras cualquier detalle puede fallar y justamente el aprendizaje está en ese camino de la prueba y error hasta encontrar la manera de que las cosas funcionen como uno quiere.

Los editores de Audio son programas que permiten grabar, editar y reproducir audio digital. Los estudios profesionales actualmente se han convertido en verdaderas estaciones de trabajo y sistemas de audio como son los denominados DAE (Digital Audio Environment - Entornos de Audio Digital) que manipulan sonidos libremente.

También conocida con la terminología DAW (Digital Audio WorkStation), esta tecnología se refiere a a una combinación de software de audio multipista de alta calidad y hardware de audio, consistiendo este último en particular, en un convertidor de audio analógico a digital y digital a analógico. Algunos ejemplos son: Adobe Audition, Vegas, Nuendo, Cubase y Protools.

Los siguientes editores de audio Garage Band, Acid Xpress, trackAxp, Myna, y Audacity, tienen todos ellos una característica en común: son gratuitos.

De todos los mencionados, elijo para el aprendizaje del audio digital el Audacity, uno de los más populares, ya instalado en las máquinas de los alumnos. Es además un software de código abierto, con el cual se pueden ejecutar muchísimas acciones tales como grabar sus propias ejecuciones para fines correctivos, crear composiciones originales, arreglar canciones, quitar la voz de una canción, cambiar la tonalidad de una obra, grabar etc.

A través de ejercicios y trabajos prácticos el alumno va descubriendo otra de las herramientas que lo ayudará en su vida como músico, la de edición del sonido, ya sea para sus propias creaciones musicales o para la grabación de sus propias interpretaciones. Así, aprenden a manejar los proyectos que genera el Audacity, el tipo de archivo que verán en sus exploradores, editar esos archivos y exportarlos en otros formatos como ser MP3, grabar una canción y enviar la voz al fondo para que se destaque sólo la parte instrumental, eliminar los ruidos de fondo, agregarle efectos diversos a sus composiciones de audio digital, etc.

Esta práctica en el uso del Audacity, fue teniendo resultados cada vez más interesantes. Y así fueron surgiendo pequeños trabajos que a la vez me dieron el pie para establecer consignas, logrando desde 2011, que se materialicen en obras de arte sonoro digital para ser expuestas en las Muestras de Arte Sonoro Digital que se organizan todos los años, como parte de las actividades de la cátedra de Informática de la Música.

VII. CONCLUSIONES

Desde que era estudiante y cursaba dos carreras, Ingeniería en Sistemas y Profesorado de Piano, siempre persistió en mi mente la idea de cómo podían combinarse las dos áreas que al parecer, son tan distintas. El arte y la ciencia, en este caso, la tecnología en función de la música. De hecho mi proyecto final de la licenciatura en Música, estuvo avocado al estudio de Laboratorios de Música Electroacústica existentes en la Argentina como punto de partida para la implementación del Laboratorio en el ISMUNT.

Con el dictado de esta asignatura, de alguna manera, logro hacer realidad ese pensamiento recurrente. Además de poder transmitirles a los alumnos cuán importante es tener siempre presente el objetivo, es decir, saber lo que queremos para poder luego buscar el camino de las concreciones.

Lo más interesante es que llevamos sólo cinco años con el dictado de la asignatura, lo que da lugar a seguir proyectando ideas, como por ejemplo la implementación del estudio de grabación en la propia Institución, que ya se encuentra en etapa de gestión, y con el paso del tiempo, esfuerzo y mucha dedicación, poder concretarlas.

Esto es sólo el comienzo, y no podemos ni debemos anclarnos, justamente porque la tecnología avanza todos los días, evolucionando tanto en los aspectos de hardware como de software, razón por la cual siempre nos tiene que encontrar investigando en el campo de la Informática Musical. A seguir adelante.

VIII. AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer a todo el equipo directivo del ISMUNT, María Rosa Tetta de Gómez, Mónica Páez, y Maggie Robledo Barros que siempre están apoyando y motivando al cuerpo docente a seguir avanzando y actualizándose para poder ser cada día mejores. A los alumnos que cursan la asignatura ya que sin ellos nuestro trabajo sería en vano, a Erika Paola Olea y Rodrigo Aragón por facilitarme los trabajos presentados en sus respectivas muestras, a los colegas que siempre nos alientan a seguir evolucionando y muy especialmente al Profesor Doctor en Letras Carlos Castilla, quien con su seminario sobre la escritura para la presentación de trabajos en Congresos y Exposiciones, me alentó y ofició de tutor para que el presente trabajo pueda concretarse.

Finalmente agradezco a mis padres que me enseñaron la constancia y el valor del esfuerzo personal, a Alejandro, mi modelo más cercano en la investigación, y a Ale, Giuli y Agos que comprenden y ofrecen con paciencia y generosidad los tiempos para que su mamá pueda seguir creciendo profesionalmente.

Una letra, un byte

Romina Pérez; Mario Cejas; Verónica Grossi
Instituto de Educación Media “Dr. Arturo Oñativia”
Universidad Nacional de Salta

RESUMEN

La era de la globalización ha brindado nuevas formas de relacionarnos con el conocimiento, entre ellas innovadoras formas de lectura. Sin embargo desde la escuela existe cierta resistencia a la incorporación de estas nuevas modalidades. Dicha situación se profundiza a partir de preconcepciones de algunos enseñantes hacia los estudiantes, quienes invocan casi en cada reunión la falta de apego a la lectura que tienen los adolescentes.

En disidencia con estas afirmaciones, a partir del espacio curricular “Acceso a la Información” se propuso trabajar con herramientas digitales, usando como soporte los teléfonos celulares y la PC. Para ello se les brindó a los estudiantes obras literarias clásicas -en formato digital- para su lectura.

Tomando este disparador -y como eje el libro seleccionado- debieron rastrear y recopilar datos, para posteriormente construir información que fuera comunicable a través de los mismos equipos.

Se buscó biografía, ubicaciones geográficas, contextualización de la época, relación entre la biografía del autor y su obra literaria, tráiler de película, música que la identifica, etc. La culminación del trabajo fue expuesta para su socialización en el grupo clase y presentada en formato digital.

FUNDAMENTACIÓN Y OBJETIVOS

La tecnología avanzada que se desarrolla en la comunicación ha dado lugar a que exista una inmensa red virtual en la que todos participan, todos arman la red y la extienden cada vez más. Esta virtualidad permite que todos estemos y no estemos. Aquí podemos ser protagonistas desde el más amplio anonimato, podemos hablar con cinco personas a la vez, y nuestra “voz” puede llegar a cualquier parte del mundo.

La gran mayoría de los que participan saben conectarse y desconectarse, comprar y vender, subir y bajar “cosas” en la red sin que la escuela se lo haya enseñado. Es que el mundo ya estaba muy conectado antes de que el tema de Internet entre al currículum de las instituciones educativas, al programa o a la planificación del profesor.

La cuestión puntual aquí es que, esta red mundial junto con la constante globalización de los medios de comunicación, han hecho posible un inmenso caudal de información en el que circulan -en el mismo nivel y en todos los idiomas- conocimientos científicos, teorías, informes, libros, recetas, fotos, y un infinito etcétera. Es pertinente aquí traer a colación la cita de Saramajo en el texto de Bianchetti:

“Internet es una tecnología que en sí no es ni buena, ni mala. Solo el uso que de ella se haga nos guiara para juzgarla”

Este “uso que se haga de ella”, de internet, de la tecnología en general, es la definición de un criterio, es la tarea que hoy en día le compete a la educación. ¿Cómo utilizar esa tecnología? ¿Para qué usarla? ¿Qué es lo que no se debe y lo que si se debe hacer en la red? Son preguntas que todavía no se han respondido y siguen inconclusas o quizás constituyen un misterio para la educación de nuestros tiempos.

La tecnología llegó y vino para quedarse reza una frase muy difundida, no podemos evitarla, negarla ni competir con estas herramientas. El desafío de todos nosotros como educadores es encontrar la manera de utilizarlas comprometiendo a los estudiantes con el trabajo escolar a partir de dispositivos tan contemporáneos y presentes en su vida cotidiana. Es decir, debemos generar estrategias que permitan que nuestros estudiantes puedan aprender a seleccionar y hacer un buen uso de la tecnología en la escuela y en su vida, formándolos así en destrezas para un eficaz uso de las nuevas tecnologías, conscientes de sus beneficios y peligros.

La clave, dice Argumendo, está en la cabeza de quien sabe manejar las nuevas tecnologías, porque dichas tecnologías serían totalmente inútiles si no existiera alguien que sepa operar con ellas. Para ilustrar esta situación,

la autora nos proporciona un ejemplo: “las computadoras, las redes de Internet, los e-mail, y todos los nuevos chiches favorecen el proceso de escritura, pero no hacen un escritor”.

Siguiendo esta línea, como equipo nos propusimos llevar adelante un trabajo de lectura de clásicos literarios como “El monstruo de Frankenstein”, “Drácula”, “El último de los mohicanos” y “Tom Sayer” capitalizando el uso de los diferentes recursos tecnológicos a dicho fin. A partir de allí pudimos observar cómo se apoderaban de nuestro espacio de clase, a partir de la Tablet, del Celular y de la TV.

Objetivo General

- Promover la búsqueda de información relacionada a “Cuentos clásicos literarios” por medio del rastreo de fuentes primarias y secundarias a partir del uso de TICS.

Objetivos Específicos

- Utilización de soportes digitales, celular, Tablet, Computadora.
- Recuperar la mirada de los estudiantes para la utilización de las TICs.
- Interactuar y coadyuvar a los estudiantes en la búsqueda, recopilación y organización de datos, con el auxilio de métodos digitales.

MARCO TEÓRICO/NORMATIVO

La estrecha relación que actualmente existe entre la Educación y las Nuevas Tecnologías de la Comunicación se explica, y tiene razón de ser, solo en un contexto global. En este contexto, la revolución científico-tecnológica y el capitalismo avanzado han configurado un nuevo escenario que ha puesto en crisis al Estado y ha redefinido la función de la Educación.

Las exigencias contradictorias de estos procesos globales han generado, dentro del campo educativo, una multiplicidad de problemas que, en nuestros días, son tema de análisis de muchos teóricos de las Ciencias Sociales.

Mucho se ha escrito, en los últimos años, acerca del mundo globalizado, es por eso que, en la actualidad, existe una gran variedad de definiciones y posicionamientos, a favor y en contra, con respecto a dicho fenómeno. Tomaremos como primera aproximación a ese mundo global lo que Manuel Castells entiende por Globalización:

“Es el proceso según el cual las actividades decisivas en un ámbito de acción determinado (la economía, los medios de comunicación, la tecnología, la gestión del medio ambiente, el crimen organizado) funcionan como unidad en tiempo real en el conjunto del planeta. Se trata de un proceso históricamente nuevo (distinto de la internalización y de la existencia de una economía mundial) porque solo en la última década se ha construido un sistema tecnológico (telecomunicaciones, sistemas de información interactivos, transportes de alta velocidad en un ámbito mundial para personas y mercancías) que hacen posible dicha globalización” (Castells: 1998)

La globalización es un fenómeno que tuvo lugar gracias a que la Revolución Tecnológica se combinó con el Capitalismo Avanzado (y con esto se reestructuraron y potenciaron) y dieron lugar a que el conocimiento se convirtiera en un nuevo recurso estratégico.

La eficacia de este recurso quedó comprobada en la reducción del trabajo humano, la disminución del tiempo y en el mejoramiento de la calidad en el proceso de producción. Es por eso que, desde hace tiempo, la ciencia y la tecnología son factores importantes para el desarrollo en los países ricos. Este desarrollo (económico) no depender solo de inversiones, de mano de obra, sino de nuevas máquinas, técnicas productivas y de poder encontrar nuevas formas de energía. Es en este punto donde la mirada de estos países se centra en la ciencia, en su papel de generadora de conocimientos puros y de sistemas de ideas para interpretar el universo, pero fundamentalmente, como fuente de tecnología.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, fue reconocido un importante aspecto de la ciencia: su papel de creadora de tecnología y de su fuerza motriz del desarrollo económico, este aspecto es incorporado para, y en los países del primer mundo, cuestión que debería ser incorporada a los programas de desarrollo de los países dependientes.

La proclamación del conocimiento como el nuevo recurso para el incremento de la producción, hizo que a

la educación se le atribuyeran nuevas responsabilidades y con esto vinieron nuevos problemas que pusieron en jaque su función en la sociedad.

La clave, dice Argumedo, está en la cabeza de quien sabe manejar las nuevas tecnologías, porque dichas tecnologías serían totalmente inútiles si no existiera alguien que sepa operar con ellas. Para ilustrar esta situación, la autora nos proporciona un ejemplo: “las computadoras, las redes de Internet, los e-mail, y todos los nuevos chiches favorecen el proceso de escritura, pero no hacen un escritor” Argumedo: 2003).

Por un lado, el Estado le pide que brinde las herramientas necesarias para que las personas puedan operar con las nuevas tecnologías, sin proporcionarle las bases necesarias para la definición de un criterio para el uso. Por otro lado, la escuela no logra incorporar estos avances el proceso de enseñanza-aprendizaje o en caso de incorporarla no lo hace de una forma sustancial.

El mundo globalizado impone una cultura universal que va en contra de la cultura oficial que se da en la escuela. Ante esta situación la educación no puede cerrarse en sí misma y evitarla porque la magnitud de este proceso atraviesa sus límites.

Considerar que la escuela tiene la obligación de formación es una verdad que no admite discusión, en particular hay que tener en cuenta que se debe formar individuos que realicen un consumo crítico de la información y de las tecnologías, y esto último es el verdadero desafío, asumir que los docentes somos muchas veces simples consumidores de tecnologías y no generamos estrategias de acción y de pensamiento que nos permita adoptar una postura crítica frente a lo que nos venden.

En una sociedad que cambia los modos de generar y validar los conocimientos por el impacto de los desarrollos tecnológicos, los docentes necesitamos reconocer las formas que adquiere el impacto tecnológico sobre los campos de conocimiento y, por tanto, expandir su capacidad para analizar los límites y las potencias de las nuevas herramientas.

Los estudiantes necesitan de la “ayuda” que le puede brindar el docente -con la selección de estrategias didácticas, los recursos (materiales, tecnológicos) que seleccione- pero por sobre todo con una fuerte convicción de existe la posibilidad de trabajar con TICs en la escuela.

Habrà que repensar entonces los nuevos escenarios de enseñanza, ya que culpabilizar a los estudiantes por un uso superfluo de las tecnologías, solo pone el acento en la falta de propuestas interesantes y viables para la construcción de conocimientos validos dentro del ámbito escolar

En este sentido no sólo necesitamos aprender conocimientos (esto es comprender la información), sino también desarrollar ciertas habilidades mentales para organizar, interpretar, relacionar y criticar el conocimiento que nos resulte valioso y adecuado.

La tendencia a usar las TIC se da en todas las edades, principalmente es en los jóvenes donde se aprecia mejor dado que las han incorporado a la vida cotidiana como una herramienta de interacción, de socialización, de trabajo, de diversión etc., dentro de su contexto social y educativo.

El carácter de interactividad que poseen las TIC rompe el modelo lineal de comunicación, ya que los usuarios no sólo consumen el contenido de los medios, sino que lo comparten con otros, lo reproducen, lo redistribuyen, y lo comentan, comparten aficiones por determinadas actividades como la música, moda, cine, deportes entre otros.

“Las TIC propician nuevos espacios y oportunidades de cooperación y participación, los que conlleva a un aprendizaje cooperativo, al desarrollo de nuevas habilidades, nuevas formas de construcción del conocimiento, y el desarrollo de las capacidades de creatividad, comunicación y razonamiento” (Castells: 2001).

Cabe aclarar que la integración de las TICs en la escuela no se debe comprender como un problema técnico e instrumental sino que por el contrario su incorporación debe estar vinculada al desarrollo de estrategias de aprendizaje que permitan a los estudiantes el manejo y uso de la información, en este sentido se requiere desarrollar y afianzar conocimientos y habilidades en relación a la información distribuida en las redes dado el contacto permanente que tiene los niños, jóvenes y adultos.

MATERIALES Y MÉTODO

“Los estudiantes no leen, están demasiado absortos en su mundo, con ese lenguaje incomprensible...” esta es una afirmación por lo menos preocupante ya que si nos damos el tiempo para leer, lo que estamos reconoci-

endo es nuestras limitaciones para comprender que es lo que nos están pidiendo.

Cuál es el verdadero problema: que ellos no nos atienden o nuestras limitaciones para trabajar con un mundo que para nuestros alumnos es significativo y palpable y para nosotros “oscuro” y “peligroso”, o solo nos da miedo no reconocer que no tenemos las competencias suficientes para desempeñarnos en ese mundo.

La experiencia presentada se desarrolló en el marco de la asignatura Acceso a la información, con los dos grupos -de aproximadamente 50 estudiantes cada uno- que conforman 5° año del Instituto de Educación Media de la Universidad Nacional de Salta.

Como se describió anteriormente, el objetivo del trabajo fue la búsqueda de información a partir de fuentes primarias y secundarias, tomando como elemento disparador un cuento clásico a elección.

Se tomó como referencia la “Colección Grandes Clásicos” de la revista Genios que teníamos digitalizados. Se trabajó a partir de cuentos clásicos, alrededor de 30, lo primero que se les pidió fue la lectura de un cuento que podían seleccionar entre los propuestos, los mismos fueron extraídos de la colección de cuentos clásicos de la revista genios, ya que son cortos y permiten tener una primera aproximación.

En la colección están representados todos los géneros: desde aventuras, con títulos como Los tres Mosqueteros, de Alejandro Dumas; terror, como Frankenstein, de Mary Shelley o Dr. Jekyll y Mr. Hyde, de Stevenson; romance, con Romeo y Julieta de Shakespeare y también suspenso, que los pequeños lectores podrán encontrar en los Cuentos de Edgar Allan Poe.

Una vez que los estudiantes seleccionaran el libro con el que iban a trabajar, se procedió a la búsqueda de información a partir de sus dispositivos móviles y rastreos por internet, como así también preguntas a sus familiares. La primera sorpresa fue la aparición de las versiones completas de los cuentos que muchos ellos tenían en su casa.

Luego se pidió que comenzaran con un rastreo de películas que se realizaron inspiradas en estos cuentos: desde las más antiguas -aparecieron versiones en blanco y negro y de cine mudo- hasta alguna versión un poco más actual. Los estudiantes debían comparar las versiones cinematográficas con el libro, analizar similitudes y diferencias y marcarlas para compartirlas con el resto del grupo.

Posteriormente con las versiones nuevas se logró que con sus teléfonos celulares obtuvieran el tráiler, buscaran personas adultas y les preguntaran si habían visto las películas para poder realizar entrevistas, en algunos casos la tarea llevo a que se vieran las películas en las hogares de los estudiantes y posteriormente se realizara la entrevista solicitada.

Por último, se solicitaba el desarrollo de una presentación digital, en la cual no debía faltar la música de la película e imágenes que se obtuvieron en el proceso de rastreo, contar el cuento, la biografía del autor, la época y el lugar donde vivió, y si existía relación entre estos y la obra. El material desarrollado fue socializado en los grupos clase, quedando pendiente la posibilidad de compartirlo con el resto de la comunidad educativa.

RESULTADOS

A lo largo de la propuesta se pudo evidenciar el compromiso y colaboración de nuestros estudiantes para realizar la propuesta. Y muy al contrario de aquella duda de los adultos respecto a si lo jóvenes leen o no, pudimos corroborar que no solo leen, sino que lo hacen de múltiples maneras y en distintos dispositivos.

Dado el flujo de las nuevas tecnologías y la información, aquella actividad estática de lectura que necesitaba de toda nuestra concentración, se ha modificado dando como resultado nuevos procesos de relacionarse con los escritos -en este caso obras literarias clásicas- que se ven atravesados por múltiples herramientas que los jóvenes tienen en la actualidad.

Una de las cosas más positivas fue darnos cuenta que nosotros también los usábamos, nos apasionábamos escuchando la música del “Fantasma de la Opera”, junto a nuestros estudiantes, cuando en una presentación



en computadora, nos mostraban lo que habían logrado sintetizar en el trabajo que realizaron tanto con fuentes secundarias como primarias. Ni una hoja de papel, todo dentro del mundo digital impregnando nuestros sentidos.

CONCLUSIONES

¿Por qué no te gusta leer?, pregunta la periodista a un transeúnte anónimo en la calle.

Me gusta -responde el transeúnte- pero nunca tengo tiempo.

¿Tiempo?

Hemos crecido en un mundo en el cual la idea de lectura se asocia a la soledad, al romanticismo comercial, a la habitación a media luz, a la biblioteca silenciosa. La idea de lectura sólo es entendida como una extensión del aislamiento.

La imagen clásica de lector muestra a un humano, solitario, con un libro en las manos, alejado del mundo, enfrascado en su cosmos, sintiéndose acaso superior del resto de la humanidad. Una lectura, digo, que separa.

Pareciera inaudito que un lector lea en el mundo en movimiento, en la calle, en el ruido, en los viajes, en el smog. Pareciera que nos han acostumbrado a la idea de que el libro es un objeto ajeno al mundo real. Pareciera que nos han acostumbrado a la idea de que el libro es un objeto propio de templos, recintos sagrados, cuartos ajenos, castillos privados.

La poesía es una criatura enjaulada. Se la describe como una criatura solemne y pacífica, que habita en altas torres de marfil y sólo es comprendida por poderosos señores.

Basta leer en movimiento para ver que es todo lo contrario. La poesía es una criatura hermosa que muerde la mano de quienes se disponen a amaestrarla.

Se puede leer poesía en el bondi, en el tren, en el subte, en la parada, en la estación, en una esquina cualquiera, en una plaza, en un parque, así como se lee en cuartos cerrados con llave .

La experiencia relatada nos permitió comprender el complejo escenario en donde se ubican las prácticas docentes hoy. Escenario surcado de singularidades que van más allá de las individualidades, sino que se construyen en y a partir de las similitudes y las diferencias. Las nuevas tecnologías se infiltraron en la escuela sin dar tiempo a indagar si era conveniente o no su uso. No es intención del grupo realizar un juicio de valor respecto de si son buenas o malas, ya que compartimos la visión de Argumedo que afirma que sólo el uso que de ella se haga sirve para juzga.

Por el contrario, consideramos que es necesario pensarlas, incluirlas y sobre todo aprender –junto a nuestros estudiantes- a usarlas como herramientas que nos permiten un acercamiento hacia el conocimiento.

El verdadero desafío es animarse, pero debe hacerse desde un escenario responsable, la formación y la incorporación de las TICs, implica el uso de nuevas herramientas que ni el mejor de los escritores de Ciencia Ficción se pudo imaginar.

La tecnología no enseña que somos los docentes quienes debemos ocupar los espacios que quedan libres, realizar actividades divertidas pero fundamentalmente que tengan objetivos educativos claros.

El fin no solo es encontrar la información, es más existe un exceso de esta, lo que necesitamos es poder descubrir cuál es la adecuada: validar seleccionar es la tarea.

Se puede leer de diversas formas, pero aprender la actitud crítica para seleccionar lo que necesitamos y nos resulta útil debe ser nuestro aporte a las nuevas generaciones.

BIBLIOGRAFIA:

- Argumendo, Alcira “Alternativas a la globalización cultural. El espacio de una educación posible” Pedagogía de la dignificación. Hacia un nuevo tipo de conocimiento que recupere los saberes sociales extracurriculares” (Disertación Inaugural 12/06/03)
- ----- “El imperio del conocimiento. Impacto de la Revolución científico-técnico”. Encrucijadas; UBA.
- Bianchetti, Gerardo “Educación y nuevas tecnologías de la información: ¿Ingreso en el primer mundo` o versión post-moderna de colonialismo cultural? Historia actual Online 2004”.
- Castells, Manuel “¿Hacia el Estado red? Globalización económica e instituciones políticas en la era de la información. Ponencia del Seminario “sociedad y reforma del estado”, Sao Paulo, 26-28 Marzo de 1998.
- ----- Prologo La red y el yo “La era de la información” Tomo I, Economía, Sociedad y Cultura
- Corigliano, Francisco “Consideraciones a cerca de la formación del Estado Argentino. En Di Tella y Luchini (comp). La Sociedad y el Estado en el desarrollo de la Argentina Moderna. Ed. Biblios

Uso del blog como herramienta de construcción de conocimientos en la clase de lengua extranjera

Norma Fabbri; Laura Ucar

Liceo "V́ctor Mercante"
Universidad Nacional de La Plata

Introducción

Este proyecto nace a partir de la asistencia a cursos vinculados al uso de las nuevas tecnologías (a través del CIIE La Plata, el colegio Liceo V. Mercante, el Instituto Nacional de Formación Docente y la Especialización Docente de nivel Superior en Educación y TIC del Ministerio Nacional de Educación), los cuales proponen entre sus objetivos usar las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) con fines pedagógicos y estimular la reflexión sobre nuestras prácticas a los efectos de resignificarlas, actualizarlas y mejorarlas. Algunos de los interrogantes que guiarán nuestra discusión para el presente trabajo son los siguientes:

- ✓ ¿Se puede lograr una conciliación entre los materiales seleccionados, los objetivos propuestos por la institución en la que trabajamos, nuestras prácticas áulicas reales y las tecnologías que están a nuestro alcance?
- ✓ ¿Podemos lograr que nuestras clases estén basadas en tareas (tasks) utilizando los materiales disponibles e incorporando las TICs para promover la producción de nuevos saberes para la enseñanza y el aprendizaje?
- ✓ ¿Podemos aspirar a mejorar las trayectorias educativas de los alumnos y enriquecer nuestras prácticas mediante la inclusión y utilización de las TICs en la tarea cotidiana?

Estas preguntas nos conducen por varios caminos para el desarrollo de nuestro trabajo:

- ¿Cuáles han sido los grandes cambios en materia de leyes o normativa, proyectos, propuestas educativas y los referentes a avances tecnológicos?
- ¿Cómo han impactado dichos cambios en los objetivos propuestos por el equipo de gestión de nuestra institución educativa, que funcionan como guía de nuestra labor?
- Ante la permanencia del uso de libros de texto, ¿cuál ha sido el rol de las TICs en la enseñanza del inglés en nuestra institución?
- ¿Existen contradicciones y/o justificaciones frente a la elección de un material determinado y su adaptación a los requerimientos de nuestro presente?

En una primera aproximación nuestra intención es demostrar que, aun teniendo un material predeterminado, los profesores de inglés podemos intervenir mediante la toma de decisiones, y trabajar en concordancia con la era de la web 2.0.

Los docentes de inglés nos hemos encontrado por mucho tiempo inmersos en una tradición que ha naturalizado el consumo de libros de textos de grandes editoriales que rigen o condicionan de manera casi exclusiva tanto la planificación del proyecto anual como el trabajo en el aula. Ante esta situación, hemos cuestionado el uso exclusivo de los mismos y hemos sostenido una mirada crítica: hoy se interpelan los paradigmas tradicionales a la vez que nos abrimos a nuevas "eras" (Kumaravadivelu, 2006)¹ y expresamos voluntades de cambio por parte de todos los actores involucrados en llevar adelante proyectos según nuevos paradigmas. Dichos paradigmas focalizan más en el contexto particular de una institución, hablan de trayectorias variadas y del rol activo de nuestros alumnos en aulas heterogéneas; predominan las teorías que hacen hincapié en la relevancia

¹ Kumaravadivelu explica la historia y modas de los métodos en la enseñanza de la lengua inglesa y se refiere al concepto de la era post-método para describir a la realidad que se evidencia hoy en día; los métodos quedarían en el pasado y se superan las viejas dicotomías - teoría y práctica, entre otros. El docente es hacedor de sus propios métodos como resultado de su juicio crítico y decisiones diarias.

del conocimiento del docente/profesional con respecto a su entorno de trabajo, formación continua y fundamentalmente de su apreciación en cuanto a qué cambios y desafíos afrontar en pos de proporcionar el acompañamiento y las herramientas necesarias para que haya aprendizaje en ese contexto educativo, en su aula.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, nos proponemos ver si es posible encontrar respuestas a nuestros interrogantes y acercar prácticas que respondan a paradigmas en apariencia irreconciliables.

Marco teórico

Nuestro proyecto se encuentra enmarcado en la normativa vigente: la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y las resoluciones del Consejo Federal de Educación con sus respectivos anexos, que establecen que se deben "garantizar las condiciones necesarias para el acceso, la permanencia y el egreso del nivel al conjunto de la población". Como lo destaca el Anexo I de la Resolución CFE N° 103/10, entre otros documentos de la normativa, se reconoce la presencia de distintas trayectorias escolares y se hace un llamado a la necesidad de atenderlas - "... es primordial gestar las transformaciones culturales, institucionales y pedagógicas necesarias para que todos los adolescentes y jóvenes, desde sus diversas situaciones de vida y trayectorias escolares previas, reciban una educación secundaria de calidad". También el artículo 107 de la Resolución CFE N° 84/09 remarca que "es fundamental desarrollar políticas de formación que apoyen a los docentes en la comprensión de las múltiples y complejas dimensiones de la práctica, los contextos sociales que enmarcan las decisiones cotidianas en el aula y en la escuela, los nuevos escenarios en que se inscriben las relaciones docente-alumno, docente-familia, docente-docente..."

A la luz de los nuevos escenarios, nuestros supuestos son revisados y se cuestiona lo que la autora Terigi (2010: 3) denomina el "aprendizaje monocrónico" - "un aprendizaje que sigue un ritmo que es el mismo para todos". En la actualidad no podemos seguir hablando en singular puesto que es evidente que la homogeneidad plasmada en los documentos nunca se condice con las realidades con las que nos encontramos los docentes en el aula: la característica que se evidencia desde el comienzo del ciclo lectivo es que cada alumno ha tenido un recorrido particular y tiene un punto de partida diferente. Junto con R. Anijovich coincidimos que entre los cambios más sobresalientes en los últimos tiempos se encuentra la necesidad de pasar de una concepción del aula homogénea a otra heterogénea; el aula hoy se caracteriza por darle voz y protagonismo a la pluralidad de voces, intereses y estilos de nuestros alumnos.

A nivel institucional, el proyecto académico y de gestión de nuestro establecimiento educativo, el Liceo V. Mercante, alienta a los docentes a plantearnos nuevos puntos de partida, a ampliar nuestra mirada y acciones orientadas hacia "una política de ensayos, de innovación, de cambios" (Erbeta, 2013: 12).

En todos documentos y autores citados encontramos puntos de contacto: la necesidad de revisión de nuestros presupuestos, de repensar nuestras prácticas de enseñanza y apostar a un momento de redefiniciones en varios niveles. El desafío está en abordar la realidad variada y el cuestionamiento de paradigmas no como un problema sino como una situación que nos obliga como docentes a diseñar un proyecto y prácticas, tanto en coherencia con la normativa, con el diseño curricular para la asignatura, así como con el grupo de alumnos al cual estará destinado.

Dentro de los cambios a introducir en nuestra tarea docente, se encuentra la "incorporación de estrategias didácticas que promuevan el uso de algunas herramientas tecnológicas" ya que "puede resultar de sumo interés para incrementar la motivación, la creatividad, la vinculación entre sí de los alumnos y con sus docentes," como lo propone el plan estratégico de gestión vigente de la UNLP.

NUESTRO CONTEXTO: EL LICEO "V́CTOR MERCANTE"

El Liceo "V́ctor Mercante" es uno de los colegios secundarios del Sistema de Pregrado Universitario de la U.N.L.P. La dinámica del colegio determina que, dentro del marco de ese proyecto curricular, cada departamento, sección y orientación tiene autonomía para elaborar sus programas y proyectos, concretar encuentros para tratar temas de interés, unificar criterios, coordinar y supervisar el desarrollo del área. Desde la Secretaría Académica se promueve la coordinación e integración de los departamentos, secciones y orientaciones entre sí, tarea que se realiza con la finalidad de lograr un entramado institucional que contribuya a consolidar la identidad del colegio.

El colegio cuenta con un Departamento de Lenguas Modernas que reúne al plantel de profesores de inglés y francés. La carga horaria de inglés en el Ciclo Básico, en el que desarrollamos nuestra experiencia con TICs, es

de dos horas cátedra semanales (80 minutos en total). Los alumnos se hallan agrupados en tres niveles (básico o elemental, pre-intermedio e intermedio) de acuerdo al grado de dominio del idioma que posean.

Si consideramos que la mayoría de nuestros alumnos disponen de netbooks a través del Programa Conectar Igualdad y el Modelo 1 a 1, cuentan con dispositivos tecnológicos a su alcance, como tablets, smartphones, etc., y además nuestra institución posee una sala de computación, más una biblioteca con algunas netbooks a disposición de los alumnos, es evidente que no podemos demorar más el aprovechamiento de los recursos disponibles.

Se da por descontado que la tecnología se ha convertido en una herramienta sine qua non dentro de la cotidianidad del trabajo del aula. Desde algunas páginas web oficiales de los colegios incluso se afirma que "...desde hace algunos años el uso de recursos que incluyen la tecnología informática en el ámbito de la enseñanza es un hecho". Sin embargo, nuestra realidad muestra que estamos muy lejos de que ése sea el escenario en nuestras instituciones o al menos en nuestras prácticas docentes.

EL BLOG Y SUS BENEFICIOS

HERRAMIENTA PARA MOTORIZAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El blog fue uno de los primeros exponentes de la web 2.0 y quizás, por su simpleza y practicidad, se convirtió en una de las herramientas que más rápidamente se adoptó en los primeros pasos hacia la inclusión de las TICs en el mundo educativo.

El blog, también conocido como weblog o bitácora, es la herramienta que hemos seleccionado para llevar a cabo nuestra experiencia, ya que tiene un alto potencial educativo. En efecto, posibilita insertar imágenes, textos, audio, videos, recursos que se han convertido en un valioso instrumento con carácter motivador para el aprendizaje colaborativo y compartido con otros. Uno de los objetivos de nuestra experiencia ha sido crear en nuestros alumnos y en nosotros mismos, una cotidianidad en el uso del blog como recurso multifuncional que abre un abanico de posibilidades en el ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre los beneficios que presenta podemos mencionar:

- ✓ Establece un canal de comunicación multidireccional alternativo a la jerarquización unidireccional tradicional.
- ✓ Aumenta el interés y la motivación; favorece la responsabilidad y compromiso con los aprendizajes.
- ✓ Implica asumir nuevos roles e impulsa una mayor participación en las actividades grupales.
- ✓ Fomenta el trabajo colaborativo, autónomo, creativo y crítico. Los alumnos pasan a ser productores de contenidos utilizando los diferentes formatos digitales. Permite compartir y exponer sus producciones a los comentarios de los lectores, de los propios compañeros y docentes.
- ✓ Promueve la investigación y permite compartir recursos, crear conocimiento y, sobre todo, aprender.
- ✓ Permite el pasaje del exclusivo formato papel, tiza y pizarrón hacia lo tecnológico, ámbito familiar de nuestros alumnos quienes están acostumbrados a recibir estímulos y acercarse a la información a través de los medios audiovisuales.
- ✓ Posibilita el desarrollo y la mejora de competencias digitales desde la búsqueda y selección de información para luego convertirla en conocimiento.
- ✓ Facilita la difusión de contenidos textuales y audiovisuales con acceso a todos ellos ya que admite su almacenamiento online y su clasificación.
- ✓ Hace que la experiencia de enseñanza-aprendizaje trascienda el aula e incluso a los mismos actores involucrados dentro del ámbito institucional.
- ✓ Posibilita nuevas actividades y estrategias de enseñanza-aprendizaje.
- ✓ Genera una nueva forma de evaluación por parte del docente y propicia instancias de autoevaluación y coevaluación a partir de la creación de redes de aprendizaje.
- ✓ Permite el trabajo colaborativo con otros docentes y el intercambio de materiales y experiencias enriquecedoras que promuevan la introducción de las TICs en las prácticas áulicas.

EXPERIENCIA de TRABAJO

La presente experiencia se desarrolla en presencia de un nuevo paradigma en tanto que nuestro rol docente se ve redefinido: las creencias y decisiones del docente juegan un rol crucial; son ellas las que formulan y reformulan los contenidos a enseñar y guían la práctica diaria; somos los docentes quienes interpretamos el aula en su totalidad, hacemos una lectura holística de la misma y es a partir de la observación sistemática, interpretación y (auto)evaluación de nuestras prácticas, que vamos a ir produciendo los ajustes y aportes necesarios para decidir qué prácticas son las que funcionan. Como explica Kumaravadivelu, somos docentes que asumimos roles tanto de "pensadores estratégicos," como "practicantes estratégicos".²

Sin duda también es parte de nuestro rol el acompañar, facilitar y guiar a nuestros alumnos en sus procesos de aprendizaje. En un presente en el que todo se actualiza a diario, "aprender a aprender" a partir de la interacción, de la construcción conjunta, los docentes cuestionamos paradigmas que se basan en una transmisión unidireccional de conocimientos. Desde una mirada constructivista somos mediadores y facilitamos, en palabras de Tiscar, "los instrumentos necesarios para que sea el estudiante quien construya su propio aprendizaje". A partir de este escenario, comenzamos a explorar y ensayar junto a nuestros colegas y alumnos e iniciamos un blog en tercer año. Sólo dos profesoras nos animamos a emprender el desafío y decidimos embarcarnos en esta experiencia con dos cursos.

Nuestra propuesta conjugó el eje procedimental de la unidad 1 (Lugares) del proyecto anual para 3er año (lectura comprensiva de textos y análisis; producción escrita en proceso: armado de planes de escritura, organización de ideas en un texto y posterior edición; producción de textos simples que cumplan requerimientos específicos) y nuevos modos de búsqueda de información, producción y publicación de textos asistidos por TICs.

Como se plasma en el proyecto, los principios que guiaron el trabajo áulico sostienen la convicción de que las macro-habilidades de lectura y escritura no pueden funcionar por separado. Claramente los alumnos aprenden a escribir a partir de lo observado y analizado en textos escritos.

Los alumnos trabajaron sobre "lugares" en distintas partes del mundo. Los textos presentados por el libro pertenecen a ciertos tipos textuales: artículo de revista, página web de viaje y sitio web de una guía de viaje. Además de los textos propuestos por el libro de texto asignado, se trabajaron otros provenientes de diversas fuentes, que fueron compartidos y descargados en sus netbooks, a través del blog del curso y de un grupo cerrado de Facebook. A partir del estudio crítico y análisis guiado de dichos textos, se acompañó a los alumnos a reflexionar sobre los pasos en el proceso de escritura, armándose de estrategias, herramientas y prácticas para pasar a ser ellos mismos productores y generadores de contenidos.

Después de trabajar en el análisis de textos por 3 clases, se les pidió a los alumnos que se agruparan y eligieran sobre qué lugar les gustaría investigar y escribir. Las docentes asignamos como tarea leer la entrada del blog sobre "Lugares" en el cual encontrarían un texto modelo sobre un lugar (ciudad o país) escrito por las docentes. Además, tuvieron que registrar el lugar elegido y los integrantes que conformarían cada grupo de trabajo en un formulario que fue publicado en el blog.

En el siguiente encuentro, en sala de computación, se analizó el texto modelo presentado en el blog. Luego se pidió a los alumnos que presentaran los grupos y lugares elegidos; decidieron qué tipo de texto iban a producir y se les informó sobre la extensión y fechas pautadas para las distintas etapas del proyecto.

También se plantearon las opciones a la hora de publicar o compartir sus producciones finales: publicarlas en el blog de nuestra clase, en un blog personal, un folleto digital o en papel, publicar sus textos en una revista de viajes digital, realizar láminas para colocar en el aula o en una cartelera. La finalidad era ir más allá de los límites del aula y que las docentes no fueran las únicas en leer sus producciones. Los alumnos tuvieron como objetivo el escribir un texto con un lector en mente y no únicamente para aprobar una evaluación.

² Kumaravadivelu hace una diferenciación entre pensadores estratégicos (strategic thinkers), investigadores e intelectuales transformadores y practicantes estratégicos (strategic practitioners) que desarrollan el conocimiento y las habilidades de auto observación, análisis y evaluación de sus propias prácticas educativas.

Los alumnos realizaron la búsqueda y recopilación de información necesaria; la docente los guió en cuanto a sitios posibles para que “la búsqueda sea menos dispersa y esté más enfocada” (Anijovich y Mora, 2009: 87). Como tarea para la clase siguiente, debieron realizar un primer borrador.

Algunos borradores mostraron que parte de la información de sus textos había sido copiada literalmente de sus fuentes; esto nos obligó a reflexionar sobre la importancia de que sus producciones fueran originales y personales. Algunos alumnos consultaron sobre la posibilidad de leer fuentes en castellano para luego elaborar sus textos en inglés y evitar el copiado directo. Trabajaron unos 30 minutos más sobre esos borradores en grupos mientras la docente monitoreaba y asistía sus consultas.

Luego, los alumnos intercambiaron sus primeros borradores con compañeros de otros grupos del curso a fin de realizar una primera instancia de co-evaluación; la primera corrección a cargo de sus pares. Al escuchar sus opiniones y responder consultas, los alumnos ejercitaron un proceso de autoevaluación que implicaba pensar con otros, escuchar y ser escuchados. Los grupos tuvieron una semana más para realizar cambios, mejoras y agregados a sus textos; trabajar en el diseño de sus producciones, tales como la tipografía, imágenes, etc.

Para el siguiente encuentro los alumnos debían traer sus trabajos, los cuales habían sido enviados previamente a través del blog u otra vía virtual a la docente en la fecha acordada. Considerando las devoluciones, sugerencias, comentarios o críticas, tanto de sus pares en una primera instancia, como de la docente en esta segunda entrega, los grupos de alumnos se dispusieron a escribir, diseñar y mejorar una posible versión final de sus trabajos. Los alumnos contaron con tiempo en clase para continuar trabajando, consultando al docente o compañeros. En lo que quedó del encuentro, cada grupo presentó sus trabajos por medio de voceros que proyectaron y describieron sus producciones en una pantalla grande usando un proyector.

El siguiente paso consistió en publicar las distintas producciones en el blog del curso: generando nuevas entradas o publicando links con vínculos a sus archivos guardados en Slideshare, Evernote u otra herramienta. Una vez publicados, se les asignó una última tarea que consistía en ver con más detenimiento las producciones de los otros grupos y volcar un comentario o apreciación en el blog.

Al trabajar en conjunto con otra docente, se propuso el objetivo del intercambio de blogs y trabajos con los alumnos de otro 3er año. Los alumnos de ambos cursos debían leer los proyectos y redactar comentarios en al menos cuatro producciones publicadas.

Conclusiones

El proceso de diseño de la secuencia didáctica implicó salir de nuestras zonas de confort y apostar a una experiencia nueva, la cual requirió varios encuentros y mayor comunicación entre las docentes de ambos cursos. Como resultado, la discusión entre pares, el intercambio de ideas, y el diseño de cada una de las tareas fueron muy enriquecedores. Todo esto nos reafirma que el trabajo en colaboración es fundamental en cualquier institución y esfera educativa.

La intervención de los materiales propuestos por las editoriales y adoptados por las instituciones, ya sea a través de un equipo docente o un departamento del área, es efectivamente posible. Creemos también que esta intervención es necesaria e ineludible a fin de adaptar los materiales a las necesidades de cada institución, de cada proyecto institucional y de cada grupo de alumnos en particular. En este caso, los materiales y textos se hicieron más accesibles y relevantes ya que se conectaron con fuentes reales, con información encontrada en la web y se produjo una relación más directa entre los textos publicados en el libro y fuentes auténticas: revistas digitales, blogs de viaje, sitios como NatGeo.com, etc.

Como mencionamos anteriormente, los sitios de Internet han dejado de ser unidireccionales para convertirse en multidireccionales y permitir la interacción de usuarios y contenidos, la edición y almacenamiento de los mismos; nuestros alumnos pertenecen a la era en la que son tanto consumidores como productores de información y contenidos. Un sinnúmero de herramientas y plataformas que son gratuitas y de simple uso facilitaron el flujo de información en nuestras clases y formaron parte de los proyectos y tareas de la asignatura – gestionar un blog, publicar opiniones, compartir archivos de todo tipo.

Con esta experiencia logramos los objetivos de encontrar un balance entre el proceso y el producto, a medida que acompañamos a nuestros alumnos en la escritura de sus propios textos. Se pudo reflexionar sobre el proceso de “pre” escritura, de la construcción de un borrador y de la edición de sus producciones.

Logramos que los alumnos asumieran un rol fundamental ya que tuvieron a su cargo una serie de tomas de decisiones. Esto generó mayor compromiso ya que trabajaron colaborativamente y acordaron cumplir con ciertos pasos; se elaboró una especie de contrato de trabajo. La experiencia ofreció también más de una vía de comunicación, lo cual facilitó las tareas y la participación, al estar en contacto inclusive con los alumnos que habían tenido que ausentarse a alguna clase.

Al ver los resultados favorables de esta experiencia y la motivación en nuestros alumnos, se ponen en relevancia dos necesidades o requisitos que van inexorablemente de la mano: a) la capacitación por parte de los docentes, con el compromiso de trabajar en equipo, para superar las frustraciones, obstáculos y desafíos; b) el hecho de que es a partir de dicha formación continua, en la que los docentes comparten proyectos y estrategias exitosas con voluntad de producir aprendizajes significativos. Docentes formados que por medio de la actualización e innovación de sus prácticas producen cambios, y que tienen como objetivo final la permanencia de nuestros alumnos al mismo tiempo que garantizan una educación relevante, inclusiva y de calidad.

El blog como herramienta para la construcción de conocimientos es definitivamente una puerta de entrada valiosa para la gradual incorporación de las Tics en la clase de lengua extranjera.

Bibliografía

- Anijovich, R. y otros (2004): Una introducción a la Enseñanza para la Diversidad. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Anijovich, R y MORA, S., (2012): Estrategias de enseñanza, Otra mirada del quehacer en el aula. Buenos Aires, Aique Grupo editor.
- Consejo Federal de Educación. Resolución N° 84/09 y Anexo: “Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria”.
- Consejo Federal de Educación. Resolución N° 103/10, Anexo I: “Propuestas para la inclusión y/o regularización de las trayectorias escolares en la Educación Secundaria”.
- Erbetta, María Constanza, Forjar encuentros, el arte de educar haciéndole lugar al otro. Proyecto Académico y de Gestión 2014 – 2018: L. V. Mercante, UNLP.
- Kumaravadivelu, B (2003): Beyond methods: macrostrategies for language teaching. Yale University
- Kumaravadivelu, B (2006): Understanding Language Teaching: From Method to Post-Method. San Jose State University.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206
- Pere Marqués: Implicancias Educativas de la Web 2.0 en: <http://www.peremarques.net/web20.htm>
- “Plan estratégico Gestión 2014-2018”, Publicación Institucional de la Universidad Nacional de La Plata 1era. Edición. Octubre de 2014.
- Terigi, F. (2010): Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Jornada de Apertura del ciclo lectivo 2010, Santa Rosa. Disponible en: <http://www.uepc.org.ar/conectate/cronologias-de-aprendizaje-un-concepto-para-pensar-trayectorias-escolares>
- Tíscar, Lara, (2005): Uso educativo de los blogs. <http://tiscar.com/blogs-para-educar/>
- Blogs de 3er año referidos en la propuesta:
 - english3lvm.blogspot.com.ar
 - englishlvm3.blogspot.com.ar

Análisis de movimientos reales a partir de herramientas TIC

María Isabel López, Guillermo Aráoz Espoz, Nélide Fonseca

Instituto de Educación Media Dr. Arturo Oñativia
Universidad Nacional de Salta

Introducción

Tanto el educador como el aprendiz de hoy se enfrentan a un mundo en el cual los medios de comunicación ejercen un rol protagónico.

Un mundo saturado de información, que los bombardea en muy diversas formas: textos, imágenes y sonidos. El cual además, es cambiante, global, caracterizado por una alta innovación y diversificación.

Estas características del nuevo milenio exigen la búsqueda y construcción de “nuevos escenarios para aprender” y la necesidad de generar situaciones donde se valore el uso apropiado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como medios eficaces para la construcción de nuevos saberes.

Nuestro trabajo tiene como objetivo la socialización de una secuencia didáctica desarrollada con alumnos de Tercer y Cuarto Año del Instituto de Educación Media “Dr. Arturo Oñativia” de la Universidad Nacional de Salta tendientes al estudio de movimientos reales mediante el uso de las TICs.

Fundamentación

El término competencia se puede definir como la capacidad para enfrentarse con garantías de éxito a una tarea o situación problemática en un contexto determinado. El concepto de competencia pone el acento en el hacer y en el saber hacer, en la movilización o aplicación del conocimiento, subrayando de este modo la importancia de la funcionalidad de los aprendizajes escolares. No basta con adquirir unos conocimientos, retenerlos y memorizarlos, ni siquiera con memorizarlos comprensivamente, como lo haría una persona erudita; además, hay que movilizarlos e integrarlos cuando la situación y las circunstancias lo requieran (Coll, 2007).

El tratamiento de la información y la competencia digital hace referencia a un conjunto de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento. Requiere disponer de acceso y seleccionar la información, saber tratarla y transmitirla en distintos soportes, así como utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como un elemento esencial para informarse y comunicarse.

Es frecuente que nuestros alumnos, en su experiencia cotidiana, elaboren interpretaciones sobre distintos hechos que no se ajustan a las científicas. Al mismo tiempo, suelen manejar información “errónea” decodificada de los medios de comunicación. Si promovemos la reflexión sobre estas ideas, es posible que perciban la dimensión compleja de estos fenómenos y que desarrollen una mirada crítica sobre los mismos.

Se plantea la necesidad de discutir y acordar nuevas metas educativas, que permitan construir capacidades que vayan más allá de la búsqueda de información científica y actualizada, que permitan resignificarla, aprendiendo a construir nuevos escenarios de aprendizaje mediante el uso de procesadores de textos, dominio de Internet, correo electrónico, hoja de cálculo, tratamiento de la imagen digital, elaboración de documentos multimedia, etc., así como el conocimiento de programas que simulan situaciones complejas, programas para construcciones geométricas, modelado científico y tratamiento de los datos de la investigación.

Otro aspecto importante a tener en cuenta es el papel que juegan las actividades experimentales en la enseñanza de las ciencias. Nuestra propuesta educativa busca la aproximación de las actividades de aprendizaje en aulas y laboratorios a las actividades propias de la construcción del conocimiento por parte de la comunidad científica. Dicha actividad iría de la realidad a su modelado, y de la situación modelada a la realidad, permitiendo que los participantes se entrenen en esa manera característica de trabajar de científicos y tecnólogos, en dos planos: el real y el modelado.

Esta implicación de los alumnos en la investigación no busca establecer, ilustrar o verificar un principio o ley científica, sino darles la oportunidad y la experiencia de planificar un experimento, utilizar su propia iniciativa, enfocar el diseño del experimento, elegir y usar los recursos, recoger cuidadosamente los datos e interpretar los resultados.

Es decir, avanzar en el desarrollo de su capacidad para “hacer ciencia”. En síntesis, la actividad práctica proporciona al alumno:

- Experiencia directa sobre los fenómenos,
- Contratación de la abstracción científica ya establecida con la realidad que esta pretende describir
- Familiarización con importantes elementos de carácter tecnológico, desarrollando su competencia técnica.
- Desarrollo del razonamiento práctico definido como un comportamiento inherentemente social e interpretativo propio de la condición humana y necesaria para la praxis

Descripción y desarrollo de la experiencia:

La actividad del análisis de movimientos reales a partir de este software, llamado Tracker, implica que los alumnos estén previamente familiarizados con los conceptos básicos de cinemática, tales como posición, desplazamiento, velocidad, velocidad media, representaciones gráficas de posición en función del tiempo, y velocidad en función del tiempo, aceleración, trayectoria.

Lo que se propone en este trabajo es realizar el análisis de los movimientos estudiados en clase: 1. Movimiento Rectilíneo Uniforme. 2. Movimiento Rectilíneo Uniformemente Variado. 3. Movimiento armónico Simple.

Para el primer movimiento, el docente construirá un dispositivo que consta de un tubo transparente de pequeña sección (preferentemente de vidrio) que contenga algún líquido, los extremos del tubo deberán estar sellados con masilla epoxi evitando que el tubo presente alguna fuga de agua. Se analizará a partir de una filmación con celular o cámara de video el movimiento de una burbuja (que siempre se genera en el interior del tubo) esta burbuja cuando se inclina el tubo sube a partir del mismo por efecto de la fuerza de flotación. Se debe tener en cuenta que el software tracker, para analizar el movimiento de un objeto, toma en cuenta el contraste de color entre el objeto a ser analizado y el fondo del mismo en el video. Es por ello que se recomienda pintar de color oscuro o poner algo detrás del tubo cuestión de generar el contraste necesario. Una vez realizada la filmación se copiará el video en la computadora y se abrirá a partir del programa Tracker. Otra recomendación importante es que la filmación debe realizarse con el celular o con la cámara quieta (Usando algún trípode o bien dejando el dispositivo de filmación asentado en algún lugar firme filmando el movimiento.

Dicho programa es de uso libre y se puede descargar directamente desde la página oficial: <http://physlets.org/tracker>.

Luego de abrir el archivo, el programa dividirá automáticamente el video en fotogramas (30 fotogramas por segundo, aunque esto dependerá de la calidad del video). Existe la posibilidad de ajustar el análisis del movimiento a solamente una parte del video. Esto se realiza con la opción Ajuste de corte. También se puede configurar la escala que utilizará en sistema de referencia en donde se representará la gráfica posición en función del tiempo (Esto último se hace utilizando la opción Herramientas de calibración > vara de calibración), en dicha opción mediante un segmento de longitud modificable se puede establecer la escala real (a partir de algún objeto del video que conozcamos su longitud real).

Para que el programa sepa cuál es el sistema de coordenadas de referencias utilizaremos la opción ejes de coordenadas, estos ejes son trasladables y rotables para que se ajusten a los deseados. Una vez que realizamos los ajustes de escala y de ejes coordenados, vamos a hacer invisibles estas opciones, volviendo a presionar en los botones que lo habilitaban, tanto a la vara de calibración como a los ejes coordenados.

Para que el programa pueda “seguir” a los objetos que se desea estudiar es necesario que nos situemos en el fotograma de inicio de nuestro análisis, este sería nuestro tiempo inicial cero. Y a partir de la opción Crear > masa puntual, nos vamos a posicionar en el lugar donde está el objeto y con la tecla SHIFT apretada vamos a clicar en donde está el objeto (para el primer caso sería en donde se sitúe la burbuja de aire). Luego, una vez creada la masa puntual, vamos a volver a clicar en donde está el objeto, pero esta vez pulsando la tecla SHIFT mas la tecla CONTROL, e inmediatamente se abrirá un asistente que nos permitirá mediante la opción “Search” ir buscando el objeto a medida que se van sucediendo los fotogramas. En la pantalla principal del programa se podrá modificar el área en la cual se desea que el programa analice los cambios de contraste, y en la ventana del asistente se podrá configurar en una escala del 1 al 100 la sensibilidad del análisis de contraste. En esta parte el programa se tarda un tiempo en realizar la búsqueda, y a medida que va buscando el objeto en la parte superior derecha de la pantalla se va generando la gráfica de posición en función del tiempo (en base a la escala y el eje coordenado previamente definido). Y en la parte inferior derecha se va generando una tabla con

los valores de tiempo, posición x, y posición y (que de haber configurado bien los ejes y al ser el movimiento unidimensional estos valores –los de la posición en y- deberían ser nulos en todos los puntos).

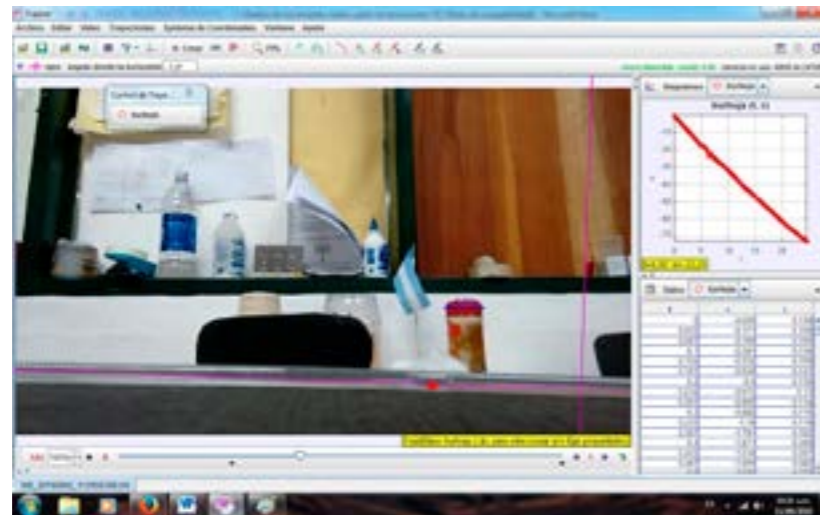


Figura 1

El programa Tracker analizando el movimiento de una burbuja que se desplaza en el seno de un líquido que se encuentra en un tubo de vidrio sellado en ambos extremos.

Para el segundo movimiento, se propone analizar la caída de una o varias pelotitas a partir de un plano inclinado. Para que la pelotita caiga siguiendo una trayectoria rectilínea se sugiere que el plano inclinado tenga una canaleta en donde la pelotita pueda acomodarse para seguir esa trayectoria (Para nuestra práctica se utilizó los rieles en donde asienta una ventana de aluminio).

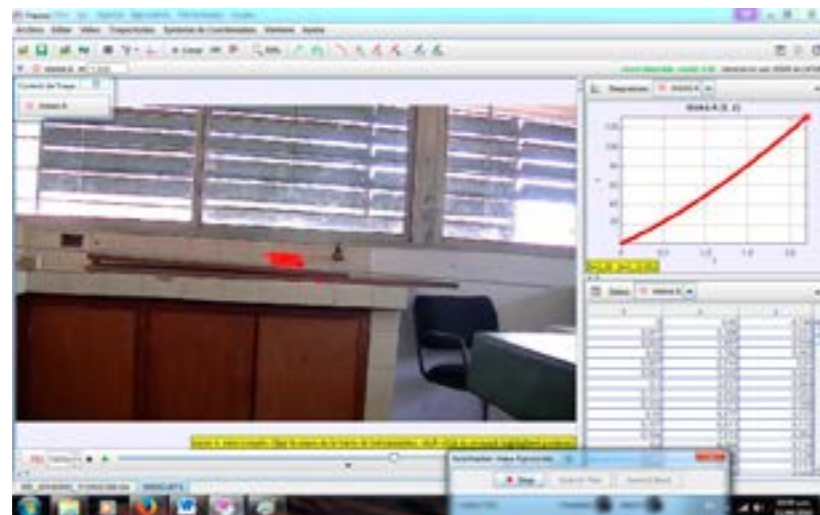


Figura 2

En esta figura se muestra el programa en pleno proceso de análisis para el segundo movimiento.(movimiento uniformemente variado).

El programa también me permite analizar los datos, ubicándonos en la zona de la gráfica apretando el botón derecho del mouse nos vamos a la opción analizar y aquí se despliega otra ventana que nos permite hacer regresiones (ya sea lineales, parabólicas, sinusoidales o exponenciales) y determinar los parámetros de dichas regresiones.

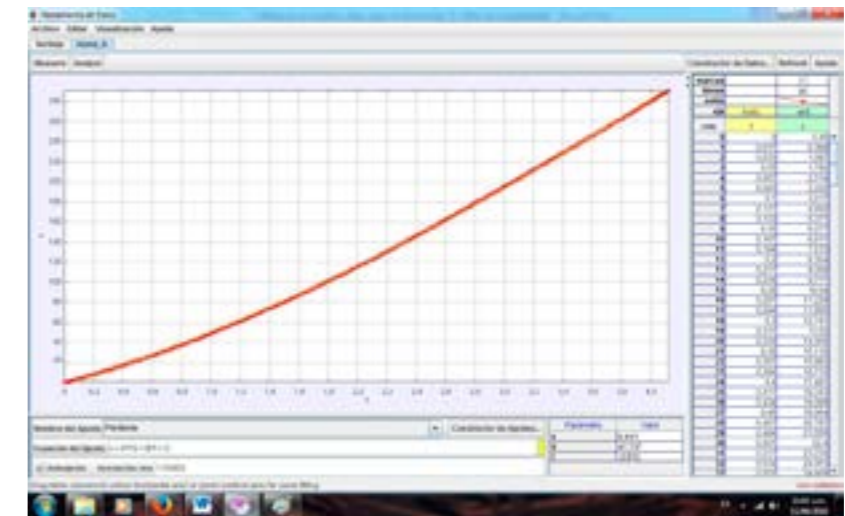


Figura 3

Aquí se observa como el programa puede analizar los datos, en esta ocasión se muestra una regresión parabólica (Esto es para la gráfica MRUV) de esta manera podríamos encontrar la aceleración del movimiento.

Para el análisis del tercer movimiento se propone filmar el movimiento de un péndulo simple.

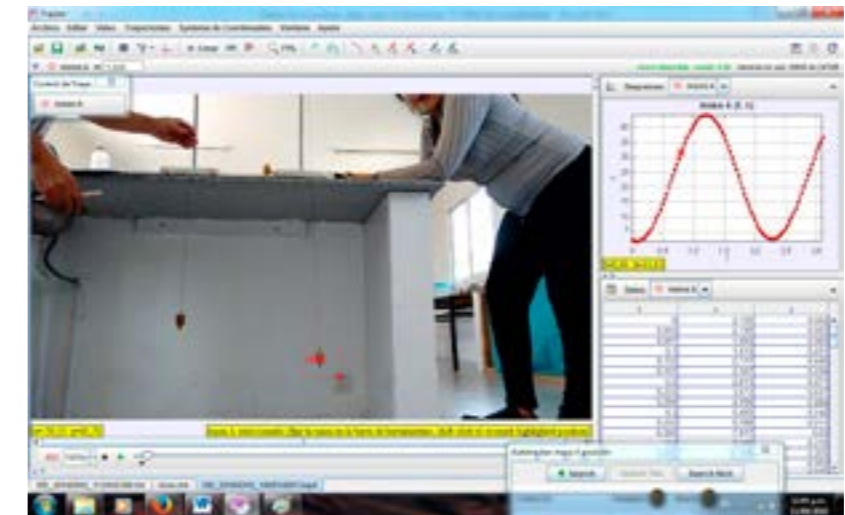


Figura 4

Aquí se observa como la gráfica del movimiento armónico simple nos da una gráfica sinusoidal.

¿Qué actividades proponer a partir del análisis de los movimientos?

Este programa puede ser utilizado para demostrar la vinculación entre lo estudiado teóricamente y lo experimentado. Además refuerza lo aprendido a partir de la práctica y brinda a los alumnos una enseñanza muy significativa acerca de estos temas que inevitablemente se desarrollan en la enseñanza a nivel medio.

El docente puede utilizar el programa realizando el análisis paso por paso mediante la utilización de un cañón para proyectar las imágenes de la computadora del docente en una pared y así compartiendo el método con sus alumnos, con el objetivo que los alumnos puedan, utilizar con posterioridad el programa en sus propias computadoras.

El docente no solamente podría proponer que los alumnos analicen los videos de las experiencias realizadas por ellos mismos, sino también que a partir de otros videos descargados desde internet, analizar distintos aspectos como trayectoria, velocidad y aceleración.



Figura 5

Ejemplo de implementación: Proponer a los alumnos que calculen la velocidad de impacto del avión contra el edificio. (Para ello se debe descargar el video con otro programa con anterioridad).

Resultados:

Este proyecto fue implementado en dos instituciones de nivel medio de la ciudad de Salta durante los períodos 2014 y 2015, y tuvo una gran aceptación y un impacto positivo en la recepción y desarrollo por parte de los alumnos, se debe tener en cuenta que al comienzo de la actividad siempre surgen inconvenientes a la hora de que todos los alumnos puedan descargar y hacer correr el programa, por diversas circunstancias. Sorteadas esas primeras dificultades los alumnos logran comprometerse y entusiasmarse con las actividades.

Bibliografía

- Coll, C (2007). "Una encrucijada para la educación escolar". Cuadernos de Pedagogía, n° 370. Barcelona. 2007
- Monereo, C y Pozo, J. I. (2007). "Competencias para (con)vivir con el siglo XXI". Cuadernos de Pedagogía, n° 370. Barcelona. 2007
- Fumagalli, L. y colaboradores (1993) – El desafío de enseñar Ciencias Naturales – Troquel Educación. Serie FLACSO Acción – Bs. AS. 1993

Viajes de estudio a los Valles Calchaquíes: incorporación de herramientas de Internet en la realización del trabajo final

Luciana Neme

Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento
Universidad Nacional de Tucumán

Introducción

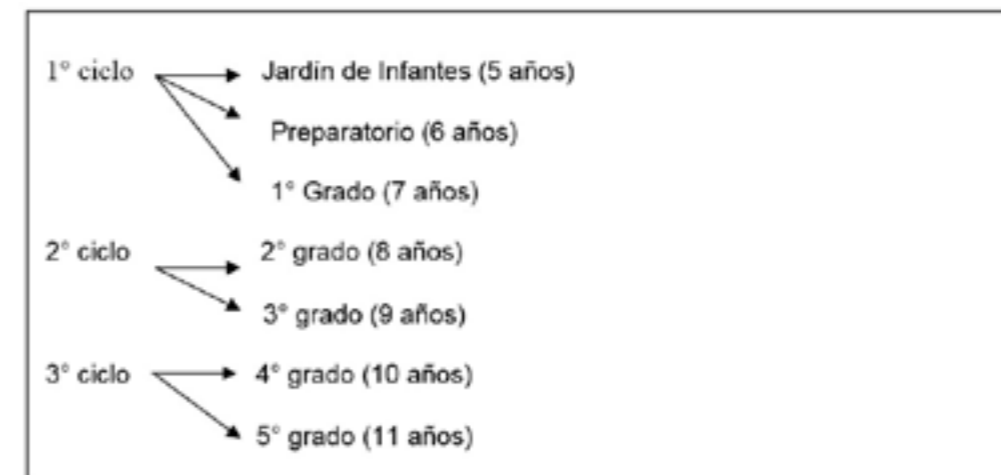
La experiencia que se va a relatar se ha llevado a cabo con 4° Grado 2014 de la Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento, Universidad Nacional de Tucumán (Equivalente a 5° año de Educación Primaria).¹

Sin embargo, no puede entenderse como una situación aislada, sino dentro de un proceso histórico de construcción colectiva en la que las docentes revisamos y modificamos año a año el trabajo que realizan las alumnas en relación a los viajes de estudios.

Un poco de historia

Desde hace más de 20 años, la Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento cuenta con un Proyecto de Viajes de Estudio para el nivel Primario que se va modificando, enriqueciendo y perfeccionando permanentemente.

Por tratarse de una escuela experimental, la estructura curricular es un poco diferente a la de otras escuelas. El Nivel Primario se organiza en tres ciclos:



En el 3° ciclo las giras de estudio se realizan:

- En 4° grado a Los Valles Calchaquíes (Amaicha del Valle, provincia de Tucumán; Santa María, provincia de Catamarca y Cafayate, Provincia de Salta).
- En 5° grado al NOA (Salta y Jujuy, incluyendo la Quebrada de Humahuaca).

Desde que se inició este proyecto, el equipo docente diseña actividades que realizan las alumnas previamente, durante y posteriormente al viaje, con el objetivo de integrar contenidos de Ciencias Naturales y Sociales y de otras áreas curriculares.

El objetivo principal es enseñar a las alumnas a relacionar conocimientos que se adquieren desde diferentes fuentes: la exposición del docente, la lectura de libros, la observación directa, la "escucha" del guía, la realización de entrevistas, la observación de imágenes y mapas, entre otras, muchas y diversas.

¹. Para conocer más sobre esta escuela: <http://elvs.tuc.infed.edu.ar/sitio/>

Realizar un viaje de estudio, puede ser una experiencia muy potente para la consecución de aprendizajes significativos, pero esto dependerá en gran medida de las estrategias didácticas que pongamos en juego. Para nosotras, las docentes que llevamos a cabo este proyecto, siempre fue fundamental que las alumnas aprendan desde pequeñas a relacionar teoría y práctica y que eso se plasme en un documento o informe que ellas elaboraran grupalmente y posteriormente compartan al resto de sus compañeras y con la comunidad de la escuela.

Los recursos didácticos que se utilizan, fueron cambiando con el correr de los años. Durante mucho tiempo dominaron las herramientas escritas: las alumnas tomaban apuntes en un cuaderno de viaje, tenían una fotocopia con la Guía de Estudio que elaboraban las docentes, leían artículos, copiaban carteles, el informe final era una “carpeta” hecha con lápiz y papel. Al final se hacían exposiciones con un afiche que elaboraban en grupo. Un trabajo bien “artesanal”. Una de las dificultades que se presentaba es que la información que no se anotaba durante el viaje, luego se perdía, o quedaba levemente en la memoria y había que reconstruir.

De a poco, se fue introduciendo el uso de la cámara fotográfica, y luego del celular que permitía no sólo sacar fotos, sino también grabar voces y filmar. Las alumnas comenzaron a utilizar la computadora para elaborar el informe, aprovechando como herramientas el Word y el Paint, entre otras. Poco a poco, los dibujos se fueron reemplazando por imágenes fotográficas impresas. El informe continuaba siendo en formato papel, imprimiendo lo que se había escrito en la computadora.

Desde hace un tiempo, en el área de computación, las alumnas elaboran también un trabajo digital: suben fotos a un blog, confeccionan un power point o un video que luego se muestra a las familias.

La experiencia del 2014

Hace dos años propuse a mis compañeras incluir otras herramientas de internet para realizar estas actividades previas y posteriores al viaje.

Yo partí de mi propia experiencia de viajera: Antes de ir a cualquier lado me gusta buscar información sobre el lugar, la ruta, los hospedajes, las excursiones, etc. Se trata de sitios que generalmente tienen un sentido turístico, informativo o comercial, son del Estado o de empresas privadas. Pero en el marco de esta secuencia de aprendizaje se transforman en recursos didácticos. Me parecían muy útiles para las tareas previas al viaje: conocer la ruta que íbamos a tomar, lugares que recorreremos, paisajes, accidentes geográficos, saber a dónde vamos a parar, por qué son importantes los lugares que íbamos a visitar, qué actividades se realizan allí, qué valor histórico tienen, cómo vive su gente...

También estos sitios, me parecían de gran valor para recuperar lo vivido, posteriormente al viaje y elaborar el informe, que ya considerábamos que tenía que actualizarse.

“En la mayoría de los casos, los contenidos educativos digitales fueron desarrollados para fines educativos e incluyen una propuesta didáctica más o menos explícita. Otros contenidos, en cambio, tienen potencial educativo pero no fueron desarrollados para ese fin (por ejemplo: una canción, un cuadro, una escena de una película, una entrevista, una obra literaria, una fotografía, etc.). En estos casos, somos los docentes quienes consideramos su potencial didáctico y les otorgamos sentido para utilizarlos en clase.”²

Por cuestiones de tiempo y organización, utilizamos las herramientas sólo al regreso del viaje. Le dimos forma de **webquest**³ y la acompañamos de una consigna que explicaba cuál es el producto final al que tenían que llegar: un diario de viaje.

El gran desafío era unir toda la información que habían recopilado durante el viaje, con los sitios que noso-

2. Rossaro, Ana Laura. (2015). Clase Nro2: Curaduría de contenidos educativos digitales. El docente como curador. Recursos digitales para la educación primaria. Especialización docente de nivel superior en Educación Primaria y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

3. “La WebQuest es una herramienta que forma parte de un proceso de aprendizaje guiado, con recursos principalmente procedentes de Internet, que promueve la utilización de habilidades cognitivas superiores, el trabajo cooperativo, la autonomía de los estudiantes e incluye una evaluación auténtica.” Nota extraída de: WebQuest. (2016, 31 de agosto). Wikipedia, La enciclopedia libre. Fecha de consulta: 20:22, septiembre 16, 2016 desde <https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=WebQuest&oldid=93299649>

tras les ofrecíamos en los enlaces y elaborar un texto propio, con otro sentido, con una trama narrativa y en primera persona. Sin duda, era difícil la tarea. Pero nos sorprendieron los resultados.

Recursos digitales utilizados

Compartimos la webquest utilizando el Drive de Google. Como no todas las alumnas tenían cuenta de correo, usamos una que es común a todas, la que utilizan en la clase de computación. Desde mi correo, compartí la guía a todas las docentes del grupo y a la cuenta de correo colectiva. Las alumnas trabajaban en la hora de computación utilizando las computadoras de la escuela y continuaban trabajando en sus casas. Al finalizar, cada grupo compartía su documento colaborativo a sus maestras, con los nombres de las integrantes del grupo.

El potencial del trabajo con documentos colaborativos es inmenso. No sólo permite escribir en equipo, sino que al estar online se puede acceder desde cualquier computadora con Internet. Permite también ver las distintas correcciones que se hicieron y es una forma de guardar documentos por mucho tiempo sin ocupar lugar.

Por el carácter multidisciplinario de la propuesta, se trabajan contenidos de diversas áreas curriculares: Lengua, Ciencias Naturales y Sociales, áreas de Educación Artística como Plástica y Música, Computación. El trabajo con el documento colaborativo permite, por ejemplo, trabajar este NAP:

Área Lengua

EN RELACIÓN CON LA LECTURA Y LA PRODUCCIÓN ESCRITA

- *La escritura de textos con un propósito comunicativo determinado, en el marco de condiciones que permitan, conjuntamente con el docente, sus pares y de manera individual, planificar el texto en función de los parámetros de la situación comunicativa y del texto elegido y, de ser necesario, consultar material bibliográfico; tomar notas identificando las fuentes de consulta; seleccionar y jerarquizar la información; redactar realizando por lo menos un borrador del texto previamente planificado; revisar el texto, concentrándose selectivamente en algunos aspectos (organización de las ideas, empleo de conectores, respeto de la forma, empleo del vocabulario, organización de las oraciones, puntuación, ortografía). Reformular el escrito, conjuntamente con el docente, con sus pares y /o de manera individual, a partir de las orientaciones del primero.*

Para lograr esta propuesta, las docentes tuvimos que “navegar” mucho tiempo por la web, buscando sitios seguros, confiables, con un diseño de la interfaz amigable, que resulte de un uso intuitivo para las alumnas y con un lenguaje claro.

En el siguiente enlace se puede leer la consigna y la webquest (la mayoría de los enlaces siguen activos y funcionando correctamente):

<https://docs.google.com/document/d/1Mf7uVJl5tm6FHfhZCEQX3jX4i6XPTzVwXREjVRzGIzY/edit?usp=sharing>

Producción realizada por las alumnas

Los siguientes enlaces llevan a los trabajos presentados por algunos grupos del 4ºB:

https://docs.google.com/document/d/1wQ_vbATlcjWWfkuMC7Czxy8rhnsdbymI5RhkAMMu-q8/edit?usp=sharing

<https://docs.google.com/document/d/1T3z9EafoSRz0A64HQ-LUYxiEqjquZcX3yAQHz9s2ghQ/edit?usp=sharing>

https://docs.google.com/document/d/1YwrS1pGUtkgJ07ovh4WAZgzRYrvRTM_m7OI4dUOcpX0/edit?usp=sharing

https://docs.google.com/document/d/1utVU6bMSWevIckaBR_SWjiMyLFzQliYQUO5lbKJQQW0/edit?usp=sharing

Conclusión

Considero que la selección de los recursos fue adecuada, por la calidad de los trabajos elaborados por las alumnas. Creo que la inclusión de los recursos digitales mejoró la propuesta de integración de contenidos que ya teníamos, y la hizo más significativa como tarea posterior al viaje.

La historia continúa

Como llegó fin de año, nos quedamos sin tiempo para compartir estos trabajos tan valiosos y hacer la evaluación colectiva de la propuesta. Queríamos mejorar nuestro trabajo...

Entonces en el año 2015, cuando este grupo de alumnas ya estaba en nuestro 5° grado, nos propusimos partir con el trabajo de la webquest un tiempo antes del viaje, haciendo un trabajo preparatorio y de sensibilización para el viaje al Noa. Esta vez la la web quest se compartió en el blog del grado .

Dividimos al grupo de alumnas en equipos que tenían asignado un tramo del viaje. Ellas eran responsables de trabajar especialmente con la webquest sobre ese tramo para luego, durante el viaje filmar. La idea era elaborar un Diario de Viaje Audiovisual, al estilo de los documentales de los canales educativos y culturales.

Ya en el viaje, preparamos a las alumnas con algunas pautas básicas del uso de la cámara, la voz, la luz. Las alumnas se filmaban unas a otras hablando y mostrando los lugares recorridos, haciendo entrevistas, descripciones, síntesis.

Ya en la escuela les enseñamos a usar herramientas como el Openshot para editar los videos. El resultado lo compartimos en youtube y en el blog del grado.

A fin de año, invitamos a los padres a participar del “estreno” de la película. Las alumnas les contaron cómo trabajamos y los invitaron a una “diablada” con las máscaras elaboradas en educación plástica al mejor estilo del carnaval Tilcareño.

Todos los años son nuevos desafíos que requieren de trabajo y tiempo docente, de manera compartida, sumando conocimientos, capacidades y esfuerzos. A pesar de la falta de tiempo y otras dificultades que todos los docentes conocemos, considero que vale la pena seguir trabajando para lograr aprendizajes más significativos y experiencias de vida más enriquecedoras.

Estos proyectos no son posibles sin un equipo docente comprometido. Como dije al principio, esto se trata de una construcción colectiva de muchos años, pero no quiero dejar de mencionar al equipo docente de 4° grado 2014 y 5° 2015: Srtas. Silvina Beatriz Borigen, Mariela Lomenzo Ross, Silvina Figueroa, (maestras de grado) Cecilia Beatriz Catuara (prof. de computación) y Silvina Grignola (prof. de Educación Plástica).

Bibliografía

- Rossaro, Ana Laura. (2015). Clase Nro2: Curaduría de contenidos educativos digitales. El docente como curador. Recursos digitales para la educación primaria. Especialización docente de nivel superior en Educación Primaria y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

- WebQuest. (2016, 31 de agosto). Wikipedia, La enciclopedia libre. Fecha de consulta: 20:22, septiembre 16, 2016 desde <https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=WebQuest&oldid=93299649>.

Aulas virtuales en el nivel Secundario

*María Ana Barrozo; Miriam Lunello;
Karollina Montero Rojas*

Departamento de Aplicación Docente
Universidad Nacional de Cuyo

Resumen

La creación de las Aulas Virtuales surge como una necesidad institucional de dar respuesta a los cambios curriculares y reformas de planes de los colegios secundarios de la UN Cuyo, lo cual llevó a plantear como alternativa la creación de espacios virtuales para evitar la sobrecarga horaria presencial de los alumno/as, que por motivos de distancia a la institución, les resultaría muy difícil el traslado a contra turno o bien o salir en horarios muy tardes.

La propuesta en cada uno de los espacios curriculares tiene como eje el trabajo sostenido y sistemático con las nuevas tecnologías de la información en el nivel secundario, fortaleciendo el uso de las aulas virtuales como una herramienta para la formación y fortalecimiento de capacidades tecnológicas en los alumnos/as.

Este espacio áulico, “aula sin muros” forma parte integral de la propuesta curricular institucional, no como un espacio aislado, sino que el mismo está planificado, monitoreado y acompañado por asesores pedagógicos quienes orientan respecto al uso de materiales y recursos apropiados a los entornos virtuales para desarrollar las diversas capacidades en los alumnos/as y potenciar su uso para futuros estudios superiores y en forma propedéutica para la vida.

El docente a cargo del espacio debe crear sus producciones y actividades de aprendizaje dentro del encuadre constructivista, cuyo centro de la propuesta sea el alumno y el desarrollo de su creatividad y de habilidades sociales asociadas a las nuevas tecnologías de la educación que nos propone como desafío la sociedad actual.

Desarrollo de la experiencia

Origen de la propuesta:

La creación de las Aulas Virtuales surge como una necesidad institucional de dar respuesta a los cambios curriculares y reformas de planes de los colegios secundarios pertenecientes a la UN Cuyo, lo cual llevó a plantear como alternativa la creación de espacios virtuales para evitar la sobrecarga horaria presencial de los alumno/as, que por motivos de distancia a la institución, les resultaría muy difícil el traslado a contra turno o bien o salir en horarios muy tardes.

Nuestra institución (foto) tiene asignada una cantidad de horas virtuales estipuladas en la currícula escolar, es decir en el plan de estudios. Las horas virtuales en los diversos espacios son de carácter obligatorio y no optativo. Los espacios virtuales son asignados a cada docente en forma personalizada y creada cada aula virtual dentro de la plataforma Modele de código libre y gratuita.

Esta situación geográfica particular genera un tipo de organización y metodologías propias respecto a planificación curricular de los espacios, diseño del aula y entorno, acompañamiento en el desarrollo y puesta en marcha de las actividades y el material apropiado y los recursos de los diversos actores institucionales.

Fundamentación pedagógica-didáctica:

Las diversas aulas virtuales están insertas en el marco constructivista del aprendizaje, donde el centro es el alumno, es decir hacia dónde están dirigidas todas nuestras acciones pedagógicas.



La propuesta en cada uno de los espacios curriculares tiene como eje el trabajo sostenido y sistemático con las nuevas tecnologías de la información en el nivel secundario, fortaleciendo el uso de las aulas virtuales como una herramienta para la formación y fortalecimiento de capacidades tecnológicas en nuestros alumnos/as desde 1° a 5° año.

Este espacio áulico, “aula sin muros” forma parte integral de la propuesta curricular institucional, no es un espacio aislado de aprendizaje, sino que el mismo está planificado, monitoreado y acompañado por un asesor pedagógico, referente del entorno virtual, quien orienta respecto al uso de materiales y recursos apropiados para las aulas virtuales con la finalidad de desarrollar las diversas capacidades en los alumnos/as y potenciar su uso para en el presente, con habilidades propias acorde a sus edades y además propedéutica para futuros estudios superiores o bien para la vida, ya que los entornos virtuales son cada día más cercano a lo cotidiano, en sus diversas formas.

El docente a cargo del espacio debe crear sus producciones y actividades de aprendizaje dentro del encuadre constructivista, cuyo centro de la propuesta sea el alumno y el desarrollo de su creatividad y de habilidades sociales asociadas a las nuevas tecnologías de la educación que nos propone como desafío la sociedad actual, como la ampliación de los entornos para el aprendizaje, como complemento del aula tradicional de clases.

Los alumnos trabajan en las aulas a nivel de usuarios activos en la plataforma Moodle, siendo la intención principal potenciar sus habilidades ofimáticas y tecnológicas junto a las capacidades y habilidades de observación, reflexión, lectores críticos, generar entornos para el trabajo colaborativo, potenciar el uso de nuevas tecnologías y nuevos entornos de aprendizaje.

Una mirada desde la práctica educativa:

Ya hemos compartido el marco de referencia de la “Propuesta de las aulas virtuales en el nivel secundario” y las fundamentaciones que nos guían y nos conducen a los fines educativos nuestra propuesta curricular institucional.

En la práctica el trabajo es muy rico y significativo, ya que el planteo para este espacio de aprendizaje es “el sentido de complementariedad entre lo presencial y lo virtual” para lograr una unidad en la propuesta de la asignatura, donde ambas instancias de aprendizaje reflejen una continuidad en las actividades propuestas, en las temáticas abordadas.

¿Cómo nos organizamos?

El entorno virtual en nuestra institución tiene una organización especial ya que es un “Proyecto institucional” planteado como una propuesta sistematizada en el acompañamiento de sus acciones, con instancias de acompañamiento en el proceso y de evaluación de los alumnos y también en lo que respecta a los docentes en sus acciones.

Ficha técnica de la organización del entorno virtual

- ✓ Plataforma: Moodle.
- ✓ Equipo de trabajo: Conformado por equipo directivo, Referente pedagógico didáctico y un técnico.
- ✓ Referente pedagógico: A cargo de una asesora pedagógica.
- ✓ Carga horaria semanal: 1 hora virtual en cada asignatura.
- ✓ Recursos: Salas de informática, Biblioteca equipada. Aula de Asesoría virtual.
- ✓ Cursos: 1° a 5° año (12 divisiones por curso)
- ✓ Turnos: mañana y tarde
- ✓ Matrícula aproximada por curso: 33 alumnos
- ✓ Asignaturas con aulas virtuales por curso: (cuadro)
- ✓ Total de aulas virtuales: 350

AULAS VIRTUALES CURRICULARES OBLIGATORIAS					
CURSOS	1°	2°	3°	4°	5°
ASIGNATURAS CON AULAS VIRTUALES	-Lengua y Literatura	-Artes visuales	-Biología	-Francés	-Antropología
	-Música	-Tecnología	-Geografía	-Historia	-Economía
	-Tecnología	-Redes	-Inglés	-Matemática	-Física
			-Lógica	-Política y ciudadanía	-Filosofía
			-Teatro	-Psicología	-Portugués
		-EDI: Ecología de las poblaciones	-Química	-Química Industrial	
		-EDI: Interculturalidad	-Química Orientada	-EDI 2: Literatura	
		-EDI: Geografía de Mendoza	-EDI: Ecología de la comunidades y ecosistemas	-EDI 2: Taller de escritura creativa	
			-EDI: Historia de Mendoza	-EDI 2: Cine y literatura	
			-Edu. Inv. Cs. Naturales	-EDI 2: Comprensión y producción de textos.	
			-Edu. Inv. Cs. Sociales	-EDI 2: Política y Social de Mendoza	
			-Edu. Inv. Lenguas	-Biodiversidad	
HORAS VIRTUALES CURRICULARES	CICLO BÁSICO		CICLO ORIENTADO		
	3 HORAS MENOS PRESENCIALES DE CLASES		5 HORAS MENOS PRESENCIALES DE CLASES		

¿Cómo trabajan nuestros alumnos/as? (grado de participación)



Patio interno del colegio. Feria educativa

A nivel institucional nos preocupamos de abordar el trabajo con nuestros alumnos ingresantes de primer año, nuevos en la institución y de acompañar a partir de 2° año hasta 5° las diversas experiencias en los entornos virtuales en las diversas asignaturas.

La primera instancia de acercamiento a nuestros alumnos en el 1° año es el diagnóstico de intereses y de uso respecto a las nuevas tecnologías y los entornos virtuales. Este diagnóstico está a cargo de la Asesora Pedagógica referente de aulas virtuales.

En la práctica el trabajo es muy rico y significativo, ya que el planteo para este espacio de aprendizaje es “el sentido de complementariedad entre lo presencial y lo virtual” para lograr una unidad en la propuesta de la asignatura, donde ambas instancias de aprendizaje reflejen una continuidad en las actividades propuestas, en las temáticas abordadas.

Diagnóstico: Se realiza un diagnóstico específico para “aulas virtuales”, conjuntamente en la etapa de ambientación a la institución con la finalidad de conocer sus intereses, y el grado de conocimiento de estas herramientas educativas (aula virtual) que para el alumno será de uso obligatorio en diversos espacios curriculares.

Capacitación continua: Nos proponemos trabajar con los alumnos desde el ingreso a la institución, ya sea a primer año o bien un ingreso en el curso superior.

Se plantean instancias de capacitación sobre el uso del entorno virtual, creación de usuarios, accesos, trabajo con diversos recursos y herramientas.

Fortalezas y debilidades:

Una de las principales fortalezas de la institución es el “Recurso humano”, con el cual se puede trabajar en forma excelente con los diversos actores en los procesos de aprendizaje.

La disposición de los alumnos para apropiarse de los entornos virtuales es excelente, a pesar que no han tenido experiencias previas en aulas virtuales. El uso de las aulas en gradual, tal como lo hemos presentado en la grilla de asignaturas de aulas virtuales por año.

Es una realidad que como en todo proceso de innovación o de implementación de experiencias pedagógicas innovadoras hay diferentes **tipos de usuarios:**

- **Docentes permeables** y con gran apertura al trabajo en las aulas. Aulas virtuales con producciones muy buenas desde lo pedagógico.
- **Docentes resistentes al cambio con actitud negativa.** Dificultad en el trabajo en el entorno virtual. Escaso trabajo en el entorno virtual. Se observa monotonía y rigidez en el entorno.
- **Docentes resistentes al cambio con actitud positiva:** Existe una dificultad real en el uso del recurso y del entorno virtual, pero la actitud positiva y de apertura ayuda a trabajar en equipo y a buscar ayudas para el trabajo en el aula virtual.
- **Docentes indiferentes:** Es el caso de docentes que manejan la herramienta y no trabajan sistemáticamente en el entorno virtual.

El **perfil o tipos de usuarios** que hemos definido es una realidad en la institución, pero podemos ver grandes avances en los colegas que demuestran apertura, interés y motivación. Se ha logrado avanzar considerablemente en el manejo de la herramienta y en la calidad de sus producciones en las aulas gracias al acompañamiento personalizado y sostenido de la asesoría pedagógica referente aulas virtuales.

Acompañamiento pedagógico- didáctico de las aulas virtuales:

El acompañamiento pedagógico de las aulas virtuales está sostenido en el trabajo sistemático y personal con los docentes y alumnos el cual está a cargo del referente pedagógico del asesor. Este acompañamiento es personal y se observa lo disciplinar de cada espacio junto con el coordinador de área y el trabajo específico del entorno virtual en complemento con las instancias presenciales.

Este tipo de acompañamiento sostenido siempre desde un enfoque humanístico, centrado en la persona y en el desarrollo de procesos de aprendizaje y desarrollo de habilidades. Con un trabajo articulado con las autoridades institucionales.

Modalidad:

- Presencial: A través del acompañamiento pedagógico-didáctico personal a los docentes de cada una de sus aulas y el trabajo articulado con los Coordinadores de áreas.
- Aula virtual: Espacio de comunicación, intercambio de experiencias y de material de apoyo, de formación y de consulta para los docentes.

Instrumentos de acompañamiento y monitoreo de los entornos virtuales:**Respecto a los docentes:**

- -Planificación Anual de los espacios virtuales.
- -Fichas de acompañamiento personal a docentes.
- -Evaluación institucional de la gestión virtual (como proceso- resultado).
- -Entrevistas personales a docentes.
- -Observación entornos virtuales (trabajo desde lo pedagógico y lo disciplinar se trabaja con el colega Coordinador de área)
- -Capacitaciones docentes (diversos niveles: Inicial y avanzado).

Respecto a los alumnos:

- Instancias grupales de capacitación en el entorno virtual.
- Atención de casos especiales (alumnos con necesidades especiales) en los entornos virtuales.
- Entrevistas personales con padres y alumnos.

- Revisión de situaciones de uso del entorno virtual (evaluaciones, errores en cargas de material, entre otros)
- Mediación ante situaciones de necesidad en el entorno virtual entre los diversos actores: padres, docentes, alumnos.
- Articulación con equipo técnico respecto al alta de usuarios, capacitaciones y accesos en la plataforma.

Evaluación y valoración de la experiencia

En nuestra experiencia como institución podemos destacar que la virtualidad es un complemento de la instancia presencial de aprendizaje, el cual ha fortalecido y favorecido el espacio tradicional de aprendizaje. Siempre como instancia obligatoria y curricular.

A nivel institucional nos hemos propuesto una serie de objetivos posibles, que parten de nuestra realidad educativa y que orientan nuestras acciones cotidianas:

- ✓ En el año 2015 nos propusimos como objetivo lograr la capacitación de equipos docentes y el uso sostenido de las aulas virtuales a nivel institucional.
- ✓ En el año 2016 nos propusimos como objetivo fortalecer la calidad de los aprendizajes en los entornos virtuales a través del fortalecimiento de recursos y materiales que se usan en cada espacio curricular y que favorecen los aprendizajes y capacidades de los alumnos.

Dichos objetivos están articulados entre si, a los fines prácticos para su futura evaluación de los procesos y resultados institucionales en respecto a la gestión de los entornos virtuales.

Teniendo como eje los objetivos propuestos pudimos evaluar como institución que el acompañamiento personal de los docentes y estudiantes es muy favorable, lo cual genera disposición hacia el trabajo y empatía en el caso de aquellos que demuestran mayor resistencia a los entornos virtuales.

Los entornos virtuales permiten abrir las fronteras a la autonomía del alumno, la capacidad de exploración y la creatividad por parte de docentes, y alumnos, permitir el trabajo colaborativo, respetar tiempos personales y manejar nuevas herramientas ofimáticas y propias del “aula sin muros”.

Entendemos al aula virtual y la clase presencial en una misma unidad académica y no dos instancias separadas o inconexas, lo cual se ve plasmado en el aula virtual y en el espacio de planificación de los aprendizajes.

Incluso la motivación de docentes que no tienen el espacio curricular obligatorio han solicitado por favor abrir aulas virtuales para trabajar en sus proyectos, valorando la importancia de la misma, para trabajar con sus alumnos y el gran complemento que el aula brinda a la instancia presencial.

El desafío es continuar trabajando con los diversos miembros de la comunidad educativa, seguir creciendo en el trabajo con las aulas virtuales, respecto a la elaboración y producción de materiales graduados por ciclos, uso de recursos según diagnósticos previos, potenciar la calidad en los entornos virtuales respecto al material propuesto para lo virtual, imágenes, uso de actividades y evaluación en line, entre otros. Potenciar ferias virtuales, encuentros estudiantiles para socializar sus producciones. Son nuestros desafíos para continuar trabajando en nuestra querida institución.

Moodle y SIC – La combinación perfecta

María del Carmen Laje

Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini
Universidad de Buenos Aires

Abstract

En el presente trabajo se expondrá una experiencia de simulación virtual que se lleva a cabo desde 2009, en la materia Sistemas de Información Contable, con estudiantes de 5º año de la ESCCP.

Durante la simulación, cada Estudiante es responsable de una Sociedad Anónima cuyo objeto comercial es la compra-venta de bienes. La experiencia se apoya en los contenidos teóricos-prácticos que se van desarrollando durante las clases presenciales a lo largo del ciclo lectivo.

Los Estudiantes encuentran en el aula virtual las actividades que deberán realizar semanalmente y subir en los foros, asumiendo distintos roles mercantiles (comprador, vendedor, empleador, contribuyente, etc.) desde los cuales siempre interactúan con otro compañero.

En el marco del trabajo colaborativo, auditan el trabajo de otro estudiante, lo cual fundamentalmente les permite poner en tensión sus propios aprendizajes así como impactar en los del compañero auditado.

La praxis muestra que esta simulación, alojada en el entorno Moodle escolar, incentiva la participación individual y colectiva (el 95% de los participantes la transitan satisfactoriamente), permitiendo a la docente acompañar y evaluar en forma permanente el proceso de construcción individual de aprendizajes.

¿Por qué Moodle y SIC son la combinación perfecta?

Moodle nos permite elaborar una propuesta de trabajo extra-escolar significativa, dinámica y convocante para nuestros estudiantes en cualquier disciplina, teniendo siempre presente que como docentes debemos recordar que **lo pedagógico está primero¹**, tal como señala la gente a cargo de la capacitación para el uso de esta herramienta en el curso virtual del Instituto Nacional de Formación Docente (Ministerio de Educación y Deportes).

Entre las enormes ventajas Moodle nos permite:

- Ingresar libremente durante las 24 horas del día desde cualquier lugar del mundo con acceso a Internet
- Almacenar nuestros trabajos y las tareas en un campus virtual
- Fomentar el espíritu crítico y autocrítico
- Incentivar el trabajo extraescolar de los alumnos
- Trabajar con cualquier tipo de documento
- Disminuir significativamente el impacto de la pérdida de clases
- Obtener automáticamente la participación de cada alumno
- Evitar la impresión y consecuentemente el traslado del trabajo de los alumnos
- Corregir más rápidamente ya que todo está digitalizado siendo más comprensible su lectura

¹ En el Curso Introductorio de Educación y TIC, del Instituto Nacional de Formación Docente, nos recuerdan que “una regla de oro en el diseño de toda actividad de aprendizaje que pudiéramos proponer como docentes, y más aun con el uso de las TIC, es probarla, hacerla, recorrer el mismo camino que transitarían nuestros estudiantes” teniendo siempre presente que lo pedagógico está primero. “Ninguna herramienta tecnológica puede resolver el problema de la inconsistencia de una propuesta pedagógica o, dicho de otro modo, ningún recurso que hoy las TIC nos ofrecen puede transformar una propuesta pedagógica débil en ocasión de aprendizajes significativos”

Metodología de Trabajo

Inicia el año lectivo. A medida que desarrollamos nuevos temas en las clases presenciales de Sistemas de Información Contable, vamos ampliando el andamiaje necesario para transitar la experiencia de simulación virtual en el campus escolar. Actualmente participan mis 97 estudiantes de 3 divisiones de 5º año.

La guía teórico-práctica utilizada en las clases presenciales, presenta al inicio un manual instructivo ejemplificativo de cómo utilizar Moodle en la materia, así como las reglas de cortesía que deberán respetar durante la actividad virtual.

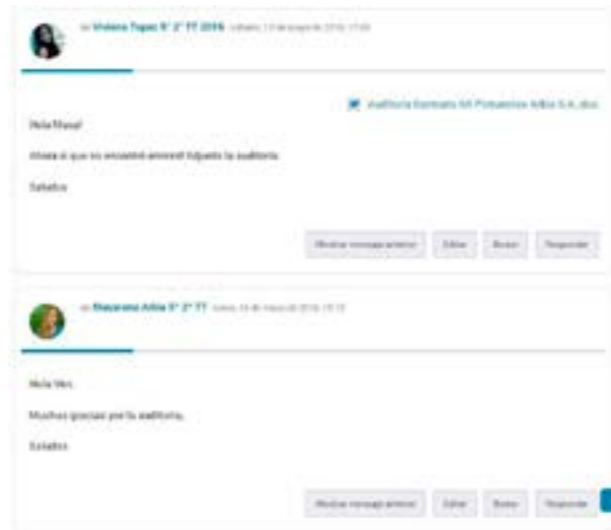
La propuesta virtual comienza con la elaboración del contrato social de una sociedad anónima. Cada estudiante es el único responsable de completar el formulario del estatuto constitutivo en Word que dará inicio a su sociedad anónima virtual, tiene un único socio, y su objeto comercial es la compra-venta al por mayor de bienes a su elección. Abre su portafolio personal



y paralelamente lo postea en el foro de esta primera etapa, en cual, acto seguido, audita al participante anterior completando el formulario de auditoría con sus observaciones.



Al recibir la auditoría, el auditado controla la auditoría y en caso de corresponder, corrige su trabajo. Al finalizar el proceso de auditoría, agradece a su auditor.



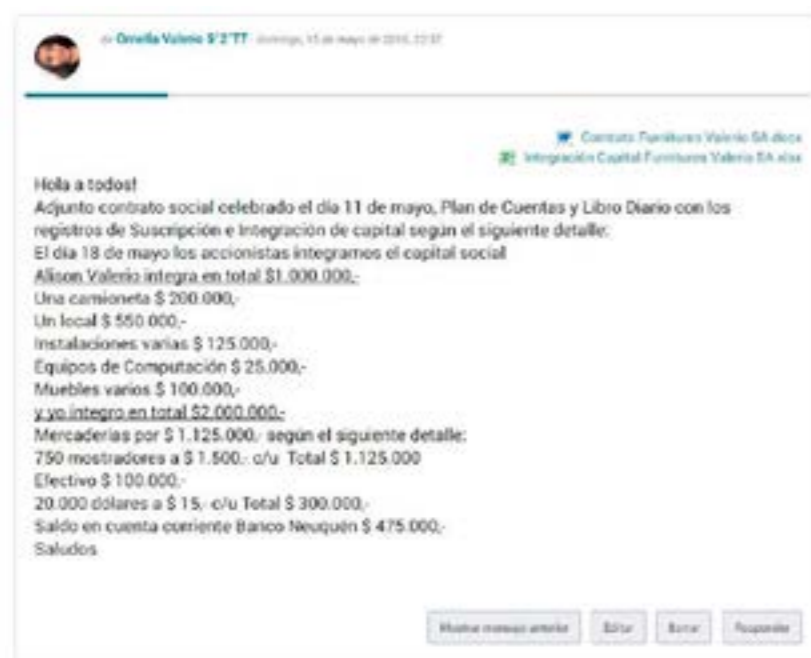
Toda nueva intervención en el foro de entrega es replicada en los portafolios personales de los estudiantes intervinientes en cada etapa a modo de diario personal.

Este año el plazo de entrega de la primera etapa venció el 12/5 a 24 horas. A partir de allí, las siguientes etapas vencen aproximadamente una vez por semana, siempre a medianoche, aunque hay un margen de tolerancia para los morosos, por lo cual los foros siempre permanecerán visibles, porque el objetivo pedagógico principal es que los estudiantes logren alcanzar satisfactoriamente cada meta construyendo conocimientos significativos y sustentables en el tiempo, lo cual a fin de año, en principio, les permitirá promocionar la cursada.

Avanzamos a la siguiente etapa.

2ª Integración de Capital Social - Vto 19/5 24:00 horas

Llega el momento de comenzar a elaborar el Plan de Cuentas y los registros contables de suscripción e integración del capital social en el Libro Diario.



Una vez más, y como en cada una de las etapas, luego de postear el alumno audita al participante anterior, y es auditado por el compañero que entrega su trabajo inmediatamente a continuación en el foro, guardando réplicas de las intervenciones en los portafolios personales de las partes intervinientes.

3ª Folleto Publicitario - vto 26/5 24:00 horas

Es tiempo de comenzar a prepararnos para las ventas. Cada estudiante diseña su folleto publicitario.



4ª Membretes - Vto 2/6 24:00 horas

Confeciona los membretes de sus documentos comerciales en la plantilla Excel suministrada.

5ª Talonarios de Documentos Comerciales - Vto 9/6 24 horas

Elabora sus talonarios de facturas A, B y E, notas de crédito y débito, remitos, recibos y órdenes de pago. Se aproxima el cierre del cuatrimestre precedido por el período de evaluaciones integradoras, conjuntamente con el requerimiento institucional de cierre de notas.

Integradora 1ª Cuatrimestre: Revalúo Bs de Cambio - Vto 16/6 24 horas

Hacemos un recorte de los aprendizajes del cuatrimestre. En esta ocasión les solicito:

✓ Confecionar fichas de stock de bienes de cambio, revaluar los bienes de cambio a valores de mercado, actualizar el Plan de Cuentas, registrar el revalúo en el Libro Diario y, como siempre, auditar y responder a su auditor.

✓ Autoevaluar su desempeño en el campus durante la cursada analizando distintos parámetros (compromiso, dedicación, aprendizajes, colaboración, etc.) asignando una calificación numérica y

✓ Realizar una prueba escrita presencial de verificación de aprendizajes con acreditación de nota.

El boletín muestra el promedio entre ambas calificaciones (autoevaluación y prueba presencial)

Comienza el segundo cuatrimestre y estamos listos para aguardar a nuestros clientes. Mientras tanto vamos a salir de compras.



La consigna solicita realizar 3 compras al por mayor justificando su destino comercial, condición de pago 30 días fecha factura, pudiendo negociar bonificaciones por volumen de compra, y/o descuentos por pronto pago.

Bariloche de por medio habrá que continuar con las actividades comerciales. Es hora de iniciar los pagos bancarios mediante transferencia a los proveedores, empleados, ANSES, AFIP, AGIP, etc.

Tema 2

Operaciones Bancarias

Bienvenido! Por favor, para realizar la operación deseada, diríjase al sector correspondiente. Muchas gracias!!

- ✓ Pago a proveedores
- ✓ AGIP pago Pasión Focal Impuesto a sobre los Ingresos Brutos - Vto 10 de c/mes
- ✓ AFIP Impositivo - Pago PF IVA y/o presentación informativa - Vto 19 de c/mes
- ✓ Pago de Sueldos-Vto 4º día hábil de cada mes
- ✓ Pagos Previsionales AFIP/ANSES Vto día 7 de cada mes
- ✓ Pagos Previsionales OTROS ORGANISMOS-Vto día 15 de cada mes

Para realizar los pagos en los foros bancarios previamente:

- ✓ Liquidan sueldos y cargas patronales a partir del mes de agosto utilizando la escala salarial vigente del Convenio Colectivo de Trabajo de Comercio (mínimo un empleado-máximo tres)
- ✓ Determinan las posiciones fiscales del Impuesto sobre los Ingresos Brutos e IVA.
- ✓ Controlan la fecha de vencimiento de pago de las operaciones de compras a proveedores y, en todos los casos confeccionan la solicitud de transferencia bancaria correspondiente, la orden de pago y actualizan el Libro Banco.

Durante el mes de octubre realizaremos:

- ✓ Conciliación bancaria
- ✓ 2 ventas locales a:
 - Un responsable inscripto con bonificación mediante Nota de Crédito
 - Un no responsable IVA
- ✓ 1 exportación
- ✓ Pagos de sueldos y cargas correspondientes al mes de septiembre
- ✓ Pagos y/o presentaciones impositivas a favor de la AFIP y la AGIP en caso de corresponder.

Hacia fines de octubre compilarán la información contable cosechada a lo largo de la simulación, confeccionarán todos los registros contables pendientes hasta obtener los Estados Contables de Resultados y Situación Patrimonial al 31/10, para ser sometidos a la auditoría.

Estado de Resultados				Estado de Situación Patrimonial al 30/10/2015			
1							
2							
3		Ventas	997.845,54	RUBROS		RUBROS	
4		menos CMV	358.771,94	ACTIVO		PASIVO	
5		Utilidad	638.873,60	ACTIVO CORRIENTE		PASIVO CORRIENTE	
6				Caja y Bancos	1.415.843,54	Deudas Comerciales	
7		menos Otros Egresos	80.183,35	Inversiones		Préstamos	
8		Comercialización	49.450,35	Créditos por Ventas		Remuneraciones y Cargas Sociales	17.262,85
9		Administrativos		Otros Créditos	8.039,66	Cargas Fiscales	204.276,92
10		Financieros		Bienes de Cambio	22.684,33	Total PASIVO CORRIENTE	301.539,77
11		Por Tenencia	30.733,00	Bienes de Uso		PASIVO NO CORRIENTE	
12		Extraordinarios		Activos Intangibles		Deudas Comerciales	
13				Otros Activos		Préstamos	
14		más Otros Ingresos	78.732,48	Total ACTIVO CORRIENTE	1.448.347,53	Remuneraciones y Cargas Sociales	
15		Financieros	30.000,00	ACTIVO NO CORRIENTE		Cargas Fiscales	
16		Por Tenencia	48.732,48	Créditos por Ventas		Total PASIVO NO CORRIENTE	
17		Extraordinarios		Otros Créditos		TOTAL PASIVO	301.539,77
18				Bienes de Cambio		PATRIMONIO NETO	
19		Impuesto a las Ganancias	214.347,95	Inversiones		Capital Social	1.000.000,00
20				Bienes de Uso	278.267,00	Resultados del Ejercicio	423.074,76
21		Utilidad	423.074,76	Activos Intangibles			
22				Otros Activos			
23				Total ACTIVO NO CORRIENTE	278.267,00	Total PATRIMONIO NETO	1.423.074,76
24				TOTAL ACTIVO	1.724.614,53	TOTAL PASIVO Y PV	1.724.614,53

Finalizados los procesos de auditoría, y una vez aprobada la entrega final por la docente, nuevamente cada estudiante autoevalúa su desempeño y participa en la instancia presencial de evaluación escrita de verificación de aprendizajes, para obtener la acreditación de nota promedio final. Aquellos estudiantes que no logran promocionar cuentan con el período de recuperación para completar la simulación.

A modo de cierre

Esta experiencia didáctica de evaluación alternativa a través de foros y portafolios, permite a los estudiantes ir evaluando su propio proceso de aprendizaje, rehacer y mejorar todos sus trabajos, en colaboración con sus pares y la docente.

Durante 2015 participaron de la experiencia 59 estudiantes de dos divisiones. El 80% logró promocionar satisfactoriamente la cursada. El resto tuvo la posibilidad de continuar durante el período de recuperación de dos semanas en noviembre, instancia que fue aprovechada sólo por 3 alumnos. El resto prefirió rendir en mesa de examen en febrero. En años anteriores (2010/2014) la experiencia mostró aproximadamente los mismos resultados, y actualmente muestra resultados aún más alentadores.

Ciber-Bibliografía

¿Qué es Moodle? Slaidershare

<http://www.slideshare.net/guestbf94f9/moodle-qu-es-moodle>

CEP Castilleja de la cuesta <http://cursos.cepcastilleja.org/mod/forum/discuss.php?d=8098>

Comunidad Moodle

<http://moodle.org/>

Iker Ros - Moodle, la plataforma para la enseñanza y la organización escolar

http://www.ehu.es/ikastorratza/2_alea/moodle.pdf

Moodel docs

<http://docs.moodle.org/all/es/Foros>

La evaluación alternativa

<http://isipinstituto.blogspot.com.ar/2013/11/la-evaluacion-alternativa.html>

Entornos virtuales interactivos para la enseñanza y aprendizaje de fracciones

Gloria Mabel Suárez; Clara Grinblat; Liana Rosana Cruz

Gymnasium
Universidad Nacional de Tucumán

El objetivo fundamental de esta propuesta es la utilización de las tics como herramienta que faciliten la construcción y transmisión de conocimientos, el trabajo colaborativo, interactuar, jugar y aprender con las matemáticas.

Además este método promueve la adquisición de la capacidad de resolver un problema no de manera única, sino de varias formas.

Los alumnos pueden trabajar con esta herramienta TIC que facilita, y, potencia el aprendizaje ya que incorpora nuevas maneras de trabajar las matemáticas.

El objetivo es enseñar a pensar, tomando como base las fracciones, sus operaciones y respectivas propiedades, sus características particulares, pero asegurándonos de que, al menos una buena parte de las operaciones mentales realizadas, les sean útiles también para pensar y transferir los conocimientos a otras cosas, a otras situaciones y contextos diferentes

La inclusión de TIC en el aula nos permite identificar una serie de aspectos a considerar:

Aspectos sociales: en qué medida hay diferencias en el acceso, tipo y frecuencia de uso, según las características socioeconómicas de los alumnos. Cuánto inciden estas iniciativas en la disminución de las brechas digitales y sociales.

Aspectos físicos: qué tipo de Infraestructura, equipamiento y conectividad contamos en la escuela..

Aspectos institucionales o de gestión: desarrollar como proyecto institucional destinados a los alumnos la inclusión de TIC.

Como uso pedagógico producir cambios de estrategias de enseñanza, motivar a los alumnos, modificar la dinámica en el aula.

Aprendizajes de los alumnos: En qué medida se incrementan actitudes positivas de los alumnos respecto al aprendizaje (motivación, compromiso, concentración).

Como todo proyecto, este proyecto de integración de TIC atraviesa por tres etapas: planificación, ejecución y evaluación.

Las dos primeras etapas son secuenciales, es decir, primero se planifica el proyecto para luego ejecutar sus acciones. El momento de evaluación comienza antes de la implementación y se evalúa:

- Factibilidad
- Diagnóstico o Proceso
- Resultados
- Impactos

Consideraciones sobre el tema abordado

Son muchas las dificultades que conllevan los conceptos relacionados con las fracciones:

Los distintos significados de las fracciones son de naturaleza complicada.

Encontramos dificultades en la comprensión del todo y las partes.

Son estos dos conceptos en muchas situaciones muy abstractos y no definidos, resultan más sencillos si se trata de un todo discreto, una bolsa de caramelos, y más complicado si se trata de un todo continuo, una hoja de papel.

Una fracción es la forma de expresar una subárea de una unidad entera predefinida.

Una fracción la utilizamos para establecer una comparación entre un conjunto discreto entero, la bolsa de

caramelos, y una parte de ese conjunto un subconjunto, los caramelos rojos que están en la bolsa.

En una recta numérica una fracción es un número que corresponde a un punto ubicado en una posición intermedia entre dos números enteros.

El resultado de una división es una fracción, que además se suele escribir dando la expresión de número decimal que le corresponda. $2/5 = 0.4$. Otros significados son mucho más abstractos, ya que cada fracción es a su vez uno de los miembros de familias de fracciones equivalentes y cada una de estas familias o clases constituye un número racional que se puede representar por una fracción cualquiera de la familia.

Este concepto es muy complejo. Esta actividad procura que en la mente del estudiante se produzca una estructuración de conceptos matemáticos, y la comprensión de los mismos según el desarrollo del pensamiento de cada estudiante.

OPERACIONES CON FRACCIONES.

En cuanto al significado, la suma y la resta están relacionados con procesos de medición, es decir se trabajan con los significados de las fracciones para medir.

En cuanto a los algoritmos, el que corresponde a la suma y a la resta necesita la comprensión del concepto de fracciones equivalentes y conlleva salvo en casos sencillos, el conocimiento de la descomposición factorial de los números.

Los algoritmos de la multiplicación y la división son muy sencillos.

El uso de las tics propuso actividades que permitieron a los alumnos:

- Observar con guía
- Elaborar hipótesis
- Introducir paulatinamente a los alumnos en el uso de los recursos
- Buscar y sistematizar información.
- Elaborar conclusiones
- Seleccionar adecuadamente la acción a mostrar.
- Garantizar la atención de los alumnos
- Ofrecer ejercitación variada
- Dar tiempo adecuados a las necesidades particulares
- Proporcionar diferentes niveles de dificultad

Realizar experimentaciones sencillas

La guía sirve para ver en detalle qué trata el programa y cómo se trabaja con él.

El programa empieza con un menú general. Desde este menú haciendo clic sobre cada uno de los títulos se accede a:



Las seis unidades:

1. Las fracciones para medir, 2. Las fracciones para comparar, 3. Fracciones equivalentes, 4. Ordenar fracciones, 5. Suma y resta, 6. Multiplicación y división.

Zona del profesor:

Tiene las siguientes secciones: consideraciones, la guía del profesor, soluciones de los ejercicios para imprimir y soluciones de los tests de cada unidad.

Sabias que...

Un apartado en el que se ofrecen curiosidades sobre las fracciones que arrojan los conocimientos adquiridos y aumentan su significado.

Enlaces. Se aportan una serie de enlaces a otras páginas web que pueden complementar el tema.

Conclusión

Este enfoque desarrollo en los alumnos la capacidades de:

- Un aprendizaje duradero y significativo en el alumno a partir de situaciones de enseñanza.
- Habilidades cognitivas: comprender, razonar, resolver.
- Habilidades interpersonales: cooperar, comunicarse, comprometerse, respetar las diferencias, resolver conflictos, reconocer las propias emociones y autorregularlas, organizarse, reconocer cómo aprende, qué actividades facilitan el estudio, fortalecer su autonomía, etc.

Abriendo caminos, evaluación alternativa y Tics

Silvia Álvarez de Destuet

Escuela Superior de Comercio “Carlos Pellegrini”
Universidad de Buenos Aires

La evaluación es una preocupación constante de los profesores ¿Qué evaluar? ¿Cómo hacerlo? ¿Cuál es el instrumento más idóneo para cada momento del proceso de enseñanza- aprendizaje? Las evaluaciones alternativas se presentan como una opción interesante para resolver parte de esta problemática. El propósito del presente trabajo es reflexionar sobre las posibilidades pedagógicas que ellas ofrecen y el uso de Tics como herramientas potentes para su realización. Para ello tomaré como ejemplo una experiencia realizada en la materia Lengua y Literatura en cuarto año.

Los objetivos del área de Lengua deben ser el desarrollo de las habilidades para expresarse y para comprender, y no la transmisión mecánica de conocimientos sobre la lengua. En este sentido, el docente en el aula tiene la responsabilidad de propiciar situaciones comunicativas auténticas, del discurso escolar o ficcionalizadas. Debe posibilitar el manejo de un amplio repertorio de textos que manifiesten variedad discursiva y utilizar distintas estrategias que permitan una participación activa del estudiante¹. Se debe promover su interacción por medio de trabajos grupales o a través de su participación oral o de sus escritos y la cooperación entre iguales, esto incluye el diálogo, el debate, la discrepancia, la posibilidad de escuchar al otro y respetar las diferencias.

Desde esta perspectiva, en la materia Literatura, tal como lo plantea Joaquín Aguirre Romero, “Debemos pasar de un concepto de Literatura como adición de conocimientos estáticos a una idea de la Literatura como experiencia, es decir, como un espacio de experimentación dinámico. Para que esto suceda debemos cambiar nuestra mentalidad pedagógica y pensar la Literatura desde el punto de vista de los que reciben la enseñanza”.²

Por otra parte, frente a la creciente disociación entre lo que pasa dentro de la escuela y lo que ocurre fuera de ella, ante la constante comprobación de lo poco motivante que resulta la práctica pedagógica tradicional se hace evidente la necesidad de implementar un cambio en la metodología que favorezca un mayor motivación e involucramiento de los estudiantes con la disciplina. Simultáneamente, el desafío es cómo conseguir trabajar los ejes propuestos y lo interdisciplinario en un contexto que, por su propia estructura, no contempla tiempos destinados para el trabajo docente fuera del aula. Finalmente, cómo evaluar ese proceso de manera más efectiva.

Al hablar de los criterios de evaluación, necesariamente se deben diferenciar los distintos tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa, dado que los objetivos de cada una de ellas son diferentes y por lo tanto también lo serán los criterios aplicados. Frente a la evaluación sumativa, surgen con mayor fuerza las incógnitas planteadas con respecto a la evaluación y la necesidad de elegir para ella el instrumento que sea más efectivo para evaluar los múltiples objetivos propuestos (promover la investigación y profundización de temas vistos y evaluados y su aplicación a situaciones nuevas, desarrollar la creatividad, la colaboración y la participación). Es especialmente en esta instancia cuando la evaluación alternativa resulta una opción con mucha más potencia que otras ya que:

- trabaja con producciones de los estudiantes: proyectos, diarios, portfolios, etc.,
- hace poner en juego a los estudiantes las destrezas más complejas de razonar y resolver problemas,
- el juicio evaluativo se basa en la observación y en el juicio profesional,
- permite combinar conocimientos y habilidades adquiridos en diferentes asignaturas,
- posibilita la evaluación no sólo de conocimientos específicos sino también de la habilidad para asumir responsabilidades y tomar decisiones.

¹. Cada vez que diga el estudiante me refiero a el/la estudiante.

². Aguirre Romero, Joaquín M^a (2002)

Las últimas décadas nos enfrentan a un escenario que muestra la instalación de las nuevas tecnologías en la vida cotidiana y, más lentamente, en la educación formal. Frente a esto, el desafío para el docente es replantearse qué y cómo se debe enseñar y también qué opciones se presentan al momento de evaluar lo enseñado. A lo que la Web 1.0 ya nos ofrecía en cuanto a poner al alcance de cualquier usuario gran cantidad de información, se suma con la Web.2 la posibilidad de producir con relativa facilidad todo tipo de contenidos, de compartirlo, de modificarlo y de trabajar asincrónicamente de forma grupal por lo que puede constituirse en un buen complemento de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Pensando en la evaluación de los aprendizajes mediada por tecnología, se la podría graficar la con un triángulo compuesto por el estudiante, el docente, las TICs y en el centro la evaluación. La elección de esta figura para la evaluación con TICs permite poner en contacto todos los elementos que intervienen en ella y mostrar cómo se relacionan entre sí. Con respecto a la evaluación es importante rescatar dos conceptos que son potentes: el de las dimensiones que la componen y el de la enseñanza para la comprensión. El primero, señalado por Elena Barberá³, porque muestra la complejidad de esta instancia y sus alcances, que van mucho más allá del mero hecho de verificar qué sabe el alumno y poner una nota. Algo que parece muy claro y que seguramente está en la mayoría de los discursos sobre el tema, pero que muchas veces no se evidencia en las prácticas evaluativas, no siempre hay coherencia entre el decir y el hacer. Estas dimensiones muestran la riqueza de la evaluación y su potencialidad en los procesos de enseñanza aprendizaje. Si a la evaluación **del** aprendizaje (para la acreditación), se agrega la evaluación **para** el aprendizaje (la retroalimentación para la que toda evaluación debe servir) y la de evaluación **desde** el aprendizaje (conexión con saberes previos) y **como** aprendizaje (reflexión sobre lo aprendido), el concepto se convierte no solo en multidimensional sino también en multidireccional ya que apunta al pasado, al conectar los saberes previos con los que se incorporan, pero también hacia el futuro al permitir, tanto al docente como al estudiante, conocer cómo están los procesos de enseñanza aprendizaje y qué acciones deben llevarse a cabo para poder avanzar y, en otro sentido, hacia el interior de cada uno en un proceso de reflexión sobre la propia evaluación. En segundo lugar, es sumamente importante el concepto de comprensión. Cuando hablamos de evaluación parece insoslayable mencionar la comprensión: enseñar para la comprensión, evaluar la comprensión, sin embargo algo que parece tan obvio e instalado en los procesos de enseñanza aprendizaje no siempre se da con claridad en la misma. Perkins y Blythe⁴ dicen al respecto: “La comprensión es poder realizar una gama de actividades que requieren pensamiento respecto a un tema; por ejemplo, explicarlo, encontrar evidencia y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representarlo de una manera nueva. (...) En resumen, la comprensión implica poder realizar una variedad de tareas que, no sólo demuestran la comprensión de un tema sino que, al mismo tiempo, la aumenten. Nosotros llamamos a estas acciones desempeños de comprensión”

En cuanto al estudiante, es fundamental lo que señala, Gary Brown⁵ plantea la necesidad de generar el interés de los alumnos desde la práctica educativa y la importancia de valorar en las evaluaciones cómo piensan los estudiantes más que qué piensan. Pero, volviendo a la evaluación, es fundamental determinar qué prácticas evaluativas serán las más adecuadas para ello.

En relación con el docente, es imprescindible tener claro lo que señala Alicia Camilloni⁶ con respecto al papel que tiene el profesor en ella, el poder sobre toda la situación y esa posibilidad de juzgar, que tendrá como consecuencia la valoración del proceso de enseñanza aprendizaje y luego la promoción o no del estudiante con todas sus implicancias. Por otra parte, cómo pueden influir las apreciaciones personales en el acto de evaluar, pues suelen pasar desapercibidas y convertir lo que se supone debe ser objetivo en algo bastante subjetivo. Es importante también mantener una actitud abierta a la sorpresa ya que esto no solo redundará en beneficio del evaluado sino que también enriquecerá al docente y todo el proceso de enseñanza aprendizaje.

Finalmente, el último lado del triángulo: la tecnología. En la educación formal, este nuevo escenario nos obliga a los docentes a repensar nuestras prácticas pedagógicas y a evaluar críticamente cuándo la inclusión de

estas herramientas aporta algo a la enseñanza y cuándo es innecesaria. Volviendo a la relación Tics-evaluación cabe preguntarse: ¿cómo podrían contribuir las TICs a la evaluación?, ¿qué cambio con respecto al alumno podría implicar su uso?, ¿qué aportarían al docente?

Muchas de las actividades realizadas con Tics pueden llevarse a cabo sin tecnología pero su uso permite:

- tanto al docente como al alumno, exponer contenidos en distintos formatos y de manera mucho más atractiva que la expresión exclusivamente escrita u oral,
- al docente, hacer un seguimiento preciso del trabajo de cada estudiante, comprobar de manera más efectiva el aporte personal cuando la actividad es grupal y evaluar efectivamente el proceso, no solo el resultado,
- a los alumnos, trabajar en forma grupal de manera asincrónica -lo que facilita la tarea-, poner en práctica el trabajo cooperativo y colaborativo lo que lo beneficia y poder socializar con facilidad los trabajos realizados, lo que resulta motivador y enriquecedor.

Para ilustrar lo dicho, haré referencia a una experiencia de evaluación alternativa mediada por tecnología que se llevó a cabo en 4º año como cierre de una unidad temática cuyo eje fue el tema Héroe- antihéroe y los núcleos temáticos fueron las características del héroe, antihéroe y héroe trágico y las obras analizadas Edipo Rey, Poema de Mío Cid y El Lazarillo de Tormes. La propuesta de evaluación era la producción de una revista digital sobre el tema tomando a los personajes de las obras vistas como ejemplo para cada tipo de héroe. Sus objetivos fueron la aplicación de los contenidos vistos, la producción escrita, la reflexión sobre la propia escritura y la ajena y la presentación creativa de esos contenidos. Esta actividad fue grupal e integró tanto escritura individual como grupal. Los estudiantes, debían simular ser investigadores y presentar en la revista algún supuesto hallazgo sobre las obras analizadas en clase. La revista debía contener una presentación del equipo y de sus objetivos (producción grupal), un artículo de cada integrante- investigador sobre su hallazgo (producción individual con corrección de un compañero del grupo) y uno de cierre sobre los héroes de la actualidad (grupal).

La actividad se propuso como un trabajo domiciliario, al terminar de desarrollar en clase los distintos ejes y sus respectivas obras y constó de tres etapas, que se desarrollaron a lo largo de un mes. En una clase previa se formaron los grupos (integrados en general por cuatro alumnos), se explicó la dinámica de la tarea, las herramientas a utilizar y la grilla de corrección. La primera etapa consistió en la discusión y toma de decisiones sobre los temas a desarrollar por cada uno, los artículos de escritura grupal y la herramienta a utilizar para la edición (herramienta usada: foro) La función docente fue coordinar y resolver las dudas que fueron surgiendo, hacer el seguimiento de las participaciones, invitar a participar a quienes no lo hicieran, hacer preguntas que los moviera a profundizar los conceptos y establecer relaciones, realizar una síntesis de lo planteado y repreguntar sobre algún aspecto faltante o que fuera necesario profundizar. La segunda se dedicó a la escritura y corrección de los artículos (herramienta usada wiki o Google docs, su potencialidad es que permiten un real seguimiento de la participación de cada estudiante y de su desempeño y la interacción durante el proceso de escritura tanto de los alumnos entre sí como con el o la docente) Los artículos individuales debían ser corregidos por otro integrante del grupo y editados finalmente por el autor/a. La tarea docente consistió en resolver los problemas surgidos con respecto al manejo de la herramienta y ayudar a tomar las decisiones en lo relativo a la producción, finalmente corregir los artículos. Para que pudieran consultar las dudas con respecto a la escritura, contaban en el aula virtual con un denominado “botiquín de emergencia” con material sobre el uso de signos de puntuación, de los tiempos verbales, queísmo y dequeísmo, e hipervínculos al diccionario de la RAE y a otro de sinónimos. La tercera etapa consistió en el diseño y armado de la revista. La función docente fue coordinar, orientar aunque en este momento se puso totalmente en juego la libertad creativa de los alumnos.

Finalizadas las etapas de creación, la evaluación constó de una evaluación de la docente y una autoevaluación del grupo teniendo en cuenta la grilla propuesta inicialmente. Cada alumno tuvo una nota individual por su trabajo como escritor y corrector y una nota por el trabajo grupal. Luego de compartir los trabajos, se realizó en clase una evaluación general de la actividad como tal.

El grado de participación de los alumnos fue muy bueno. Todos realizaron el trabajo pero lo que interesa resaltar es que lo hicieron con alto grado de compromiso, y buena calidad de resultados. El 82 % de los alumnos la evaluó como muy positiva, rescataron la posibilidad de trabajar colaborativamente, de aprender a corregir a otra persona sin ofenderla y de aceptar nuevas ideas, de trabajar sobre el texto con más tiempo y con otra mirada, de poder compatibilizar los tiempos mediados por la tecnología lo que facilitaba la tarea grupal, tam-

3. Barberá, Elena.

4. Perkins D., Blitha T. (2006)

5. Brown, G. (2002) 315 y sg.

6. Camillioni, Alicia

bién algunos resaltaron cierto aspecto lúdico cuando tuvieron que pensarse como investigadores e inventar un hallazgo, una alumna dijo "Necesariamente debíamos volver a lo estudiado pero desde otra perspectiva". La mayoría manifestó que no había tenido dificultades para realizar la actividad, algunos aclararon que la tarea colaborativa había contribuido a que pudieran superar algunos problemas iniciales, un grupo pequeño manifestó haber tenido algunas dificultades derivadas mayoritariamente de problemas para organizarse, estilos de escritura diferentes y falta de costumbre de trabajar realmente de manera grupal colaborativa. La mayoría valoró las herramientas digitales porque facilitan el trabajo grupal, se acercan más a lo que ellos están acostumbrados a usar, permiten al docente seguir el trabajo de los integrantes del grupo, posibilitan formas más creativas de presentación de los trabajos.

A modo de cierre quisiera volver a lo planteado por Aguirre Romero en el sentido de pensar la Literatura desde el punto de vista de los que reciben la enseñanza. Creo que estas evaluaciones ubican en el centro al estudiante, lo hacen partícipe de los procesos de enseñanza aprendizaje desde otra perspectiva, lo mueven a poner en juego otros saberes -aparte de los vistos en clase o en la materia- y otras habilidades, lo involucran generando un interés mayor que otro tipo de actividades, por otra parte posibilitan una evaluación de la comprensión, una evaluación multidireccional y multidimensional. Muchas veces se plantea como algo en contra el tiempo que lleva al docente la corrección en general y de este tipo de experiencias en particular. Si bien es cierto que llevan bastante tiempo, hay que tener en cuenta que se pueden evaluar distintos contenidos y habilidades, que se realizan a lo largo de un tiempo relativamente largo y que reemplazan a varios trabajos de otro tipo.

Finalmente, el avance de la tecnología y su inclusión cada vez mayor en nuestra vida cotidiana merece una mirada crítica de toda la sociedad, para poder aprovechar sus aspectos positivos y evitar aquellos que pueden resultar nocivos. Al hablar de la incorporación de las Tics en la enseñanza suelen aparecer los defensores a ultranza y los que se resisten ya sea por no tenerlas incorporadas o por una visión crítica de sus consecuencias tanto en lo relativo a la construcción de conocimientos como en las relaciones interpersonales. En el medio queda una opción - y creo es la obligación del docente- que es analizar qué nos aportan estas innovaciones, cuándo incorporarlas y cuándo limitarlas, teniendo en claro que son una herramienta que no hacen sino facilitar algunos aspectos de la tarea, posibilitando el trabajo asincrónico a distancia, el seguimiento preciso por parte del docente de lo realizado por cada alumno, la posibilidad de incorporar en la presentación distintos lenguajes de manera creativa. Podría haber llevado a cabo la experiencia sin ellas, sí: con mayor tiempo y dificultad para el trabajo grupal, con menos riqueza en la presentación, con más costo económico para el alumno, con mayor dificultad para evaluar el trabajo personal dentro del grupo. Quienes vinimos desde otras provincias podríamos haber llegado hasta aquí viajando en carretas como en el siglo XIX, sin embargo no discutimos el uso del automóvil o el avión, aunque podamos limitarlo por diversas circunstancias.

Bibliografía

- Aguirre Romero, J. "La enseñanza de la Literatura y las Nuevas Tecnologías de la Información", en Espéculo N° 21. 2002
<https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero21/eliterat.html>
- Andrade H. "Comprendiendo las rúbricas". en Revista Enunciación. Volumen 15 N° 1. 2010
- Anijovich R.; Malbergier M.; Sigal C. "La evaluación alternativa, develando la complejidad" en Una Introducción a la Enseñanza para la Diversidad. Argentina. FCE. 2004
- Díaz Barriga, Frida. "La evaluación auténtica centrada en el aprendizaje: una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza" en Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México. McGraw Hill. 2005
- Barberá, Elena. "Aportes de la tecnología a la e-evaluación" en <http://www.um.es/ead/red/M6/barbera.pdf>
- Brown, G. "El aprendizaje y la red. Reflexiones sobre la evaluación" en La enseñanza universitaria en la era digital. Barcelona. Octaedro.2002
- Camillioni, Alicia."Las apreciaciones personales del profesor" Material de la cátedra de Práctica docente universitaria de la UTN FRBA en la carrera de Licenciatura en tecnología educativa.

- Lipsman, Marilina. "La evaluación de aprendizajes mediada por TICs" en Actas del 1er Foro Internacional de Educación Superior en Entornos virtuales

- Palou de Maté M.C. "La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación" en Camilloni A.R.W.; Celman S.; Litwin.; M.C. Palou de Maté. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo, Paidós. 1998 en

http://dpegp.files.wordpress.com/2011/05/eedu_palou-de-mate.pdfRevisado: Octubre 2013

- Perkins D., Blitha T. "Ante todo la comprensión". 2006 en www.eduteka.org/AnteTodoComprension.php

- Serrano, J; Martínez, J. (coords.) Didáctica de la lengua y literatura. Oikos-Tau. Barcelona. 1997.

APÉNDICE

Grilla para evaluación del trabajo

	Mala	Regular	Buena	Muy buena
Consigna	0 a 0,50	0,75 a 1	1,25 a 1,50	1,75 a 2
Organización del trabajo	0 a 0,50	0,75 a 1	1,25 a 1,50	1,75 a 2
Escritura	0 a 0,50	0,75 a 1	1,25 a 1,50	1,75 a 2
Adecuación a la obra y al contexto	0 a 0,50	0,75 a 1	1,25 a 1,50	1,75 a 2
Presentación	0,75 a 1	0,75 a 1	1,25 a 1,50	1,75 a 2

Consigna: cumplieron con la consigna en cuanto a cantidad de integrantes del grupo, formatos pedidos, cantidad y tipo de producciones

Organización del trabajo: distribución de tareas, cumplimiento de los roles asignados en cada caso, presentación en los tiempos dados

Escritura: uso adecuado de tiempos verbales, puntuación, vocabulario, respeto de las normas gramaticales en el armado de las frases. Coherencia y Cohesión Ortografía

Contenido: adecuación a la obra y al contexto: los textos producidos son coherentes con las obras a las que se refieren y con el contexto en el que fueron producidas

Presentación: uso de material complementario, organización del material en la página o revista, facilita la lectura/ dificulta la lectura

Cuestionario para la evaluación de la actividad

- Evaluación de la actividad: MB B R M
- ¿Te aportó aprendizajes diferentes el trabajar grupalmente la escritura?
- ¿Tuviste dificultades para llevar adelante la tarea? ¿Cuáles?
- ¿Creés que las herramientas digitales usadas fueron útiles para la producción de trabajos? ¿Por qué?

“En tiempos del Bicentenario” - Trabajo Colaborativo con TIC. Movimientos Revolucionarios en Latinoamérica y Guerras por la Independencia Argentina

Teresita Tabarcachi; Julio Marín; María José Ávila Turletto

Instituto de Enseñanza Media - Tartagal
Universidad Nacional de Salta

INTRODUCCION

La presente propuesta educativa de investigación interdisciplinaria y de integración tecnológica en las aulas se desarrolla conjuntamente entre las asignaturas Historia –Formación Ética y Geografía de 3º año del Ciclo Básico del Instituto de Educación Media Tartagal-Universidad Nacional de Salta.

Tiene como fin desarrollar contenidos, habilidades y valores, a través del uso pedagógico de las TIC en articulación con propuestas que fomentan la investigación, el pensamiento crítico, el trabajo grupal colaborativo y cooperativo entre los estudiantes en el marco de la elaboración del CIF (Coloquio Integrador Final).

Se construye desde el tema central “En Tiempos de Bicentenarios”- Trabajo Colaborativo con TIC. Y lleva como subtemas: Movimientos Revolucionarios en Latinoamérica y Guerras por la Independencia Argentina.

Se enmarca en el Área Temática: Integración de las TIC para la articulación de saberes y el trabajo en equipo.

Plantea el desarrollo de contenidos históricos - geográficos que son necesarios revisar, investigar y comprender en el marco del Bicentenario de la Independencia Nacional. Se abordan procesos sociales y políticos de nuestra historia, actores, sucesos, formas de gobierno, tiempos y lugares; se reflexiona sobre la participación del hombre en la construcción de ciudadanía, se representa las conformaciones del territorio nacional y regional y se aporta una mirada sobre la riqueza natural de la región y la diversidad económica y cultural de los pueblos latinoamericanos para entender al espacio geográfico en su esencia de “espacio vivido”.

Pero a la vez se propone como un espacio para capitalizar y entramar diversos saberes y metodologías tradicionales con el desarrollo de nuevas habilidades y competencias cognitivas-creativas que posibilitan las TIC tanto en los alumnos y docentes. Es decir, enseñar y aprender construyendo conocimientos plenos de otra manera.

Creemos que es posible cruzar las fronteras entre el viejo y nuevo paradigma de la enseñanza, entre el pasado y el presente, entre territorios y culturas, aprovechando las bondades que ofrecen las TIC para tender puentes que ayuden a estudiar y comprender el país y la región desde una mirada crítica.

“No se trata de utilizar las TIC para hacer lo mismo pero mejor, con mayor rapidez y comodidad o incluso con mayor eficacia, sino para hacer cosas diferentes...” (César Coll. Los desafíos de las TIC para el cambio educativo, pp. 113-126.)

Se busca:

✓ Reconstruir y establecer de manera transdisciplinaria lazos entre el pasado y el presente a través de un puente de 200 años de transformaciones histórico geográficas de nuestro país y de la región latinoamericana en el marco del Bicentenario de nuestra Independencia.

✓ Resignificar el rol del estudiante como actor social en tanto ciudadano global “portador y heredero de la transmisión histórica - cultural con capacidades para posicionarse de un modo crítico y solidario ante los desafíos que plantea el mundo contemporáneo.

✓ Fomentar el aprendizaje colaborativo y en red articulando distintos objetivos educativos con inclusión de las TIC para construir y reafirmar saberes empleando técnicas de aprendizajes tradicionales con los nuevos recursos digitales como: línea de tiempo Cronos- Earth Maps-Audiovisuales- Fuentes informativas digitales- Drive Docs – Redes sociales- Prezzi, PowerPoint, etc.

✓ Utilizar las TIC como herramientas/recursos para adquirir y/o potenciar las habilidades cognitivas de

investigar, almacenar, intercambiar, procesar, analizar y compartir información y conocimientos referentes a los contenidos.

FUNDAMENTACION

Desde siempre, uno de los desafíos fundamentales para la educación fue aportar para desarrollar, ampliar, cuestionar, los modos que tenemos de comprender el mundo: de poder leerlo, analizarlo y escribirlo mediante la construcción y dominio del conocimiento.

En el contexto actual de la Sociedad del Conocimiento -época de cambios vertiginosos - todo lo que parecía estable se transforma, se recrea, se globaliza o se disuelve. Realidad que se genera y desarrolla en contextos de profundas transformaciones en todas las esferas, donde la educación no queda excluida.

Los replanteos en los campos del saber y en sus implicancias prácticas y teóricas se hacen inevitables. Nos llevan a proyectar un nuevo horizonte educativo y de construcción del conocimiento donde:

- Las Ciencias Sociales- y entre ellas la Historia y Geografía- asumen un rol protagónico al definir ante esta realidad, su finalidad en la enseñanza: lograr que el alumno comprenda, explique y transforme esa realidad social en base a conocimientos democratizados y aprendizajes más profundos que tienen que ver con las competencias y destrezas que el alumno genera en la formación de valores universales y actitudes humanas; la participación activa, colaborativa, autónoma e inclusiva de todos en la producción del saber; la reflexión crítica y el pensamiento abierto.

- Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) se instalaron como recursos necesarios para ampliar el universo de la enseñanza adaptando los tradicionales métodos y herramientas educativas al nuevo y global lenguaje digital, buscando institucionalizar la inclusión digital y la integración de las TIC en la escuela y potenciar nuevas habilidades/ competencias comunicativas y creativas, en alumnos y docentes.

Al respecto Inés Dussel (2011: 16) expone que:

...estamos ante una innovación de gran envergadura en las formas de producir y circular los conocimientos [...] una reestructuración de lo que entendemos por conocimiento, de las fuentes y los criterios de verdad, y de los sujetos autorizados y reconocidos como productores de conocimiento. Y esa reestructuración no puede dejar incólume a la escuela, porque es una institución basada en otro tipo de organización del saber, jerárquica y centralizada. Los educadores que se enrolan en esta posición sostienen que 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).

Estamos ante un nuevo entorno educativo que nos plantea pasar por una profunda transformación de los fundamentos pedagógicos dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje.

En este aspecto, Daniel Feldman en Didáctica General plantea que la capacidad de enseñar no se define por un “saber”, sino por un “saber hacer”; no se define por transmitir cantidad de conocimientos, sino por comunicarlos (ponerlos en común), retroalimentarlos mediante un proceso de construcción–producción de saberes que permite que la Información se transforme en Conocimiento y éste en Aprendizaje compartido.

De esta manera, los trabajadores culturales -como nombra el autor Henry Giroux (1997) a los docentes – pasamos a convertirnos en cruzadores de fronteras: transitamos entre el viejo y nuevo paradigma de la enseñanza, entre los contenidos tradicionales y las nuevas estrategias digitales.

Posicionándonos en este escenario, trazamos el desafío de diseñar, planificar e implementar en el presente año lectivo una **propuesta educativa didáctica que integre las TIC articulando saberes y el trabajo en equipo.**

Este desafío también nos exige no perder la visión que hay que pensar y emplear a las TIC como un espacio de trabajo colaborativo y de retroalimentación. La tecnología no enseña por sí sola, no es suplente del docente. Las TIC no son neutras, sus contenidos y funciones dependen del cómo y para qué se las emplea, más allá de su utilización inmediata que es la comunicación.

En esta línea, el desarrollo de Propuestas Educativas y Secuencias Didácticas con la incorporación de las

TIC, como herramientas y recursos, abre un abanico de planteos, reflexiones y observaciones sobre la creación de condiciones para un “aprendizaje profundo” como lo propone Camilloni (2010: 152), sostenido en: la inclusión, la participación activa de todos en la producción del conocimiento, la necesidad de un Currículo justo, no homogeneizante y atento a la diversidad. Esto se enmarca en el concepto de Justicia Curricular, del cual nos habla Connell (1997) al plantear ¿Qué enseño, cómo lo enseño y para qué lo enseño? .

¿Por qué se eligió el tema “En Tiempos de Bicentenarios” y subtemas “Movimientos Revolucionarios en Latinoamérica y Guerras por la Independencia Argentina”?

Abordar este tema desde las Asignaturas de **Historia-Formación Ética y Geografía** era fundamental. Estamos vivenciando el Bicentenario de la Independencia de nuestro país, declarada el 9 de julio de 1816. Una fecha llena de significaciones para los argentinos, donde los salteños cumplimos un rol destacado en la gesta emancipadora.

El 22 de marzo del 2016 conmemoramos el Bicentenario del Pacto de Los Cerrillos entre Güemes y Rondeau. La reconciliación hizo posible que el 9 de julio de 1816, el Congreso de Tucumán sesionara sin sobresalto. Pero además, el pueblo salteño también luchó en la búsqueda de nuestra libertad bajo la conducción del hoy Héroe Nacional Don Martín Miguel de Güemes. La guerra gaucha defendió las fronteras norte del país bajo estrategias militares únicas, insospechadas y acertadas con un conocimiento del terreno geográfico único.

Por eso consideramos necesario reflexionar y analizar la magnitud de estos acontecimientos proyectándonos hacia el pasado pero con una mirada revisionista y protagonista desde el presente.

Para comprendernos como sociedad actual es necesario comprender el camino recorrido, las causas de los hechos vividos y los complejos procesos que atravesamos para organizarnos como Nación.

Desde la **Geografía** esta propuesta se enmarca en la planificación anual donde el tema central es Proceso de Organización del Territorio Argentino.

Una de las dimensiones imprescindibles al analizar el modo en que se articulan las regiones que componen la República Argentina es el estudio del proceso que llevó a la determinación de sus límites geográficos, las distintas modalidades de ocupación espacial, las fases de apogeo y decadencia de los diferentes emprendimientos productivos, los encadenamientos inter e intrarregionales, enmarcado en la organización federal del territorio.

La forma particular que llega a adquirir el federalismo argentino, con la preeminencia de una región por sobre las restantes, reconoce entonces como origen los procesos que contribuyen a crear los mecanismos de articulación de las diferentes partes que componen el país, mecanismos que pudieron desplegarse a partir de la resolución de la larga guerra civil que ocupa buena parte del siglo XIX.

El primer punto a resaltar es que, pese al reconocimiento de la importancia que el tema tiene en la génesis y desarrollo de nuestro país, no siempre se toman en cuenta las particularidades regionales en la conformación del estado - nación en la Argentina.

En esta línea, los aspectos de la estructura política y de la puja regional que comienzan a definirse en el inicio de la Revolución de Mayo revolución serán estructurales en el trabajo. (Ver Anexo)

En resumen, en este trabajo se pasará revista al complejo y arduo (y muchas veces también sangriento y explosivo) proceso por el cual se logra la difícil amalgama interregional que creará “una nueva y gloriosa nación...”.

Por otra parte, la idea de hacer una **Historia del tiempo presente o Historia actual** surge ante la necesidad de acercarnos a una historia, que estudia y analiza las causas que conforman y conllevan a las problemáticas de la sociedad actual.

Se trata de hacer una historia sobre acontecimientos y procesos históricos que han dado un lugar al mundo que hoy conocemos y en el que estamos viviendo.

La Historia del tiempo presente, nos permite seleccionar un periodo de interés y atiende a una nueva mirada temática, epistemológica y metodológica. Nos plantea el conocimiento como una construcción social, que se centra en problemas relevantes y que se contextualiza históricamente.

En el caso de la temática seleccionada, para esta propuesta, para comprender el proceso revolucionario en

América y en especial en el Río de la Plata, debemos ubicarnos dentro del contexto de la época tanto a nivel internacional como nacional, ya que no fue un hecho aislado el que lleva a los protagonistas a iniciar una revolución, sino que la misma es causada por varias razones que se vienen forjando y evolucionado a través del tiempo. Los cambios que provocan la desaparición de un sistema de organización, política, territorial, social, económica y cultural, da lugar al surgimiento de nuevas instituciones y nuevas formas de vidas, que caracterizaron al mundo contemporáneo y abre paso a la independencia política y más tarde a la organización del Estado Argentino.

Para situarnos en la época y poder evaluar las corrientes ideológicas que desatan la misma debemos puntualizar y comprender los hechos acontecidos a fines del siglo XVIII y hacia comienzos del siglo XIX. La desintegración del Imperio Hispánico, la rivalidad entre criollos y peninsulares y el enfrentamiento de intereses económicos desencadena la “Independencia” de los territorios de América y del Río de la Plata en 1816.

Pensar, en cuales fueron los ideales que primaron y se motivaron, sus protagonistas, quienes quedaron invisibilizados o desculturizados, que significado tenía el principio de libertad e independencia, quienes se movilizaron, cuál es su situación actual ...son algunos de los interrogantes que marcaron el punta pie inicial de la investigación, (CIF).

La dimensión ideológica en los procesos históricos, sus implicancias y sentido, así como la circulación de ideas que sostuvieron el accionar de sus protagonistas, ha sido uno de los elementos del pasado nacional más discutido por la historiografía Argentina. Las versiones historiográficas surgieron en momentos específicos del desarrollo histórico de nuestro país, que no pueden ignorarse si se pretende efectuar una aproximación realmente explicativa al tema.

¿Por qué se consideró necesario incorporar las TIC en la propuesta de enseñanza que se desarrolla desde un Coloquio Integrador Final (CIF)?

Frente a la elección del tema “En tiempos del Bicentenario...” surgieron interrogantes como: ¿Se puede realizar una mirada menos simplista de las dimensiones histórico geográficas de la gesta emancipadora y la organización del Territorio Argentino? ¿Se puede estudiar y analizar las causas que conforman y conllevan a las problemáticas de la sociedad actual desde una revisión del pasado?. Si es así, ¿Con qué metodología, herramientas, procedimientos y recursos podemos hacer más complejas nuestras lecturas del ayer proyectado en el hoy?

Entonces visualizamos que la mejor forma de lograr interpretar los procesos mencionados era de manera interdisciplinaria, construyendo un proceso de enseñanza-aprendizaje sin rupturas entre el pasado y el presente y viceversa.

El espacio del **CIF Coloquio Integrador Final** era el ámbito propicio para desarrollar esta propuesta educativa.

El CIF es un Espacio Curricular del Ciclo Básico Preuniversitario presente en el 1º, 2º y 3º año, respectivamente, del Instituto de Educación Media IEM Tartagal, de la Universidad Nacional de Salta.

Se trata de un espacio interdisciplinario donde convergen diversas asignaturas con la finalidad de articular los conocimientos bajo el formato de un trabajo investigativo integrador que contiene dos partes: una producción escrita y un coloquio de defensa oral. Se cursa durante el 1º cuatrimestre.

A principio de año, cada área propone un tema a desarrollar, el cuál se les presenta a los alumnos de cada curso para que elijan el que más les interese. La elección es sólo de un tema y es libre. Los jóvenes se inscriben según su preferencia a investigar y deben asistir a las clases de acompañamiento para la elaboración del trabajo.

Pero también visualizamos que para potenciar este espacio integrador del CIF era necesario diseñar entornos donde se aprende- enseña dinámicamente a partir de la construcción de “comunidades de aprendizaje” en el aula, el hogar y la escuela. Un entorno donde sea posible desterrar esas concepciones rígidas que tenemos los docentes sobre la producción y evaluación.

Era necesario incorporar las **TIC** para adquirir nuevos saberes, organizarse, participar y “apropiarse” del poder; colaborar y cooperar en el trabajo individual y grupal, de comunicación e intercambio de ideas, infor-

mación y bibliografía; desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo y colaborativo, como así también, un pensamiento crítico, utilizando metodologías activas y de interrelación para y con sus pares.

Las posibilidades que brindan las TIC para realizar secuencias didácticas o proyectos educativos son infinitas y abarcan todas las disciplinas de estudio/enseñanza. Cumplen la función de mediadoras en las relaciones entre los tres elementos del triángulo interactivo: alumnos, profesor, contenidos y contribuyen a diseñar el contexto de actividad en el que tienen lugar estas relaciones.

Con referencia a esto último, César Coll (2009: 121) contempla cinco grandes categorías de usos, las cuáles se localizan en las etapas y actividades de la propuesta didáctica llevada a cabo:

1. Las TIC como instrumentos mediadores de las relaciones entre los alumnos y los contenidos (y tareas) de aprendizaje.
2. Las TIC como instrumentos mediadores de las relaciones entre los profesores y los contenidos (y tareas) de enseñanza y aprendizaje.
3. Las TIC como instrumentos mediadores de las relaciones entre los profesores y los alumnos o entre los alumnos.
4. Las TIC como instrumentos mediadores de la actividad conjunta desplegada por profesores y alumnos durante la realización de las tareas o actividades de enseñanza aprendizaje.
5. Las TIC como instrumentos configuradores de entornos o espacios de trabajo y de aprendizaje.

Cuando el objetivo fundamental es la enseñanza de contenidos curriculares, la mejor forma de planificar la enseñanza es teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los alumnos en relación con el aprendizaje de esos contenidos y así, seleccionar la tecnología al servicio del aprendizaje (Harris y Hofer, 2009). Existen cinco pasos que nos ayudan a planificar la incorporación de las TIC, de modo tal que estén articuladas con la enseñanza:

- 1.- Seleccionar y diseñar objetivos -propósitos
- 2.- Decidir qué contenidos y estrategias se utilizarán
- 3.- Seleccionar y/o desarrollar las actividades
- 4.- Definir estrategias de evaluación
- 5.- Y último, la selección de Herramientas y Recursos TIC

Resultó ineludible experimentar una forma distinta de enseñar. El tradicional trabajo de investigación debía innovarse. No sólo debía ser interdisciplinario sino **Colaborativo, de Gestión de la información y Modelo 1 a 1**.

El valor de enseñar con **“Trabajos Colaborativos”** -mediante el uso de las Tics- reside en que permite mejorar la calidad y efectividad de la interacción para apoyar procesos de aprendizaje, de construcción colectiva de conocimientos en conexión con otros, que sin duda se optimizan cuando se combinan con el trabajo en red y el soporte tecnológico de la Web 2.0.

Pico, Laura, Rodríguez, Cecilia (2011), en Trabajos Colaborativos, plantean que la colaboración en el contexto del aula invita a docentes y estudiantes a caminar juntos, sumando esfuerzos, talentos y competencias. Incentiva el aprender haciendo, el aprender interactuando, el aprender compartiendo, aprender reflexionando.

El Aprender Conectados (base de la teoría de aprendizaje Conectivismo -George Siemens y Stephen Downes) fomenta la interactividad dinámica y participativa, con un universo de posibilidades para la construcción colaborativa de saberes a través de herramientas pensadas para trabajar con otros. Hace hincapié en la interdependencia y responsabilidad por la propia tarea, en reconocer habilidades propias y reflexionar sobre los procesos grupales.

Judi Harris lo enuncia simple: “o nadamos todos o nos hundimos juntos”. La colaboración se produce cuando nos volvemos conscientes de las acciones realizadas y logramos interactuar a través del diálogo, de la puesta en común con el otro y es necesario entender el diálogo como intercambio, como forma de concretar una comunicación múltiple donde el docente y los alumnos somos interlocutores (emisores y receptores recíprocamente).

En este contexto de colaboración, cada alumno tiene una influencia positiva de sus pares en cuanto a la motivación y la calidad de aprendizaje y así aprende en forma más eficaz. El trabajo en equipo es óptimo para generar un ambiente virtual y concreto de aprendizaje y participación.

La importancia de **“Gestionar la Información”** se basa en ser una competencia básica y fundamental a adquirir entornos de aprendizaje y potenciar las habilidades de buscar, clasificar, analizar, seleccionar, distribuir, archivar y comunicar la información a través de diversos recursos.

Aportando algunas sugerencias, agregaría la importancia de aprender también a:

- Identificar la naturaleza de la información (la fuente, el origen).
- Establecer criterios para seleccionar el material según los propósitos y condiciones de la tarea.
- Evaluar si sirve o no esa información.
- Validar el material seleccionado en relación con el contexto de producción, con los conocimientos y los métodos de las disciplinas involucradas.
- Realizar validaciones cada vez más ajustadas (selección gruesa y fina).
- Organizar mejor el aprendizaje, ampliar los conocimientos, trabajar con mayor eficiencia - eficacia y producir autónomamente.

Estas acciones, son competencias fundamentales en entornos de aprendizaje abiertos, en contextos de incremento y dinamismo de la información, tanto para alumnos y docente. “En el marco del conocimiento de hoy todos somos investigadores más que estudiantes, y la comunicación con pares es vital para verificar fuentes y veracidad de los datos.” (Stephen Downes)

Y por último, el avance tecnológico hace posible que mediante la utilización de la computadora e Internet implementando el **Modelo 1 A 1**- se creen entornos de aprendizaje donde una comunidad organizada (estudiantes y docentes) se reúnen con el objetivo de aprender.

Este Modelo “Nos ofrece herramientas cognitivas y el desarrollo de competencias para actuar de modo crítico, creativo, reflexivo y responsable frente a la información y sus usos para la construcción de conocimientos socialmente válidos...Permite dotar a las prácticas de enseñanza con nuevos sentidos y con otros modos de trabajo referidos al conocimiento escolar.” (Maglione, Carla, Varlotta, Nicolás (2011), Investigación, gestión y búsqueda de información en internet. Serie estrategias en el aula para el modelo 1 a 1, Buenos Aires, Ministerio de Educación.).

A través de los contenidos alojados en los equipos, y también con recursos de internet, las posibilidades para realizar propuestas o proyectos educativos con el Modelo 1 A 1, son infinitas y abarcan todas las disciplinas de estudio/enseñanza, a saber:

- permiten un acceso personalizado, directo, ilimitado y ubicuo a las herramientas propias de las tecnologías de la información y la comunicación.
- instalan una temporalidad vertiginosa y simultánea de saberes fragmentados.
- imponen una re-localización significativa del espacio y una des-temporalización del saber, es decir, que los tiempos de la clase se ven “desbordados”. (Jesús Martín-Barbero)
- distribuyen el conocimiento y ordenan la elaboración de la producción conjunta, sin estar en el aula y en el horario escolar.
- constituyen a los estudiantes y docentes en sujetos receptores- emisores que van construyendo sus propias estrategias para aprender, informarse y comunicarse entre sí. Interactúan y se exponen a sus mensajes.
- instauran infinitas hendiduras a través de las cuales los sujetos se muestran y se informan de situaciones que, años atrás, no atravesaban el límite de la privacidad. (Silvia Bacher, “Tatuados por los Medios”)

La Propuesta y su Planificación

La propuesta educativa fue presentada para ser trabajada en el espacio del Coloquio Integrador Final –CIF.

FECHA DE PRESENTACIÓN de la propuesta a los alumnos: miércoles 23 de marzo de 2016

TIEMPO: Duración del proyecto: 3 meses aprox. Clases de apoyo (acompañamiento): 20 clases, durante el 1º cuatrimestre del año, extendiéndose en parte del 2º cuatrimestre. Ensayo- Instancia final del coloquio(defensa oral): 2 clases (fechas a pautar con los alumnos) Horarios: los días martes de 16:00 hs a 17:30 hs en la asignatura Historia y los miércoles de 16:00 hs a 17:30 hs en la asignatura Geografía

DESTINATARIOS: Alumnos del 3º año (A y B) el Ciclo Básico Preuniversitario. Edad: 13 y 14 años (franja

de edad correspondiente a alumnos del 2º año del Secundario tradicional) Características generales: grupo heterogéneo compuesto por adolescentes (mujeres y hombres) en forma proporcional, proveniente de diversos puntos de la ciudad y alrededores,; con ingresos/recursos económicos diferentes, prevaleciendo la clase media y baja. Características particulares: algunos son alumnos con excelente trayectoria educativa, predispuestos al trabajo y la investigación, curiosos por el saber, promotores de acciones, etc. Otros manifiestan limitaciones en el estudio, con dificultades en el aprendizaje, en la comprensión de textos y en la redacción de los mismos.

ESPACIO:

✓ En la primera clase de presentación del tópico, la ubicación espacial es frontal para visualizar lo que se expone en la pantalla de proyección y la pizarra (organización tradicional).

✓ Para las posteriores clases, se organiza el espacio-aula en varios sectores subdividido cada uno en 2 grupos de 2 a 3 alumnos cada uno, según el agrupamiento democrático que ellos decidan. Se sitúa el centro y frente del aula como sector de consultas/intercambio/enlace (feed back- nodo de retroalimentación) con los docentes y demás grupos.

También se trabaja desde la ubicación grupal dispuesta, intercambiando con la atención hacia el frente cuando los docentes realizan explicaciones generales en la pizarra o proyectan audiovisuales, materiales de la mapoteca digital, tutoriales de programas digitales a emplear, etc. Luego se retoma la mirada grupal para continuar con la producción del trabajo en las PC. Además, el aula se trasladó a los hogares de los alumnos mediante actividades individuales expositivas y de análisis audiovisual de documentales referidos al tema para realizar en sus hogares y luego resolverlas o completarlas en el trabajo áulico grupal (Modalidad “Flipped Classroom”). En este sentido, Jesús Martín-Barbero dice que la integración pedagógica de TIC impone una re-localización significativa del espacio y una des-temporalización del saber, es decir, que los tiempos de la clase se ven “desbordados”.



DINÁMICA Y SECUENCIAS DE LAS CLASES:

El trabajo se realiza en Cuatro Etapas.

EN LA ETAPA 1: (4 clases)

- ✓ Presentación de la Propuesta, Tópico y Subtemas, metodología de trabajo (coloquio), herramientas/recursos TIC y las consignas bases.
- ✓ Revisión de contenidos y saberes previos relacionados a las asignaturas centrales (Historia, Formación Ética y Geografía).
- ✓ Detección de conocimientos previos en el manejo de las herramientas/recursos TIC posibles a implementar.
- ✓ Presentación de la bibliografía principal y de las fuentes informativas digitales centrales.
- ✓ Construcción de las posibles hipótesis a investigar y desarrollar.

Para ello se recurrió a: técnica de sensibilización con uso de proyección de audiovisuales y la pizarra para aclarar conceptos claves e introducir los contenidos nuevos. Revisión grupal de la bibliografía (tradicional y

digital) para familiarizarse con los textos y los sitios web propuestos, se busca ampliar los contenidos y su interpretación. Formulación de preguntas permanentes para sacar de las dudas las posibles hipótesis.

Esta modalidad se convirtió en el desarrollo articulador de la propuesta. Los alumnos logran poner así en marcha la motivación individual y grupal.

Se genera un espacio participativo, de intercambio permanente donde el docente preguntador logra ser capaz de promover alumnos preguntadores, los cuáles propusieron nuevos interrogantes para el cierre que ayuden a realizar una puesta en común sobre el tema y el trabajo a desarrollar: ¿De qué se trata el tema a estudiar?, ¿Qué aprendimos sobre el mismo?, Aspectos positivos y negativos sobre la temática y el modo en que se estudiará y ¿Qué importancia tienen las TIC para el aprendizaje?

EN LA ETAPA 2: (10 clases)

Cada grupo e integrante se aboca a:

✓ Construcción y desarrollo del trabajo integrador investigativo en base a los contenidos elegidos por cada grupo como hipótesis referentes al subtema. (Ej: sociedad y cultura de la época revolucionaria, el rol de las mujeres en las guerras por la Independencia, etc)

✓ Creación y redacción del documento investigativo en un procesador de textos (Word, WordPad, etc) utilizando las PC. El mismo, tiene instancia de redacción individual y grupal. Para ello se implementó como recurso :

1- Una Wikis, donde cada integrante de cada grupo trabaja de forma individual y grupal sobre los contenidos elegidos. Es una instancia colaborativa interna de intercambio de saberes e información. Esta actividad permite construir la investigación tanto en clases como en las casas

2- Un archivo Drive Doc que cada grupo comparte con los docentes para su seguimiento en línea. Esta instancia es el Trabajo Colectivo Final que se construye por etapas: a medida que cada grupo- de forma interna en su wiki- edita parte del contenido lo va publicando en el Drive para su revisión. Y así sucesivamente se va adjuntando cada parte al trabajo final.

✓ Implementación de la modalidad de aprendizaje conocida como “Flipped Classroom” que es una reorganización de la exposición y práctica donde el aula se traslada a los hogares a través de videos seleccionados por el docente, con actividades individuales para realizar en “casa” para luego resolverlas como “tareas del grupo” en el aula, en conjunto con el profesor.

Esta cuestión se relaciona directamente con la Ubicuidad al entender que el aula no termina en las cuatro paredes de la escuela (aprendizaje ubicuo Burbules, 2009a; 009) (el aula aumentada Sagol, 2012); ... sino que es saber que estaremos siempre en posibilidades de crear espacios educativos que puedan ser utilizados a toda hora. (Tedesco J.C 2007)

✓ Para el cierre de esta etapa 2, se implementa la socialización general de los trabajos grupales para enriquecerlos con nuevos aportes o corregir datos/planteos erróneos mediante la Dinámica de la Producción Espejo (Magdalena Garzón y Marta Libedinsky -Congreso sobre Dinámicas de Colaboración- 2011). Es un proceso que toma sentido a partir de la retroalimentación.

EN LA ETAPA 3: (3 clases)

✓ Se trabaja la trayectoria en el tiempo de los hechos y sucesos mediante la construcción de líneas de tiempo a través de la aplicación Cronos.

✓ Se construye un Archivo de Recursos Digitales Colaborativo de: mapas, redes conceptuales, infografías, imágenes, etc. Cada grupo aporta materiales, los docentes también, se proyectan para una visualización grupal y luego se comparten para su archivo en cada PC. Sirven para enriquecer y ampliar la información contenida en cada trabajo investigativo final realizado en el Drive Doc

EN LA ETAPA 4: (3 clases)

✓ Se construyen y organizan los recursos digitales a implementar para la defensa oral del Trabajo Integrador Final (coloquio) de cada grupo.

- a. Presentación final en PowerPoint o Prezzi (a elección) que contenga la síntesis del trabajo complementada con imágenes, mapas, redes conceptuales, líneas de tiempo, etc
- b. Edición de un video sobre el tema elegido, usando como recurso las aplicaciones de Youtube, o Stop Motion (Monkey Jam) o Movie Maker.

✓ Aprobación de la carpeta de presentación del Trabajo Integrador Investigativo y de los recursos digitales a implementar en la exposición..

- ✓ Ensayo del coloquio
- ✓ Instancia evaluativa final: Coloquio (defensa oral)

INTERVENCIONES como docentes:

- Organizador / coordinador de actividades /guía en los debates, en las dudas y propuestas.
- Mediador en la práctica del diálogo continuo y participativo y en la puesta en común de los aportes entre los alumnos para la construcción del trabajo final
- Facilitador en el uso de las TIC (Foros, Email internos del Campus, Muro Facebook, cuenta You Tube, etc.) y en el aprendizaje del manejo de TIC (Tutoriales de cómo usar el Campus, cómo trabajar en una Wiki, cómo emplear Cronos, YOUTUBE, o STOP MOTION (Monkey Jam) o MOVIE MAKER...)
- Seguimiento de las actividades e intervenciones de los trabajos colaborativos.

La Dinámica de la Evaluación

¿Evaluamos todo a todos? ¿Cuándo y qué se debe evaluar? ¿Al inicio, durante, o al finalizar una secuencia didáctica? ¿Por qué? ¿Cuál es el beneficio? ¿Qué papel debe realizar el evaluador? ¿Qué tienen las TIC para ofrecernos en la búsqueda de mejorar el proceso evaluativo?, etc., son preguntas que me hacen reflexionar sobre la enseñanza poderosa y la evaluación auténtica, conceptos que nos guían a generar aprendizajes valiosos y perdurables desde un carácter cualitativo e integral. Nos dan la posibilidad de: contemplar el proceso de aprendizaje de cada alumno; otorgar significatividad al conocimiento sin que esto implique resoluciones únicas; potenciar el desarrollo de las competencias, que es a la vez el desarrollo de las libertades; formar sujetos reflexivos que construyan colectiva y colaborativamente el conocimiento.

Esto lleva a pensar en el alumno autoevaluador y autoregulador, que pueda cuantificar sus aprendizajes y se apropie de ellos logrando un aprendizaje significativo y una puesta en común con el otro sobre lo que fue aprendiendo, auto evaluando y co evaluando. Permitir caer en el error para replantear los conocimientos y mejorarlos. Expresión que se enmarca en la línea que plantea Anijovich cuando menciona “que el error sirva para aprender, no para excluir”.

Por otra parte, fue muy importante entender de qué modo las TIC pueden ayudar a alcanzar una evaluación formativa que promueva y respete las diferencias, garantice mayor inclusión social y una “Educación para todos”; ver a la evaluación como una instancia más del proceso de aprendizaje y una práctica poderosa que promueve la innovación y el cambio.

¿Cómo evaluamos?

Se diseñaron diferentes momentos de evaluación: inicio, desarrollo y cierre, todos articulados en una evaluación procesual de la propuesta.

- Corrección y devolución de las actividades de cada clase fue continua entre docente y alumnos. A medida que iban desarrollando las actividades, las presentaban para su observación o corrección.
- También se puntualizó sobre la modalidad prueba-error, auto evaluación y la co-evaluación.
- Manejo del marco teórico relacionando los autores y análisis crítico de los contenidos.
- Integración de recursos digitales para la producción investigativa.
- Análisis de la información que brindan las TIC, verificar la confiabilidad de las fuentes, sistematizar y comunicar los resultados de las búsquedas.
- Selección, lectura y análisis de cartografía específica a la temática

- Aplicación de un vocabulario correcto y específico a los contenidos Asistencia y participación en las clases de acompañamiento y consulta. Constancia en la elaboración del trabajo.
- Presentación en tiempo y forma de cada actividad
- Trabajo en equipo basado en el compromiso mutuo, solidario, cooperativo y responsable con los integrantes del grupo, con los demás pares y docentes.
- Respeto hacia los demás, tolerancia.
- Disposición abierta y receptiva de conceptos y situaciones nuevas.
- Capacidad de disentir a través de criterios posibles de argumentar.
- Creatividad, autonomía, toma de decisiones en la resolución de problemas.

La Nota Final fue el resultado de:

- Las notas parciales resultadas de las apreciaciones anteriormente mencionadas.
- Presentación del Trabajo Escrito Final
- Defensa grupal/ individual del trabajo
- Aplicación creativa de las TIC

Conclusión

“Educar para la sociedad de la información y el conocimiento” es mucho más que cambiar libros por pantallas o monitores. Requiere conjugar lo mejor de la tradición crítica y de la experiencia pedagógica con las nuevas opciones tecnológicas. Y requiere conjugar la educación formal con las prácticas cotidianas de comunicación a distancia en una sociedad donde estas prácticas son cada vez más importantes, masivas y cruzadas. El camino es largo e interpela a los planificadores, directores de escuela, docentes, alumnos, familias de los alumnos, diseñadores de software y comunicadores. Reclama consensos amplios de la sociedad, que trasciendan los ciclos de gobierno para garantizar continuidad en el proceso y progresividad en los logros, y para recabar los recursos que se necesitan para promover un salto en educación y conocimiento a la altura de los desafíos aquí planteados.

Educar con estas tecnologías implica “educar y comunicar”, poner en común con el otro los conocimientos e ideas, para imprimirle al uso de las TIC sentidos que compatibilicen las nuevas formas de producir y trabajar con los actuales estilos de ejercer derechos, afirmar culturas, potenciar la inclusión social, conciliar el respeto a la diferencia con la universalidad de los derechos, informarse, comunicarse a distancia y formar parte de redes.

Implica también “educar para la ciudadanía” centrarse en el pluralismo en valores, en el enfoque multicultural, en la conciencia histórica de los ideales que nos conformaron como Pueblo y Nación Argentina, etc. Con el fin de fomentar una cultura escolar que forme sujetos plenos, capaces de formar un espíritu y pensamiento crítico, que atienda a las transformaciones sociales y sea protagonista –participante en los cambios venideros.

Es en estas cuestiones donde el trabajo presentado encontró su nodo central. El Bicentenario de la Independencia de nuestra Patria nos abre una puerta de retrospectiva al pasado para aprenderlo mejor, repensarlo y proyectarlo al presente con la finalidad de aprender de sus aciertos y errores para comprendernos mejor como sociedad actual, y encontrar así, un camino hacia el desarrollo pleno.

Fue una experiencia única, novedosa, motivadora que no sólo nos permitió poner en práctica nuevos conocimientos- nos ayudó a realizar una apertura en nuestra visión docente. El temor a cometer errores fue disipado al comprender que del error también se aprende y se construye.

Estamos convencidos que si se da a los alumnos las herramientas y recursos propios de su entorno cotidiano permitimos que a través de su creatividad potencien su inteligencia, agilicen el aprendizaje y logren resultados óptimos.

Todos compartimos saberes, todos aportamos, todos aprendemos, todos evaluamos, tanto alumnos como docentes y la institución educativa.

“Lo importante no es sólo lograr la adquisición de conocimientos, sino desarrollar en el estudiante ante la adquisición de técnicas e instrumentos para aprender el proceso cognitivo, lo que favorece el trabajo en grupo y crea un nuevo diálogo profesor-alumnos, que se inspira en los métodos activos e intenta hacer participar al individuo en la elaboración de un discurso argumentado frente a la sociedad”. Jean Luc Noël

Bibliografía y Sitios Web

- “LA ARGENTINA una historia para pensar 1776 -1996” – W. Cristina Rins, María Felisa Winter – Editorial Kapeluz – Buenos Aires – Febrero de 2004.-
- “LA LARGA LUCHA DE LOS ARGENTINOS y como cuentan la historia las diversas corrientes historiográficas”- Norberto Galazo – Ediciones del Pensamiento Nacional – Argentina – Mayo de 2001.-
- “Los negros esclavos de Alta Gracia. Caso testigo de población de origen africano en la Argentina y América” De la Cerda Donoso de Moreschi, Jeanette C. y Villarroel, Luis J., Ediciones del Copista, Córdoba, 1999.
- “ La Enseñanza a través del medio” Luc, Jean-Noël –Editorial –Kapelusz- Madrid (1985) GEOGRAFIA-“Espacios geográficos de América”-María Florencia Bustos,Alejandro Balbiano y otros.-Editorial Santillana-Bs As-2013
- GEOGRAFÍA del Continente Americano-Editorial Kapeluz - 2011 GEOGRAFÍAS ARGENTINAS. Edit. Planeta.2008
- FORMACIÓN ETICA Y CIUDADANA-Casullo,Rasnosky,Bordone,Imen-Editorial Santillana-BS AS-2001
- Los Objetivos del Desarrollo del Milenio O.N.U (2003), Francia.

- Anijovich, R. (Comp.) (2010) La evaluación significativa. Buenos Aires: Paidós.
- Burbules, N. C., & Callister (h), T. A. (2008). Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Buenos Aires: Graniza.
- Burbules ,N. (2009b) en la entrevista Aprendizaje ubicuo .Video: <http://youtu.be/GbWdQCMS4VM>
- Bacher S.(2009) Tatuados por los Medios. Dilemas de la Educación. Bs As:Paidós.
- Camilloni, A. (2010). La validez de la enseñanza y la evaluación: ¿Todo a todos? En Anijovich, R. (comp.). La evaluación significativa. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I (2011) Aprender y Enseñar en la Cultura Digital .Documento Básico del VI Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires, Santillana
- Feldman, D (2010) Aportes para el desarrollo curricular. Didáctica general. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Giroux, H (1997) Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas. Bs.As: Paidós
- Harris, Judi (2005), “Our agenda for technology integration: It’s time to choose. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education” [Publicación on line], 5 (2). Disponible en: <http://www.citejournal.org/vol5/iss2/editorial/article1.cfm>
- Perrenoud, P. (2008). La evaluación entre dos lógicas. En La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas (pp. 7-27). Buenos Aires: Colihue.
- Pico, Laura, Rodríguez, Cecilia (2011), Trabajos colaborativos Serie estrategias en el aula para el modelo 1 a 1, Buenos Aires, Ministerio de Educación. Disponible en <http://bibliotecadigital.educ.ar/articles/read/280>
- Tedesco, J. C (2007) Ponencias del Seminario internacional Cómo las TIC transforman las escuelas. UNI-CEF
- UNESCO (2011). Marco de competencias para los docentes en materia de TIC de la UNESCO <http://unesdoc.unesco.org/>
- Portal educ.ar : <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/> Ministerios de Educación y Deportes- Presidencia de la Nac. Argentina
- www.educ.ar/recursos/ver?rec_id=92550 - Tutoriales de Recursos Digitales (programas, software, herramientas de sitios web): Línea de Tiempo Cronos, Wikis, Monkey Jam, Windows Live Movie Maker
- Sitio Canal Encuentro <http://www.encuentro.gov.ar/>
- Sitio Canal Conectate <http://www.conectate.gob.ar/> Sitio Videos YouTube: www.youtube.com

Inclusión de las tecnologías educativas en la enseñanza-aprendizaje de la Geografía

Antonia Elisa Flores

Instituto de Educación Media Dr. Arturo Oñativia
Universidad Nacional de Salta

La propuesta pedagógica que presento se inscribe en el enfoque de la geografía socio-crítica y parte de la necesidad de desarrollar y potenciar habilidades relacionadas con la interpretación, comprensión, explicación e intervención de conflictos sociales, económicos, ambientales y/o políticos en base a la expansión de la lectura del territorio desde la tecnología satelital y digital desde una geografía centrada en la espacialidad de los procesos sociales. Está destinada a alumnos de geografía del nivel secundario y es flexible al nivel cognitivo del grupo según su complejidad, por ello se desarrollan ejemplos de su aplicación en geografía Argentina de 2° a 3° año.

La selección temática está orientada a profundizar explicaciones de la realidad social, de los procesos que cambian el territorio y sobre temas/problemas significativos que no deben faltar en el currículo académico. Desde lo metodológico, las Tics educativas serán un complemento y una herramienta para la lectura interpretativa, manipulación, edición de mapas e imágenes satelitales y documentos enriquecidos por la tecnología espacial. Hoy los conocimientos geográficos se construyen, presentan y comparten de manera diferente con el aporte de las nuevas tecnologías, como las satelitales y las comunicativas.

Otra finalidad es generar procesos de enseñanza aprendizaje que reorienten las trayectorias escolares reales a trayectorias educativas, en las que el deseo de aprender se transforme en razones para aprender, desde la perspectiva fucoltiana, de tal modo que a partir de casos de estudio se disparen prácticas, conductas e intenciones modificadoras de la realidad insatisfactoria a través de las redes sociales.

La Geografía y la centralidad de los procesos socio-espaciales

En un proceso de permanente reflexión epistemológica, que permita transitar la difícil frontera entre el saber didáctico y la práctica de enseñanza se construye esta propuesta didáctica innovadora con la idea de lograr la transposición de parte del conocimiento social a través de la Geografía, disciplina académica que produce conocimiento científico. Esta permanente reflexión se basa en las siguientes premisas:

- El “espacio geográfico se constituye en un entramado social, material y simbólico, compuesto por una relación solidaria entre las fijaciones espaciales, naturales y sociales, que actúan de soporte y condición de procesos sociales que generan objetos y vínculos que se fijan en el espacio. Esta trama de vinculación relacional, a modo de un rizoma, enlaza el espacio y las relaciones sociales en una metamorfosis mutua e inseparable, que no puede ser desprendida de la historicidad de su constitución”, Tobio (2011).¹

- Desde la perspectiva de la geografía social y siguiendo a Fernández Caso se intenta “explicar los procesos por los que se producen y transforma el territorio, por lo que importa avanzar en la comprensión de las intencionalidades de los distintos actores y de las diferentes escalas de análisis implicadas en esos procesos” (Fernández Caso pág. 13). Esto a través de marcos conceptuales que explican e interpretan problemas socio-territoriales, tales como Estado, poder, grupo social, territorio, lugar, escala, algunos comunes a las Ciencias Sociales, otros específicos que se toman de referencia para el análisis del caso.

- La perspectiva es partir de temas y problemas que pueden enseñarse desde la disciplina, a partir de casos de estudio. El fin es producir un cambio pedagógico para que el contenido sea el origen de la innovación, que

incorpora también aspectos metodológicos como el saber hacer: leer, interpretar, representar, graficar con el aporte de las tecnologías satelitales y digitales.

- Partir de recortes teóricos altamente significativos que apuntan a los problemas de la sociedad y los territorios contemporáneos en el marco de procesos de reestructuración capitalista global.

- Se considera que una propuesta que puede ser discutida, ampliada, modificada a partir del intercambio y la creación entre profesores de geografía que ponen en discusión las decisiones y posicionamientos sobre la metodología y los recursos a abordar, como puntos de encuentro en un diálogo sobre nuestra tarea en las aulas del siglo XXI.

- Lograr un posicionamiento ético y crítico de los estudiantes con el fin de interpretar la sociedad en la que les toca vivir e intervengan produciendo modificaciones para mejorarla.

Para Raquel Gurevich la selección conceptual para abordar temas y problemas tiene como intención “acercar a los alumnos mejores herramientas conceptuales para plantear los términos de los problemas socio-territoriales, para identificar las racionalidades dominantes en ellos, para dimensionar el grado de responsabilidad de los sujetos intervinientes, para hipotetizar sobre los efectos presentes y futuros, así como para imaginar otros escenarios posibles. Sin duda, el desarrollo de sus posibilidades no sólo intelectuales sino también prácticas, comunicativas y sociales se verá facilitado al confrontarse con propuestas ricas y desafiantes desde el punto de vista conceptual” (Gurevich, pág. 2).

La geográfica que se intenta enseñar

Se entiende la vida en sociedad mediada por la satisfacción de las necesidades, estas varían de acuerdo al momento histórico, el contexto geográfico, las características y el nivel de desarrollo científico-tecnológico de los grupos sociales que interactúan. La interacción con la naturaleza para la satisfacción de esas necesidades se diferencia claramente de acuerdo a las clases y los grupos sociales y se concreta a través de los procesos de producción que van a satisfacer esas necesidades sociales por medio de la producción de bienes y servicios. Si vinculamos esas acciones al funcionamiento del capitalismo, la relación conceptual naturaleza-sociedad se contextualiza en la necesidad imperiosa de generar ganancias como motor de la producción y apropiación de los recursos que crea una relación armónica o conflictiva con el ambiente.

Los procesos de producción requieren de la transformación material de la superficie terrestre y en este sentido la frase de Milton Santos “producir es producir espacio” (Citado por Caso y Gurevich, pág. 43) la concepción del espacio geográfico es un “sistema de objetos cada vez más artificiales, poblado por sistemas de acción igualmente imbuidos de artificialidad, y cada vez más tendientes a fines extraños al lugar y a sus habitantes”. Esta afirmación aporta concepciones teóricas básicas para interpretar el proceso de transformación y apropiación actual del espacio para la producción de bienes materiales de la mano de empresas de capital privado y extranjero en los espacios correspondientes a los estudios de casos propuestos.

Milton Santos caracteriza estas transformaciones producidas con el avance de las nuevas tecnologías, la relevancia de actores sociales económicos y políticos para transformar vertiginosamente el territorio generando grandes impactos e inestabilidades, como “aceleración contemporánea” (citado por Caso y Gurevich pág. 19). Esta mirada diferente del territorio, permite analizarlo desde una manera más dinámica o procesual. A la vez, los cambios profundos que genera el sistema capitalista, potencia su dinamismo económico desestructurando y reestructurando la organización del territorio.

Otro aspecto a considerar, en las interpretaciones vinculadas al proceso, se refiere a las diferentes escalas de análisis, lo global está allí, como una dictadura en la dimensión económica del sistema capitalista. Lo local se expresa como una puja a las tendencias globalizantes, que se expresan en casos de revitalización, enérgica recuperación de las identidades locales, que también son mercantilizadas porque, como sostiene Pablo Ciccolella “lo global, no se realiza sin los atributos locales” (citado por Caso y Gurevich pág. 32).

Los procesos de cambio en la organización espacial actúan de manera desigual sobre los lugares que se ven tensionados permanentemente entre escalas globales y locales que integran y fragmentan a la vez, generando en algunos lugares intercambios veloces e inmediatos, mientras que gran parte de ellos quedan excluidos de sistema de comunicación e intercambio planetario.

Las definiciones marcadas anteriormente subrayan la noción de materialidad del espacio geográfico, los sucesivos agregados de formas espaciales que se incorporan a la relación con las formas existentes y que devi-

¹ Pág. 2 Área de Ciencias Sociales, INFD (2016). Entornos colaborativos para la enseñanza y aprendizaje en las ciencias sociales: Clase 04: Una propuesta de enseñanza desde la geografía social. Especialización Docente en Problemáticas de las Ciencias Sociales y se enseñanza. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

enen formas y relaciones no necesariamente armónicas, son expresiones de sistemas de objetos y de relaciones sociales que le dieron origen y que sobreviven a esos procesos sociales que las refuncionalizan en cada momento.

Estrategias didácticas que orientan la propuesta

En una primera aproximación a los casos de estudio se plantearán problemáticas, en la indagación de cuánto conocen de ellos y en qué aspectos profundizar los estudiantes irán definiéndola para que el análisis sea significativo y vinculado a problemas socio territoriales que desemboquen en investigaciones actualizadas.

El marco teórico permitirá dar cuenta de la multiplicidad de aspectos a considerar en el análisis de un espacio en permanente creación y recreación, al mismo tiempo que dinámico en sus posibilidades, formas y funciones y por sobre todo en tensión. El análisis desde la perspectiva sincrónica: permitirá entender la transformación del área de estudio a diferentes ritmos: la de territorios puntuales de la actividad económica que lo dinamiza y que registra una aceleración del tiempo en materia productiva, tecnológica e informacional siguiendo los ritmos de la globalización y simultáneamente, otros territorios próximos que no participan e incorporan esos ritmos y responden a la lógica propia de la realidad local.

¿Cuáles son los objetivos al plantear estudios de caso?

Raquel Gurevich fundamenta la elección del caso de estudio en que permite (Gurevich pág. 11):

- Contextualizar la información particular y permitir la resignificación de los datos;
- abordar múltiples dimensiones de análisis: social, política, económica, cultural, tecnológica, ambiental;
- desarrollar estrategias de explicación, comprensión, interpretación;
- considerar una multiplicidad de actores sociales, con sus respectivos intereses, puntos de vista e intenciones;
- explicitar las tensiones entre los intereses de los diferentes actores sociales;
- reconocer las heterogeneidades de la trama sociocultural;
- poner en práctica la multicausalidad y la multiperspectividad;
- articular diferentes escalas espaciales y temporales;
- hacer el seguimiento de procesos y la detección de transformaciones;
- incorporar tiempos diferentes en el análisis (los instantáneos y los de corta, mediana y larga duración);
- detectar las contradicciones entre el corto, mediano y largo plazo.

Herramientas y entornos tecnológicos para la construcción del conocimiento geográfico

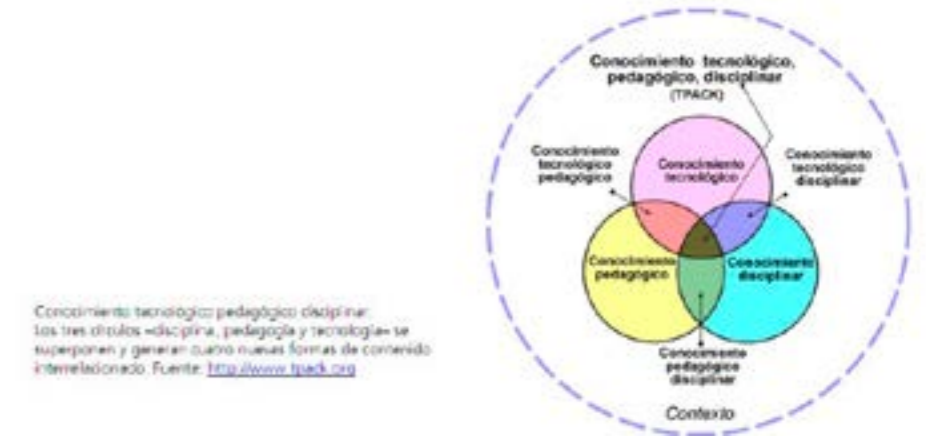
Siguiendo a Litwin, en un intento de superar la tecnofobia o tecnofilia y darle sentido al acto de enseñar, se abordan “experiencias didácticas que significan buenas propuestas de enseñanza, reconociendo la influencia de las nuevas tecnologías y de las características de las estrategias docentes cuando son mediadas tecnológicamente” (Litwin pág. 18). El autor sostiene que las tecnologías influyen en nuestra experiencia y se utilizan como herramientas para favorecer comprensiones, permitiendo mostrar y “mostrar es para que se vea y mostrar es para que se entienda... también modela nuestra conducta y nuestras formas de pensar...” (Litwin pág. 19), su uso debería estar mediado por una propuesta didáctica para limitar o expandir, según el tratamiento o la manera en que se las utilice, el desarrollo de las comprensiones.

Desde estas consideraciones, las tecnologías son herramientas y un entorno con muchas posibilidades de utilización para el tratamiento de contenidos curriculares, favorecen la presentación de materiales nuevos que permiten reorganizar y reconocer la información en contextos diferentes. Como herramienta, amplía el alcance de los contenidos y como entorno, se reconoce a los estudiantes como sujetos del conocimiento que necesitan ofertas variadas para favorecer el proceso de construcción del conocimiento que se adapte a sus necesidades, intereses y posibilidades. En definitiva, estas pueden constituirse en un recurso para desarrollar el pensamiento o entender el contexto general, a un nivel práctico y/o brindar elementos para el análisis, la crítica o la transformación de la realidad a un nivel crítico.

En una inclusión genuina, de las tecnologías según Mariana Maggio “los docentes son expertos, como profesionales e investigadores, en los temas que enseñan y reconocen que omitirlas al enseñar empobrecería la

propuesta de enseñanza, porque recupera, tanto en el nivel de los propósitos como en el de los contenidos y la propuesta didáctica...” (Maggio pág. 63) La inclusión de la tecnología educativa, no neutral y no tecnicista, es profundamente moral y solidaria de los modos en que el conocimiento se construye y tiene un sentido social.

Judi Harris sostiene a través del modelo TPACK (Magadán pág. 6) un uso adecuado de la tecnología en la enseñanza requiere el desarrollo de conocimiento complejo y contextualizado, este es el conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar. Los autores del TPACK (Mishra y Koehler, 2006) ponen énfasis en la necesidad de integrar el conocimiento tecnológico + pedagógico + disciplinar a través de la inclusión de las TIC en la gestión de la clase con la intención de “reacomodar” nuestras prácticas, revisar y resignificar los conocimientos pedagógicos y disciplinares. 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.



Así entendida la inclusión de las TIC, la “gestión de la clase” (Magadán, pág. 13), organiza las tareas de aprendizaje, promueve la interacción con el material de trabajo y establece un tiempo y un ritmo adecuados, gradúa el tiempo y el ritmo de trabajo de acuerdo con las posibilidades de distintos alumnos e interviene eficazmente en situaciones cambiantes de la clase mediante el uso de distintas estrategias, procedimientos y técnicas de enseñanza. El desafío no consiste en encontrar la propuesta ideal, sino en elegir y usar de forma válida metodologías de enseñanza-aprendizaje.

El TPACK, en definitiva, orienta la práctica de la enseñanza con tecnología y requiere estrategias pedagógicas que utilicen la tecnología para construir conocimiento ampliando la comprensión de conceptos y contribuir a compensar dificultades cognitivas que enfrentan los alumnos; requiere además el conocimiento de las ideas e hipótesis previas de los alumnos y de cómo la tecnología puede ser utilizada para construir conocimiento disciplinar.

Los usos de la tecnología espacial, enmarcada en estudio de casos, resultan relevantes para analizar, pensar, buscar nuevas fuentes de análisis y recurrir a diferentes elementos teóricos contextualizados en una problemática, a través de una variedad de fuentes de información enriquecidas ampliamente por la presencia de imágenes y mapas satelitales. Implica a la vez, valerse de herramientas que muestran o transmiten cierta información en un espacio donde docentes y alumnos pueden actuar e interactuar entre sí y con el conocimiento, desde este lugar se tienden puentes con temas o contenidos relevantes del currículo permitiendo una mayor comprensión y alcance de variados conceptos y contenidos.

Propósitos de enseñanza.

- Analizar, interpretar y explicar las transformaciones temporo-espaciales y problemáticas socio-naturales consecuentes en el área de estudio a partir de estudios de casos;
 - La inclusión de información satelital para la expansión de la lectura del territorio para lograr comprensiones significativas.
 - Interpretar el territorio como imagen de los procesos sociales, de relaciones entre la escala local y global, de cómo actúan las reglas del mercado en las decisiones y acciones de la población y cómo los gobiernos regulan sus territorios.
 - Reflexionar las formas espaciales resultantes como parte de un proceso no acabado que puede tener un devenir diferente.
 - Adecuar las propuestas de enseñanza a la dinámica y formas de aprender de los estudiantes del siglo XXI.
 - Generar contextos áulicos en el que el deseo de aprender se transforme en razón para aprender.

- Permitir a estudiantes la experiencia de poder mirar el mundo en el que viven en un sentido colectivo, ayudar a que se sientan parte y actúen por ello.

a. Temas a trabajar.

3° año: Impacto socio-ambiental deforestación en la Selva Pedemontana en las últimas décadas.

2° año: Condiciones ambientales de la Argentina y transformación social, una mirada satelital del caso del bosque chaqueño.

b. Problemática y conceptos involucrados:

Actualmente el área desmontada en el NOA impacta de manera significativa en la biodiversidad de las ecorregiones y en la oferta de recursos naturales para los grupos sociales más vulnerables que viven de ella. El análisis del caso involucra reconocimiento de la problemática a partir de fuentes visuales como imágenes satelitales y videos, observación del proceso y ritmo de deforestación, indagación en distintas fuentes de información para establecer las causas como los intereses de los actores locales, nacionales y globales y las políticas económicas que favorecen estos procesos más los beneficios y/o perjuicios consecuentes.

El impacto del avance de la deforestación en la Selva Pedemontana

Conceptos: Avance de la frontera agropecuaria, deforestación, yungas, empresas, estado, pueblos originarios, recursos naturales y desarrollo sustentable.

c. Momentos de trabajo:

1. Reconocimiento de la problemática socio-ambiental: las formas sociales y espaciales resultantes en la selva pedemontana coexisten con resistencias locales. Procesos de reestructuración reciente del capitalismo se manifiestan en el área de estudio con mayor énfasis desde la década del noventa. El análisis vincula las condiciones naturales y el proceso de transformación permanente ligada a intereses económicos y políticos con el consecuente impacto socio-ambiental.

2. Análisis y profundización de la información:

- Localización de la Selva de Yungas, área que abarca, pisos altitudinales y características;
- Áreas de la Selva Pedemontana transformadas y las actividades introducidas;
- Proceso temporo-espacial en el avance de la frontera agropecuaria, causas;
- Intereses y necesidades de productores agropecuarios y proveedores de insumos agrícolas; precios de la tierra y de soja.
- Impacto ambiental de la deforestación para actividades productivas como la soja.
- Impacto social y cultural en las comunidades aborígenes: sus reclamos y necesidades;
- La política económica de Estado nacional, mirada y acciones;
- Objetivos e impacto de la Ley de Bosques;
- Importancia de proteger los bosques nativos en la Selva Pedemontana;
- Posibles futuros de la actividad agropecuaria sustentable.

3. Cierre: Las producciones e interpretaciones logradas se socializarían a partir del software Cmap Tools que presente los aspectos principales de la información recogida, los mapas satelitales, imágenes y esquemas que representen información gráfica y cartográfica necesarios para potenciar el debate. La conclusión podría estar referida al impacto ambiental y social del avance de la frontera agropecuaria en el norte argentino y una reflexión sobre la importancia de actividades productivas sustentables. También puede ser socializada, en sus aspectos centrales, a través de un muro interactivo.

Se espera que lean, interpreten fuentes escritas, gráficas y cartográficas y editen imágenes satelitales para localizar la Selva de Yungas y Selva Pedemontana, generen animaciones que muestren el proceso de deforestación y el avance de la frontera agropecuaria entre 1989-2000, reconozcan los usos del suelo agrícola y sojero y localicen las áreas protegidas.

Recursos: se incluyen fuentes documentales escritas, gráficas y cartográficas.

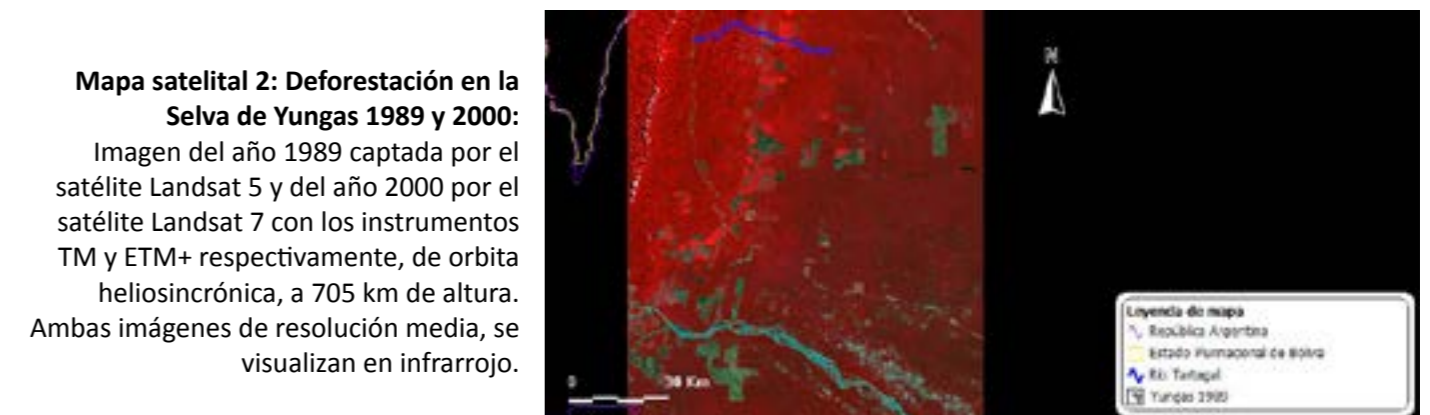
- “Nuestro Mapa: la Selva de Yungas” del Canal Encuentro http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/ver?rec_id=123815
- “Guía de reserva de biósfera de Yungas” págs. 32 y 33; Guía visual; Fundación ProYungas Ediciones del Subtrópico; Yerba Buena, Tucumán, Argentina.
- Video Canal Encuentro Geografías “Región del Noroeste: Wichis” http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/Programas/ver?rec_id=50058
- El impacto ambiental del “boom sojero” y la explotación forestal; págs. 112 a 117; Sgubin, Nadina, Geografía ES3: Social y económica de la Argentina; Tinta Fresca; 2010.
- Software 2 MP y PATS: Condiciones ambientales en las Yungas; Actividades productivas en las Yungas; Cambios en el uso de la tierra en las Yungas; Deforestación 2015.

Estos son algunas posibles producciones que podrían lograrse e insertarse en una red conceptual digital y/o muro interactivo para la presentación final de resultados de indagación. La elaboración de mapas satelitales será a través del programa 2MP que provee la CONAE.



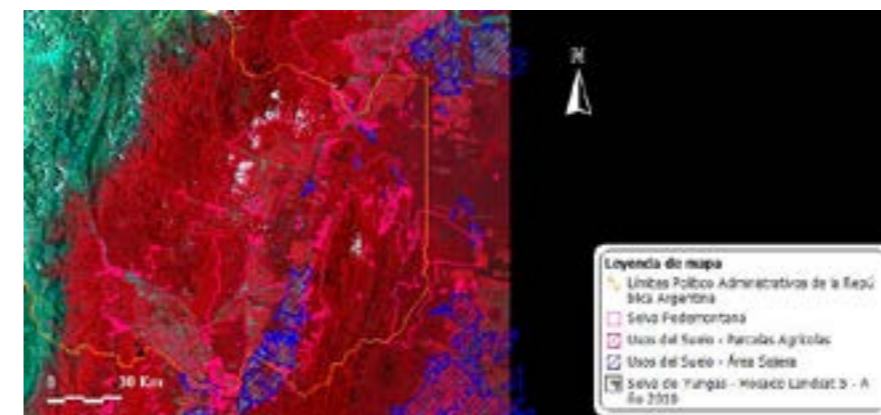
Mapa Satelital 1: Yunga y Selva Pedemontana:

Imagen correspondiente al mosaico satelital de Sudamérica obtenida del sensor Modis a bordo de las misiones Aqua y Terra de la NASA, de órbita geoestacionaria a 36000 km de altura y de baja resolución. En falso color y con coberturas vectoriales.



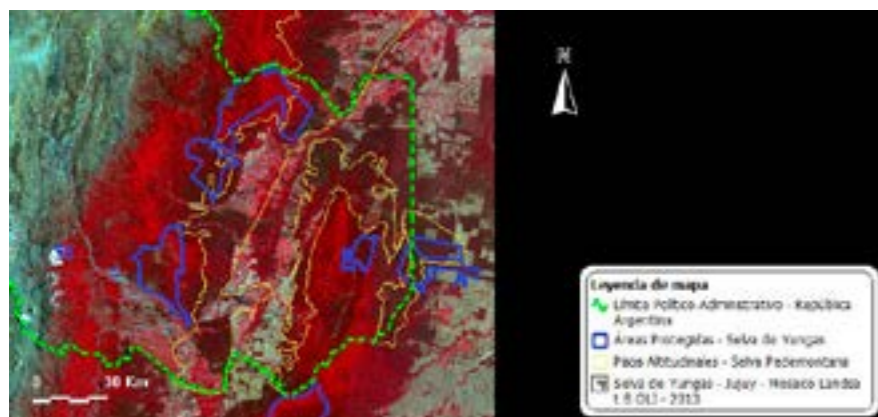
Mapa satelital 2: Deforestación en la Selva de Yungas 1989 y 2000:

Imagen del año 1989 captada por el satélite Landsat 5 y del año 2000 por el satélite Landsat 7 con los instrumentos TM y ETM+ respectivamente, de órbita heliosincrónica, a 705 km de altura. Ambas imágenes de resolución media, se visualizan en infrarrojo.



Mapa satelital 3: Selva Pedemontana y usos del suelo:

imagen del año 2010 captada por el satélite Landsat 5 con los instrumentos TM, de órbita heliosincrónica, a 705 km de altura, de resolución media, se visualizan en infrarrojo con coberturas vectoriales.



Mapa satelital 4: Áreas Protegidas en la Selva de Yungas – 2013:
 imagen del año 2013 captada por el satélite Landsat 8 con instrumentos OLI de órbita heliosincrónica, a 705 km de altura. Ambas imágenes de resolución media, se visualizan en infrarrojo con coberturas vectoriales.

Condiciones ambientales de la Argentina y transformación social, una mirada satelital en el caso del bosque chaqueño

Conceptos: condiciones ambientales, interacción clima-biomas-transformación social, bosque chaqueño, deforestación, desmonte.

a. Momentos de trabajo:

1. Presentación del tema y caso de estudio: Lectura interpretativa guiada de mapas satelitales del área de estudio con reconocimiento y localización del bosque chaqueño, sus características climáticas más video de Canal Encuentro Geografías “Región del Noroeste: Wichis”

2. Análisis y profundización de la información: A partir de la lectura y edición de imágenes satelitales, mapas físicos y de precipitaciones, análisis de las condiciones de humedad imperantes en las distintas zonas del territorio argentino, los estudiantes podrán identificar los diversos ambientes de la Argentina, evaluar los modos y grados de intervención humana en la naturaleza, a través de:

- Aspectos físico-climáticos de los ambientes en Argentina.
- Clasificación por condiciones de humedad: ambientes áridos y ambientes húmedos.
- Modos y grados de intervención de las sociedades sobre la naturaleza. Modificación de las características del ambiente.
- Animaciones que muestren el proceso de deforestación y el avance de la producción agropecuaria entre 1989-2000.

Edición de mapas satelitales: a las imágenes satelitales de Argentina captadas por el sensor MODIS, los estudiantes pueden aplicar coberturas vectoriales:

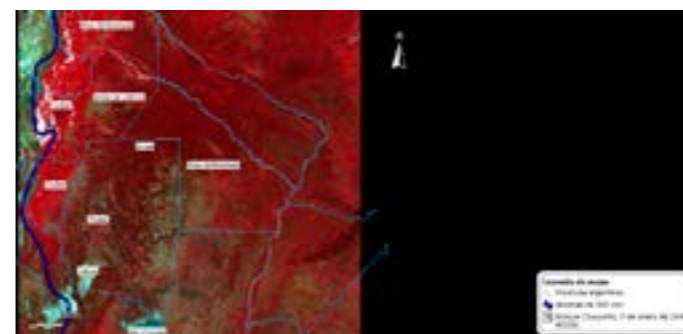


Mapa satelital 5: Imagen satelital de Argentina con cobertura vectorial de límites político-administrativos.



Mapa satelital 6: mosaico satelital de Argentina con cobertura vectorial de límites político-administrativos y climas, se reconocen las influencias de las características de condiciones de temperatura y humedad en la variedad de biomas en Argentina.

Mapa satelital 7: mosaico satelital de Argentina con cobertura vectorial de límites político-administrativos, ambientes e isoyetas de 500 mm pueden diferenciarse las condiciones de humedad y la influencia sobre sus características.



Mapa satelital 8: Imagen satelital Modis del Bosque Chaqueño con coberturas vectoriales de límites administrativo-políticos, isoyetas de 500 mm para reconocer modos y grados de intervención de las sociedades sobre la naturaleza.

Las imágenes satelitales en infrarrojo proveen información más allá del espectro visible de luz, permite observar la vegetación, el color rojo y su intensidad se relaciona con la presencia de clorofila)

3. Cierre: Las producciones e interpretaciones logradas se socializarían a partir del software Padlet para crear muros interactivos que presente los aspectos principales de la información recogida, los mapas satelitales necesarios para potenciar el debate.

Recursos: se incluyen fuentes documentales escritas, gráficas y cartográficas.

- Video Canal Encuentro Geografías “Región del Noroeste: Wichis” http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/Programas/ver?rec_id=50058
- Software 2 MP y PATS: Condiciones ambientales en Argentina;

Bibliografía

- Área de Ciencias Sociales, INFD (2016). Entornos colaborativos para la enseñanza y aprendizaje en las ciencias sociales: Clase 04: Una propuesta de enseñanza desde la geografía social. Especialización Docente en Problemáticas de las Ciencias Sociales y su enseñanza. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Canal Encuentro Geografías Video “Región del Noroeste: Wichis” http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/Programas/ver?rec_id=50058
- Expansión de la Soja en el Norte de la Argentina: impactos ambientales y sociales. Reboratti Carlos; CONICET; <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Procesosambientales/Impactoambiental/16.pdf>
- Fernández Caso M. V. (Coord.) “Geografías y territorios en transformación: nuevos temas para pensar la enseñanza” 1° Ed. Buenos Aires, Centro de publicaciones educativas y material didáctico, 2007.
- Fernández Caso, M. V. y Gurevich R., “Geografía. Nuevos temas y nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza” 1° Edición; Buenos Aires, Biblos 2007
- Fundación ProYungas “Guía de reserva de biósfera de Yungas” Guía visual; Ediciones del Subtrópico; Yerba Buena, Tucumán, Argentina.
- Giancola Silvana, Salvador Maria, Covacevich Melina, Iturrioz Gabriela “Análisis de la cadena soja en Argentina”, Ministerio de Agricultura Ganadería y Pesca; Ediciones Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria; http://inta.gob.ar/sites/default/files/script-tmp-cadena_soja.pdf
- Gurevich, R., “Conceptos y problemas en geografía. Herramientas básicas para una propuesta educativa”, en B. Aisemberg y S. Alderoqui (comps.) Didácticas de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas, Buenos Aires, Paidós, 1998.
- <http://www.fundacionluminis.org.ar/recurso-didactico-online/padlet-crear-un-muro-interactivo-para-compartir>
- <https://2mp.conae.gov.ar/index.php/materiales-educativos/material-educativo/modulos-tematicos>
- Litwin Edith (Compiladora) “Tecnologías educativas en tiempos de Internet”, Amorrortu ed. Buenos Aires, Madrid. 2005 Pág.
- Magadán, Cecilia (2012), “Clase 3: Las TIC en acción: para (re)inventar prácticas y estrategias”, Enseñar y aprender con TIC, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Maggio Mariana, “Los portales educativos: entradas y salidas a la educación del futuro (extracto), en “Tecnologías educativas en tiempos de Internet”, Litwin Edith (Compiladora), Amorrortu ed. Buenos Aires, Madrid. 2005.
- Reboratti Carlos; Expansión de la Soja en el Norte de la Argentina: impactos ambientales y sociales. CONICET; <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Procesosambientales/Impactoambiental/16.pdf>
- Sgubin, Nadina, Geografía ES3: Social y económica de la Argentina. Tinta Fresca; 2010.

La enseñanza de triángulos y teorema de Pitágoras a alumnos hipoacúsicos

Silvia Esther Valeiras; María Silvia Libano

Colegio Nacional “Rafael Hernández”
Universidad Nacional de La Plata

Fundamentación

El alumnado hipoacúsico tiene como barrera principal la comunicación. El uso de este tipo de material les permitirá superarla ya que, al ir más allá de lo abstracto, podrán reforzar su sistema cognitivo y emotivo, lo que redundará en un aumento de su autoestima.

Permitirá también contextualizar una idea utilizando actividades creativas sin necesidad de que sean complejas o de muy alta elaboración.

La utilización de Geogebra, que es un tipo de software geométrico dinámico, permitirá la, comprensión, entendimiento, discernimiento e interpretación de los conceptos abordados.

Objetivos

Según su función en la estrategia didáctica, los objetivos de este trabajo serán:

Objetivos didácticos:

- ✓ Incorporar un modelo educativo participativo-interactivo, dentro del ámbito de la libertad individual, valorando el respeto hacia el alumno como sujeto activo, singular y autónomo.
- ✓ Utilizar imágenes (visualización espacial) a fin de propiciar el aprendizaje de la Geometría.
- ✓ Mejorar las concepciones geométricas de los triángulos realizando actividades significativas con material informático, que le permitan a los alumnos hipoacúsicos la asimilación de conceptos.

Objetivos en cuanto a la actividad cognitiva de los alumnos:

- ✓ Desarrollar y estimular, a través de actividades lúdicas, lógicas y visuales, el razonamiento lógico, la creatividad y las capacidades de análisis, síntesis, interpretación y agilidad mental.
- ✓ Fomentar el juicio crítico.
- ✓ Disciplinar el pensamiento autónomo y la capacidad decisional.
- ✓ Estimular una conducta activa productora del aprendizaje.
- ✓ Descubrir el valor de la colaboración mediante el trabajo grupal.
- ✓ Diseñar estrategias de resolución de problemas.
- ✓ Construir habilidades mentales que posibiliten el acceso al estudio formal de la Geometría.

Marco teórico

Como lo afirma Skliar C. (1999) “Las personas hipoacúsicas utilizan básicamente la visión para captar la realidad, puesto que estas personas necesitan más de la visión para su comunicación (...) la experiencia visual de las personas sordas incluye todo tipo de significación, representaciones y/o producciones en el campo intelectual, lingüístico, ético, estético, artístico, cognitivo, etc.”

Este material utiliza fuertemente la visualización como recurso y pretende, como expresa Brunshvic (Boletín de Matemáticas. Vol.XI (1977) pág. 205), “enriquecer al aprendiz con ciertos hábitos de cálculo, tratar de captar lo que puedan tener en común ciertas situaciones así como el entrelazamiento de las componentes de cada una de ellas; ejercicio de abstracción de análisis y de síntesis posiblemente más enriquecedor cuanto que no debe consistir en recitar un texto sino en construir activamente una experiencia”.

Como afirma Gómez (1997) “a la posibilidad de manejar los sistemas de representación se agrega el aspecto dinámico de los sistemas que le permite al sujeto manipular los objetos matemáticos y sus relaciones, construyendo una experiencia matemática difícil de vivir de otra manera”.

A partir del enfoque didáctico y pedagógico del uso del software Geogebra, se pretende que los alumnos conceptualicen algunas propiedades métricas de los triángulos, así como también descubran las aplicaciones del Teorema de Pitágoras para elaborar estrategias que les permitan resolver situaciones problemáticas planteadas como desafíos en el presente proyecto.

Materiales y métodos

Este material educativo multimedial propuesto en este proyecto está dirigido a alumnos hipoacúsicos (sordera parcial) de 3er. Año del nivel secundario. Dichos alumnos pueden usar o no audífonos y/o auriculares y no necesariamente se comunican con lenguaje de señas, razón por la cual no se incorporará dicho lenguaje en este trabajo.

Se usará la primera vez en el aula de Informática, con el acompañamiento de los docentes, en grupo de 3 alumnos y, posteriormente, podrán acceder a él desde cualquier otro sitio donde dispongan de una PC. Se mantendrá vía mail una tutoría con aquellos alumnos que así lo requieran.

Se distribuirá entre los alumnos con el fin de profundizar, visualizar, experimentar y aplicar a situaciones problemáticas de la vida cotidiana, brindando retroalimentación inmediata que le permita descubrir sus errores, analizarlos y corregirlos.

Previo a su uso se abordarán los contenidos en clase así como también se explicará el uso del software Geogebra.

Contenidos

✓ Clasificación, construcción, propiedad fundamental y propiedades de los ángulos interiores y exteriores de los triángulos.

✓ Alturas, mediatrices y bisectrices y puntos notables.

✓ Área de un triángulo.

✓ Teorema de Pitágoras.

Metas de comprensión

Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de:

✓ Las relaciones entre lados y ángulos en los triángulos.

✓ El “comportamiento” de las alturas, medianas y mediatrices en los triángulos.

✓ La resolución de problemas geométricos en distintos marcos.

✓ Las propiedades de lados, ángulos interiores y exteriores en la resolución de problemas con Triángulos.

✓ La validez del Teorema de Pitágoras.

Desempeños de comprensión

✓ Construir triángulos a partir de lados, ángulos y/o alturas.

✓ Construir triángulos a partir de lados, ángulos, medianas y bisectrices.

✓ Resolver problemas que involucren las propiedades de los ángulos interiores y exteriores y el cálculo de áreas.

✓ Aplicar del enunciado del Teorema de Pitágoras en la solución de diversas situaciones problemáticas.

Mapa de contenidos del sitio

Este sitio está organizado en seis secciones.

Cabe aclarar, que la sección “ACTIVIDADES” contiene Páginas Multimedia de Ardora y de Cuadernia con información disparadora para la realización de actividades fuera del sitio.

Cada sección deberá, inicialmente, ser recorrida de izquierda a derecha. Cada subsección puede recorrerse sin un orden establecido, aunque sí deben ser abordadas en su totalidad.

Conclusión

El presente proyecto no se ha implementado aún en un curso completo, sí se ha sometido a la prueba y evaluación de una profesora de Matemáticas que trabaja con alumnos hipoacúsicos, obteniendo de ella una muy favorable opinión y el compromiso de emplearlo el año próximo a fin de remitirnos los resultados obtenidos, que se sumarán a los nuestros.

Bibliografía

- Balacheff, N. (2000). “Entornos informáticos para la enseñanza de las matemáticas: complejidad didáctica y expectativas”. En Gregorio, N., Deulofeu, J. y Bis-hop, A. (eds.). Matemáticas y Educación: Retos y cambios desde una perspectiva internacional (pp.70-88). Barcelona: Graó ICE-UB.

- Brunschvicg. (1977). Boletín de Matemáticas. Vol.XI pág. 205. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Año 1977

- Brunschvicg. (1981). Tres tendencias en la enseñanza de la Geometría. (págs. 109-205). En A. Campos, Educacion Geometrica(P.p 205). Bogota.

- Gómez P. (1997). “Tecnología y educación Matemática”. Informática Educativa Vol 10, No. 1, UNIANDES

- LIDIE, Colombia pp. 93-111, Año 1997

- Skliar C. (1999). A localização política da educação liníngüe para surdos

Prácticas docentes: entre la inclusión y la innovación

Mariela Theiller - Mirta Pérez
Liceo Víctor Mercante
Universidad Nacional de La Plata

Esta experiencia se enmarca en el Proyecto Académico y de Gestión del colegio, que implica la posibilidad de incluir diversas estrategias de enseñanza y evaluaciones alternativas en los espacios curriculares creados para facilitar la inclusión efectiva y con calidad de todos los estudiantes.

Nuestra intención es probar en 4to y 5to año algunos diseños basados en aplicaciones tecnológicas utilizando equipos portátiles (netbooks y celulares) a fin de aumentar la motivación y acortar la brecha entre lo que se hace en la escuela y lo que se hace fuera de ella. “Por la fascinación que suelen ejercer en las nuevas generaciones de alumnos son una oportunidad para ayudar a superar la indiferencia que generan algunos contenidos curriculares” (Joan Ferrés i Prats, 2008 – pag. 160).

La incorporación de nuevas maneras de enseñar y evaluar en espacios que habilitan nuevos recorridos de aprendizaje tales como cursadas alternativas para la acreditación de materias previas y apoyos disciplinares, pueden ser un camino para evitar la repitencia y un ensayo trasladable al aula.

Esta propuesta intenta conciliar aspectos fundamentales de nuestra práctica educativa: la formación de los alumnos y las expectativas que ellos tienen sobre la actitud de los docentes y los saberes que deben adquirirse en el ciclo secundario. Para ello se realiza una encuesta que pretende averiguar las percepciones de los estudiantes en relación al rol docente y sus intereses respecto a los contenidos presentes en las asignaturas, la forma en que son adquiridos y los modos de evaluación de los mismos.

Dicha encuesta fue supervisada por profesores de Ciencia de la Educación del equipo de orientación escolar y se trabajó con los alumnos de 4to año, ya que en este nivel cursan un módulo de Ciencias Naturales de la materia “Introducción a la problemáticas de las Ciencias, a contra turno. Se acordó una muestra significativa, ya que participaron alrededor del 60 % de los alumnos de dicho nivel con representantes de todos los cursos.

Dado que nos interesaba saber que expectativas tenían con respecto a las aplicaciones educativas de las TICs en el aula, incluimos una pregunta que pensamos que de alguna manera nos podría indicar su parecer acerca de la importancia del diseño de la comunicación visual para la funcionalidad del aprendizaje. En otras palabras, un formato lúdico para reconocer cuánto aporta esta modalidad y que sentido guarda en el proceso de construcción del conocimiento.

Teniendo en cuenta que varios estudiantes de 5to y 6to año cursan materias a contra turno, en el marco de un proyecto denominado “Trayectorias” para facilitar la acreditación de materias, en la asignatura Biología de 5to año, utilizamos entre otras estrategias didácticas, el software Pycroscopio. Una de las versiones presenta un juego que posibilita a los alumnos observar en una vista microscópica de la raíz de una cebolla, células en reproducción y, por lo tanto, reconocer las distintas fases de la mitosis celular.

Resultados de las encuestas:

La encuesta consta de 5 preguntas, las primeras cuatro se responden valorando de 1 a 4 diferentes situaciones y la última es abierta y pregunta acerca de los valores y actitudes que los estudiantes priorizan en relación a los docentes. En relación a las primeras cuatro alrededor del 50% de los alumnos consideraron en primer lugar las siguientes cuestiones:

- ✓ La de poder comunicarse con la familia, amigos, compañeros.

- ✓ Que los temas estén más enmarcados en la realidad social.
- ✓ Que el profesor explique bien todos los temas del programa.
- ✓ Los trabajos grupales y las prácticas de laboratorio.

Utilizando la plataforma del sitio web WordItOut (<http://worditout.com>) representamos gráficamente la importancia relativa de los conceptos que los alumnos destacaron en la pregunta abierta, mediante un esquema llamado “nube de palabras” en el cual las palabras más frecuentes de un texto se resaltan al ocupar más espacio en la representación obteniendo una forma rápida y visualmente rica de mostrar los datos. (Garelli, F. et al)



Queremos destacar que cuando evaluamos las encuestas nos sorprendieron algunas de las opciones que los jóvenes consideraron en primer lugar, en especial

“Que el profesor explique bien los temas del programa”.

Nos preguntamos ¿qué es lo que querían transmitirnos?

Que expongamos más, que aclaremos mejor las consignas, que los acompañemos más, que no los dejemos solos, que dediquemos más tiempo para las actividades o que los vayamos supervisando mientras trabajan.

“En todos los casos se trata de entender el lugar privilegiado de la comunicación y la necesidad de ayuda que demandan los jóvenes, estén o no en el espacio escolar” (Edith Litwin, 2008 – pag. 160)

Qué acuerdos habría que lograr para poder enseñar y aprender en un clima de armonía, respeto, tolerancia y comprensión?

Esta experiencia pensamos trasladarla al aula, paulatinamente el año próximo, eligiendo experiencias simples y atractivas que, como aconseja Melina Furman (2009 – pag. 122) los mismos alumnos puedan encontrar en los libros de texto o internet, para realizar en el laboratorio y a partir de ellas desarrollar conceptos prioritarios del currículo de Ciencias Naturales.

Se trata de incorporar nuevas herramientas, tales como las imágenes animadas y las simulaciones sin dejar de lado a aquellos otros recursos que tradicionalmente nos han dado buenos resultados como explicar cuando el tema lo requiere, dialogar con los alumnos, escucharlos, orientarlos, recurrir a la dinámica de grupos etc.

Bibliografía

- Ferrés i Prats, Joan- “La educación como industria del deseo”. Un nuevo estilo comunicativo. Gedisa editorial. España. 2008.
- Furman, Melina; de Podestá María Eugenia “La aventura de enseñar Ciencias Naturales”- Aique Educación- Buenos Aires. 2009.
- Garelli, F., M. Sanmartino y A. Dumrauf. Análisis de materiales didácticos e informativos sobre dengue en Argentina. En prensa
- Litwin Edith. “El oficio de enseñar Condiciones y contextos”. Paidós. Buenos Aires. 2008.

1. Pág. 2 Área de Ciencias Sociales, INFD (2016). Entornos colaborativos para la enseñanza y aprendizaje en las ciencias sociales: Clase 04: Una propuesta de enseñanza desde la geografía social. Especialización Docente en Problemáticas de las Ciencias Sociales y se enseñanza. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Curso virtual en aulas web UNLP: una experiencia de aprendizaje de inglés mediada por tecnología

María Marta Bordenave; Verónica Di Bin; Marcela Jalo

Colegio Nacional "Rafael Hernández"
Universidad Nacional de La Plata

Introducción

El objetivo de este trabajo es describir la implementación de una modalidad de trabajo que integra conocimiento disciplinar (inglés) y el uso de la tecnología a través del entorno virtual de la UNLP: Aulasweb. El curso virtual está dirigido a alumnos de 4° y 5° año del Colegio Nacional Rafael Hernández que en forma opcional deciden realizar un trabajo fuera del aula con la guía de un tutor, siendo éste el profesor del curso al que los alumnos pertenecen. El requisito para optar por esta modalidad es que cuenten con un nivel de lengua que supere los objetivos del curso regular y que se puedan desenvolver en forma autónoma en la plataforma virtual. Los contenidos de este curso giran en torno a un eje temático enmarcado en un enfoque de enseñanza de lenguas extranjeras basada en una pedagogía de género, global e intercultural. Estos enfoques son los que posicionan al género discursivo en un lugar central y los que consideran a la lengua en el contexto social y cultural en el cual es utilizada. La evaluación del curso virtual en Aulas web se realiza hacia fines del ciclo lectivo mediante el uso de los siguientes instrumentos: encuestas y entrevistas a tutores y alumnos que participan de esta experiencia.

Fundamentación

El impacto de las tecnologías atraviesa la vida cotidiana de las comunidades de modo irreversible. Esta realidad también se presenta en el universo áulico y como expresa César Coll (2009:115) "no es en las TIC ni en sus características propias y específicas, sino en las actividades que llevan a cabo profesores y estudiantes gracias a las posibilidades de comunicación, intercambio, acceso y procesamiento de la información que les ofrece las TIC, donde hay que buscar las claves para comprender y valorar su impacto sobre la enseñanza y el aprendizaje." El aporte significativo de las nuevas tecnologías reside en que éstas permiten crear entornos que integran los sistemas semióticos (lingüístico, visual, auditivo, gestual y espacial) además de múltiples modalidades (habla, video, gráficos y textos escritos) y a su vez, amplían la capacidad humana para representar, procesar, transmitir y compartir grandes cantidades de información en forma casi instantánea. Las tecnologías de la información y la comunicación revolucionan los modos y ámbitos de la educación. También el rol de los docentes, que más que impartir, deben compartir conocimiento.

Desde estas perspectivas, el Departamento de Lenguas Modernas, Sección Inglés del Colegio Nacional "Rafael Hernández" se propone el desafío de incorporar dichas tecnologías en la implementación de una modalidad alternativa para el desarrollo de contenidos que trasciendan los estipulados en el programa de estudios, atendiendo de esta manera la heterogeneidad presente en el aula cumpliendo un doble propósito: por un lado optimizar el trabajo en el aula con grupos más reducidos y atendiendo en forma más personalizada a las dificultades que éstos presenten y por el otro, brindar la oportunidad a aquellos alumnos que hayan tenido mayor exposición a la lengua extranjera a trabajar con materiales que ofrezcan un mayor desafío. Al mismo tiempo, familiarizarlos con el uso de entornos digitales que utilizarán en su formación posterior.

A su vez, consideramos que esta modalidad resulta innovadora en la enseñanza de lenguas extranjeras debido a que permite el abordaje de diferentes contenidos globales desde una perspectiva intercultural global. La educación global abarca principios de cooperación y democracia, respeto por los derechos humanos y diversidad cultural mediante enfoques pedagógicos basados en el desarrollo de habilidades para el pensamiento crítico y la participación del alumno; al mismo tiempo que aporta conocimiento específico y comprensión del mundo actual. Osler (2006:6) propone la educación para la ciudadanía cosmopolita como una ruta a través de la cual se puede llevar a cabo la educación global. Esta incluye a jóvenes explorando su estatus de ciudadana

nia y profesores haciendo explícitas las conexiones entre los intereses y preocupaciones locales, nacionales y globales. En tal sentido, según lo expresa Cates (2000: 241) la educación global promueve el conocimiento, actitudes, y competencias relevantes para vivir responsablemente en un mundo multicultural e interdependiente. Los estudiantes requieren habilidades y actitudes que les permitan hacer conexiones entre los diferentes contextos y situaciones y responder al cambio continuo. (Osler, 2006:19)

Diseño del Curso Virtual en AulasWeb.

El curso utiliza la herramienta tecnológica AulasWeb (desarrollada sobre soporte Moodle por la Dirección de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de La Plata (EaD) y adoptada por el Colegio Nacional "Rafael Hernández") que crea entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje en la red. La estructura del curso es modular y cada módulo se desarrolla en torno a un eje temático que refiere a contenidos que abordan una gran variedad de temas globales tales como: la distribución de alimentos en el mundo y la importancia del desarrollo sustentable; temas culturales como las letras de las canciones con contenido social o de actualidad como son las historias de refugiados. Se espera que al finalizar el curso los estudiantes puedan utilizar habilidades relativas a la alfabetización digital necesarias en lo referido a la búsqueda, selección y evaluación de información para resolver tareas, desarrollar una actitud crítica y reflexiva en torno a los temas propuestos, lograr autonomía en el aprendizaje de inglés y en el uso de herramientas tecnológicas así como también llevar a cabo intercambios comunicativos entre profesores (tutores) o entre otros estudiantes relacionados con los contenidos o las tareas y actividades de enseñanza y aprendizaje.

Dichos módulos reflejan como los temas se desarrollan mediante la implementación de un enfoque de resolución de problemas, "task-based" (Ellis, 2003; Nunan, 2004; Samuda y Bygate, 2008; Breen, 1987), el cual permite que los alumnos se apropien de la lengua al interpretar y crear discurso para expresar sus propios significados. Al resolver una tarea, los alumnos participan de un evento discursivo en el que la lengua es utilizada en un contexto determinado entre hablantes determinados y con fines o propósitos particulares. Este enfoque, a su vez, posibilita a los alumnos a desarrollar estrategias para resolver nuevas tareas en el ámbito escolar, como también fuera de él, otorgándoles así mayor autonomía.

Por otra parte, el enfoque adoptado en esta propuesta intenta promover la aproximación a los géneros discursivos ya que éstos representan el mejor "contexto" para que los alumnos puedan apropiarse de la lengua en contextos genuinos de uso. Los enfoques basados en el género consideran a la lengua a nivel discursivo y en el contexto social y cultural en el cual es utilizada (Bax, 2006). El género se define como una estructura discursiva tipificada que aparece como respuesta a una situación recurrente y que se caracteriza por cierta organización y secuenciación y por una serie de propósitos comunicativos reconocidos por miembros de una comunidad. (Swales, 1990, Martin, 2009).

Para que un alumno se "apropie de un género" es necesario el trabajo recurrente con ellos. Se requiere que el alumno esté expuesto a textos de diversos géneros como así también a modelos del mismo género discursivo. El trabajo con secuencias didácticas centradas en variedad de tareas que trabajen con diversos sistemas semióticos y con la macroestructura (organización y secuenciación) y microestructura (aspectos gramaticales, lexicales y discursivos) de los géneros es lo que va a ayudar a los alumnos a poder interpretar, analizar y por último producir diversos géneros discursivos y tipos textuales. Por ende, las secuencias didácticas desarrolladas en los diferentes módulos se basarán en géneros y tipos textuales teniendo en cuenta las necesidades que los alumnos del ciclo superior puedan tener para poder insertarse de manera más eficiente en el ámbito laboral y académico futuro.

Conclusión y resultados de la experiencia

Los materiales y actividades didácticas, especialmente diseñados para el curso, permiten acercar los contenidos propuestos para cada módulo y tienen una función mediacional entre la realidad, el conocimiento de dicha realidad y la naturaleza del aprendizaje que se persigue. A su vez los tutores posibilitan la apropiación de los materiales y asisten en el aprendizaje de los mismos.

El aprendizaje de una lengua extranjera a distancia requiere de diferentes herramientas sincrónicas y asincrónicas que posibiliten la interacción entre los miembros de una comunidad de aprendizaje. Las tareas y foros de intercambio que integran cada módulo, revelan las diferentes posibilidades de construcción comunitaria

del discurso que estas herramientas promueven, siendo las contribuciones de los estudiantes en los foros de intercambio de opiniones, un espacio de interacción para el desarrollo de la presencia social en la comunidad de aprendizaje (Garrison, 2000).

Sobre la base de las producciones escritas de los alumnos, las encuestas y entrevistas realizadas, se puede concluir que los materiales diseñados, los recursos utilizados y los temas propuestos han generado interés en los estudiantes.

Esta experiencia de un curso virtual en Aulasweb para la enseñanza de una lengua extranjera permitió crear un espacio colaborativo entre las disciplinas que componen el currículo escolar mediante una propuesta de trabajo que integra a otras disciplinas y la lengua extranjera (inglés) teniendo como ejes transversales la cultura y los temas globales promoviendo la realización de proyectos interdisciplinarios según lo establece el actual proyecto institucional (García Munitis, 2014) de nuestro colegio. La misma, produjo saberes significativos tanto de la LE como de los demás espacios curriculares.

Bibliografía

- BAX, Stephen (2006) "The role of Genre in Language syllabus design: The case of Bahrain", *International Journal of Educational Development*, 26, 315-328
- BREEN, M. (1987). *Contemporary Paradigms in Syllabus Design. Part I. Language Teaching. Vol. 20, 2, 81-92.*
- BREEN, M. (1987). *Contemporary Paradigms in Syllabus Design. Part II. Language Teaching. Vol. 20, 2, 157-174.*
- COLL, César (2009): "Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades", en CARNEIRO, Roberto, Juan Carlos TOSCANO y Tamara DÍAZ (coords.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, Madrid, OEI.
- CATES, K. (2000). Entry for 'Global Education', in Byram, M. (Ed.) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge, 241- 243.
- ELLIS, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford:OUP
- GARCÍA MUNITIS, A. (2013). *Proyecto educativo, académico y de gestión. Colegio Nacional 2014-2018.*
- GARRISON, D., ANDERSON, T. and ARCHER, W. (2000). *Critical Thinking and Computer Conferencing: A Model and Tool to Assess Cognitive Presence*. Recuperado el 16/03/12 de: http://www.atl.ualberta.ca/cmc/CogPresPaper_June30_.pdf
- MARTIN, J.R. (2009). *Genre and language learning: A social semiotic perspective. Linguistics and Education. 20, 10-21.*
- NUNAN, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- OSLER, A. y STARKEY, H. (2005). *Citizenship and Language Learning: International perspectives*. Staffordshire: Trentham Books.
- SAMUDA, V. y BYGATE, M. (2008). *Tasks in Second Language Learning*. London: Plagrove.
- SWALES, J. M. (1990). *Genre analysis*. Cambridge: CUP.

Leyes de Newton: pensando nuevas propuestas de enseñanza enriquecidas con TIC para 4° Año del IEM Tartagal

*Silvia Alejandra Córdova; Rodolfo Vidal Tapia;
Efraín Sandro Velázquez*

Instituto de Educación Media - Tartagal
Universidad Nacional de Salta

Resumen

Es muy frecuente que las propuestas de actividades que ofrecemos a nuestros alumnos no generen en ellos un interés intrínseco, vinculado a la curiosidad y entusiasmo por la adquisición de conocimientos, que les permita resolver las situaciones planteadas.

Percibimos que, en términos generales, aquellos alumnos que trabajan en las propuestas didácticas proporcionadas por los docentes lo hacen motivados por razones extrínsecas como aprobar, no llevarse la materia, pasar de curso, destacarse como alumno. Son muy pocos los que experimentan una satisfacción vinculada al hecho de aprender y utilizar estos conocimientos en la resolución de situaciones concretas.

Todo esto nos llevó a repensar el modo de enseñar las leyes de Newton, por lo que planificamos una secuencia didáctica, la cual surgió a partir de algunos interrogantes, como por ejemplo ¿de qué manera, empleando las TIC, se pueden abordar algunos conceptos físicos?, ¿qué recursos existen y están disponibles? ¿Cómo organizar las actividades utilizando estos recursos? A partir de ellos y basándonos en el modelo TPACK es que fue posible la elaboración e implementación de la misma

Las actividades fueron planificadas para 6 encuentros, en donde se introdujeron, desarrollaron y evaluaron las leyes de Newton. En los encuentros se pretendió impulsar el empleo de las netbook en el proceso de enseñanza- aprendizaje, promover el trabajo colaborativo y en todo momento el centro de este proceso de aprendizaje fue el alumno, en donde el docente solo aparece como orientador y facilitador del trabajo.

Introducción

En los últimos tiempos las TIC han ido ganando espacios dentro del aula, es por ello que se hace necesario repensar nuestras prácticas docentes frente a este nuevo paradigma de educación.

El objetivo de este trabajo es comunicar el resultado de la aplicación de una secuencia didáctica con integración de las TIC, en 4° año del Instituto de Educación Media (IEM), en la ciudad de Tartagal, en el área de Física.

Advertimos que, en términos generales, los alumnos que trabajan en las propuestas didácticas proporcionadas por los docentes lo hacen motivados por razones extrínsecas como aprobar, no llevarse la materia, pasar de curso, destacarse como alumno. Son muy pocos los que experimentan una satisfacción vinculada al hecho de aprender y utilizar estos conocimientos en la resolución de situaciones concretas.

Todo esto nos llevó a repensar el modo de enseñar las leyes de Newton, por lo que planificamos una secuencia didáctica, la cual surgió a partir de algunos interrogantes, como por ejemplo ¿de qué manera, empleando las TIC, se pueden abordar algunos conceptos físicos?, ¿qué recursos existen y están disponibles? ¿Cómo organizar las actividades utilizando estos recursos?. A partir de ellos y basándonos en el modelo TPACK es que fue posible la elaboración e implementación de la misma.

Las actividades fueron planificadas para 6 encuentros, en donde se introdujeron, desarrollaron y evaluaron las leyes de Newton y mediante estas pudieron explicar algunos hechos de la vida cotidiana donde estaban presentes las mismas. En los encuentros se pretendió impulsar el empleo de las Netbook en el proceso de enseñanza- aprendizaje, promover el trabajo colaborativo, propósitos que fueron ampliamente logrados, y en todo momento el centro de este proceso de aprendizaje fue el alumno, en donde el docente solo aparece como orientador y facilitador del trabajo.

A continuación narraremos los motivos que nos llevaron a planificar esta secuencia, las reflexiones a las que llegamos y la evaluación de la implementación de la misma.

Desarrollo

Propuesta didáctica

La cultura digital genera en la educación nuevos desafíos que se suman a otros aún irresueltos y que trascienden el contexto donde esta se produce. Las TIC entendidas como nuevas formas culturales pueden contribuir a generar la ruptura, los cambios y transformaciones necesarias en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Integrar la escuela a la cultura digital es sin lugar a duda un desafío fundamental del sistema educativo que se debe enmarcar en la relación entre tecnología y sociedad. Para ello es necesario repensar y reformular las prácticas institucionales, escolares, promover la apropiación cognitiva y creativa del currículum propuesto y las TIC desde una propuesta didáctica que favorezca la producción cooperativa y colaborativa.

Enmarcados en el aprendizaje activo, las actividades que proponemos a nuestros alumnos deben estar orientadas a la apropiación del contenido disciplinar propuesto y, aunque podamos apelar a diferentes propuestas didácticas, deben enmarcarse en un modelo que propicie la construcción de un sentido amplio del conocimiento, esto es que amplíe las situaciones donde ese conocimiento es aplicable y desecha aquellas en donde no funciona. Deben tomar en cuenta la complejidad del propio contenido disciplinar, los aspectos pedagógicos generales, la didáctica específica, los destinatarios, el contexto institucional.

No son las herramientas tecnológicas el punto de partida para el diseño de actividades, son estas las que deben estar al servicio del contenido y la propuesta didáctica, para ello el docente debe tener un amplio conocimiento de las herramientas tecnológicas existentes y la versatilidad de las mismas para seleccionar aquellas más adecuadas a la propuesta planteada.

Por todo lo antes mencionado es que nos apoyamos en el modelo TPACK para el diseño de la secuencia didáctica de las leyes de Newton. Para ello se tuvo en cuenta el proyecto IEM 2001, el diseño curricular de la provincia de Salta y los NAP (Núcleos de aprendizajes prioritarios) (este contenido aparece para segundo o tercer año en este documento, pero en el IEM Tartagal se desarrolla en 4° año)

Puesta en marcha de la propuesta

En la primera clase se organizaron los grupos para el desarrollo de la secuencia didáctica, la cual se concretó en seis encuentros.

Al iniciar la primera clase indagamos las ideas que los chicos tenían con respecto a fuerza y movimiento mediante una lluvia de ideas.

Durante el desarrollo de la clase se trabajó con el video Leyes del movimiento, el cual hace referencia a las tres leyes de Newton, donde se explica cómo y por qué se mueven las cosas en el mundo.

Acá también pudieron ver ejemplos donde se aplican estas leyes en la vida cotidiana. A partir de este video los chicos respondieron un cuestionario. En un segundo momento observaron y realizaron actividades propuestas acerca del Primer Principio: Principio de Inercia. En esta página trabajamos el Principio de inercia, M.R.U.V. y fuerzas de rozamiento. Las primeras 3 actividades se trabajaron con el deslizamiento de una bola sobre una superficie sin rozamiento. En la cuarta actividad pudieron comparar como se mueven los cuerpos en superficies con y sin rozamiento. Todo lo producido ese día lo registraron en un archivo Word.

Los tiempos no fueron respetados del todo, es por eso que solo 2 grupos pudieron hacer la puesta en común, compartieron sus producciones con el resto de la clase ayudados por un cañón.

En la segunda clase, si bien estaba planeado hacer una revisión de los conceptos vistos en la clase anterior, decidimos que la iniciaran ellos con la puesta en común de dos de los trabajos que no habían podido mostrar al cierre de esa clase, de este modo revisamos lo trabajado. Al tratarse de medio módulo en esta clase solo se trabajó con la inercia y sus consecuencias, registraron todas las respuestas en el mismo archivo de Word de la clase anterior, ya que se les había explicado que todo lo que produjeran en estos encuentros sería material para utilizar el día de la evaluación. Al momento del cierre les pedimos a los chicos que dieran ejemplos de esta ley en su vida diaria, la mayoría respondieron satisfactoriamente, pero hubo algunos que no podían ejemplificar correctamente, errores que fueron aclarados por sus compañeros.

La tercera clase se inició con la proyección de una imagen a través del cañón, la cual se utilizó de disparador. Se les pidió a los alumnos que, a partir de la imagen que estaban viendo y con sus palabras, respondieran algunas preguntas con la intención de despertar en ellos el interés necesario para que el trabajo que estaba por delante lo hicieran con entusiasmo.

En este encuentro trabajaron con el video de Segunda Ley de Newton y a partir de este respondieron un cuestionario con cuatro consignas.

A continuación de esta actividad les presentamos un simulador de la Universidad de Colorado, Laboratorio de masas y resortes, donde pudieron pesar cuerpos de distintas masas y midieron el peso de una misma masa en distintos lugares del Cosmos. Con todo lo que observaron en el simulador respondieron otro breve cuestionario. Todo lo producido lo volcaron en el documento de Word que venían trabajando. A modo de cierre se realizó una charla informal donde comentaron situaciones en las que veían esta ley en su vida cotidiana.

Al comenzar la cuarta clase les pedimos que nos comentaran lo que habíamos trabajado la clase anterior, lo hicimos para poder evaluar si había sido significativo el trabajo de ese encuentro y para nuestra sorpresa lo recordaban con lujos de detalles. Como solo teníamos medio módulo, no era conveniente empezar con la tercera ley, por este motivo es que realizaron solo las actividades de aplicación sobre la segunda ley de Newton, y lo producido lo incluyeron en el documento de Word de las clases anteriores. Si bien estaba planificada, a modo de cierre, una puesta en común, esta no pudo llevarse a cabo por ser insuficiente el tiempo, pero los alumnos nos fueron pasando sus producciones para que pudiera evaluar los avances hasta aquí.

Así, llegamos a la quinta clase y para iniciarla usamos como disparador el video de la tercera ley de Newton el cual fue comentado por los alumnos. Esta clase estuvo pensada en dos momentos, los primeros 20 minutos trabajaron con las actividades del Tercer principio de la dinámica: principio de acción-reacción y un segundo momento donde los chicos salieron al patio del IEM y tomaron fotos donde veían que se cumplía este principio. A modo de cierre proyectamos en el cañón esas imágenes y ellos explicaron cuáles eran las fuerzas de acción y reacción, se hicieron las correcciones a los ejemplos que no estaban bien y les pedimos que con un editor de gráficos, como el Paint, dibujaran ambas fuerzas en cada una de ellas, aclarándoles que la clase siguiente trabajaríamos con todo lo que venían produciendo hasta ese momento.

En el sexto encuentro fue el momento de evaluar, ese día los alumnos elaboraron una presentación Power-Point en donde aparecían los enunciados de cada una de las leyes y colocaron ejemplos en cada caso, empleando las imágenes de la última clase para ilustrar el principio de acción y reacción.

Evaluación de la propuesta

Antes de implementar la secuencia didáctica indagamos los saberes previos de los alumnos. Estos constituyeron el punto de partida para construir nuevos puentes al conocimiento presentado.

Durante el desarrollo de las actividades realizamos en forma constante la evaluación de procesos y pudimos observar cómo se desarrollaron los alumnos ante ellas, la participación, la interacción y el nivel de comprensión de los conceptos.

La actividad de cierre nos permitió realizar una evaluación del resultado logrado por los estudiantes al iniciarse en este nuevo conocimiento.

Desde esta postura sobre la evaluación queda explicitada la valoración de la misma como parte indisoluble del proceso de enseñanza y aprendizaje, guiando y acompañando en todo el proceso.

En cuanto a la evaluación de nuestra labor como docentes la realizamos a partir del análisis respecto de la efectividad alcanzada por las actividades propuestas.

Por lo dicho hasta acá, la evaluación no solo aporta datos sobre los avances, logros y dificultades en los aprendizajes de los alumnos sino que también dará información del desempeño de los docentes. Estos datos que aporta a la evaluación no sólo permiten formar juicios de valor sino que colaboran en direccionar la marcha de los distintos procesos, tanto de enseñanza como de aprendizaje. Sin duda alguna, todo esto deberá estar atravesado por una mirada ética y política sobre los beneficios de la evaluación para la mejora. En este sentido puede también aportar a la mejora institucional.

Queda pendiente la socialización de la experiencia con todo el colectivo institucional, aunque se ha podido compartir con algunos colegas que conforman el Área de Ciencia y Tecnología del IEM.

Conclusión

Un efecto positivo que aporta la inclusión de las TIC en la enseñanza se relaciona con su capacidad para desarrollar en los alumnos un aprendizaje autónomo. Desde un rol docente innovador que se piense así mismo en situación de aprendizaje permanente debe atender no sólo a las inquietudes de los alumnos sino al despliegue de esta capacidad. Constituye un desafío constante imaginar propuestas didácticas que movilicen a nuestros alumnos y la construcción de conocimientos vinculados a las TIC los instrumenta y prepara en mejores condiciones en el mundo actual.

Los conocimientos avanzan en todos los campos a gran velocidad. Los entornos digitales y el dominio de herramientas informáticas permiten a nuestros alumnos adecuarse a los veloces cambios de estos tiempos con menores dificultades y así poder competir en el futuro mercado laboral. Es imperioso tomar en cuenta los aportes de Emilia Ferreiro quien hace referencia a la necesidad de "...formar lectores flexibles, con capacidad para leer de distintas maneras..." Castedo (2000)

De todos modos esta misma velocidad, característica de nuestra época y de las nuevas tecnologías de la comunicación requieren ser aprendidas, analizadas, criticadas y seleccionadas, haciendo de ellas un uso razonable y productivo, evitando los efectos no queridos como ser la fragmentación del conocimiento.

Por ello es necesario construir un sujeto crítico, responsable, comprometido, gestor de sus propios aprendizajes, abierto al trabajo cooperativo y solidario con los otros. Este es, para nosotros el gran desafío de nuestra Escuela hoy.

Bibliografía y Webgrafía

- Castedo, Mirta (2000) Ciudadano de la cultura letrada Entrevista realizada a Emilia Ferreiro. El Monitor de la Educación. Bs. As. N°1, año 1, Ministerio de Educación.
- Consejo Federal de Educación (2012). NAP – Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Ciencias Naturales. Física. Campo de la Formación General. Ciclo Orientado. Educación Secundaria. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado el 25 de agosto de 2016 desde <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=110571>
- Magadán, C. (2012), Clase 1: Enseñar y aprender con TIC: nuevos espacios, otros tiempos, Enseñar y aprender con TIC, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la provincia de Salta (2012). Diseño Curricular para Educación Secundaria. Recuperado el 25 de agosto de 2016 desde <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmNxdWJlc3RydWN0dXJhcz3neDoxNGVmNmRkMjRhYmM1ODcz>
- Pico, L. y Rodríguez, C. (2011), Trabajos colaborativos. Serie estrategias en el aula para el modelo 1 a 1. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación
- Sacristán, Gabriela. (2014). Clase Nro. 1: ¿Qué es escribir? Seminario intensivo II. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Sacristán, Gabriela. (2014). Clase Nro. 2: ¿Cómo escribir? Seminario intensivo II. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Sacristán, Gabriela. (2014). Clase Nro. 3: Las voces en la experiencia pedagógica. Seminario de Integración II. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación
- Sacristán, Gabriela. (2014). Clase Nro. 4: La escritura sobre la experiencia pedagógica. Seminario intensivo II. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación
- Scheiner, E. y Trinidad, O (2013). Clase 1: El papel de las TIC en la enseñanza de las ciencias. Propuesta educativa con TIC: Física y TIC I. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Construcción de una simulación informática de un ejercicio de cinemática con Squeak-Etoys como recurso de aprendizaje

*Ricardo P. Salvador; Diego Zanarini;
Claudia Pons; Guillermo L. Rodríguez*

Esc. Superior de Comercio "Libertador. Gral. San Martín"
Fac. de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura
Universidad Nacional de Rosario
Laboratorio de Investigación y Formación en Informática Avanzada
Universidad Nacional de La Plata

Fundamentación

Este trabajo tiene como punto de partida la convergencia de tres factores:

a) Las posibilidades educativas de la simulación: entre los recursos que más promueven el aprendizaje activo, crítico y la metacognición, y la creatividad se cuentan las simulaciones (Gil Martín y García Barneto, 2006). El supuesto que motiva este trabajo es que mayor será el aprendizaje si el alumno no sólo pone a prueba una simulación, sino que la diseña, construye, y tras evaluarla, puede modificarla en un proceso que implica la metacognición y la apropiación del contenido escolar.

b) La Programación en el ámbito escolar: actualmente se revaloriza la enseñanza de las Ciencias de la Computación y la enseñanza de la Programación como recursos educativos y competencias generales (Kaf-fai,2014:20), en distintos lugares del mundo; por ejemplo los proyectos Raspberry Pi (<http://www.raspberrypi.org/about/>), Squeak-Etoys (<http://squeakland.org>), Scratch (<http://scratch.mit.edu/about/>) y Code.org (<https://code.org/about>), y por último Program.ar (<http://program.ar>).

c) La evolución de las interfaces gráficas y la usabilidad: si bien la Programación en otras épocas presentaba cierto grado de dificultad debida a la escritura de código, actualmente existen entornos de desarrollo que facilitan el acceso a legos en la materia. Uno de estos entornos es Squeak-Etoys, implementado a partir de Smalltalk, simple y específicamente diseñado para el uso en las aulas, en el cual las operaciones que requieren la escritura de código se realizan "arrastrando y soltando" objetos gráficos que incluyen la sintaxis y la documentación de ayuda, lo que facilita el desarrollo de aplicaciones interactivas. Esta aplicación, que es gratuita, multilenguaje, multiplataforma, está integrada en el software de las laptops del proyecto One Laptop Per Child (<http://one.laptop.org/about/software>), y en Argentina el Grupo GIRA (<http://tecnodacta.com.ar/gira/projects/physical-etoys>) la enriqueció con una interface para robótica llamándola Physical-Etoys, incluida en las netbooks de Conectar Igualdad.

Objetivo

El objetivo de este trabajo es evaluar el efecto de la participación de los alumnos en la construcción de una simulación informática como recurso de aprendizaje de contenidos de Cinemática en un curso de Física de 4° Año de escuela media.

Metodología

La experiencia se realizó en dos comisiones de Física (un grupo experimental, de 24 alumnos y uno de control, de 30 alumnos), en los que se evaluó, mediante un protocolo pre-test / post-test, la transferencia de contenidos de Cinemática en la construcción de una simulación de un problema de Movimiento Rectilíneo Uniforme en el entorno de programación Squeak-Etoys. En las clases del grupo experimental, se utilizó un tutorial interactivo en el que los alumnos debieron construir la simulación de un ejercicio de uso habitual, extraído del cuadernillo editado por el Departamento de Física, Biología y Química.

Materiales

El tutorial interactivo, desarrollado en Etoys, incluye guías para articular el ejercicio que a resolver, conceptos programación y la construcción de la simulación mediante el mismo lenguaje de Etoys lo que permite editar el tutorial durante su funcionamiento, es decir que al mismo tiempo que éste se ejecuta los alumnos trabajan en la simulación. El trabajo se realizó utilizando las netbooks del Programa Conectar Igualdad. También se incluyó un ejemplar impreso de la guía de trabajo, para reducir la superficie de pantalla dedicada a la guía y aumentar la superficie disponible para el trabajo.

Resultados

Luego de las pruebas post-test, acerca de la utilidad del uso o construcción de simulaciones en el aprendizaje los alumnos del grupo control disminuyeron su opinión positiva en 1,11%, mientras que los del grupo experimental la aumentaron en un 20,83%. Frente la pregunta que indaga sobre el concepto de simulación, las respuestas correctas del grupo control aumentaron en un 17,04% mientras que las del grupo experimental lo hicieron en un 50%. Respecto de los resultados de la evaluación de los contenidos involucrados, en el grupo control disminuyeron en un 0,16% las respuestas correctas mientras que en el grupo experimental aumentaron en un 4,17%

En las clases experimentales se evidenció motivación y se manifestaron inquietudes acerca de cómo cambiar otros parámetros del ejercicio, que en principio no estaban previstos: cómo modificar el aspecto (colores, formas) de la simulación, o simular otro tipo de movimiento (cambiar de dirección, circular, por ejemplo). También se surgieron consultas sobre el entorno de programación utilizado y sobre cómo se aprende a programar.

Se observó que la familiarización con la interface de usuario, al inicio de la experiencia, insumió una cantidad de tiempo que disminuyó en las siguientes clases.

Cabe señalar que las clases realizadas con el grupo experimental, planificadas para medidos del primer cuatrimestre de este año, fueron postergadas por motivos propios del calendario académico y aún ajenos al mismo, resultando en la realización de las clases antes y después de las vacaciones de invierno.

Conclusiones

Se estima que este tipo de experiencias mejoraría sensiblemente al disminuir el tiempo entre las clases involucradas (de impacto importante en la experiencia). Por otra parte, en la medida que se repitieran estas experiencias las indicaciones sobre el uso de la interfaz de usuario no serían necesarias y podría hacerse más énfasis en los problemas a resolver. Las inquietudes manifestadas por los alumnos sugieren posibles aspectos a incluir en futuras actividades de este tipo con el fin de hacerlos más significativos psicológicamente.

Aún teniendo en cuenta que la diferencia en los resultados cuantitativos no es notoria, la experiencia se evalúa como positiva, en función de la recepción que los alumnos hicieron de la actividad y las inquietudes manifestadas durante la misma, que proyectan sus expectativas y señalan aspectos a considerar en la planificación de actividades educativas.

Bibliografía

- Gil Martín, M., García Barneto, A. (2006): "Entornos constructivistas de aprendizaje basados en simulaciones informáticas". REEC: Revista electrónica de enseñanza de las ciencias, ISSN-e 1579-1513, Vol. 5, N° 2, 2006. Editor: Universidad de Vigo. España. URL: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2041055>
- Kafai, Y., Burke, Q. (2014): "Connected Code – Why Children Need to Learn Programming", The MIT Press, Cambridge-Massachusetts, Estados Unidos, 2014.
- Zabala, G., Morán, R., Blanco, S. (2013): "Una propuesta de enseñanza de programación en escuela media mediante el desarrollo de videojuegos con Etoys". Jornadas Argentinas de Informática 2013. Córdoba, Argentina,

Coeficientes de Rozamiento

*María Isabel López; Yolanda Villarroel;
Nélida Fonseca; Silvia Coria*

Instituto de Educación Media "Dr Arturo Oñativia"
Universidad Nacional de Salta

Introducción

La enseñanza de las ciencias experimentales en nivel secundario se reduce a la transmisión oral o escrita, sin la posibilidad de manipulación de los objetos y fenómenos a los que estas disciplinas se refieren. Esta limitación genera una carencia fundamental en el aprendizaje de las ciencias, reduciéndolas a la resolución de problemas de lápiz y papel.

Aunque el trabajo de laboratorio es considerado esencial en la enseñanza de la Física, una ciencia de carácter experimental, su presencia en las aulas es escasa. De esta manera se desaprovecha su potencialidad didáctica para el desarrollo de habilidades intelectuales, sociales para el trabajo en equipo, la promoción de la autonomía, la capacidad para resolver situaciones problemáticas, la realización de observaciones, la incorporación de formas de comunicación, entre otras (De Jong, 1998).

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), como herramientas de aprendizaje, brindan la posibilidad de visualizar fenómenos que ocurren rápidamente, recopilar datos experimentales, registrar la variación de las variables y analizarlas, en muchos casos permiten realizar nuevos tipos de análisis antes difícil de efectuar. En este trabajo, formulamos una propuesta didáctica para determinar el rozamiento entre dos superficies utilizando las Tic (notebooks del Programa Conectar Igualdad, celulares con cámaras digitales, software matemático, reloj digital, Internet) destinada a estudiantes de Física de 4to Año del Instituto de Educación Media "Dr Arturo Oñativia" dependiente de la Universidad Nacional de Salta. En este trabajo integramos áreas como física, matemática e informática a fin de promover un mayor interés de los alumnos por las ciencias experimentales.

Fundamentación Teórica

El trabajo de laboratorio brinda a los alumnos la posibilidad de explorar, manipular, sugerir hipótesis, cometer errores y reconocerlos, así aprender de ellos, desarrollando procesos de observación de fenómenos, recolección y análisis de datos para explicar las observaciones, pudiendo llegar a realizar modelos cualitativos matemáticos explicativos, permitiendo entender el papel de la observación directa y distinguir entre las inferencias que se realizan a partir de la teoría y las que se realizan a partir de la práctica. (Gil, 1997).

Los objetivos primordiales perseguidos en las clases de laboratorio de Física son favorecer el aprendizaje significativo, promover el trabajo en equipo y "el aprendizaje del método científico y la estructura de la experimentación en la construcción del conocimiento" (Concari y otros- 1991)

Con el trabajo experimental se pretende que el alumno se familiarice con:

- la identificación de las leyes fundamentales relacionadas con cada experimento en particular.
- el uso adecuado de diversos instrumentos para la determinación de diferentes magnitudes físicas, sus limitaciones, su sensibilidad y las posibilidades de mejoramiento.
- la adecuada secuenciación en la toma de datos y su análisis.
- la valoración de los errores principales que influyen en el resultado de las mediciones de las distintas magnitudes físicas.
- Distinguir el sistema real del ideal, y conocer el origen de las fuentes de error.
- Los procesos de calibración de los instrumentos de medición.
- La utilización de métodos gráficos para presentar e interpretar los resultados experimentales.
- La elaboración de informes.

En el laboratorio el alumno logra el máximo de participación, el profesor se convierte en guía para el alumno

brindando la ayuda necesaria. El alumno debe percibir la práctica como un pequeño trabajo de investigación, (Solaz, 1990) por lo que una vez terminada elaborará un informe donde se evalúa el conocimiento del estudiante con relación al contenido del informe y el dominio que muestra en la comunicación de ese contenido.

Descripción de la propuesta

Experiencia 1: Determinación del coeficiente de rozamiento estática entre madera y madera

Se coloca un prisma de madera sobre un plano inclinado de madera, se levanta lentamente el plano inclinado de un extremo, hasta que el prisma empiece a deslizarse. Se mide el ángulo de inclinación α y se calcula el coeficiente de fricción estático como la tangente de ese ángulo.

Experiencia 2: Determinación del coeficiente de rozamiento dinámico

Se coloca un bloque de madera sobre el plano inclinado que forma un ángulo θ con la horizontal y se filma el movimiento del mismo.

A partir del análisis de la filmación se construye una tabla de valores que relaciona la distancia recorrida y el tiempo empleado. Luego se traza la gráfica $d=f(t)$ y la gráfica $d = f(t^2)$ en papel milimetrado.

Se introducen los datos en un graficador de funciones (FW, Graph). Se aplica regresión lineal para el cálculo de la pendiente de la recta $d = f(t^2)$. Finalmente, con los valores obtenidos y a partir de consideraciones dinámicas, se determina el coeficiente de rozamiento entre las superficies

La aceleración del bloque es el doble de la pendiente de la recta de regresión. El coeficiente de rozamiento dinámico es:

$$\mu_d = \frac{g \cdot \sin \theta - a}{g \cos \theta}$$

La comunicación de los resultados obtenidos en el trabajo experimental se realiza por medio del informe escrito en Word o una presentación en Power Point.

Conclusión

Durante el desarrollo del experimento se observa en los estudiantes, numerosas limitaciones tanto de orden práctico como de orden teórico, lo que exige al docente una intervención continua para orientar eficazmente hacia la consecución de los objetivos propuestos. Es en esta acción en la que, la relación docente- alumno toma significado ya que en muchos casos debe dar respuesta a problemáticas individuales, establecer acuerdos para potenciar el grado de compromiso con el trabajo grupal y abordar creativamente cuestiones emergentes que no fueron previstas.

La utilización de nuevas tecnologías en las clases experimentales de Física va más allá de la búsqueda de información, permite construir nuevos escenarios de aprendizaje mediante el uso de procesadores de textos, hoja de cálculo, tratamiento de la imagen digital, elaboración de documentos multimedia así como el conocimiento de programas para construcciones geométricas, modelado científico y tratamiento de los datos de la investigación.

Esta forma de abordar las prácticas de laboratorio contribuye a una actitud más positiva y a una mayor com-

prensión de los conceptos teóricos ya que integra contenidos, prácticas y valores dando lugar a aprendizajes continuos, críticos y éticos.

Bibliografía

- Gil, S. (1997) – Nuevas tecnologías en la enseñanza de la Física: oportunidades y desafíos. Memorias VI Conferencia Interamericana sobre Educación en Física
- De Jong, O. (1998) Los experimentos que plantean problemas en las aulas de química: Dilemas y soluciones. Enseñanza de las Ciencias.
- Solaz J. J (1990). Una práctica con el péndulo transformada en investigación. Revista Española de Física, V-4, nº 3.
- Concari, S y otros (1991)- El trabajo práctico de laboratorio: un enfoque no estructurado. Memoria REF VII Mendoza.



La planificación de secuencias didácticas que permitan a los alumnos comprender, a través de las TIC, la complejidad y diversidad del mundo sociocultural

Alejandra E. Chalfón; María de los Ángeles Del Prado

Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento
Universidad Nacional de Tucumán

Introducción

La planificación de ésta experiencia pedagógica encuentra su fundamento en la necesidad de propiciar desde la escuela la reflexión y el debate sobre las representaciones individuales y colectivas acerca de las diversidades étnico culturales, lingüísticas y de creencias, estimulando la construcción de una ciudadanía intercultural y la promoción de una ética dialógica

Los espacios curriculares desde los que se trabajarán son: Introducción a la Sociología y Computación, materias de Undécimo Año de la modalidad Técnica en Gestión Económica, Jurídica y Contable de la escuela y Liceo Vocacional Sarmiento.

La Institución forma parte del programa Conectar Igualdad, por lo que las alumnas tienen notebooks que usan en la escuela.

Surge un interrogante que va a guiar el objetivo de este trabajo:

¿Cómo diseñar estrategias pedagógicas que conduzcan a las alumnas a apropiarse de conocimientos y desarrollar capacidades que les permitan comprender la complejidad del mundo sociocultural y el valor de la diversidad cultural?

Fundamentos de la propuesta pedagógica

Hoy, para ejercer los derechos y las obligaciones, y para influir en la realidad política, la ciudadanía necesita operar los dispositivos TIC y manejar los nuevos lenguajes y modos de comunicación. Es decir, necesita desarrollar nuevas competencias o ejercitar las habilidades de siempre de modos diferentes. En esto, la educación tiene un papel central.¹

En esa sintonía, el trabajo diseña estrategias didácticas que les permita a las jóvenes acercarse a los contenidos de forma amena, encontrando en las TIC herramientas valiosas para abordar la problemática.

Los cambios tecnológicos nos interpelan, interrogan y traccionan a transformar las prácticas docentes para garantizar una educación integral acorde al nuevo contexto sociocultural que demanda la inclusión de las TIC.²

Es necesario que las alumnas identifiquen y comparen diferentes sociedades y las manifestaciones de la cultura que en ella se expresan. Es sumamente importante que Investiguen sobre el respeto por las diferencias como expresión del derecho a la igualdad y que produzcan expresiones y manifestaciones colectivas de los temas tratados a través de producciones grupales que reflejen la relación entre identidad, diversidad y tolerancia.

En síntesis, la secuencia didáctica que se expone en este trabajo muestra la siguiente planificación:

Propuesta Didáctica: Elecciones disciplinares, pedagógicas y tecnológicas

A fin de lograr ese objetivose desarrollarán tres clases de 80 minutos en cada una de las materias

Clase 1

Introducción a la sociología:

La presentación del tema la realiza el docente. Se explicitan los objetivos y las alumnas observan videos de la película “Los dioses deben estar locos 1”

Expresan las impresiones que tienen sobre las manifestaciones culturales en cada sociedad. Plasma los comentarios como “lluvia de ideas” en el pizarrón.

El trabajo continúa cuando las alumnas reunidas en grupos buscan información en la Web sobre el concepto de cultura. A través de estas actividades entran en contacto con entornos de publicación. Descargan el documento y utilizando el editor de textos hacen anotaciones al margen, marcan ideas principales

Computación:

El debate iniciado en la clase de Sociología continúa en un foro que a tal efecto el profesor habilita para que los alumnos continúen intercambiando ideas.

Las estudiantes realizan un cuadro comparativo usando la herramienta Tabla o Cmaptools en sus notebooks entre los dos tipos de sociedades observadas en el video.

Las alumnas crean un blog cuya temática es: La diversidad Cultural, utilizando los conceptos aprendidos en la asignatura Sociología. Las actividades se realizan en forma grupal. Las alumnas buscan imágenes alusivas al tema del blog y diseñan su página principal.

Clase 2

Introducción a la Sociología:

- La profesora presenta imágenes, fotografías extraídas de la web que presentan distintas sociedades y formas de vida. Es sumamente importante la “lectura de las fotografías observadas: colores, ambiente, expresiones de los protagonistas etc..

- Las alumnas las observan y luego explican la siguiente afirmación:

“Los universales culturales son los elementos comunes a todas las culturas, pero ellos se manifiestan de forma diferente en cada una de las sociedades”.

Las expresiones de los alumnos se registran en la pizarra, armando una lluvia de ideas. Los alumnos sacarán fotos del producto que le servirá de insumo para la siguiente actividad.

Computación

Reunidas en grupo se propone a las alumnas crear un video usando Windows live movie maker. Esta actividad deben concluirla en un tiempo y lugar extra áulico, utilizando las tecnologías de la comunicación Whatsapp, internet, correo electrónico, etc..

Una vez concluido el video las alumnas crean una página en el blog referida a Universales Culturales donde se incorpora el concepto y el correspondiente video.

Los trabajos serán enviados por email a las profesoras para ser corregidos.

Clase 3

Está destinada a la evaluación

Esta forma parte del proceso de aprendizaje y requiere también de un tiempo y un espacio de concreción que se puede extender y prolongar más allá de la estructura horaria de la escuela. Se expondrá el producto ante alumnas de 8vos. años de la escuela.

Es necesario lograr una evaluación poderosa, atendiendo a la autoevaluación y coevaluación, implementando los trabajos colaborativos.

Conclusiones

Esta propuesta es una invitación a tomar la palabra, relatando la planificación de una futura experiencia pedagógica que se considera útil para que las alumnas puedan comprender la importancia de la cultura y del respeto por la diversidad como valor que permite la convivencia pacífica. Asimismo Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación son herramientas valiosas al servicio del aprendizaje y permiten la investigación y el posterior análisis de la información necesario para la toma de decisiones.

1. Mayoral, G. (2013). Clase 1: Ciudadanía y Tic. Propuestas Educativas con TIC1. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

2. Idem

En ese sentido, la planificación es una representación de la experiencia educativa. Constituye una anticipación (una previsión) y tiene carácter de prueba o intento. El diseño de la enseñanza debe estar científicamente fundado y ser práctico: el propósito es ayudar a desarrollar la tarea de enseñar. El plan o diseño es un instrumento necesario, pero sin tornarse en una carga burocrática. La acción de diseñar tiene el fin de enriquecer, analizar y mejorar la tarea de enseñanza, servir para repensar la propia acción en términos prácticos.

Esta propuesta pedagógica promueve capacidades críticas mucho más significativas y vitales que en los modelos tradicionales, puesto que potencian la creatividad de los alumnos, su apropiación de contenidos y la utilización significativa de recursos TIC para la creación propia y expresión de ideas personales.

Bibliografía

- Gvirtz, Silvana y Mariano Palamidessi (1998). "La construcción social del contenido a enseñar", en El ABC de la tarea docente:
- Mayoral, G. (2013). Clase 1: Ciudadanía y Tic. Propuestas Educativas con TIC1. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación
- Caccuri, Virginia (2013) – Recursos TIC . Buenos Aires. Pc Users.
- Alfie Gabriela, Veloso Claudio (2011) – Computación Básica para Docentes –Alfaomega.

Aplicación de igualdades y desigualdades lineales a problemas de optimización mediante el uso de las TICs

*Pablo Bazzano; Gloria Mabel Suarez;
Clara Grinblat*

Gymnasium
Universidad Nacional de Tucumán

El proyecto involucra a las asignaturas Matemática y TICs, e introduce conceptos de la disciplina Investigación Operativa.

Los temas se están desarrollando en diez clases teórico-prácticas de 80 minutos.

Introducción

El mundo actual, globalizado, con un ritmo acelerado en cuanto a avances tecnológicos y científicos, requiere individuos altamente capacitados para adaptarse a la vertiginosidad de los cambios, a la competitividad y que sean capaces de tomar decisiones con criterio y creatividad, de manera de lograr con economía de tiempo y esfuerzos, mayores logros en las distintas áreas de competencias en que se desempeñen. La necesidad de encontrar nuevas maneras de lograr un aprendizaje significativo para nuestros alumnos y tratar de desarrollar en ellos estrategias para el abordaje de nuevos aprendizajes, independencia en el modo de acceder al conocimiento y despertar una motivación para que desarrollen al máximo sus potencialidades, nos motivó a abordar temas de Programación Lineal, disciplina que ayuda no solo a resolver problemas con soportes tecnológicos, sino que capacita al individuo para tomar decisiones racionales. Por esa razón, en nuestro proyecto el análisis no se agota en encontrar la mejor solución en las condiciones dadas, sino que agrega el análisis postóptimo de sensibilidad ante cambios en esas condiciones. En relación con lo dicho, cabe señalar también que pese a ser el Gymnasium un colegio de formación humanística, un elevado porcentaje de los egresados siguen carreras universitarias de ingeniería o ciencias económicas.

La conciencia de la importancia que tiene introducir en el nivel secundario los conceptos elementales de la Investigación Operativa, así como de la Estadística, crece en todo el mundo desarrollado, como lo atestiguan los numerosos concursos de estímulo a estas iniciativas que pueden encontrarse en los correspondientes sitios web de ministerios y de prestigiosas instituciones educativas. De hecho, se estima que en las próximas décadas el 80 % de los empleos que se crearán en el mundo serán en el área de las STEM (ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas, por sus siglas en inglés).

Desde el punto de vista educativo, nuestro interés es lograr un aprendizaje significativo en los alumnos, lo que implica no una mera repetición de contenidos, sino la capacidad de transferir y aplicar en situaciones nuevas lo aprendido. Para ello, los docentes involucrados en esta experiencia, planificamos cuidadosamente las actividades que están desarrollando los alumnos, así como la selección bibliográfica.

Objetivos generales

- Reforzar el aprendizaje de conceptos de geometría analítica.
- Introducir conceptos de modelado matemático.
- Presentar la programación lineal como una herramienta para la toma de decisiones racionales.
- Integrar recursos de informática a la enseñanza.
- Promover el uso de software gratuito como alternativa legal a los programas de pago comúnmente utilizados.

Objetivos específicos

- Revisar conceptos previos necesarios para el abordaje del problema propuesto: ecuaciones e inecuaciones polinómicas de primer grado con una incógnita .

- Identificar y graficar inecuaciones polinómicas de primer grado con dos incógnitas.
- Encontrar el conjunto solución de sistemas de inecuaciones con dos incógnitas.
- Aplicar estos nuevos conceptos en diferentes situaciones problemáticas.
- Identificar restricciones función objetivo y en problemas de programación lineal.
- Lograr la optimización de las funciones objetivos, con las restricciones correspondientes en diferentes problemas.

Contenidos

Matemática

- Rectas
- Semiplanos
- Igualdades lineales
- Desigualdades lineales
- Optimización de funciones

Investigación Operativa

- Modelos matemáticos
- Programación lineal
- Función objetivo
- Restricciones
- Solución óptima
- Análisis de sensibilidad postóptimo

TICs

- Graficadores
- Apletts interactivos
- Recursos educativos en Internet
- Planillas de cálculo
- Software de uso libre

Metodología de enseñanza

Primera etapa: Resolución de ejercicios y problemas tendientes a revisar los conocimientos previos necesarios para desarrollar los nuevos contenidos.(1 clase)

Segunda etapa: Mediante el planteo de un problema disparador, surge la necesidad de estudiar inecuaciones polinómicas de primer grado con dos incógnitas; se brinda la bibliografía y las explicaciones del tema, para lograr la resolución del problema planteado.

Luego de estudiar esta temática, se generaliza lo aprendido al encontrar la región del plano que da solución a un sistema de inecuaciones polinómicas de primer grado con dos incógnitas, en donde, al complejizarse esa región, aparece la necesidad de utilizar graficadores ,con el propósito de ganar no solo tiempo sino precisión y prolijidad.

Tercera etapa: Mediante un problema sencillo de programación lineal, se pide identificar las restricciones del mismo, que no es otra cosa que plantear un sistema de inecuaciones con dos incógnitas, pero se plantea otra dificultad, por lo que el profesor debe orientarlos con la finalidad de que encuentren la función objetivo de estudio y analicen que la misma tiene infinitas soluciones, todos los puntos del plano que cumplen con el conjunto de restricciones. Luego de interpretar varios problemas de éste tipo, se formaliza la optimización de la misma. Por la misma dificultad que surgió en la etapa anterior, todos los problemas se resuelven con la ayuda tecnológica seleccionada por los profesores.

Cuarta etapa: Todo lo anterior se desarrolló con la motivación del problema de un problema concreto de programación lineal, por lo que en esta etapa tenemos varios momentos:

Análisis del problema: determinación de la función objetivo y del conjunto de restricciones.

Resolución del problema: donde necesitarán los conocimientos vistos anteriormente así como el complemento tecnológico que tuvo mayor aceptación por el grupo de alumnos.

Análisis de sensibilidad: una vez encontrada la solución óptima bajo las circunstancias dadas, se desarrolla el análisis de cómo se modificaría esa solución frente a cambios en las restricciones o los coeficientes de la función objetivo. Esta etapa tiene gran importancia porque enseña a los alumnos a reconocer aquellas limitaciones que tienen mayor importancia y que, por lo tanto, vale la pena intentar modificar.

Evaluación: se incluyen preguntas conceptuales, se observa la comprensión de la modelización, su utilización en resolución de problemas, la identificación de situaciones que pueden estudiarse mediante programación lineal. El docente dicta las clases presentando una situación problemática apropiada para que prevalezca el concepto matemático subyacente, e infiere la necesidad de introducir un nuevo conocimiento.

Bibliografía

- Silvia Altman- Claudia Comparatore- Liliana Kurzrok: Matemática Polimodal Longseller 2º Edición - Buenos Aires, 2005

- Gimenez María, Scarimbolo Elizabeth, Rasso Marcela, Evelyn Orfano- Matemática 2/3 – Ediciones SM – Buenos Aires - 2014

- Tijonov, A. N. y Kostomárov, D. P. Algo acerca de la matemática aplicada. Editorial Mir. Moscú, 1979.

- Tow, F. V. Programación lineal como instrumento de modelado microeconómico. Ediciones Macchi. Buenos Aires, 1999.

Huayra, Moodle y Software libre para todos

Arnaldo Vilte; Fernando Díaz Pinel

Instituto de Educación Media Dr. Arturo Oñativia
Universidad Nacional de Salta

Fundamentación y marco referencial

Es misión de todo Docente el de formar en valores buscando el desenvolvimiento en la sociedad de la información y orientando en la capacidad de reflexión, razonamiento, análisis y toma de decisiones.

Hoy se observa, que además de que cada vez son más las personas que acceden y utilizan computadora y software, muchas de estas desconocen la procedencia de los programas informáticos que utilizan, simplemente los usan siendo esto parte de la des-información como así también no conocen programas de Software Libre que solucionarían estos problemas de licencias y que son algunos hasta más importantes y mejores que muchos de la misma especie pero propietarios.

Teniendo en cuenta estos dos aspectos mencionados con anterioridad y que no debemos como Docente perder de vista la importancia de la formación, no sólo de contenido, sino de valores es que nos propusimos sabiendo que el Software Libre permite autonomía e independencia no solo trabajar con él sino enseñar con herramientas que tengan estas características.

La capacitación, el acompañamiento a los actores institucionales y la implementación de Huayra Linux y Software Libre en el Instituto de Educación Media "Dr. Arturo Oñativia" teniendo como propósitos: integrar, a partir de la participación, un acercamiento a la filosofía del Software Libre; revalorizando a través de las distintas instancias es lo que se busca con esta propuesta.

Objetivos

- Promover la participación, el debate y aplicación de los beneficios estratégicos y económicos del Software Libre, el proceso de adecuación e implementación de programas y herramientas informáticas, basadas en tecnología libres y disponibles para uso en las practicas diarias.
- Incorporar componentes de reflexión, inducción y adiestramiento en el uso del Software Libre, buscando que los actores se conviertan en multiplicadores del conocimiento libre.
- Mejorar la percepción en general, sobre la importancia del rol del Software Libre en el aula, la institución y en la vida cotidiana a través de su aplicación y filosofía.

Propuesta: Materiales y método

Con el propósito de reducir brechas digitales, educativas, sociales y culturales en estudiantes, docentes, directivos y personal de apoyo del IEM iniciamos la implementación de esta propuesta buscando acercar a todos ellos al mundo del Software Libre

Para ello se propusieron dos etapas:

Primera Etapa: INCORPORACION Y UTILIZACIÓN:

Etapa que se encuentra en desarrollo progresivo y que su objetivo principal fue la incorporación y utilización de Software Libre en la institución a través de su integración en la materia Informática con los estudiantes, la cual tuvo los siguientes momentos cronológicos de incorporación:

AÑOS	ACCIÓN	DETALLE
2004	Software Libre en el Aula	Instalación de GNU/Linux como sistema operativo en las computadoras de la Sala de Informática y la modificación y adaptación de contenidos y planificaciones de la materia Informática.
2005	Plataforma Virtual Moodle	Incorporación y utilización de Moodle (Plataforma Virtual) como complemento de las clases de Informática.
2006-2007	Plataforma Virtual Moodle y otros Software Libre	Se continua con la modificación y adaptación de los programas (contenidos) de la materia Informática con temas relacionados con el Software Libre.
2008-2010	Plataforma Virtual Moodle	Se prueban diferentes servidores externos para el alojamiento de la plataforma virtual como así también se desarrollan talleres de capacitación de Moodle para los Docentes de la Institución.
2011	Plataforma Virtual Moodle	Se instala y se utiliza Plataforma Virtual en un servidor propio en la Institución.
2014	Instalación Huayra Linux	Se realizan las primeras pruebas con Huayra Linux instalando dicha distribución en 5 de las 22 máquinas de la Sala de Informática del IEM.
2015	Instalación Huayra Linux	Se instala Huayra Linux en todas las computadoras de la Sala de Informática y en las computadoras personales de estudiantes que no tiene dicho sistema operativo.

Se emplearon materiales que hicieron de soporte para el desarrollo de los acciones y sobre los que se implementaron las distintas estrategias. Estos nos llevaron a planificar, pensar, interactuar y acompañar el aprendizaje de manera motivadora:

Infraestructura

1. Computadoras de Escritorio (22)
2. Conexión a Internet
3. Proyector

Software Libre

1. Sistema Operativo
2. Editores de páginas Web
3. Editores de texto
4. Editores de Multimedia y Diseño Gráfico
5. Plataformas de educación virtual
6. Navegadores Web

Se realizará una segunda etapa a través de un Taller de Sensibilización dirigido a los demás actores del IEM (Docentes, Directivos y Personal de Apoyo Universitario) con el cual se buscará que se familiaricen con el uso de Software Libre y que puedan reconocer en él un medio para comprender los intercambios comunicativos actuales, ayudándolos en su propia práctica a encontrar desafíos tecnológicos que les permitan modificar sus intervenciones diarias.

Resultados

Los estudiantes lograron valorar los beneficios de utilizar Software Libre pudiendo relacionar sus conceptos, valores y filosofía con la generación de buenos ciudadanos en una sociedad independiente, solidario y sobre todo libre.

Tuvieron mayor participación en la materia al utilizar una plataforma virtual libre como complemento de sus clases que permitían interactuar en forma constante con sus docentes desde cualquier lugar y en cualquier momento.

Asimismo lograron utilizar en forma eficiente constante programas ya que no tuvieron problemas en su instalación e incorporación en computadoras portátiles y Pcs de escritorio debido a que este software se puede obtener e instalar en forma gratuita en todas las computadoras que deseaban independiente del sistema operativo que utilizaban.

Evaluación

La evaluación del mismo se enfocó en la elaboración de una estrategia que garantice la incorporación y la migración de modos y formas de trabajo de manera eficiente, efectiva e inclusiva.

Para concretar este proceso se realizó, en primer lugar, un proceso evaluativo de diagnóstico que permitió reconocer conocimientos previos acerca del software en general y del Software Libre en particular lo cual nos brindó un punto de partida pensando y resignificando el uso de Software Libre. De esta manera, se pudo elaborar la propuesta respondiendo a las necesidades y características de los actores involucrados.

Otro proceso evaluativo fue el formativo donde los estudiantes realizaron diferentes actividades con Software Libre y mediados por una plataforma virtual lo cual nos permitió observar el nivel de confianza y la forma de manipulación del Software Libre

Y por último una instancia sumativa sobre estrategias que permitieron acreditar capacidades y competencias relacionadas con este tipo de software.

Conclusiones parciales

Enseñar Software Libre en las escuelas es mirar hacia el futuro laboral. Trabajar con esta propuesta (en su primera etapa) permitió que los estudiantes puedan reflexionar y accionar sobre el Software Libre. Asimismo pudieron conocer otros programas que difícilmente hubieran conocido de no ser a través de esta propuesta.

Siendo los responsables pudimos ver como el acercamiento a nuestros estudiantes al uso de este tipo de software motivó su participación, sus preguntas, sus dudas y consultas. Además pudimos realizar nuevos diálogos pedagógicos propiciando un acercamiento y creando otros tipos de relaciones con nuestros estudiantes.

Esperamos que esto sea un disparador para que nuestros estudiantes continúen con la construcción de su propio aprendizaje y su desarrollo en las cuestiones éticas y morales que permite el Software Libre.

Como docentes el uso de este tipo de software nos obliga a un cambio en nuestro rol de informante principal y centro del conocimiento, a un nuevo rol como es el de ser facilitador del aprendizaje; y como tal, el participante en el proceso de aprendizaje colaborativo, donde el alumno dejara de ser un receptor pasivo, y se convierte en partícipe de la construcción de su propio conocimiento en la interacción con materiales y con sus pares.

Bibliografía

- Arena, Facundo (2002). La biblia de Linux. Manuales USERS. MP Ediciones. Buenos Aires.
- Castrillo, Javier; Gonzalez, Felipe y Lotitto, Ornella. Sistema Operativo Huayra GNU/Linux. Serie instrumental para el modelo 1 a 1. Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/14_Huayra_web0.pdf
- López Ana (2011). Gestión Cursos Virtuales. Serie Estrategias para el Aula. Ministerio de Educación de la Nación. 1a. Edición. Buenos Aires. Recuperado de <http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/M-Cursosvirtuales1.pdf>
- Ros, I (2008). Moodle, la plataforma para la enseñanza y organización escolar. Ikastorratza, e-Revista de Didáctica 2. Retrieved from http://www.ehu.es/ikastorratza/2_alea/moodle.pdf (issn: 1988-5911)

Homo Ludens o el juego como estructurante de aprendizajes: Integración de los lenguajes artísticos en el Instituto Superior de Música de la UNT

Carlos Enrique Castilla
Instituto Superior de Música
Universidad Nacional de Tucumán

EJE TEMATICO 3

INTEGRACIÓN Y ARTICULACIÓN DE SABERES

I. Introducción

Esta comunicación tiene como propósito el relato de una experiencia de aprendizaje colaborativo llevada a cabo en el año 2015 con alumnos del Nivel Superior del ISM-UNT. El espacio curricular “Integración de los lenguajes artísticos” es una asignatura obligatoria para los Profesorados de Educación Musical y de Dirección Coral y optativa para los demás profesorados. Si bien el grupo de aprendizaje está integrado en su mayoría por alumnos de cuarto año de las diferentes carreras, los intereses, expectativas y trayectorias de aprendizaje no son, necesariamente las mismas. En este escenario plural y heterogéneo per se, se plantea el desafío de organizar los aprendizajes en torno a un proyecto creativo. Dicho proyecto, diseñado, gestionado y llevado a cabo por los alumnos con la guía del docente, se convierte en una actividad aglutinante que permite a cada uno de ellos explorar sus posibilidades expresivas y comunicativas a través de otros lenguajes artísticos. Onirium –conjunción de sueño y locura– es un espectáculo visual resultante de esta práctica que no sólo incorpora las habilidades de cada estudiante, sino que además los interpela a incursionar en terrenos antes no explorados: literatura, dramaturgia, montaje escénico, actuación, etc. Para conseguir este objetivo, los aprendizajes se articulan en torno a tres acciones que consideramos clave en la organización de esta propuesta didáctica: a) incorporar la modalidad de taller como espacio formativo, b) sostener la propuesta lúdica como eje estructurante de los aprendizajes, y c) promover la consideración de la experiencia estética como vivencia.

II. La modalidad de taller como espacio formativo

En los actuales Planes de Estudio de los diferentes Profesorados que se cursan en el Instituto Superior de Música de la Universidad Nacional de Tucumán existe la propuesta de diferentes modos de organización de los espacios curriculares. Uno de ellos es la modalidad de taller que he elegido para la implementación de la asignatura a mi cargo: Integración de los lenguajes artísticos. En el diseño del Plan de estudio se estipula que los talleres:

Tienden a favorecer el trabajo de integración de teoría y práctica. Se centran en la producción de conocimientos a partir de la recuperación de contenidos trabajados en otras unidades pedagógicas, poniendo en juego pensamientos, sentimientos y acciones e involucrando al alumno en procesos reflexivos y vivenciales.

Desde el momento en que aceptamos que es posible construir o producir conocimiento, tenemos que aceptar también que no se trata de construir “EL CONOCIMIENTO” -así, entre comillas y con mayúsculas-, sino, más bien de “un conocimiento” -con el pronombre indefinido y en minúsculas-. Si miramos ambas expresiones con una mirada poco atenta, se podría pensar que la diferencia entre una y otra casi no existe. Pero hablar del conocimiento en un sentido o en otro, revela, aun a pesar nuestro, la orientación ideológica de las prácticas docentes.

En el primer caso el saber es considerado una entidad absoluta que asimilamos sin que podamos agregar ni quitar nada, se presenta con todo el peso de la autoridad indiscutible. En el segundo, el saber se presenta como una realidad factible de modificar a cada instante y con cada nueva experiencia, su conformación es primordialmente subjetiva, es decir, relativa. Hablar del conocimiento en aquel sentido absoluto nos proporciona la sensación de seguridad, la apariencia de que todos vamos caminado en un mismo sentido. En cambio, pensar en el conocimiento desde el punto de vista de la subjetividad, nos conduce a la incertidumbre -cada ser humano es un arcano-, a la confrontación con el otro que piensa distinto, a la sensación de que todo está permitido o

de que todo vale lo mismo. Pero, a pesar de la sensación de desconcierto que puede originarse a partir de esta nueva perspectiva, por detrás -y por debajo- existe una fuerza de cohesión grupal, una propensión al encuentro con el otro que opera a la manera de un control social y que permite la concreción de las expectativas. El taller, como espacio didáctico, plantea precisamente la oportunidad de pensar en un lugar y en un modo de producción vinculados con “un conocimiento” que se construye, que adquiere la forma que los alumnos quieren -o pueden- darle. Implica, además, la necesidad de realizar innovaciones de orden práctico: de concebir los espacios y las reglas de la interacción de una manera diferente.

La mención de la palabra taller como estructura de trabajo y de producción -no nos detendremos ahora, por razones de espacio, en su rastreo etimológico- despierta reminiscencias de otros contextos de uso. Hay dos consideraciones vinculadas con su pasado que podemos recuperar por su alto grado de operatividad en la tarea del aula: por un lado, el modo en que se distribuyen las actividades, por otro, el sentido de gremio.

En cuanto al primer aspecto destacado, recordemos que ya en la Edad Media cada taller conformaba un centro de producción con artesanos y aprendices que realizaban tareas bien especializadas. Este modelo, no era rígido, puesto que cada aprendiz tenía la oportunidad de ir ascendiendo en su puesto de trabajo en función del mayor grado de dominio de su arte hasta el punto de poder, con el paso de tiempo, independizarse e instalar su propio taller. Por otra parte, redescubrir el sentido del término gremio y sus incumbencias, no lleva a recurrir al sentido primigenio del término. En sus orígenes y en un sentido lato gremio es el regazo materno; de allí se deriva la idea de “protección” o “cuidado”. Si consideramos un aula-taller en este sentido, estamos dispuesto a aceptar que el espacio debe ser convocante, es decir, que debe ofrecer al que asiste la sensación de seguridad y, además, las relaciones interpersonales debieran estar basadas en la aceptación de las individualidades subjetivas. El desarrollo y concreción del producto artístico importa tanto como las relaciones humanas. Los integrantes del aula-taller aceptan la condición de que la construcción del conocimiento se lleva a cabo mediante el intercambio con el otro en el proceso que César Coll (1999) denomina “conflicto socio-cognitivo”. Esta perspectiva nos permite rescatar al ser humano no sólo en su dimensión racional sino también recuperar y poner en juego el componente afectivo-emocional que determina la particular forma de pensar y de aprender de cada uno de nosotros.

Una vez que se ha aceptado la posibilidad que el aula se convierta en un espacio de construcción de conocimiento, podemos comenzar a pensar en la posibilidad de que en ese taller se generen una serie de acciones que den lugar a situaciones altamente creativas cuyo objetivo consista en buscar los posibles caminos para producir la integración de los diferentes lenguajes artísticos. Para lograr ese objetivo pensamos en dos aspectos que competen al lenguaje humano en todas sus formas: la posibilidad de expresar la subjetividad y de comunicarla a otros sujetos.

Se trata, entonces, de generar situaciones que permitan la exteriorización de las imágenes internas y que accionen los mecanismos que estimulan la sensibilidad de cada uno de los participantes. Esta propuesta está relacionada con la posibilidad de proyectar el mundo interior y “traducirlo” a través de las herramientas expresivas que proveen cada uno de los lenguajes artísticos: el color, las texturas, los timbres, las intensidades, la postura corporal se convierten en los recursos que permiten explorar las posibilidades de expresión y comunicación de los alumnos. Estos elementos son la materialidad por la cual se procura plasmar las imágenes mentales. Las limitaciones propias de los recursos utilizados permiten a los alumnos la indagación acerca de los alcances de las posibilidades expresivas de dichos recursos y sobre las peculiaridades de cada uno de ellos. Las actividades en el aula-taller son intentos de concreción material del imaginario de carácter irreal y tono nebuloso. Se trata de la búsqueda de analogías entre las imágenes mentales y aspectos perceptuales de los diferentes lenguajes artísticos: así, por ejemplo, el lenguaje musical suele asociarse con la medición intuitiva del tiempo (velocidad, aceleración, desaceleración) o del espacio (lo agudo y lo grave), entre otras. Estas asociaciones se ordenan y organizan a partir de la creación de un producto artístico que tiene como punto de partida, y de llegada, el potencial analógico dramático de la música. La dramatización pone en juego la capacidad de reproducir el imaginario con la mayor precisión permitida por las herramientas del sistema musical: el mundo subjetivo, el estado psicológico asociado a la experiencia en que se presenta una fantasía interior se ponen en escena, se exteriorizan condensándose en sus aspectos más sobresalientes.

En este contexto se promueve la improvisación sistematizada: improvisación, en el sentido de convocatoria

para dejar libres determinadas estructuras preexistentes o permitir que esas viejas estructuras actúen en nuevos contextos; sistematizada, en el sentido que dichas improvisaciones no son meros ejercicios de liberación, sino que están orientadas a la exploración en función de un objetivo propuesto.

El aula-taller de integración de los lenguajes artísticos, según los testimonios de los propios alumnos, promueve el desarrollo de la creatividad y genera situaciones de mayor integración entre los pares. Desafía a aprender a desestructurarse, a seleccionar ideas, a acortar los tiempos para llegar al común acuerdo. Permite el desempeño de distintos roles: ser observador crítico y protagonista. La institución educativa en la que son posibles estas acciones demuestra que la escuela no sólo sirve a los efectos de transmisión de la cultura, o más bien, de contenidos culturales que se organizan como espacios curriculares, sino también para la re-creación de los saberes y producción de nuevos proyectos culturales a partir de una experiencia de aprendizaje idiosincrásica e intransferible.

III. El juego como estructurante de los aprendizajes

Las reflexiones antropológicas de J. Huizinga contribuyeron a perfilar el encuadre epistemológico de los talleres. El pensador holandés nos ha permitido explorar la dimensión lúdica de la cultura humana y experimentar la posibilidad de concebir el espacio áulico en clave de juego. Se trata de desarrollar un comportamiento interactivo, de crear y recrear estratégicamente en función de reglas claramente preestablecidas, en un espacio y tiempo que son apropiados para ello:

Todo juego se desenvuelve dentro de un campo, que, material o tan sólo idealmente, de modo expreso o tácito, está marcado de antemano. [...] Dentro del campo de juego existe un orden propio y absoluto. He aquí otro rasgo positivo del juego; crea orden, es orden. La desviación más pequeña estropea todo el juego, le hace perder su carácter y lo anula (Huizinga, Huizinga 1998).

Para promover las prácticas interdisciplinarias he tomado algunas líneas pedagógicas que promueven la construcción del conocimiento a partir del desequilibrio que generan determinadas situaciones no previstas y que llevan a poner en práctica, por parte de los estudiantes, mecanismos de resolución creativa del conflicto cognitivo. Las propuestas de soluciones creativas se convierten en producciones artísticas y, a la vez, contribuyen a la adquisición de nuevos conocimientos.

Se parte de la concepción de que la creatividad no es patrimonio de algunas personas a las que se les ha dado el mote de “genios” u “hombres notables”; sino que surge de la capacidad de enfrentar creativamente situaciones que provocan un quiebre con el horizonte de expectativas. En este sentido, destaco algunos conceptos clave que me han permitido orientar y conducir las prácticas académicas en los talleres (Rubio, 2001):

- a) Flujicidad: refiere al modelo de circulación de la información en ciertos márgenes de libertad, esto permite la habilitación de diferentes canales de transferencia de datos mediante redes que se reestructuran continuamente;
- b) Dinamización: refiere a la mirada sobre el rol docente, el docente en tanto dinamizador se interpreta como fuerza que facilita y mantiene el proceso de búsqueda y sostiene la interacción;
- c) Desordenamiento: está vinculado con el giro metodológico que permite la construcción de representaciones simbólicas diferentes, esto es, pensar la posibilidad de mirar al mundo y a sí mismo desde nuevas perspectivas.

A partir de estos supuestos epistemológicos y aceptada la posibilidad de que el aula se convierta en un espacio de construcción de conocimiento, el taller, como espacio de aprendizaje, es capaz de generar una serie de acciones que dan lugar a situaciones altamente creativas en la búsqueda de posibles caminos para producir la integración de los diferentes lenguajes artísticos. Para ello he seleccionado y diseñado actividades lúdicas que sean facilitadoras de la exteriorización de las imágenes internas y que accionen los mecanismos que estimulan la sensibilidad de cada uno de los participantes. La propuesta consiste en estimular y provocar expresiones que proyectan el mundo interior y permiten “traducirlo” a través de las herramientas comunicativas que proveen cada uno de los lenguajes del arte: el color, las texturas, los timbres, las intensidades, la postura corporal se convierten en los recursos que permiten explorar las posibilidades de expresión y comunicación de los alumnos.

Complementamos estas conceptualizaciones con las propuestas de Swanwuih (2006) en relación con el aprendizaje de la música en los niños y hacemos la trasposición a nuevos escenarios de aprendizaje que supone la formación de futuros docentes. En esta oportunidad nos detenemos en los conceptos de “dominio”, “imitación” y “juego imaginativo”.

a) Dominio: Es el elemento del juego que nos orienta hacia los materiales artísticos. Los materiales que se manejan comportan inevitablemente el dominio de alguna destreza; la fluidez de palabras o movimientos, habilidad con instrumentos, notaciones, pinceles, etc. Podemos seleccionar y sensibilizarnos con estos materiales hasta llegar a controlarlos.

b) Imitación: Se relaciona con el carácter expresivo o referencial del arte. Cuanto más realista es una actividad artística, tanto más directa es su referencia a hechos de vida: tanto más imitativa es y tanto más posee lo que se llama “carácter expresivo”. Así, en el drama podemos iniciar la interpretación de personajes actuando como otros.

Aunque estos juicios imitativos son más patentes en el proceso de creación, hay sin embargo en la interpretación de música escrita o en teatro, suficiente margen para que el intérprete tome decisiones sobre la expresión concreta de la obra para que intervenga activamente el dar forma a la imitación y en determinar hasta cierto punto el carácter expresivo. La imitación no es mera copia, sino que incluye la afinidad, la empatía, la identificación, el interés viéndonos como otra cosa o persona. Es la actividad en la que ampliamos nuestro repertorio de acción y de pensamiento. Ningún arte significativo carece de referencias sobre imitación a cosas ajenas o propias. La imitación es tan inevitable como el gusto por el dominio de los materiales.

c) Juego imaginativo: El juego imaginativo nos centra en la estructura del arte. Entendiéndose por estructura el establecimiento de relaciones entre las cosas, la activación de tendencias que pueden llevarnos a la actitud de expectativa o escepticismo sobre la posibilidad de sorpresa o del placer.

IV. La experiencia estética como vivencia

La otra dimensión que se pone en juego en el taller de creación es la capacidad humana no sólo de disfrutar de la expresión estética producida por otros, sino también la capacidad de ser productores de actos estéticamente creativos. Según Dina Kirnarskaya, esto tiene que ver con lo ella recupera como rasgo esencial de la naturaleza humana. Así como los científicos han puesto la atención en la capacidad de elaboración de herramientas o en el desarrollo de operaciones cognitivas de orden superior para trazar la línea entre los antepasados primitivos de la humanidad y ésta; la autora denomina al hombre con la expresión latina *homo musicus* para referirse al hombre musical, que crea, desarrolla, y escucha la música y que sería más antiguo que el *homo sapiens*. El hombre hizo la música de una especie, aun cuando él no sabía cómo medir o contar las cosas de manera adecuada, y el concepto de los números era todavía sino un destello en su cerebro. Hizo la música cuando no pudo encontrar la razón de los fenómenos naturales, la lluvia, el granizo y la sequía a su alrededor. A través de los muchos siglos de su desarrollo, la cultura europea mantuvo un “acento musical”, que desempeñó un papel activo en el proceso educativo. Una serie de estudios realizados en diferentes países demuestran los efectos beneficiosos de la música en el desarrollo intelectual de los niños. Música y discurso comparten una función común: la comunicación social. Es probable que la conexión íntima de la música y la palabra en el nivel de la entonación expliquen la cercanía de talento musical a las habilidades verbales.

Para recupera la dimensión vivencial de las artes, recuperamos las postulaciones de John Dewey (2008) para quien el arte no es concebido como un reino separado como generalmente ocurre, que aparece por completo desvinculado de los materiales y aspiraciones de toda las otras formas del esfuerzo humano, de sus padecimientos y logros. Siguiendo con esta línea de pensamiento, las condiciones que crean el abismo entre el productor y el consumidor en la modernidad son las que operan también para crear una separación entre la experiencia ordinaria y la experiencia estética, enfatizando el carácter meramente contemplativo de lo estético:

La existencia del arte es la prueba de que el hombre usa los materiales y las energías de la naturaleza con la intención de ensanchar su propia vida, y que lo hace de acuerdo con la estructura de su organismo, cerebro, órgano de los sentimientos y sistema muscular. El arte es la prueba viviente concreta de que el hombre es capaz de restaurar conscientemente, en el plano de la significación, en la unión de los sentidos, necesidades, impulsos y acciones características de la criatura viviente (Dewey, 2008: 29).

V. Conclusiones

Tradicionalmente, estamos acostumbrados a que la evaluación venga desde fuera, desde otro. Por supuesto que eso es una actitud cómoda y, de alguna manera representa un desentenderse de la responsabilidad de mirarse a uno/a mismo/a y poder emitir un juicio valorativo de los propios aprendizajes. Desde hace tiempo vengo proponiendo en diferentes instituciones la auto evaluación y es lo que pretendo los alumnos lleven a cabo al finalizar la ejecución de un proyecto, desde aquellas primeras clases hasta la presentación final. El esfuerzo consiste en “objetivar” la propia subjetividad, observarla como si fuese desde adentro y desde afuera, sin perder de vista, además, las condiciones institucionales que son pautas que hay que cumplir en un sistema educativo formal. También les pido que aporten sugerencias de evaluación hacia el proyecto de la asignatura, como una manera de ayudarme a mejorar las prácticas educativas. Me permito recordarles que este proyecto de creación colectiva tiene que ver con una mirada sobre la enseñanza y el aprendizaje que no está centrada en el docente ni en los logros individuales, sino en el trabajo común. Mi propuesta de creación estética es el correlato en el nivel de los aprendizajes artísticos de lo que César Coll llamó “aprendizaje por conflicto socio-cognitivo” (1990). Sintéticamente, desde esta perspectiva se considera que un alumno aprende en la medida en que todo el grupo aprende.

Bibliografía

- Coll, César (1990): Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Bs. As.: Paidós.
- Dewey, J. (2008): El arte como experiencia. Barcelona: Paidós.
- Estrada, J. (1998): “El imaginario profundo frente a la música como lenguaje”, en La abolición del arte. XXI Coloquio Internacional de Historia del Arte. México: UNAM - Instituto de Investigaciones Estéticas.
- Huizinga, J. (1998): Homo Ludens. Madrid: Alianza.
- Rubio: J. V. (2001): Pedagogía del caos. En <http://www.educarjuntos.com.ar/wp-content/imagenes/PEDAGOGIADELCAOS.pdf> [consultado agosto, 2016]
- Swanwick, K. (2006): Música, pensamiento y educación. Madrid: Morata.

Educación en Derechos Humanos desde la enseñanza de una lengua

Mercedes Virginia Peluffo; Paula Perez Roig

Colegio Nacional Rafael Hernández
Universidad Nacional de La Plata

Introducción

Diferentes iniciativas para la Educación en Derechos Humanos han sido alentadas desde comienzos de siglo. Así, tanto organizaciones internacionales como también la legislación local reconocen la necesidad de profundizar en el ejercicio de la ciudadanía democrática y el respeto de las libertades fundamentales. En este contexto presentamos un proyecto interdisciplinario que integra diferentes áreas de Lengua, Historia, Estudios Sociales, Arte y TICs con Educación en Derechos Humanos, con el fin de situar a nuestros jóvenes alumnos en posición de ejercer sus derechos y responsabilidades, asumiendo una actitud de apertura hacia la otredad y de respeto por la diversidad. Nuestro trabajo propone y presenta a docentes y alumnos con un contexto significativo para promover y desarrollar habilidades para la comunicación y la participación.

El proyecto comprende tres unidades temáticas: la identidad; la gente y los lugares; y el arte callejero. El material es auténtico y variado en términos de géneros, medios, modos y tipos textuales. El desarrollo del programa se organizó en torno a tareas de acercamiento, profundización y reflexión sobre los ejes temáticos atendiendo a la formación de ciudadanos activos y críticos. Como parte final de este proyecto, los estudiantes comparten sus producciones fuera del aula.

Marco teórico

La escuela tradicional originada en el siglo XIX es indudablemente muy diferente a la escuela de hoy en día: los niños y adolescentes han cambiado, las prácticas sociales han cambiado, el contexto mundial ha cambiado. Estos cambios sin duda nos obligan a pensar en una escuela distinta. La “homogeneización” del aula es una ilusión: los jóvenes llegan con diversas experiencias culturales. Esta nueva forma de escolarizar debe no sólo promover la tolerancia y aceptación de la diversidad sino también fomentar el desarrollo de criticidad y compromiso de los jóvenes.

En este contexto es imprescindible entender la segunda lengua como el medio para el contacto con otros mundos y disparador para reflexionar sobre las experiencias propias y ajenas. A través de este contacto con otras realidades podemos comparar, evaluar y valorar otros mundos. Es decir, nos permite juzgar críticamente perspectivas, prácticas y productos en nuestra propia cultura y en otras. Para esto es necesario identificar estándares dentro de marcos internacionales que tengan valor universal. Así, la enseñanza de la lengua desarrolla competencia intercultural, es decir, la habilidad de asegurar un entendimiento compartido entre gente de diferentes identidades sociales (Byram, 2009). El concepto “competencia intercultural” es considerado fundamental por estos autores para el desarrollo de ciudadanía y democracia. En este sentido también resaltan que el trabajo derechos humanos-enseñanza de lenguas promueve oportunidades para reflexionar y aprender sobre ciudadanía y lengua en un contexto significativo y natural de uso.

De esta forma el contenido que se trabaje así como también las tareas que se elaboren deberán tener un doble objetivo: no sólo promocionar la adquisición de la lengua extranjera sino también invitar a la reflexión, al compromiso y a la responsabilidad de asumirse como ciudadanos plenos del mundo. El trabajo con sus compañeros es fundamental en la construcción de valores como la tolerancia, la aceptación, la empatía, así como también en el desarrollo de habilidades como dialogar para resolver conflictos, saber escuchar y expresarse con coherencia. El desarrollo de estas habilidades trasciende las paredes del aula: son aplicables tanto dentro como fuera del salón de clases, y contribuyen a la formación cívica de los estudiantes. En palabras de Osler (2005) “la apertura al otro, el respeto a la diversidad y el desarrollo de una gama de habilidades críticas, incluidas las

competencias de evaluación intercultural “ son de vital importancia para el desarrollo de la educación para la ciudadanía democrática y el aprendizaje de idiomas.

De esta manera, aprender otra lengua es la llave de acceso a otros sistemas de valores y formas de interpretar el mundo, alentando la comprensión intercultural y la tolerancia. El docente, como agente del estado, deberá garantizar el derecho a la educación y el conocimiento, propiciando un contexto en el que el diálogo y los jóvenes estén en el centro de atención y en el que la promoción de la democracia y la concientización sobre la importancia de los Derechos Humanos sean el centro de nuestra práctica docente.

La globalización, complejidad lingüística, la heterogeneidad y las nuevas tecnologías son algunos desafíos que los jóvenes deben enfrentar, y es nuestro rol como docentes identificar estrategias de enseñanza que se adapten a las experiencias que viven nuestros alumnos fueran del aula, promoviendo estudiantes autónomos en un proceso aprendizaje que durará toda la vida.

Desarrollo de la secuencia de trabajo

El proyecto que desarrollaremos a continuación es el plan de estudios diseñado para alumnos de sexto año del Colegio Nacional Rafael Hernández (Universidad Nacional de La Plata). El mismo consta de tres unidades temáticas de trabajo que tienen por objetivo poner en práctica los ejes teóricos mencionados anteriormente: el desarrollo de una conciencia crítica en relación a los derechos humanos.

La clase de inglés presenta la diversidad en su máximo exponente y nos proporciona un ámbito rico para el contacto con textos que nos conecten con otros mundos y que sirvan como disparador para reflexionar sobre las experiencias propias y ajenas. El contenido en la clase de inglés ha sido siempre flexible dejando espacio para la incorporación de literatura, las ciencias, las artes y temas de actualidad. Así, desde una perspectiva CLIL (por sus siglas en inglés, Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera) se pueden incluir tópicos de dominio público como, por ejemplo, la paz, discriminación, movimientos culturales, cuestiones ambientales, etc. para evitar trabajar con aquellos temas que interesan sólo a un grupo de nuestros alumnos, es decir, aquellos tópicos centrados en preferencia de un género u otro. Los estudiantes necesitan temas que presenten un desafío y que los ayuden a ver y entender la realidad desde diferentes ángulos. Entonces, al mismo tiempo que se proponen actividades de debate y de análisis crítico y se trabajan cuestiones discursivas, la motivación aumenta, se pueden eliminar las barreras afectivas para aprender idiomas, y las actitudes hacia las lenguas y sus hablantes tienden a mejorar. (Starkey, 2002)

Trabajando en este sentido estamos llevando a cabo un proyecto que tiene como objetivo poner en práctica estos conceptos y habilidades. Los alumnos de sexto año del ciclo superior, transitan una etapa de cambios en la forma en que piensan, sienten e interactúan con los demás, y al mismo tiempo van desarrollando sus propias opiniones y afianzando la personalidad. Su motivación e interés no se ven satisfechos por los temas tradicionales de los libros de texto. También es un momento importante de preparación para asumir su futuro con mayor independencia y responsabilidad. Están cursando su último año de escolaridad obligatoria, definiendo una posible carrera universitaria, despidiéndose, en muchos casos, de su vida más “cómoda” y en todo este proceso, ¿qué rol juega la escuela? ¿qué rol juega una segunda lengua? Sentimos que en este contexto, el trabajo desde la perspectiva de los derechos humanos expresa esta preocupación, este interés por acercarnos a la segunda lengua de una manera diferente.

El primer paso fue la selección de aquellos derechos que creímos más relevantes para nuestros alumnos y del material rico en posibilidades. La unidad 1 trabaja con el derecho a la identidad y a la libertad de expresar esa identidad libremente. La unidad 2 se centra en los artículos 13 y 14 de la DUDH los cuales refieren al derecho a elegir nuestro lugar en el mundo y a recibir asilo respectivamente. Finalmente, la unidad 3 alude al derecho a la relación persona-arte, tal como declara el artículo 27.

El poema “Alien Exchange”, del autor inglés David Harmer, dio el puntapié a la secuencia desarrollada durante el primer trimestre. El mismo invitaba a los alumnos a percibir una mirada diferente hacia nosotros mismos ya que en el poema, un extraterrestre describe a los seres humanos como “raros”. Esta mirada sobre el “distinto” se siguió trabajando con el video corto “Hyjab” (2005), dirigido y escrito por Xavi Sala, el cual muestra la interacción entre una adolescente y la directora de su escuela, cuyo discurso, contradictorio y manipulador, intenta evitar que la joven ejerza el derecho a expresar su identidad religiosa. En línea con el derecho a la identidad, se seleccionaron artículos periodísticos sobre el robo de niños durante la última dictadura militar.

Las actividades variaron en su dinámica y en el tipo de tareas a realizar, desde aquellas relacionadas con la micro y macro estructura de los textos (argumentativos, expositivos, periodísticos) hasta actividades reflexión, opinión y debate sobre el concepto de identidad-identidades, conductas propias y ajenas frente a la diversidad y las violaciones al derecho a la identidad en nuestro país.

El segundo trimestre invitó a los alumnos a pensar sobre nuestro lugar en el mundo, allí donde nacimos, donde pertenecemos, y donde queremos estar; particularmente, nos centramos en el mundo de los inmigrantes y refugiados. Investigamos sobre las diferentes causas por la que la gente debe abandonar su tierra y ahondamos en las historias de sus familiares. Para ilustrar el tema y contextualizarlo en este siglo, elegimos la película francesa *Welcome* (2009) dirigida por Philippe Lioret. El trailer nos permitió, no sólo presentar a los personajes, su problemática, el lugar y tiempo donde transcurre la ficción, sino, y principalmente, despertar un genuino interés en los alumnos por la historia. Luego, seleccionamos algunas escenas que nos posibilitaron el trabajo con la historia de Bilal, el joven iraquí que deja su tierra y recorre más de 5.000 kilómetros a pie para buscar refugio en Inglaterra y reencontrarse con su novia. La literatura también jugó un rol fundamental en el trabajo sobre esta temática: analizamos extractos de “El diario de Ana Frank” y “No speak English” de Sandra Cisneros y comparamos los textos en términos de la lengua y estructura característica de cada uno (un cuento y un diario personal) y las historias allí contadas. Los alumnos también analizaron la vida de estas autoras y cómo sus trayectorias influenciaron su escritura. El objetivo de esta unidad fue posicionar a nuestros alumnos como ciudadanos del mundo, comprender las implicancias de esto y valorar el lugar donde viven.

El tercer trimestre tuvo como eje el arte en la vida de los seres humanos, en particular el mural y el arte callejero. Lo audiovisual nuevamente se utilizó como disparador del tema con un video corto sobre las calles de San Francisco, material elegido de la serie *Life Intermediate* (2013) que relaciona el tema de migraciones con el arte. En la misma línea, se trabajó con un documental del British Council sobre murales en Irlanda y cómo estas pinturas gigantes en las paredes ilustran la historia y el presente del lugar. Otro género importante que se incluyó fue la biografía, en este caso de Diego Rivera y el análisis de una de sus obras más controvertidas: “El hombre en el cruce de caminos”. Este análisis y descripción sirvieron de modelo para encarar la muestra de arte urbano en nuestra ciudad. Los alumnos eligen un mural que, en su opinión, representa a nuestra ciudad y elaboran un tríptico integrando la descripción de la imagen y su historia, junto con información sobre arte callejero y murales discutida en clase. El objetivo en esta unidad es valorizar el patrimonio cultural como forma de expresión y concientización, y reflexionar acerca del concepto de ciudadanía y el significado de participación ciudadana.

Como proyecto final, los alumnos en pequeños grupos elaboran un poster ilustrando alguno de los derechos tratados en clase para ser expuesto en las carteleras del colegio.

Conclusión

Los alumnos de sexto año de la escuela secundaria han transitado por diversas experiencias académicas y vivencias personales. Con mayor o menor gusto o facilidad por la lengua extranjera, esta ha sido parte de su trayectoria educativa. Pensar en un proyecto que busca desprenderse de los temas comunes, que ofrece variedad de géneros y tipos textuales abordados desde un abanico de tareas que ofrecen oportunidades para el uso significativo de la segunda lengua y que persigue concientizar sobre la importancia de conocer, respetar y poner en práctica los derechos de los seres humanos nos invita a trabajar en pos de ciudadanos libres, pensantes e independientes.

Bibliografía

- BYRAM, M. (2009) *The SAGE Handbook of Intercultural Competence Intercultural Competence in Foreign Languages—The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education*, 321-332. Sage Publications.
- Byram, M. and Grundy, P. (2003). *Context and culture in language teaching and learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Nichols, A., and Stevens, D. (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual Matters
- BYRAM; M (2010): *Researching the didactics of intercultural competence; to appear in translation in: Guide de recherche en didactique des langues : une approche contextuelle sous la direction de Ph. Blanchet et P. Chardenet, éditions AUF/EAC*
- YRAM; M (2010): “Linguistic and Cultural Education for Bildung and Citizenship”, in *The Modern Language Journal*, 94, HEIDI BYRNES Associate Editor. Georgetown University
- YRAM, M. (2014). *Competence, interaction and action. Developing intercultural citizenship education in the language classroom and beyond*. In Xiaodong Dai and Guo-Ming Chen (Eds.) *Intercultural Communication Competence: Conceptualization and Its Development in Cultural Contexts and Interactions* (pp.190-198). Cambridge Scholars Publishing. Newcastle/Tyne.
- eclaración Universal de los Derechos Humanos en <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- LIORÉ; P. (Director) (2009). *Welcome* [Película]. Francia: Nord-Quest.
- NUNAN, D. (1989): *Designing tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press. Cambridge
- HUGHES, J., STEPHENSON, H & DUMMETT, P. (2013): *Life Pre-Intermediate B1* Cengage Learning. Hampshire.
- OSLER, A & STARKEY, H. (2005): *Citizenship and Language Learning: International perspectives*. Trentham Books Limited. Staffordshire.
- SALA; X. (2005) *Hyjab*. <http://www.xavisala.com/> última visita 13/09/16
- STARKEY, H. (2005) *Language Teaching for Democratic Citizenship*. In A. Osler & H. Starkey Eds. *Citizens and Language Learning: International Perspective* (pp 3-22). Staffordshire: Trentham Books Limited.
- STARKEY, H. (2002): *Democratic Citizenship, Languages, Diversity and Human Rights. Guide for the development of Language Education Policies in Europe*. Council of Europe. Strasbourg
- UNITED NATIONS (2004): *Teaching Human Rights. Practical activities for primary and secondary schools*. United Nations Publications. New York, Geneva.

Proyecto integrado en lengua extranjera: Francés e Inglés. Una mirada superadora

María Cecilia Carattoli; Mónica Beatriz Rodríguez

Bachillerato de Bellas Artes
Universidad Nacional de La Plata

Introducción

La propuesta que deseamos compartir está enmarcada en el método AICLE (aprendizaje integrado por contenido y lengua extranjera) y tuvo como objetivo primordial lograr una convivencia lingüística de las tres lenguas intervinientes, a saber, francés, inglés y castellano en un espacio aúlico común a partir de un proyecto superador e innovador.

Fundamentación teórica

En el año 2009 el Departamento de Lenguas Extranjeras del Bachillerato de Bellas Artes de la UNLP, adopta como marco teórico el AICLE. Son pilares de este enfoque la Cognición, la Comunidad, el Contenido y la Comunicación. La **cognición** conduce el aprendizaje. Esta metodología se centra en el **contenido** como opuesto a la forma gramatical, en la que se basa el abordaje tradicional, por lo tanto, el contenido temático permite al profesor proveer el input necesario para la construcción del aprendizaje que trasciende lo lingüístico y se extiende más allá del aula presencial, ya que el contenido está claramente unido a la **comunidad** dentro y fuera del aula. La construcción de significado es tanto un proceso personal como social; para que los conocimientos lingüísticos junto con los datos sobre el contenido temático puedan ser aplicados, no solo es necesario acceder a esa información nueva sino también conectarla con el conocimiento previo, las habilidades y las actitudes en un contexto significativo. El conocimiento nuevo y las habilidades se desarrollan a partir del análisis personal y cooperativo y a través de un proceso de **comunicación**. Tanto el docente como los alumnos tienen un rol activo en todo momento, el profesor fomenta el pensamiento crítico y creativo, alienta a los alumnos a salir de la zona de confort, favorece el trabajo cooperativo, responde a los intereses de los alumnos y a los diferentes estilos de aprendizaje, guía el acceso a materiales auténticos, actúa como facilitador, es evaluador y co-evaluador, entre otros roles.

Participantes y descripción del proyecto

El proyecto nace a partir de una iniciativa de las docentes de francés e inglés quienes se propusieron elaborar una secuencia didáctica que comenzó y se desarrolló en sus respectivos espacios aúlicos y confluyó en la puesta en común de las producciones de los alumnos en un mismo salón de clase.

La experiencia se llevó a cabo con alumnos de 3º año de la única división de francés y de una de las divisiones de inglés, ambas de nivel de lengua inicial. Cabe aclarar que los alumnos al ingresar al colegio optan por el aprendizaje de una única lengua extranjera.

El contenido temático abarcó las orientaciones curriculares de la institución: música y artes plásticas. El proyecto llevó el título “Mi artista favorito”. El género textual seleccionado fue la biografía de un artista francófono o angloparlante según la lengua extranjera de cada grupo (ver Anexo 1).

Etapas de la experiencia

- 1) Elección del artista estudiado en la escuela o conocido por los alumnos.
- 2) Investigación y recopilación de información en la web. Selección y organización de la información
- 3) Redacción del borrador de la biografía. Edición y redacción final
- 4) Preparación de la presentación visual utilizando la herramienta digital PowerPoint
- 5) Puesta en común

6) Evaluación y co-evaluación

Roles de los participantes

Las docentes consensuaron los contenidos programáticos comunes, diseñaron las etapas sucesivas, acompañaron y motivaron a sus alumnos en la preparación de las distintas actividades y evaluaron la experiencia.

Los estudiantes también fueron protagonistas en el proceso evaluativo realizando autoevaluaciones y co-evaluando a sus pares.

Evaluación

El proceso evaluativo se centró fundamentalmente en las competencias sociolingüística y digital. Se utilizaron diversas herramientas en las distintas etapas del proyecto.

En cuanto a la evaluación adoptada por las docentes, mencionamos en primer lugar, la evaluación continua. Esta se implementó en las primeras cuatro fases detalladas anteriormente, permitiéndoles observar, acompañar y guiar a sus alumnos, con el fin de recabar la información necesaria para detectar fortalezas y debilidades de los mismos, y generar espacios de retroalimentación permanentes.

En la etapa de exposición de las producciones grupales, las docentes evaluaron a sus alumnos de acuerdo a los siguientes criterios, comunicados previamente a los estudiantes (ver Anexo 2):

- 1) contenido
- 2) usos de la lengua
- 3) organización y aspecto visual
- 4) creatividad y originalidad
- 5) trabajo grupal

Una vez terminado el proyecto, cada docente destinó un momento de autorreflexión de su propia práctica con miras a optimizar futuras implementaciones del mismo.

Con respecto a la evaluación llevada a cabo por los alumnos podemos distinguir dos instrumentos de co-evaluación. El primero coincidió con el utilizado por cada docente para evaluar a sus alumnos (Anexo 2). El segundo consistió en una ficha de reflexión y observación personal, presentada y completada en lengua materna. (Anexo 3). A diferencia del primero, éste último apuntó a reconocer qué elementos verbales y no verbales contribuyeron a la comprensión del contenido en L2. (Lengua extranjera)

Conclusión

A modo de conclusión podemos decir que este proyecto superó ampliamente nuestras expectativas ya que logramos motivar a nuestros alumnos en cada una de las etapas, reflexionamos y aprendimos con ellos, lo que nos permitió revisar y optimizar nuestras prácticas docentes.

La confluencia de las tres lenguas en un mismo espacio permitió a los estudiantes ampliar sus conocimientos del mundo, reflexionar sobre los mecanismos que se ponen en acción en el aprendizaje de una lengua extranjera así como también sobre el proceso de comunicación y comprensión de los nuevos saberes y habilidades.

La integración de las nuevas tecnologías en distintos momentos del proyecto enriqueció y potenció el autoaprendizaje por parte de los alumnos a la vez que les permitió desarrollar sus habilidades sociales y digitales, con miras a transferirlas a futuros proyectos en otras asignaturas.

ANEXOS

Anexo N° 1

Bachillerato de Bellas Artes –UNLP-

Prof. María Cecilia Carattoli

Prof. Mónica B. Rodríguez

Proyecto: Mi artista favorito

Curso: 3er año

1) Elegir un artista francófono/anglófono que hayas estudiado en la escuela o un artista que te guste mucho.

- Artista plástico: pintor, escultor, etc.
- Músico, cantante, banda

2) En grupos (2 o 3 integrantes) preparar una presentación multimedia en PowerPoint de 5 a 10 diapositivas (máximo):

- Incluir: Una biografía del artista, algunas de las obras más importantes, tu opinión sobre el artista
- Insertar imágenes, audio y video, enlaces a sitios o páginas web interesantes sobre el artista que usaron para buscar información.

3) Mostrar la presentación de PowerPoint a los compañeros. Explicar y comentar oralmente por qué eligieron al artista, que les gustó de su obra: estilo, temática, efecto en los sentimientos del espectador/oyente, y cualquier otro aspecto importante que quieran mencionar.

Fecha de presentación: 21 de Noviembre

Anexo N° 2

Evaluación: Tu profesora y tus compañeros evaluarán tus producciones basándose en los siguientes criterios (2 puntos cada uno):

Tu Proyecto (nombre del artista) Nombres de los integrantes del grupo Fecha de la presentación	Nota	Comentario (del profesor que le interese destacar sobre aspectos positivos y aspectos a mejorar)
Contenido <ul style="list-style-type: none"> • ¿Están incluidos todos los aspectos relevantes del tema? • ¿Copiaron y pegaron la mayor parte de la información? ¿O expresaron las ideas con sus propias palabras? 		
Uso de la lengua <ul style="list-style-type: none"> • Corrección gramatical: ¿Es correcta la gramática? ¿Revisaron la ortografía cuidadosamente? ¿Usaron pronunciación correcta? • Fluidez: ¿Sus ideas son fáciles de entender? ¿Usaron vocabulario nuevo? 		

Organización y aspecto visual <ul style="list-style-type: none"> • ¿Está claro y bien organizado el PowerPoint? • ¿Hay un balance o equilibrio de texto y otros elementos (imágenes, video, audio)? • ¿El material gráfico y el diseño es atractivo? ¿Usaron algún efecto visual? por ejemplo, transición entre diapositivas. 		
Creatividad y originalidad <ul style="list-style-type: none"> • ¿El trabajo es una creación genuina o es similar a un trabajo ya existente? • ¿Atrae la atención del observador? 		
Trabajo grupal <ul style="list-style-type: none"> • ¿Todos los integrantes del grupo participaron en forma equitativa? • ¿Compartieron responsabilidad y cooperaron entre todos? • ¿Respetaron las fechas límites? ¿Tuvieron listo el material (actividad, equipo, etc.) el día de la presentación? 		
	Nota total	

Alumno evaluador:

Anexo N° 3

Completar la siguiente ficha luego de observar cada presentación en lengua extranjera.

Ficha de observación y reflexión personal

1) ¿Conocía al artista? Sí / No

2) ¿Logré entender la exposición en la lengua extranjera? Sí / No

¿Qué elementos (no) contribuyeron a mi comprensión? Tener en cuenta los siguientes aspectos:

Lenguaje verbal: vocabulario similar/diferente

Lenguaje no-verbal : imágenes incluidas en PowerPoint y la forma de exponer el proyecto: (ej, postura corporal del presentador, contacto visual con la audiencia, ritmo al hablar, volumen de voz, pronunciación, gestos para transmitir significado, etc)

Comentarlos brevemente:

3) Lo que más me gustó de la presentación fue

Bibliografía

- ANIJOVICH, R. y GONZALEZ, C. (2012). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires. Aique Educación.
- COLL, C. (2008). *Leer Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades*. Extraído el 2 de julio de 2013 desde http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/aprender_y_ensenar_con_tic0.pdf
- DEL CARMEN, L. (1996). *El análisis y secuenciación de los contenidos educativos*, Barcelona: I.C.E. Extraído el 20 de febrero de 2014 desde http://www.neuquen.edu.ar/regresoreceso/materiales%20otros/DEL_CARMENCriterios_desequenciacion_cap_2_y_9.pdf
- DÍAZ-BARRIGA, A. (2013). *TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica*. En *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. IV, núm. 10, pp. 3-21. Extraído el 20 de febrero de 2014 desde <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/340>
- DUSSEL, Inés y QUEVEDO, Luis Alberto (2010), *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Documento Básico, Buenos Aires, Fundación Santillana.
- LLUCH BALAGUER, X. (2005, junio). *Diversidad cultural y escuela: ¿es posible hoy un proyecto intercultural?* *Revista Pueblos*. Extraído el 2 de julio de 2013: http://www.aulaintercultural.org/IMG/article_PDF/article_a3067.pdf
- MAGLIONE, C Y VARLOTTA, N. (2012) *Investigación, gestión y búsqueda de información en Internet Serie estrategias en el aula para el modelo 1 a 1*. Extraído el 21 de junio de 2013 desde <http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/investigacion0.pdf>.
- MEHISTO, Peeter ; MARSH, David & FRIGOLS, María Jesús. (2008) *Uncovering CLIL (Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education)*. Macmillan Books for Teachers.
- ICO, Laura, RODRÍGUEZ, Cecilia (2011), *Trabajos colaborativos. Serie estrategias en el aula para el modelo 1 a 1*, Buenos Aires, Ministerio de Educación. Disponible en: <http://bibliotecadigital.educ.ar/articles/read/280>

Seminario de lengua, comunicación y subjetividad: del texto a la teoría lingüística

Guillermina Piatti; Elba María Lila Tiberi

Bachillerato de Bellas Artes
Universidad Nacional de La Plata

Resumen

El Seminario de Lengua, comunicación y subjetividad integra una instancia optativa para los alumnos del séptimo año del Bachillerato de Bellas Artes. En este espacio se promueve la metacomunicación, entendida como una herramienta para reflexionar acerca del acto comunicativo, valorando la eficacia del lenguaje empleado y el resultado de la relación establecida entre emisor y receptor. Desde esta perspectiva, el objetivo fundamental del Seminario es que los alumnos problematicen los factores que intervienen en la comunicación haciendo hincapié en los modos en que la subjetividad se imprime en los enunciados y en las opciones discursivas seleccionadas por los hablantes. Para ello, como profesoras a cargo, proponemos una selección de textos de variedad multimodal, a fin de derivar de los significados situados las perspectivas teóricas que permitirían explicarlos. En este trabajo presentaremos la articulación entre usos y marcos teóricos, entre las opciones concretas de los hablantes y la posibilidad de reflexionar sobre ellas desde las ciencias del lenguaje. Mostraremos algunos ejemplos de las actividades que se llevan a cabo en el Seminario, los textos utilizados, la perspectiva teórica abordada y las producciones concretas de los alumnos, las cuales permiten evaluar positivamente la articulación lograda entre la reflexión lingüística, la comunicación y la subjetividad.

Introducción

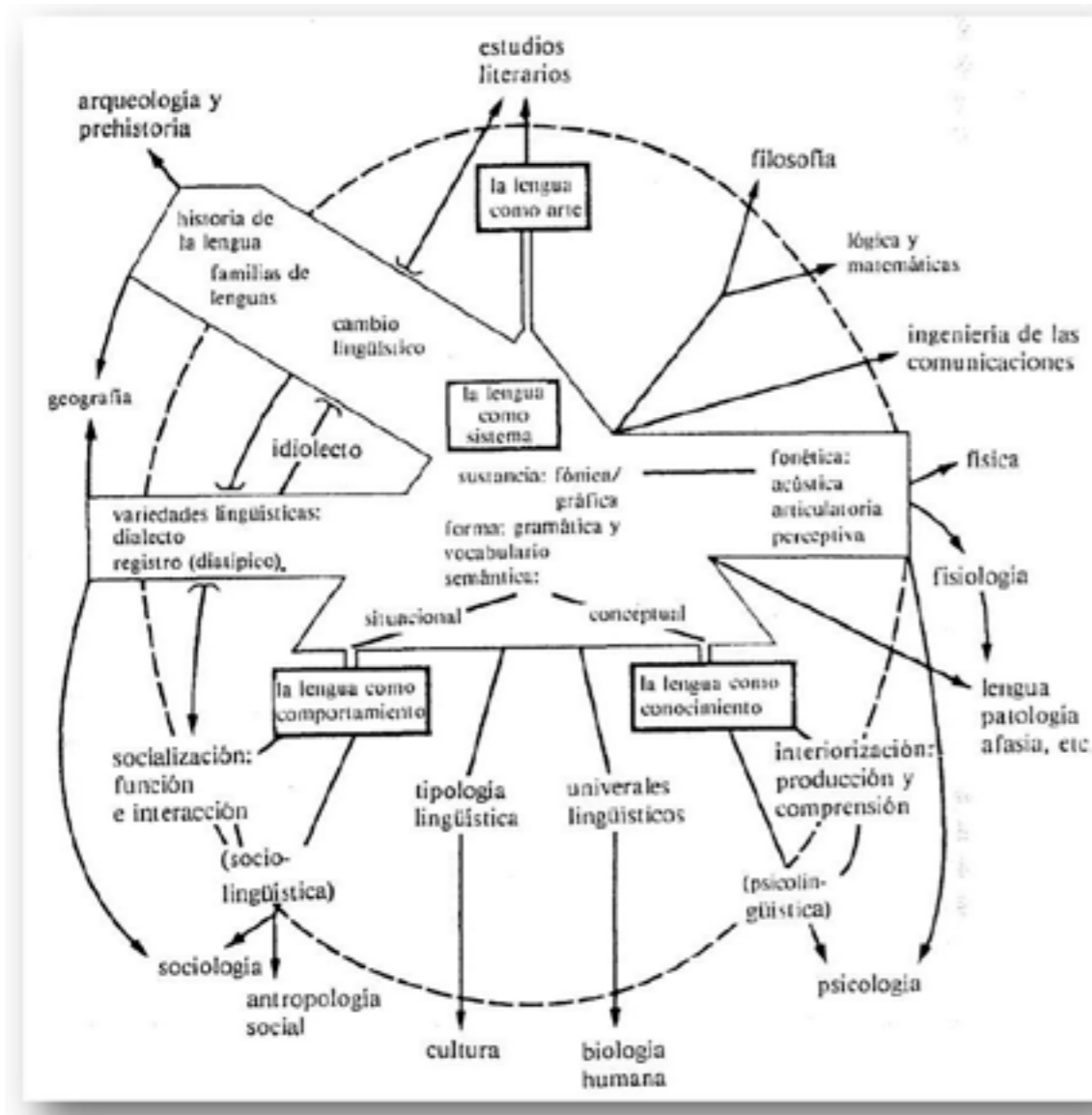
INTRODUCCIÓN

El seminario “Lengua, comunicación y subjetividad” integra un espacio optativo de diez horas cátedra para el séptimo año del Bachillerato de Bellas Artes denominado “Discurso: lenguajes, cultura y sociedad”. En este espacio se promueve la metacomunicación entendida como una herramienta para reflexionar acerca del acto comunicativo, valorando la eficacia del código empleado para la comunicación y el resultado de la relación establecida entre emisor y receptor. Las asignaturas propuestas contribuyen a optimizar los ejes departamentales: la reflexión lingüística y la literatura.

El espacio dedicado a los estudios del discurso en relación con un panorama de las teorías lingüísticas más relevantes abre las puertas a los futuros egresados en relación con la vastedad del campo de la comunicación. En este sentido, incluimos como punto de partida para la reflexión el esquema propuesto por Halliday (1978: 21) que se reproduce en la página siguiente:

Como sostiene Halliday (op. cit.: 20), el diagrama representa el ámbito de los estudios lingüísticos. El triángulo central comprende el área de la lengua como sistema del cual se desprenden otros estudios relacionados. Además, Halliday incluye de forma más periférica otras disciplinas con las cuales se relaciona la lingüística. Resulta significativo retomar la idea de que la Literatura también se conecta con los estudios del lenguaje.

El esquema, que se proyecta en la primera clase del Seminario, pone de manifiesto el modo en que se van a encarar los temas: el estudio de la relación entre los ámbitos que abastecen a la lingüística y los estudios del sistema lingüístico que, por su parte, proveen de instrumentos teóricos a otras disciplinas, posibilita un análisis más profundo de los problemas del lenguaje.



Objetivos

Los objetivos específicos son:

- Problematizar los factores que intervienen en la comunicación haciendo hincapié en las opciones discursivas seleccionadas por los hablantes.
- Interpretar los modos de interrelación entre el lenguaje y el contexto.
- Reflexionar sobre los enfoques del análisis del discurso más relevantes.
- Identificar las huellas de la subjetividad en el discurso y la comunicación.
- Incorporar el componente ideológico en el análisis de los discursos.

Contenidos

Para la selección de los contenidos se toman como punto de partida los temas centrales de los estudios lingüísticos y los autores más representativos (Saussure, Bloomfield, Chomsky, Hymes, Halliday, Jakobson, Grice, Sperber y Wilson, Brown y Levinson. Knapp, Ducrot, Authier, Van Dijk, entre otros).

Los contenidos se distribuyen en cuatro unidades:

Unidad I: Panorama de los estudios del lenguaje, enfoques, recortes, metodologías. Sistemas semióticos. El lenguaje verbal como sistema semiótico. El sistema lingüístico. Diacronía (historia de la lengua) y sincronía (la lengua y sus variedades internas). Sintagma y paradigma. Problematización de los niveles de análisis.

Unidad II: El problema de la comunicación; modelos: complejidad de los factores intervinientes. Análisis de

discurso: interfaz de lenguaje y sociedad. Enunciación y subjetividad; el enfoque pragmático. Análisis crítico del discurso: el componente ideológico.

Unidad III: La comunicación. El discurso oral. El sistema semiótico no verbal. El contexto discursivo.

Unidad IV: Las huellas de la subjetividad en el discurso: deícticos, modalidades, subjetivemas. Las voces del discurso: polifonía. Ideología y discurso.

Enfoque/Modalidad de trabajo

Los alumnos cursan tres horas cátedra semanales, distribuidas en un bloque de dos horas presenciales y una hora virtual, dado que la propuesta de trabajo se concibe más allá del aula: las clases presenciales se combinan y/o complementan, gracias a la incorporación de las TIC, con lo virtual; de manera tal que el trabajo de la clase se enriquece a través del “aula aumentada”, entorno de aprendizaje que excede los límites de la escuela y amplía lo abordado en la instancia presencial, dando lugar a la continuidad de la reflexión y a los cuestionamientos o inquietudes que puedan surgir fuera del aula.

La tecnología más adecuada a los objetivos previstos consiste en el acceso de docentes y alumnos a un aula perteneciente a Aulas Web de la UNLP, a través de la cual se provee el material de consulta y de trabajo; allí, los alumnos socializan sus producciones y trabajos especiales subiéndolos al foro de discusión. Asimismo, se propone el uso de una red social, a fin de dar lugar a la intercomunicación periódica entre los alumnos y docentes, quienes abren y administran un grupo cerrado de Facebook que permite consultar dudas, inquietudes o comentarios respecto del tema que se esté desarrollando.

Actividades

El criterio general de trabajo consiste en desarrollar los contenidos teóricos desde la práctica; se combina la clase expositiva con la participación activa de los alumnos.

En la instancia presencial se promueven actividades diversas y variadas: reflexión sobre fragmentos teóricos; aplicación de las diversas metodologías en una frase; identificación y clasificación de signos; reflexión sobre las propiedades del signo lingüístico, comentario y análisis reflexivo de la explotación de dichas propiedades en la literatura; aplicación de las propiedades en juegos de palabras; identificación de las distintas variedades de la lengua; “traducción” de variedades; reconocimiento de las etimologías e historia de las palabras; reflexión sobre los problemas de la comunicación: malentendidos y delitos discursivos; reconocimiento y clasificación de los signos no verbales; interpretación de los significados situados: explicitación de las inferencias que se activan según los contextos; identificación de las huellas de subjetividad en el discurso.

A través de las actividades, los alumnos reflexionan sobre los aportes teóricos evitando la mera reproducción de los postulados. Para ello, se incluyen videos, historietas, textos literarios, extractos de diccionarios, diagramas, textos periodísticos, discursos políticos, publicidades, que promueven la reflexión y la producción individual y grupal.

Ejemplos de algunas actividades

Al comenzar el ciclo lectivo, los alumnos ensayan una definición de lengua, de comunicación y de subjetividad. Transcribimos algunos ejemplos que nos permiten apreciar cierta competencia en relación con los ejes departamentales desarrollados en años anteriores:

Lengua:

- . Instrumento fundamental para la comunicación.
- . Es un concepto muy amplio que puede referirse al conocimiento de idiomas, literatura, escritura, etc.
- . Es una forma de relación humana. La forma de colectivizar las ideas.
- . Una herramienta de expresión, de comunicación, una expresión del pensamiento.
- . La forma de escritura y “habla” que utiliza el hombre para comunicarse.
- . Instrumento para comunicarse, dinámico y siempre en evolución. Es el reflejo de lo que es la cultura y la sociedad en donde se utiliza.

Comunicación:

- . Es la forma de expresar las ideas. Hay distintos modos de comunicar algo. Pero todos tienen un mismo

objetivo. La palabra es esencial.

- . Transmisión de ideas o pensamientos a través de diversos medios.
- . Emisión de un mensaje que es recibido y comprendido.
- . El hecho de transmitir de uno a otro ideas a través de diversos medios, principalmente la lengua.
- . Capacidad de expresarse y relacionarse con otras personas, de intercambiar opiniones, de socializar. Es fundamental en la sociedad, porque nos permite expresar lo que pensamos.

Subjetividad

- . Cosmovisión/forma de ver las cosas de una manera personal, que varía según el sujeto/individuo/grupo.
- . No todo el mundo ve las cosas de la misma manera.
- . Es la propiedad de las percepciones, argumentos y lenguaje, basada en el punto de vista de cada uno.
- . Es el punto de vista de uno, contempla los sentimientos o los efectos que tuvo cierto hecho en una persona específica.

. Lo propio al sujeto, la mirada personal, la impresión de una persona.

Desarrollado el programa, vuelven sobre sus primeras aproximaciones, las observan, las corroboran y/o corrigen a la luz de los aprendizajes logrados durante el dictado del Seminario.

La mayoría de los trabajos prácticos se realiza en clase, lo cual favorece la reflexión lingüística y la puesta en común.

Ejemplos de actividades que se llevan a cabo:

- Tema: Semiótica – sistemas semióticos
- Objetivo: que los alumnos sean capaces de reconocer, identificar y clasificar los signos –de sistemas semióticos diversos- que a diario nos interpelan para ser interpretados.

La sociedad en que vivimos es un universo poblado de signos que nos dicen cosas; aprender a “leerlos” es una condición básica para incorporarnos a la cultura de esa sociedad. Identificar los signos del siguiente texto y clasificarlos.

La campana del despertador indica a Pedro que es la hora de levantarse para ir a la escuela; desde la calle, varios pisos abajo, los bocinazos de los autos le anuncian una ciudad en movimiento. El aroma que llega de la cocina lo llama a desayunar, y los leves pero intermitentes ronquidos de Esteban le recuerdan que su hermano puede seguir durmiendo, pues concurre al colegio en el turno tarde. En un lapso de pocos minutos, Pedro se levanta, se viste, va al baño, desayuna y con un beso y un “chau” saluda a su madre y parte rápidamente. El reloj marca las 7.15. No queda demasiado tiempo si desea llegar a horario a clase. Ya en el ascensor, una botonera con números y letras le indica los distintos pisos del edificio: oprime “PB” y desciende en planta baja.

- Tema: Sistema lingüístico/sistemas semióticos
- Objetivos: que los alumnos reconozcan la especificidad del signo lingüístico y el uso que de ella puede hacer la Literatura; que reflexionen sobre la interrelación de los signos lingüísticos con signos de otros sistemas.

A partir de la lectura del cuento “La tortuga”, de Leo Maslíah, responder:

1. ¿El narrador modifica la lengua o el habla? Justificar teniendo en cuenta qué es lo que nos permite hacer que su relato resulte inteligible.
2. ¿Qué componente del signo lingüístico modifica el autor? ¿Por qué creen que logramos reponer el concepto? Ejemplificar.
3. ¿Por qué los signos ajenos al español adquieren valor en el texto?
4. ¿Cómo inciden las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas en la reposición del sentido?
5. ¿Qué efectos logra el autor a partir de la manipulación del signo lingüístico?
6. Video: Mencionar signos que acompañan a los lingüísticos e indicar lo que designan. ¿Qué diferencias podrían señalar respecto de los sistemas semióticos que se ponen en juego en ambas producciones (texto-video)?

- Tema: Niveles lingüísticos

- Objetivo que los alumnos identifiquen los significados que se manifiestan en la sintaxis y sus diferencias como significados situados (pragmáticos).

Interpretar los significados de los enunciados según los distintos niveles de análisis:

- a- La llave abrió la puerta. / María abrió la puerta con la llave. / Con la llave, María abrió la puerta.
- b- Los exámenes los corrijo para mañana. / Para mañana, corrijo los exámenes. / Se corrigen los exámenes para mañana.
- c- ¿Me podrías alcanzar el diario? / ¿No me alcanzás el diario? / Alcanzame el diario.
- d- Enviaron una bomba por correo. Fue descubierta. / El envío de una bomba por correo fue descubierto. / Por suerte, la bomba que enviaron por correo, la descubrieron.
- e- Francisco me invitó. / Francisco me invitó a mí.

- Tema: comunicación

- Objetivo: que los alumnos reconozcan cómo funciona la comunicación en diversos géneros discursivos y las consecuencias que pueden acarrear sus “fallos”.

Delitos discursivos: Analizar cómo funciona la comunicación en la publicidad: emisores, receptores, códigos, canal, contexto. Establecer si se cometen “delitos discursivos”. Ejemplo: “La heladera más recomendada del futuro”.

Comicidad-humor. Determinar comicidad/humor en los siguientes carteles:

- a. “Por favor, no pasar. Si no sabe leer, pregunte en la boletería.”
- b. “Prohibido acampar en el fondo del lago.”
- c. “Horarios de cafetería: lunes y miércoles de 8.00 a 21.00 - Martes y jueves de 8.00 a 21.00 - Viernes y sábados de 8.00 a 21.00 - Domingos de 8.00 a 21.00”

- Tema: La lógica de la conversación

- Objetivo: que los alumnos sean capaces de diferenciar “lo que se dice” de lo que efectivamente “se comunica” (significados de los hablantes).

Analizar de qué manera los interlocutores se ajustan al principio de cooperación.

- a. A: -¿Qué hora es?
B: -Recién pasó el basurero.
- b. A: -Mamá, ¿a qué hora comemos?
B: -Cuando esta señora que trabaja todo el día termine de corregir los 80 parciales.
- c. A: -Me compré un auto nuevo
B: -¿No me digas!
A: Sí, estoy contentísimo.



De: Joaquín Salvador Lavado (Quino) (1993): Toda Mafalda. Buenos Aires. Ediciones de La Flor. 2004. P. 323.

- a. ¿Cómo se construyen/interpretan los significados entre los personajes de la historieta?
- b. ¿Cómo incide el componente pragmático?
- c. Explicar si se cumplen las máximas de Grice en los distintos cuadros.

- Tema: Comunicación no verbal

- Objetivo: que los alumnos reflexionen sobre las características del lenguaje no verbal y su incidencia en la comunicación.

“El salón de clase es una verdadera mina de oro de conductas no verbales que pruebas científicas recientes han sacado a la luz.” (Mark L. Knapp).

a. Realizar una lista de ejemplos representativos de la variedad de señales no verbales de un salón de clase.

b. Extraer de la lista realizada, aquellos comportamientos no verbales que se ajustan a la clasificación de Ekman y Friesen (emblemas, ilustradores, demostraciones de afecto, reguladores, adaptadores).

- Tema: Contexto

- Objetivo: que los alumnos consideren las diferencias de interpretación en relación con la diversidad de contextos que se activan en cada caso.

Señalar de qué manera el contexto influye en la interpretación de las siguientes situaciones:



http://www.chistes21.com/chiste/15510_el-contexto-es-importante

- Jefe, ¿puedo salir hoy dos horas antes? Mi mujer quiere que la acompañe a hacer unas compras

- De ninguna manera

- Gracias jefe, yo sabía que usted no me iba a defraudar...

¿Qué importancia adquiere el contexto intertextual para captar el humor que genera el siguiente texto?

Se quiso quedar

Todos los patitos se fueron a bañar y el más chiquitito se quiso quedar. Él sabía por qué: el compuesto químico que había arrojado horas antes en el agua del estanque dio el resultado previsto. Mamá Pata no volvió a pegarle: a un hijo repentinamente único se lo trata –como es natural–, con ciertos miramientos.

De Ana María Shua (1996) La sueñera. Alfaguara. Buenos Aires.

- Tema: Cortesía

- Objetivo: que los alumnos apliquen estrategias de cortesía y reflexionen sobre los efectos logrados en relación con las imágenes que se proyectan en la interacción.

Analizar y reflexionar: atenuar o no atenuar, esa es la cuestión...

1. A: -¡Correte de allí! Esa silla está rota.

B: -¡Uy!

2. A: -Alcanzame el diario.

B: -Ya voy.

3. A: -No fumes, me hace mal el humo.

B: -Sí.

Plantear posibles respuestas que intenten evitar/atenuar el conflicto en las siguientes situaciones

a. Estás en tu casa con tus amigos. Es la hora de la cena. ¿Qué decís?

b. Le prestaste un libro a un amigo y, cuando te lo devuelve, tiene rota la tapa. ¿Qué le decís?

- Tema: Relevancia

- Objetivo: que los alumnos sean capaces de explicitar los mecanismos inferenciales que se activan en la interpretación de los enunciados.

En el marco de la teoría de la relevancia, explicar cómo funciona la comunicación en los siguientes fragmentos de La isla desierta. Explicitar las inferencias que se llevan a cabo.

El jefe:-(irritado) ¡Basta! ¡Basta de charlar! ¡Trabajen!

Manuel:- No puedo trabajar

El jefe:-¿Cómo que no puede? ¿Y por qué no puede?

Manuel:-No. No puedo. El puerto me produce melancolía.

El jefe:-Le produce melancolía. (Sardónico) Así que le produce melancolía. (Conteniendo su furor)

Siga, siga su trabajo.

Manuel: No puedo.

El jefe: Veremos lo que dice el director general.

De Roberto Arlt (1996): La isla desierta. Saverio el cruel. Editorial Altamira. La Plata.

- Tema: Subjetividad

- Objetivo: que los alumnos reconozcan las huellas de subjetividad en el discurso y sean capaces de evitarlas o imprimirlas.

Subjetivizar/desubjetivizar los textos

a. Los dos imperativos que debe tener la columna son ser rígida y mantener su flexibilidad, lo consigue gracias a su estructura mantenida. En posición simétrica, el raquis en conjunto se puede considerar como el mástil de un navío. Dicho mástil apoya sobre la pelvis y continúa hacia la cabeza. A la altura de los hombros soporta una gran carga transversal: la cintura escapular. Existen en cada nivel tensores ligamentosos y musculares dispuestos a modo de maromas, es decir, uniendo el mástil mismo a su base de implantación: la pelvis.

De J.S. Ojeda Castellano (1998): Anatomía de la columna vertebral. Editorial Panamericana. Madrid.

b. La Ventanita

Desde que me dejaste, / la ventanita del amor se me cerró.

Desde que me dejaste, / las azucenas han cambiado su color.

Desde que me dejaste, / la ventanita del amor se me cerró

Desde que me dejaste, / no hago más que extrañarte corazón.

Tengo el alma en pedazos, / ya no aguanto esta pena,

Tanto tiempo sin verte / es como una condena

Tengo el alma en pedazos, / ya no aguanto esta pena

tanto tiempo sin verte / es como una condena

Es tan bonito tener tu cariño / que no soy nada si no estoy contigo

y tenerte y siempre conmigo, / y ser tu abrigo en las noches de frío

De Daniel Agostinis, disponible en <http://www.musica.com/letras.asp?letra=966081>

Actividades de interrelación

Durante el desarrollo del programa, proponemos actividades de interrelación de contenidos entre el Seminario y la asignatura “Literatura y estudios culturales”, para la cual los alumnos han leído Más liviano que el aire. Por ejemplo:

- Funciones del lenguaje: redactar mensajes, cuyo emisor sea Santi y su destinadora sea Lita, en los que puedan percibirse las diferentes funciones del lenguaje.

- Comunicación no verbal: Reseñar mensajes no verbales en Más liviano que el aire.

- Nivel pragmático: Buscar en Más liviano que el aire tres fragmentos que manifiesten la incidencia del com-

ponente pragmático en la construcción del sentido.

- Subjetividad: Seleccionar un fragmento de la novela e identificar de qué manera se imprime allí la subjetividad de Lita.

Jeanmaire, Federico (2009): Más liviano que el aire. Alfaguara. Buenos Aires.

Modos de evaluación

La evaluación de los alumnos es de carácter continuo, a través de la realización de trabajos (individuales y grupales), participación en clase, participación en el muro del grupo de Facebook.

Se plantea un trabajo de integración a mitad de año y un trabajo de revisión al final.

Para el trabajo de integración, los alumnos trabajan con “Disputa por señas” (Arcipreste de Hita. Libro del buen amor, 1973. Buenos Aires. Kapelusz, S. A. pp.47-49), elaboran diez consignas cuya resolución requiere la lectura y aplicación de la bibliografía y los contenidos abordados. Las consignas se presentan por escrito y las respuestas se socializan y discuten oralmente.

Para el cierre del seminario, se pauta la realización, entrega y socialización de trabajos finales, a partir de la siguiente consigna: Aplicación crítica de cuestiones teóricas a un acto de comunicación específico (texto escrito, discurso político, conversación, obra literaria, publicidad, video, etc.) Justificación de las categorías de análisis seleccionadas.

Los alumnos disertan sobre distintas cuestiones, apoyando su exposición con un Power Point. Ejemplos de trabajos presentados:

Muertos de risa: procesos de ostensión e inferencia en las formas de risas en la comunicación on line. A partir de la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson, analizaron cuestiones de ostensión e inferencia en la comunicación online; particularmente respecto de la manera en que personas de diferentes edades, pero de la misma clase social y ámbitos compartidos, codifican y descodifican la risa. Además, incluyeron una serie de encuestas que permitieron corroborar sus hipótesis.

Los alumnos presentan un “diccionario” de risas y demuestran, mediante casos ilustrativos, que la edad provoca que el código cambie: de los más jóvenes hasta los más grandes se da una transición de comprensión de los mismos conceptos.

“El asesino concienzudo” (de André Picot, en Antología policíaca. Madrid. Acervo. 1981): análisis lingüístico del relato; abordado desde la lógica de la conversación de Grice, la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson, la cortesía verbal y el contexto discursivo. Demostraron cómo los factores no verbales intervienen en la comunicación.

Conclusiones

A fin de considerar las voces de los alumnos para evaluar y extraer conclusiones respecto del seminario, resulta pertinente transcribir algunos testimonios de los estudiantes:

- “Yo recomiendo este espacio por tres razones. La primera es porque el espacio en sí, más allá de que uno quiera estudiar lengua, es necesario para todas las carreras, el programa está armado en conjunto con las materias de producción de textos, que creo que están buenas y son de gran utilidad. En segundo lugar, la modalidad del espacio, la dinámica de las clases, está muy buena, las profesoras realmente se interesan por el tema a abordar y por la participación del alumno. La tercera, son los temas abordados, que son muy interesantes y creo que realmente hacen una diferencia como contenido adicional a los años anteriores.”

- “El espacio de profundización de lengua es un ambiente en el que aprendemos y tenemos la oportunidad de participar activamente. En mi caso, elegí seguir ingeniería y considero que el espacio si bien no tiene que ver directamente, te deja enseñanzas para toda la vida. Porque saber comunicarse correctamente es una herramienta, como dije antes, para toda la vida.”

- “El espacio brinda una apertura hacia campos que no sólo se acotan a lo lingüístico o a lo literario en sí mismos, sino que nos permite tratar los temas que les incumben desde lo social, lo histórico, lo cultural.

Particularmente, es la razón por la cual yo decidí escoger este espacio y es por lo que hoy en día me siento conforme. Descubrir que una teoría no se acote en sí misma y sea trasladada a lo cotidiano, es lo que me parece

no sólo interesante, sino apasionante, que enriquece.”

En definitiva, el “Seminario de lengua, comunicación y subjetividad”, enmarcado en el Espacio optativo del área de Lengua, constituye una asignatura de cierre y de apertura: por un lado, los alumnos resignifican los contenidos desarrollados a lo largo de los ocho años anteriores en el Bachillerato; por otro lado, se les abren nuevas perspectivas que los introducen a las diversas corrientes teóricas que abordan la comunicación desde ángulos diferentes. De esta forma, el Seminario adquiere un carácter propedéutico, en tanto prepara a los alumnos para las exigencias de la vida académica: el acceso a los marcos teóricos y la posibilidad de reflexionar y producir conocimiento a partir de ellos.

Sin embargo, no se trata meramente de una reproducción de los modelos descriptivos y explicativos del lenguaje existentes, sino que, a partir de la reflexión sobre los usos lingüísticos concretos, los alumnos pueden inducir los puntos principales de los acercamientos teóricos más relevantes, incluyendo además la Literatura como modo especial de uso del lenguaje. En este sentido, acordamos con Jakobson (1981: 395): “No hay razón para separar la literatura de la lingüística general. Un lingüista ciego a los problemas de la función poética del lenguaje y un erudito de la literatura indiferente a los problemas que plantea la lengua y que no esté al corriente de los métodos lingüísticos, son igualmente un caso de flagrante anacronismo”. En síntesis, el Seminario se constituye en un punto de reunión de las diversas perspectivas que abordan los problemas lingüísticos en sentido amplio, tomando como punto de partida los usos concretos de los hablantes. “Todo es lengua” concluyen los alumnos. No los vamos a contradecir...

Bibliografía

- ALARCOS LLORACH, E. (1981): Lengua española, COU: Santillana. Madrid; pp.200-242.
- APPEL R. Y MUYSKEN, P. (1996): Bilingüismo y contacto de lenguas. Ariel. Barcelona; cap.1
- AUSTIN, J. (1962): Cómo hacer cosas con las palabras, Paidós. Buenos Aires, 1982.
- BAJTIN, M. (1979): Estética de la creación verbal. S XXI. México, 1982.
- BENVENISTE, E. (1971): “La naturaleza del signo lingüístico”, en: Problemas de Lingüística General I. Siglo XXI. México. Pp. 45-55.
- BLANCHE- BENVENISTE, C (1989): Estudios lingüísticos sobre la relación oralidad-escritura. Gedisa. Barcelona.
- BROWN P. Y LEVINSON, S. (1987): Politeness. Some Universals in Language. Cambridge University Press. Cambridge.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H. y TUSÓN VALLS, A. (1999): Las cosas del decir. Ariel. Barcelona.
- CHARAUDEAU, P. (1992): Grammaire du sens et de l'expression. Hachette. Paris.
- CIAPUSCIO, G. (1994): Tipos textuales. Eudeba. Buenos Aires.
- CUCATTO, A. (ed.) (2010): Introducción a los estudios del Lenguaje y la Comunicación: Teoría y Práctica. Edulp. La Plata
- DUCROT, O. (1984): El decir y lo dicho. Paidós. Buenos Aires.
- ESCANDELL, V.: (1993): Introducción a la pragmática. Ariel. Barcelona.
- FILINICH, M.I. (2004): La Enunciación. EUDEBA. Buenos Aires.
- GRICE, P. (1975): “Lógica de la conversación” en: L. Valdés (ed.) La búsqueda del Significado. Tecnos. Madrid, 1991; pp.516-543.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S.(1998): Tres paradigmas en la historia de la lingüística. Oikos. Barcelona (punto 2.1).
- HALLIDAY, Michael K. (1978): El lenguaje como semiótica social, FCE. México, 1986.
- HAVERKATE, H. (1994): La cortesía verbal en español. Gredos: Madrid.
- HAMEL, Rainer (1995): “Diglosia como conflicto intercultural” en: Díaz Polanco (comp.) Etnia y Nación en América Latina, México. Conaculta.
- HYMES, D. (1986): “Modelos de la interacción entre lenguaje y vida social”, en Golluscio, L. Etnografía del habla. EUDEBA. Buenos Aires, 2002; pp. 55-89.
- JAKOBSON, R. (1961): “Lingüística y poética” en Ensayos de Lingüística general. Barcelona. Seix Barral, 1981; pp. 349-395.

- KNAPP, M. (1992): La comunicación no verbal, Barcelona, Paidós; cap. I.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980): La enunciación. Hachette. Bs. As., 1986.
- PIATTI, G.; ESCUDIER, M.A.; IRIBE, N.; NIEMELÄ, P. y TIBERI, L. (2014): Manual de Gramática del español, versión impresa revisada, EDULP. La Plata; ISBN: 978-950-34-1066-0
- RENKEMA, J. (1993): Introducción a los estudios sobre el discurso. Gedisa. Barcelona, 1999.
- REYES, G. (1984): Polifonía textual. Gredos. Madrid.
- _____ (1998): El ABC de la pragmática, Arco/Libros. Madrid. Caps. 3 y 4.
- SEARLE, J. (1969): Actos de habla, Cátedra. Madrid, 1986.
- SAUSSURE, F. (1945): Curso de lingüística general. Losada. Buenos Aires (selección de capítulos).

Creatividad en el liceo

Mariana Bazán; Silvia Rossi

Liceo Víctor Mercante
Universidad Nacional de La Plata

Resumen de la experiencia pedagógica

La experiencia consiste en dos encuentros presenciales (de tres horas cátedra cada uno) con modalidad de taller vivencial en el que se trabajan temas y actividades vinculados con la creatividad.

Los destinatarios son 43 alumnos de 6° año de la materia Gestión Organizacional del LVM. A cargo de 4 docentes de distintas materias del colegio.

La originalidad que tiene esta experiencia es que busca la integración de saberes de varias áreas de conocimiento (administración, neurociencias, comunicación, teatro y yoga) y a su vez hace hincapié en su adquisición vivencial a través de dinámicas grupales donde el juego es uno de los ejes de trabajo.

En la actualidad los cambios son constantes y acelerados, la incertidumbre del contexto nos impulsa a desarrollar y potenciar cualidades personales, competencias y habilidades ligadas a la flexibilidad, al descubrimiento y a la transformación. La creatividad ayuda a enfrentar con efectividad los procesos de cambio y crisis.

Todo ser humano para generar nuevos universos, debe ampliar el mundo de lo posible y conocido. Todos somos potencialmente creativos, solo hay que encontrar el ámbito que permita ese desarrollo, y es por eso que realizamos esta experiencia con los alumnos del 6° año del Colegio Liceo Víctor Mercante.

Taller a cargo de las profesoras: Cra. Mariana Bazán - Lic. Silvia Rossi (autoras del proyecto)

Profesores colaboradores en el desarrollo del taller: Prof. Germán Ricci y Prof. Andrea Hamame.

Tipo de actividad: Taller activo-participativo-interactivo.

Modalidad pedagógica: dos encuentros presenciales “De la dinámica a la teoría”.

Fundamentación

En épocas de cambios constantes y acelerados, nuestras vidas y la de las organizaciones de las que formamos parte, se ven expuestas a ambientes de gran incertidumbre. Esto por un lado desestabiliza y a su vez constituye una invitación a la innovación y a la elaboración de propuestas que permitan una adaptación activa y transformadora.

La incertidumbre del contexto incita a desarrollar y potenciar cualidades personales, competencias y habilidades ligadas a la flexibilidad, al descubrimiento y la transformación.

La creatividad ayuda a enfrentar con efectividad los procesos de cambio y de crisis. Es la cualidad de todo ser humano para generar nuevos universos, ampliando el mundo de lo posible y conocido.

Todos somos potencialmente creativos, solo hay que encontrar el ámbito que permita ese desarrollo, otorgando la oportunidad para operar en los pensamientos divergentes y convergentes, ambos característicos del proceso creador.

La creatividad, es la habilidad de dar vida a algo nuevo y de resolver problemas. Es una actitud hacia la vida que debe promoverse en todo momento en el colegio.

Dentro de las nuevas competencias deseadas en el ámbito laboral, la creatividad es la más valorada como recurso intangible e inagotable, ya sea que el trabajo se realice en relación de dependencia o sea éste autogenerado.

En el campo de la creatividad, más importante aún que la concepción de buenas ideas, es que éstas se lleven a la acción, en el proceso llamado innovación.

Es necesario entonces, el desarrollo de la creatividad a través del descubrimiento y aplicación de las fortalezas y de las habilidades existentes en todo ser humano. Es indudable que esto repercute en forma directa en

la calidad de vida de todos y de cada uno, donde la educación cumple un rol fundamental en la obtención de herramientas para el VIVIR Y CONVIVIR.

Objetivo General

Facilitar la generación de ideas creativas que sirvan de base para la elección de proyectos grupales a ejecutar por los alumnos de 6° año de la orientación Gestión de las Organizaciones del Liceo Víctor Mercante en el segundo cuatrimestre del presente ciclo lectivo.

Objetivos Específicos

- Posibilitar el desarrollo de competencias y habilidades personales.
- Impulsar el uso de la creatividad como recurso personal y grupal inagotable.
- Valorar a la creatividad como la competencia laboral que genera oportunidades.
- Destacar a la creatividad como potencialidad en el ámbito de las organizaciones.
- Mostrar caminos alternativos para incentivar a los estudiantes a aprender.
- Dar a conocer técnicas de creatividad para su aplicación efectiva.
- Contribuir al proceso de generación de una idea exitosa susceptible de aplicar a la realidad.
- Reconocer y valorar la importancia de la creatividad para una vida mejor.

Núcleos Temáticos

- Creatividad ¿Qué, cómo y para qué?
- Bloqueos y barreras para ser creativos
- Precalentamiento creativo y Técnicas para la creatividad
- Creatividad para la generación de ideas productivas

Programa del taller:

1° Encuentro:

1. Precalentamiento creativo. La creatividad en movimiento.

Actividad: Dinámica de improvisación

2. La creatividad. ¿Cómo se mide?

Actividad: Dinámica individual y grupal.

3. Creatividad: concepto. Los bloqueos.

Actividad: Presentación Power Point sobre contenidos teóricos.

4. Reflexión y conclusiones del 1er encuentro.

Actividad: Video.

2° Encuentro:

1. Preparación para la creatividad.

Actividad de relajación/concentración.

2. Generación de una idea creativa.

Actividad: Dinámica en pequeños grupos (todos los grupos dispondrán de los mismos materiales para trabajar).

3. ¿Qué implica una idea exitosa?

Actividad: Presentación Power Point sobre contenidos teóricos.

4. Reflexión final y cierre.

Actividad: Video motivacional.

Metodología:

Se utilizará la metodología de taller con propuestas y trabajo interdisciplinario entre los docentes haciendo hincapié en la adquisición vivencial de los conceptos transmitidos.

Se hará uso del juego como eje del taller a través de dinámicas y experiencias de aprendizaje, agrupados

con distintos criterios, por proximidad física o en forma aleatoria.

El clima en el aula propiciará el trabajo en pequeños grupos como modalidad que atravesará los contenidos teóricos del taller. El espacio de trabajo será distendido, de diversión y de respeto mutuo.

El taller invitará a la participación, la reflexión y construcción compartida de saberes entre los alumnos y los docentes.

Destinatarios

El taller estará destinado a todos los alumnos de 6° año de la Orientación en Gestión de las Organizaciones en el Colegio Liceo Víctor Mercante.

Número estimado de participantes: 43 alumnos y 4 docentes.

Evaluación

Se evaluará:

- La participación, el respeto y el compromiso mostrados por los alumnos durante cada encuentro.
- Propuesta final escrita que presenten los participantes.

Mes de realización

Junio 2016

Duración

2 encuentros de 3 horas cátedra cada uno, en el turno mañana en el horario de 10:30 a 12:40 hs.

Requerimientos

Lugar: Salón de Actos de la institución.

Recursos que deberán estar disponibles en el salón: pantalla grande y retroproyector. Disposición de 43 sillas para los alumnos, de 2 a 4 sillas para los docentes, pizarra o papelógrafo y fibrones. Computadora con acceso a Internet.

Recursos didácticos para el 2do. Encuentro: tijeras o cúter, cintas de enmascarar, fibrones de colores, botellas de plástico de 500ml, etc.

Recursos humanos: profesoras a cargo de los encuentros, juntamente con la Prof. Andrea Hamame (a cargo de las dinámicas de improvisación) y el Prof. Germán Ricci (a cargo de dinámicas de relajación/concentración), personal de multimedia de la escuela (como apoyo para el uso de medios tecnológicos y para sacar fotos y filmación de alguna parte de los encuentros).

Bibliografía para los docentes

(Según las inquietudes de los alumnos estos materiales podrán ser consultados posteriormente por ellos)

- Bachrach, Estanislao. (2013) "Ágilmente". Ed. Sudamericana Bs. As.

- De Bono, Edward. (1995). "El pensamiento lateral y la necesidad práctica de la creatividad en el pensamiento creativo". Editorial Paidós Ibérica Ediciones S.A.

- Kastika, Eduardo. (2005). "Desorganización creativa y organización innovadora". Editorial Macchi. Buenos Aires.

- Margueritis, Laura y Santangelo, Andrea. (2005). "Las técnicas de creatividad. Un enfoque sobre su utilidad". Artículo de Cátedra Administración II - FCE - UNLP.

- Nachmanovitch, Stephen (2004) "Free Play. La improvisación en la vida y en el arte". Editorial Paidós.

- Tavella, Laura y Santangelo, Andrea. (2009). "La creatividad en las organizaciones". Artículo de Cátedra Administración II - FCE - UNLP.

- Wolk, Leonardo. (2007) "Coaching. El arte de soplar brasas". Gram Aldea Editores.

REALIZACIÓN DEL TALLER "CREATIVIDAD EN EL LICEO"

(detalle de fechas, actividades y tiempos)

1° Encuentro -miércoles 8/ 6

Breve introducción teórica- Charla con alumnos:

Creatividad es la cualidad del ser humano que le permite ampliar sus posibilidades. Creatividad es un don natural y a la vez una capacidad que puede desarrollarse. La creatividad no es una herramienta ni una habilidad más, es "la potencializadora" de todas las fortalezas y dones del ser humano, que le permite transformar

y transformarse para alcanzar una existencia plena (E. Kastika)

Todos somos creativos. Para que se despierten las ideas creativas en nosotros tenemos que estar implicados en la cuestión a resolver o situación a mejorar. Esto depende de la motivación que tengamos, ya sea porque la actividad a desarrollar nos presenta un desafío a partir un interés propio (motivación intrínseca) o porque desde lo externo se alienta a realizar alguna tarea (motivación extrínseca). La más importante es la motivación interna (intrínseca) la que viene de nosotros mismos y representa real interés por algo (por ejemplo la investigación de ciertos temas que nos interesan por fuera del ámbito escolar). En cambio con la motivación externa (extrínseca) podemos percibirla como algo a cumplir, ya sea por la promesa de un premio o por la aplicación de una sanción (por ejemplo las notas en una asignatura)

1er dinámica: Precalentamiento creativo. La creatividad en movimiento. Improvisación con el Prof. Andrea Hamame (duración 20 minutos)

2da dinámica: La creatividad. ¿Cómo se mide? Actividad: Dinámica individual y grupal. A cargo de la Prof. Mariana Bazán (duración 60 minutos) TEST ¿CREES QUE SOS CREATIVO? ELEMENTOS DE LA CREATIVIDAD.

3er dinámica. Características de las personas creativas. Bloqueos. Exposición dialogada con diapositivas en Power Point a cargo de la Prof. Silvia Rossi (duración 15 minutos)

4ta dinámica Reflexión y conclusiones del 1er encuentro.

Video para reflexionar.

FRASE de cierre del encuentro: EN TUS MANOS TENES POSIBILIDADES INFINITAS

2º Encuentro-lunes 13/6

1er dinámica Preparación para la creatividad. Actividad de relajación/concentración a cargo del Prof. Germán Ricci (duración 10 minutos)

2da dinámica: Precalentamiento creativo.

Parte I Resolución de acertijos. Dinámica individual y grupal a cargo de la Prof. Silvia Rossi (duración 15 minutos) con diapositivas en Power Point.

Parte II Historias mínimas: relatos relacionando imágenes seleccionadas al azar. Dinámica individual y grupal. Puesta en común. A cargo de la Prof. Mariana Bazán (duración 15 minutos)

3er dinámica Presentación Power Point sobre contenidos teóricos. Actividad: Técnicas de creatividad: brainstorming y 6 sombreros. Aplicación de técnicas para el surgimiento de ideas creativas. Propuestas para proyectos a futuro. Dinámica grupal con diapositivas en Power Point. A cargo de la Prof. Silvia Rossi (duración 30 minutos)

4ta dinámica Reflexión final y cierre.

Actividad: Video motivacional con integración de contenidos.

Final del taller. A cargo de la Prof. Mariana Bazán y de la Prof. Silvia Rossi.

INFORME SOBRE EL TALLER “CREATIVIDAD EN EL LICEO”

El taller “Creatividad en el Liceo” se realizó durante mes de junio del corriente año. El mismo contó con dos encuentros presenciales de 3 horas cátedra cada uno.

Se desarrolló en el marco de los contenidos de la materia Gestión Organizacional de 6to. Año correspondiente a la Orientación Gestión de las Organizaciones; para cubrir los contenidos del primer tema de la Unidad 3 del programa: Desarrollo de ideas de proyectos creativos e innovación. Desarrollo y técnicas aplicables.

Asistieron: 42 alumnos de las dos comisiones de la Orientación.

El objetivo del proyecto era realizar aportes para el surgimiento de ideas creativas a aplicar a proyectos de emprendimientos productivos y/o de servicios relacionados con la economía social.

Las autoras del proyecto Prof. Mariana Bazán y la Prof. Silvia Rossi estuvieron a cargo del diseño y dictado del taller. Además, colaboraron en el mismo: Andrea Hamame (profesora del Match de Improvisación del Liceo Víctor Mercante) en el 1er. encuentro con actividades lúdicas de improvisación y el Prof. Germán Ricci (Coordinador de la Orientación Gestión de las Organizaciones del Liceo Víctor Mercante) en el 2do. Encuen-

tro con actividades de relajación introductorias.

En ambos encuentros el área de multimedia del Colegio estuvo a cargo de la preparación de los recursos tecnológicos y del espacio físico. También tomaron fotos como testimonio del trabajo en el taller.

Para el establecimiento de conclusiones, respecto del desarrollo del taller se elaboró una encuesta, que los alumnos respondieron con sus respectivas docentes en la siguiente clase en la semana inmediata posterior al cierre de las actividades del taller. La misma fue de carácter anónima y se expone a continuación:

Taller de Creatividad en el Liceo Víctor Mercante. Encuesta de opinión a los participantes.

Realizada una semana después del cierre del Taller en forma escrita, individual y anónima.

Cuestionario aplicado:

1) a) ¿Qué fue lo que más te gustó del taller?

b) ¿Y lo que menos te gustó?

2) a) ¿La duración del taller te resultó adecuada? ¿Por qué?

b) ¿Hubieras preferido que se dedicara más tiempo a alguna actividad en particular? ¿A cuál?

c) ¿Consideras necesario profundizar algún contenido? ¿Cuál?

3) ¿En qué ámbitos creés que los contenidos trabajados pueden servirte?

4) ¿Qué propuestas de mejora podrías hacer para el taller?

Algunas conclusiones que deseamos compartir:

Lo que más les gusto del taller fue (en orden de prioridad):

- el Test para medir la Creatividad. Actividad individual y grupal (realizada en el 1er. Encuentro)
- el Relato con 3 imágenes. Actividad grupal. (realizada en el 1er. encuentro)

Las actividades menos preferidas fueron (de mayor a menor):

- la actividad de Improvisación.
- la actividad de Relajación.
- Técnica de creatividad: los seis sombreros para pensar de E. De Bono.

Con respecto a la duración del taller, la mayoría de los alumnos participantes consideró que fue adecuada la carga horaria, como así también su distribución en dos jornadas de trabajo.

Si bien la amplia mayoría considero que no se requería más tiempo; en alguna actividad en particular, como la Técnica de los seis sombreros para pensar, también opinaron que necesitaban más tiempo para profundizar y aplicar la técnica. Fue citado por algunos alumnos como una herramienta útil para el análisis de ideas desde otras perspectivas. Dieron mucha importancia al beneficio de su aplicación a la vida cotidiana.

Los ámbitos de aplicación fueron bien definidos por los participantes. Por un lado a la vida cotidiana en general, y por otro en lo referido al trabajo tanto en el ámbito empresarial, o en trabajos en relación de dependencia como en emprendimientos considerados como autoempleo o trabajo independiente.

De todas las encuestas realizadas, consideramos que algunas respuestas merecen ser citadas textualmente, por considerarlas que manifiestan la creatividad aplicada. Las mismas se exponen a continuación:

“algo más tranquilo”

“en los cumpleaños en general, tengo que pensar ideas originales para regalar, o en la organización del cumple en si”

“podrían haber hecho un día más porque me quede con ganas de hacer”

“si trabajas en una empresa de diseño es muy importante y sino para hacer o presentar un proyecto también”

“no me gusto que sea algo infantil”

“el movimiento corporal no entendí la razón”

“lo que más me gustó del taller fue estar con otra comisión”

“propondría que le dejen más tiempo a los alumnos para ciertas actividades ya que su creatividad quizás no es tan rápida”

“hicimos algo diferente a lo que estamos acostumbrados”

Las propuestas de mejora para el taller que los alumnos sugirieron son:

- Realizar más dinámicas creativas citadas por ellos como “juegos de creatividad”.
- Considerar la posibilidad de incrementar el tiempo asignado a algunas de las actividades aumentando de 3 a 5 minutos su duración respecto a su etapa inicial.

Hasta el momento es todo lo que podemos informar. Más adelante se podrán en marcha los proyectos de los alumnos, en base a las ideas creativas que surgieron y surjan a partir de este taller.

Muchas Gracias!

Moléculas coloreadas

Celina Elena Guiles

Bachillerato de Bellas Artes
Universidad Nacional de La Plata

Resumen

Es un taller optativo orientado a alumnos de quinto año del Bachillerato de Bellas Artes, (UNLP) con 3 horas cátedra, una vez por semana, 20 alumnos y un docente. El objetivo es abordar el conocimiento científico a través de trabajos experimentales, integrando las químicas General, Inorgánica y Orgánica, con los saberes previos adquiridos. Se abordan los siguientes temas: formación de cristales, la acidez del medio, el tema de los alcoholes, como antiséptico, en cosmética y en la alimentación; el fenómeno de corrosión y sus implicancias y cómo se puede evitar. Pigmentos y colorantes. Las metodologías utilizadas orientan a los alumnos a aprender a pensar, a construir un espacio creativo, a adquirir destrezas en el laboratorio, con una mirada desde la Química, a intercambiar ideas, a reconocer, representar y nombrar compuestos químicos, a observar y representar reacciones químicas y porqué tienen color algunas moléculas utilizadas en los trabajos prácticos. En síntesis, los alumnos pueden comprobar que los saberes aprendidos en la teoría se cumplen en la vida cotidiana, les permite reconocer compuestos químicos, diferenciar reacciones químicas y cómo solubilizar diferentes sustancias. Comprueban que algunas sustancias cristalinas hidratadas tienen color, que el azúcar, anhídrido, también puede formar cristales. Observan pH en la alimentación, tiñen con flores, hojas, hortalizas, tubérculos.

Palabras clave: pH, cristales, moléculas, solubilidad, reacciones.

Introducción

El taller de Moléculas Coloreadas para alumnos de quinto año del Bachillerato de Bellas Artes, optativo, es una propuesta para integrar las químicas General, Inorgánica y Orgánica e incentivar a los alumnos para que en las experiencias del laboratorio desarrollen sus aptitudes creativas, con una mirada desde la Química, a fin de crear y reelaborar conceptos previamente adquiridos en las distintas asignaturas: Química, Biología, Física, Historia, Plástica y Matemáticas.

Obtienen cristales, indicadores, detectan pH, obtienen sales y observan sus propiedades y sus formas, realizan un trabajo práctico de corrosión, en otro trabajo efectúan un práctico: como evitar la corrosión; detectan alcoholes, con la obtención de un licor y alcohol en gel, realizan observaciones al microscopio. En el trabajo de pigmentos y colorantes, los diferencian y clasifican mordientes. En todos los trabajos prácticos los alumnos representan fórmulas de los compuestos utilizados durante el trabajo de laboratorio y observan la solubilidad de algunas sustancias de las moléculas propuestas.

Objetivos

Relacionar las químicas inorgánica y orgánica a través de reacciones que se llevan a cabo en la vida cotidiana y realizar experiencias de laboratorio. En el trabajo práctico de obtención de cristales los alumnos aprenden las condiciones adecuadas de espacio (dónde cristalizar), tiempo (que transcurra cierto tiempo) y reposo (que no se perturbe el medio durante el proceso de cristalización). Cuanto mejores sean las condiciones, mayores serán los cristales que se obtengan. Observan que es un proceso por el cual algunos iones, átomos o moléculas se ordenan de tal manera que forman cristales con determinadas formas geométricas que se pueden apreciar a simple vista, con la lupa, con el microscopio óptico y con el microscopio electrónico para ello tienen una visita guiada a la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP.

En el trabajo de obtención de indicadores, preparan un extracto de repollo colorado y un extracto alcohólico de flores rojas, comprueban si algunas soluciones son ácidas, neutras o alcalinas.

En el trabajo de pH, en la alimentación, obtienen un huevo verde frito y un jugo de limón rojo. En otro trabajo detectan pH en sustancias que traen de la casa con indicadores naturales, realizados con pétalos de flores, con papel de tornasol, con fenolftaleína. En este tramo se propone una visita guiada a la Cátedra de Agroindustrias, de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP, para observar pH en leche y derivados.

La obtención de cloruro de sodio se realiza con una titulación ácido-base, utilizando fenolftaleína como indicador, luego se evapora la solución y en la clase siguiente observan al microscopio y dibujan los cristales obtenidos. Realizan, además, diferentes experimentos para observar las propiedades físicas de la sal obtenida y de sales de diferentes marcas existentes en el mercado.

En la experiencia de corrosión los alumnos trabajan con clavos de hierro y clavos galvanizados, con un medio oxidante y fenolftaleína como indicador.

Cómo evitar la oxidación: observan el efecto del recubrimiento protector sobre la oxidación de la fibra de acero.

Observando los alcoholes en la alimentación, responden los alumnos un seminario sobre graduación alcohólica, resaca, beber en exceso, buscan y leen rótulos de diferentes bebidas alcohólicas. Obtienen un licor de café.

Cuando realizan la obtención del alcohol en gel, observan el alcohol en la cosmética y en la higiene de manos.

En el práctico de colorantes y pigmentos, tiñen telas con cátafilas de cebollas. Observan las cátafilas y los carotenoides con lupa y con el microscopio óptico, dibujan lo observado. Qué son las antocianinas? Dónde se encuentran? En que se pueden solubilizar? Por qué? Detectan grupos auxocromos y cromóforos. Un grupo cromóforo, es un colorante? Es necesario utilizar un mordiente, por qué? Cuáles son los mordientes que utilizamos? Distinguen colorantes ácidos y básicos, que dependen de la carga de la parte de la molécula responsable del color; esta diferencia es importante debido a que los colorantes tendrán afinidad por las diferentes telas a teñir.

Desarrollo

El taller se lleva a cabo según la reglamentación vigente, una vez por semana con una carga horaria de tres horas cátedra, durante un cuatrimestre para 20 alumnos. El taller es optativo para quinto año. Durante las clases en el laboratorio de química del Bachillerato de Bellas Artes trabajan en tres grupos, uno por mesada.

Actividades

En todos los temas propuestos, los alumnos utilizan un protocolo y una guía con seminarios semiestructurados con información previa realizada por el docente. El último día de clase realizan un trabajo final teniendo en cuenta los saberes aprendidos, los ejes temáticos desarrollados y las indicaciones del docente. Los alumnos se organizan por grupos (no más de 4 personas por grupo), realizan una exposición oral con pósters y/o power points y realizan un trabajo práctico en el momento de la exposición. En el trabajo de obtención de cristales traen cristales coloreados realizados en sus hogares. En el trabajo de pH y de indicadores, traen tortas o alimentos realizados por el grupo de alumnos correspondiente en su hogar con un video que lo justifica.

Evaluación

La evaluación es continua a través del transcurso del taller. Al final de cada trabajo práctico los alumnos responden un seminario escrito del tema tratado en el día. No hay evaluación tradicional con examen. Se evalúa un trabajo final de acuerdo a las exposiciones realizadas; los estudiantes, en grupos de 3 o 4, eligen un eje temático de los saberes aprendidos durante el cuatrimestre y lo exponen con un power point o una lámina y la parte práctica.

Conclusión

Este desafío de integrar las químicas General, Inorgánica y Orgánica, propone experimentos y actividades cotidianas, tratando de transferir en el laboratorio a los alumnos datos históricos, anecdóticos, actividades experimentales, explicaciones científicas e ideas y favorecer el intercambio y análisis de los resultados obtenidos.

La obtención de cristales despierta el interés de los alumnos y genera mucho entusiasmo; aprenden que la clase y la disposición de los átomos, iones o moléculas en un cristal determinan su forma y sus otras propiedades:

1. Bajo condiciones adecuadas, algunas clases de materiales sólidos se pueden obtener en formas que llamamos cristales.

2. Los cristales crecen (se hacen más grandes) mediante la adición de más capas de materia sólida alrededor de sus caras externas.

3. Los cristales se forman a partir de una disolución cuando se evapora el disolvente.

4. Los cristales de sustancias diferentes tienen formas diferentes.

5. Los cristales de sustancias diferentes tienen propiedades diferentes; esto es, algunos tienen color, otros no; algunos crecen fácilmente, otros no.

6. Debe haber algún tipo de orden oculto en la manera en que un cristal se forma, el cual es responsable de sus caras planas y de su forma característica, así como de la manera en que le afecta la luz polarizada. Este ordenamiento ha de ser diferente para sustancias diferentes.

7. Aprenden a utilizar material de laboratorio, acorde a cada experiencia.

8. Los pigmentos y colorantes generan un interés muy especial, los estudiantes lo aplican en el trabajo final con la creatividad propia de una escuela de arte. Los clasifican y relacionan la tinción de telas con algunos indicadores de pH.

Bibliografía

- Biasioli, G.A., de Weitz, C.S. y de Chandías, D.O.T. (1980). Química Orgánica. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

- Canestro, E. (1992). Aventuras con la Ciencia. Buenos Aires: Editorial Albatros.

- Chang, R. (1991). Química. México: Editorial Mc Graw Hill.

- Choppin, G.R. y Jaffe, B. (1967). Química. México: Editorial Cultural.

- Di Genova, F. (2011). El barman científico. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

- Mertz, E. (1971). Bioquímica. México. Edit. Publimex.

- Van Cleave, J. (1990). Química para niños y jóvenes. México: Editorial Limusa.

- Zarur, P. (1973). Tengo un microscopio. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

La importancia de la función de extensión en la educación preuniversitaria. Propuesta de un protocolo de intervención socio-comunitaria en el trabajo territorial

María Analía Valera; Mariela Albornoz; Mariela Levin

Colegio Universitario Central
Escuela Martín Zapata
Universidad Nacional de Cuyo

A partir de la participación en un programa de articulación de la UNCUYO, mediante el Proyecto “Compromiso y Responsabilidad Social Preuniversitaria” en el que participaron estudiantes y docentes de diferentes colegios, fuimos interpeladas a reflexionar sobre la importancia de la “extensión” en la escuela media y la necesidad de contar con marcos teóricos-metodológicos acordes y “protocolos” afines que favorezcan la retroalimentación permanente con la docencia y la investigación.

Hablar de extensión desde esta perspectiva, es hacer referencia a “otra forma de enseñar y aprender” con “participación de actores escolares y comunitarios en la resolución de problemáticas sociales”, al “reconocimiento desde lo académico del valor de los saberes empíricos propios de cada núcleo socio-cultural” y a la necesaria “vinculación con organizaciones de la sociedad civil, empresas y estado”.

La sistematización de las intervenciones en la experiencia citada, la recolección de datos y relatos, el armado de informes, el hacer fuera del aula, la historicidad de las vivencias... nos permitió definir etapas, aspectos y elementos que delinear un Protocolo para un accionar más orgánico, sostenible e integral que permita propiciar procesos pedagógicos de intervención socio-comunitaria.

Las conclusiones y el producto al que arribamos es lo que esperamos compartir y proponer una discusión respecto de su pertinencia, utilidad y necesidad.

Introducción

Como coordinadoras de un proyecto de Articulación Social e Inclusión Educativa denominado “Compromiso y Responsabilidad Social Preuniversitaria” en el que participaron estudiantes, docentes y preceptores de tres colegios preuniversitarios y de dos colegios provinciales de gestión privada, fuimos interpeladas a reflexionar sobre la importancia de la “extensión” en la escuela media y la necesidad de contar con marcos teóricos-metodológicos acordes y “protocolos” afines que favorezcan la retroalimentación permanente con la docencia y la investigación.

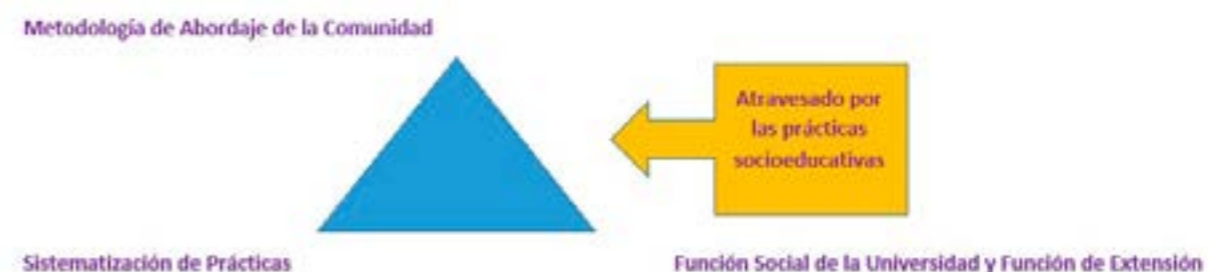
Partimos del supuesto que la función de extensión no puede estar ausente en los colegios dependientes de las universidades, sobre todo, de las públicas. La función de extensión se ha intentado rescatar en la educación inicial, básica y media desde la Metodología del Aprendizaje-Servicio. Nosotros proponemos un abordaje que si bien comparte algunas notas con esta metodología, también, se diferencia.

El Protocolo de intervención que intentaremos esbozar para ponerlo a discusión y reflexión de los colegas, intenta cubrir varias necesidades de la educación media secundaria, convirtiéndose en los ejes que nos van a guiar en el recorrido que invitamos a realizar junto. Estos son:

- Qué cabida tiene la extensión en las escuelas preuniversitarias?
- Cómo intervenir en contextos socio-comunitarios?
- Cómo hacerlo desde un marco educativo?
- Cómo llevarlo a cabo en la educación media?
- Cómo vincularlo con la docencia y la investigación?

Marco teórico

• Nuestra propuesta se basa en el siguiente trípede, basado en tres elementos que se retroalimentan e influencias mutuamente:



Estos serían los tres grandes ejes desde los cuales intentaremos encuadrarnos para la generación de la propuesta del Protocolo.

a) Metodología de Abordaje de Comunidad

Es importante mencionar aquí que existen varias metodologías según sea un abordaje desde la Psicología Comunitaria o desde el Trabajo Social. También existen diferencias en la intervención según a qué paradigma ideológico y marco teórico hagan referencia. Pero es el objetivo de este trabajo realizar un estudio pormenorizado y profundo de cada una de ellas, sino, por el contrario, dar cuenta de que existen y que acercan modos posibles de abordar la comunidad. En este sentido vamos a mencionar brevemente cuatro modelos porque cada uno de ellos tienen algo que podría servir para el armado del Protocolo. Éstos son:

- Desarrollo de la Comunidad. Metodología producida por la ONU en los años 60 con la intencionalidad de mejorar las condiciones de las comunidades de América Latina sumidas en la pobreza con la participación de la misma población. Este modelo define las siguientes fases: Investigación Diagnóstica o Diagnóstico Participativo (incluye aspectos geográficos de la comunidad, históricos, culturales, relevamiento de organizaciones, etc.), Definición del Grupo sujeto-objeto de intervención; Delimitación de las Necesidades; Elaboración de Propuesta; Ejecución y Evaluación.

- Acción Social. Modelo socialista. Hace de la lucha de los sectores más postergados, la lucha de la sociedad. Pone la mirada en el poder. Considera a los usuarios como víctimas del modelo hegemónico y a la comunidad como una jerarquía de privilegios. El papel de los profesionales es el de activista comprometido.

- Desarrollo Local. Centrado en los procesos, considera a los usuarios como ciudadanos participativos y activos junto al profesional, desde el rol de capacitador y facilitador. La comunidad es considerada como unidad geográfica y sus miembros, colaboradores (en la actualidad “lo local” ha sido resignificado hacia “lo territorial”).

- Trabajo en Red. Proviene del Enfoque Sistémico. Hace referencia a la importancia de sumar e integrar esfuerzos desde el hacer de los distintos organismos presentes en una comunidad, ya sean entes estatales, organizaciones sociales, programas, e incluso, privados.

Nos parece importante conocer lo que aporta sustancialmente cada uno de esos modelos porque la Función de Extensión, tal como se la concibe por lo menos en la UNCuyo, toma aspectos de cada uno de dichos modelos en el sentido que:

“desde la universidad se pretende a través de actividades extensionistas, intervenir en la mejora de las condiciones de vida de alguna comunidad, teniendo como prioridad, las más vulnerables; y lo hace con la participación de los ciudadanos y de sus organizaciones, a través de un trabajo en Red y haciendo suyo los reclamos de los más desfavorecidos”

Hay lugares comunes en la Extensión según esta definición y en los modelos de intervención socio-comunitaria. Son pues estos aspectos compartidos en una y otra los que vamos a tomar en cuenta para armar el Protocolo, pero... ¿cuáles son esos lugares comunes?

- Intervenir desde la universidad en las mejores condiciones de vida a través de una acción planeada según etapas (Modelo de Desarrollo Comunitario)

- En una Comunidad: acción acotada a una zona, barrio, localidad, comunidad, la que elijamos (la elección

de la comunidad o grupo tiene que ver con las necesidades detectadas y con nuestras motivaciones o necesidades personales)

- Definiendo dentro de la misma un sector o grupo con determinadas necesidades.
- Teniendo como prioridad, los sectores más vulnerables: preferiblemente, las más desprotegidas o con más de una vulnerabilidad
- Con la participación de los ciudadanos: con ellos, no para ellos (Modelo de Desarrollo Local)
- En articulación con el accionar de las organizaciones territoriales: mediante un trabajo en red (Modelo Sistémico)
- Haciendo suyo los reclamos de los más desfavorecidos: actuando no sólo como posibilitador, sino como activista, teniendo en cuenta esta dimensión muchas veces solapada que es la del poder, sabiendo que muchos ciudadanos son víctimas de injusticias que por sí solos no la pueden derribar o transformar. (modelo de la Acción Social)

b) La Función de Extensión en la Universidad y su vinculación con las Funciones de Docencia e Investigación
Antes de comenzar es importante contextualizarla tanto en el nivel superior como en el nivel medio. Así, desde la legislación, el Estatuto Universitario habla de transferencia y no de extensión, mientras que para la educación media, desde la LEN se habla de extensión.

El Art. 32, inciso g) de la LEN dice:

El intercambio de estudiantes de diferentes ámbitos y contextos, así como la organización de actividades de voluntariado juvenil y proyectos educativos solidarios, para cooperar en el desarrollo comunitario, en el marco del proyecto educativo institucional.

Mientras que el Art. 123, inciso l) menciona:

Mantener vínculos regulares y sistemáticos con el medio local, desarrollar actividades de extensión, tales como las acciones de aprendizaje-servicio, y promover la creación de redes que fortalezcan la cohesión comunitaria e intervengan frente a la diversidad de situaciones que presenten los/as alumnos/ as y sus familias.

El concepto de “extensión” y sus prácticas está en la actualidad en plena revisión. Paulo Freire (1973), después de un estudio semántico del término, concluye que el concepto de extensión está más ligado a la “invasión cultural” que a “transformación”.¹ Por nuestra parte, nos pareció interesante la definición de Extensión que construyó la Asociación de Universidades Públicas del Paraguay:

“Función esencial, como un proceso pedagógico, transformador, de interacción bidireccional, dialógico y dinámico de la universidad como parte de la sociedad para contribuir a lograr un buen vivir para todos y todas” (AUPP, 2015) 2

De esta definición surgen aspectos sustanciales para el Protocolo de Intervención:

- Función esencial: no puede ser algo casual, esporádico, accesorio.
- Proceso pedagógico, transformador y bidireccional: el hacer se transforma en aprender y el aprender en hacer, esto resulta transformador tanto para las instituciones educativas como para las comunidades. El hacer y el aprender es parte de lo mismo, ya no hay compartimentos estancos. Ya no alcanza la docencia sin extensión. La docencia se logra en la extensión.
- Dialógico y dinámico: la universidad se anima también a aprender de otros corriéndose del lugar excluyente del saber. A este proceso no se lo puede encorsetar dentro de una estructura, justamente porque es dialógico y no sabemos que vamos a “escuchar”, desconocemos lo que tienen para decirnos.
- La universidad como parte de la sociedad en su contribución al buen vivir de todos y todas: la universidad ya no está en una postura elitista, se considera “parte” del todo con una responsabilidad fundamental, contribuir al buen vivir de todos, su deber y misión es con todos y todas, dice buen vivir y no desarrollo, ni progreso,

1. FREIRE, Paulo. “Extensión o Comunicación. La concientización en el medio rural”. Ed. Siglo XXI. 1973.

2. Definición adoptada por la Asociación de Universidades Públicas del Paraguay (AUPP) en el I Congreso Nacional de Extensión Universitaria- Agosto de 2015.

ni bienestar, para lo cual es fundamental tener en cuenta las subjetividades, las visiones de las personas a las que va destinado nuestro accionar.

A continuación, el concepto de Extensión acordado por la Red Nación de Extensión del CIN:

“Entendemos la extensión como espacio de cooperación entre la universidad y otros actores de la sociedad de la que es parte. Este ámbito debe contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de las personas y está vinculado a la finalidad social de la Educación Superior: la democratización social, la justicia social y el derecho a la educación universal; se materializa a través de acciones concretas con organizaciones sociales, organizaciones gubernamentales y otras instituciones de la comunidad, desde perspectivas preferentemente multi e interdisciplinarias. Las acciones de extensión deberán desarrollarse desde un enfoque interactivo y dialógico entre los conocimientos científicos y los saberes, conocimientos y necesidades de la comunidad que participa. La extensión contribuye a la generación y articulación de nuevos conocimientos y nuevas prácticas sociales, integra las funciones de docencia e investigación, debe contribuir a la definición de la agenda de investigación y reflejarse en las prácticas curriculares.”

Para el Protocolo

- La intervención se debe construir entre los conocimientos y saberes escolares y los conocimientos y necesidades de la comunidad (enfoque interactivo y dialógico).
- La extensión contribuye a nuevas prácticas y a nuevos conocimientos, ya sea en el orden de la objetividad, de lo externo, como de lo interno o subjetivo.
- E integra las funciones de docencia e investigación al definir la agenda de investigación en las aulas preuniversitarias, surgidas de las prácticas comunitarias y de la relación dialógica e interactiva con la comunidad.
- Las acciones comunitarias de extensión deben estar íntimamente ligadas a lo pedagógico, a lo curricular, y a la investigación-acción.

Por último, desde la UNL considera que “Toda acción de extensión implica una intervención en un territorio específico y en un entramado de relaciones particulares”, aportando los conceptos de “territorio” y “entramado de relaciones” haciendo alusión a la noción de poder.

Desde la UNCuyo, en la Autoevaluación Institucional 2008- 2014, se definieron ocho tipos de extensión, a saber:

- 1- Desarrollo educativo
- 2- Transferencia y vinculación tecnológica
- 3- Capacitación, divulgación científica y comunicación
- 4- Promoción y desarrollo artístico-cultural
- 5- Contribución a las políticas públicas
- 6- Intervención comunitaria y desarrollo local
- 7- Promoción de Derechos Humanos
- 8- Servicios a la comunidad y asistencia técnica

De todas ellas, las que tendrían mayor relación con nuestra propuesta sería la uno (1) y la seis (6). A continuación, su definición.

- Desarrollo educativo: desarrollo de acciones pedagógicas que involucran la extensión, la docencia y la investigación. Este tipo de prácticas se llevan a cabo en diálogo con organizaciones sociales e instituciones públicas. Es una práctica que promueve el diálogo entre saberes académicos y populares favoreciendo la construcción participativa del conocimiento. Se desarrolla de manera interdisciplinaria (incluso entre distintas unidades académicas) e intervienen diferentes claustros.

- Intervención comunitaria y desarrollo local. La intervención comunitaria puede entenderse como una serie de acciones o influencias – sean éstas planificadas o no planificadas – dirigidas a problemas que se manifiestan dentro de los sistemas y procesos sociales que inciden en el bienestar psicológico y social de los individuos y grupos sociales, cuyos objetivos incluyen la resolución de problemas y/o el desarrollo psicosocial, mediante la utilización de estrategias situadas en diferentes niveles.

Chacín (2007) define un “Protocolo de Actuación en Extensión” orientado a un hacer que genera conocimientos, y por tanto, vinculado a la Sistematización y a la Investigación Innovadora de la Educación Superior. A continuación, el esquema con los pasos propuestos:



A partir de este gráfico, vamos a tomar aquellos aspectos que se podrían adecuar al nivel preuniversitario y vamos a descartar al resto. En este sentido, hemos decidido seleccionar, los siguientes para la elaboración del Protocolo:

- Las acciones definidas y elegidas requieren de fundamentos prácticos, teóricos y axiológicos.
- La reflexión “crítica” de las acciones, durante y posterior a la intervención.
- En encuadre educativo en el que insertan dichas prácticas sociales.
- La doble orientación de este quehacer: el cooperar en la mejora de las “condiciones sociales” y el “aprender” y contribuir a la “generación de saberes”.

c) Sistematización de las Prácticas como fuente de conocimiento

Dentro de las Tecnologías Sociales como el Trabajo Social, la sistematización es utilizada como fuente y generadora de conocimientos en la Teoría Social. Una sistematización puede llevarse a cabo de múltiples formas, y además puede ser realizada por cualquier persona sin necesidad de ser especialista en la materia. A continuación sus etapas y fases.

- 1- Punto de Partida. Partir de la práctica: lo que hemos hecho, sentido y pensado, para lo cual se necesita diferentes tipos de Registros.
- 2- Preguntas Centrales: Para qué queremos sistematizar, qué prácticas queremos sistematizar y qué aspectos de esa práctica (ejes).
- 3- Recuperación del Proceso vivido: Consta de dos pasos: reconstruir la historia y ordenar y clasificar la información (objetivos previstos, necesidades detectadas en el grupo, motivaciones personales, dudas, logros, dificultades, vinculaciones con organismos, percepciones del resto de las personas, acciones generadas, aspectos que ayudaron, objetivos formativos, etc.
- 4- Análisis del Proceso: descripción, síntesis e interpretación. Se puede usar una grilla de preguntas críticas sobre: si hubo cambios en los objetivos/necesidades, por qué, qué aspectos incidieron positivamente, qué acciones favorecieron la participación y cuáles la multiplicación, etc.
- 5- Conclusiones y comunicación de los aprendizajes. Elaboración de las conclusiones y elaboración de materiales que permita compartirlas con otras personas.

Rescatamos de la Sistematización para el protocolo, la definición previa de los aspectos de la experiencia que se pretenden sistematizar, la definición de Guías de Registro de las Actividades orientados a la Sistematización (donde se evalúan además de los objetivos, los sentimientos, los imprevistos, los actores que participaron y sus vivencias y percepciones, los obstáculos, etc.), la reflexión de los participantes durante el proceso ya que lo más importante no es el logro de los objetivos, sino que el accionar está orientado al aprendizaje, y la comunicación de las conclusiones.

d) Prácticas Socio-Educativas

Inicialmente estas prácticas se las asocia a la profesionalización de la Educación Social o Pedagogía Social en busca de la competencia educativa cualificada y relacionada a la necesidad de contar con un modelo teórico (Saéz, 2003)³. En este devenir, posteriormente se las asocia necesariamente al desarrollo de una ciudadanía activa, comprometida y a un aprendizaje experiencial. Se las define como “otra manera de enseñar y de aprender, fuera del aula y vinculada a la resolución de problemas sociales complejos en los que se requiere la participación de los propios involucrados”.

En la actualidad, las prácticas socioeducativas están vinculadas estrechamente con el Aprendizaje crítico-participativo, el que se construye a través de estudios inclusivos, transculturales e intra-institucionales y en la participación activa en la solución de problemas y conflictos reales de las comunidades vulnerables.

Por lo dicho y en función al esquema teórico propuesto para este trabajo, operan de modo transversal las prácticas socio-educativas compartiendo, aspectos presentes en cada uno de los ejes antes mencionados:

- El aprender haciendo
- La participación de la comunidad en la resolución de sus problemas desde los inicios de la intervención a través del Diagnóstico Participativos, a lo largo de la misma, e incluso, en la evaluación
- La prioridad en el abordaje de las poblaciones más vulnerables
- La investigación-acción
- La contribución de la universidad en la transformación y mejora de las condiciones de vida de la sociedad (función social de la universidad pública)
- El hacer suyo los reclamos de los sectores más postergados.

A modo de síntesis vemos que la Intervención socio-comunitaria en un ámbito educativo está íntimamente ligada a la función de Extensión. A su vez esto, genera nuevas formas de aprendizaje expresados y contenidos en las Prácticas Socio-educativas. Por tanto, estos tres conceptos están íntimamente ligados. Por otro lado, el protocolo de intervención que existe para la extensión universitaria, está más ligado a generar investigación innovadora, mientras que la sistematización a generar conocimiento desde las prácticas o experiencias. En este sentido, el protocolo a utilizarse en intervenciones socio-comunitarias como expresión de actividades de extensión preuniversitaria es más afín con la sistematización que con el protocolo de extensión universitario ya que la investigación está más ligada al paradigma de la investigación-acción en el nivel preuniversitario, que a la investigación científica o tradicional.

Desarrollo de la propuesta

El Protocolo que hemos construido teniendo en cuenta el trípode antes citado, ha sido elaborado pensando en la identidad pre-universitaria. Desde allí, hemos seleccionado algunos conceptos, fases, elementos, etc. y también desde allí hemos relegado, modificado y descartado otros.

Este dispositivo propuesto pretende ser flexible y poder adecuarse a las diferentes situaciones, contenidos y cátedras, desde la investigación- acción. Este instrumento tiene carácter orientativo, no prescriptivo, puesto que la extensión es un proceso colaborativo, se construye en el diálogo, la escucha atenta y la acción conjunta.

Los colegios preuniversitarios como parte de la sociedad también tienen que contribuir al buen vivir de todos, y tendremos que analizar en cada caso y definir, a través de qué.

La propuesta la organizamos de la siguiente forma:

- a) Protocolo de Acción con los pasos, fases y etapas a tener en cuenta en el abordaje comunitario con encuadre educativo y desde actividades de extensión.
- b) Los Supuestos conceptuales (filosóficos y pedagógicos) en los que se apoya.
- c) Los principios rectores o axiomas a respetar en la intervención socio-comunitaria en ámbitos educativos.

³. Citado en SÁNCHEZ CÁNOVAS, J.F.: “La educación social como práctica socioeducativa promotora de la participación en la ciudadanía: la profesionalización de la profesión”, en Contribuciones a las Ciencias Sociales, mayo 2011, www.eumed.net/rev/cccss/12/

3)a) Protocolo de Acción

- Reflexión y debate sobre características, alcances y limitaciones de la Extensión en el nivel preuniversitario.
- Definición de las características del Proyecto o Línea de Trabajo.
- Elección de la comunidad.
- Delimitación del grupo o sector (teniendo en cuenta las necesidades detectadas y nuestras motivaciones personales).

- Diagnóstico Participativo.

Mapa de actores, problema y recursos.

- Diseño de intervención.

Elección de las prácticas, experiencias y/o acciones que serán sistematizadas. Construcción de Guías de Registro.

- Ejecución del Proyecto con la participación de la comunidad y la articulación con ONGs y otros organismos.

Reflexión crítica durante el proceso sobre lo realizado por parte de todos los actores participantes y observadores.

- Evaluación participativa.

Conclusiones, elaboración de informes y comunicación.

3)b) Supuestos filosóficos-pedagógicos del Protocolo de Extensión Preuniversitaria

1- La intervención se debe construir entre los “conocimientos y saberes escolares”, y “los conocimientos y necesidades de la comunidad” (enfoque interactivo y dialógico).

2- La extensión contribuye a nuevas prácticas y a nuevos conocimientos, ya sea “en el orden de la objetividad y de lo externo; como de lo interno y subjetivo”.

3- Integra las funciones de docencia e investigación al redefinir la agenda de “estudio” en las aulas preuniversitarias surgida “de las prácticas comunitarias y de la relación interactiva con ella”.

4- Las acciones comunitarias de extensión deben estar íntimamente ligadas a lo curricular, y a la investigación-acción.

5- Se trata de un proceso pedagógico, transformador y bidireccional.

6- Estar dispuesto a aprender, y a dejarse transformar por la realidad y por la actividad de extensión.

7- Proceso dialógico, dinámico y orgánico.

8- La universidad es entendida como parte de la sociedad “en su contribución al buen vivir de todos y todas”.

3)c) Principios rectores en la Intervención socio-comunitaria en ámbitos educativos

1- El aprender haciendo.

2- La participación de la comunidad en la resolución de sus problemas desde el diagnóstico participativos hasta la evaluación.

3- La prioridad en el abordaje de las poblaciones más vulnerables.

4- La investigación-acción (IA), o bien, la investigación-acción-participación (IAP).

5- La contribución de la universidad a la transformación y mejora de las condiciones de vida de la sociedad (función social indelegable de la universidad pública).

6- El hacer suyo los reclamos de los sectores más postergados.

7- Prácticas inter o multidisciplinarias con participación de diversos claustros.

Conclusiones

Hablar de Extensión es hablar de “vinculación”, “diálogo de saberes”, “articulación con organizaciones de la sociedad civil” e “implicación en el desarrollo de la comunidad”. En la educación preuniversitaria argentina, la extensión no puede ni debe quedar fuera de agenda a través de la participación de los actores escolares en la resolución de problemáticas sociales, enmarcada en el desarrollo sustentable según los Objetivos del Milenio (ONU, 2015). Pero es igualmente importante considerar el modo particular de llevar a cabo esa extensión. Existen Protocolos de actuación para la extensión de la educación superior pero el ámbito de la educación media requiere de adaptaciones, adecuaciones, especificaciones. En tal sentido, consideramos que la propuesta desarrollada viene a llenar un vacío constituyendo un procedimiento necesario y posicionando un tema que hasta

no hace mucho tiempo era de uso exclusivo de la educación superior.

Estamos en una época de re-visión de la Extensión y por tanto de las funciones sustanciales de la Universidad. Hemos asistido hasta no hace mucho tiempo a una separación y calificación entre ellas, donde la extensión venía a ocupar el “patio de atrás”. En estos momentos, la nueva concepción de la extensión, vinculada entrañablemente con los objetivos de la Universidad en tanto factor de transformación de la sociedad y de mejora, redefine no sólo el lugar de la extensión y su importancia, sino también, su noción. En este sentido, las tres funciones de la universidad son esenciales, están estrechamente vinculadas y se influyen mutuamente. Desde este paradigma, las actividades de extensión generan investigación en temas fundamentales y prioritarios de la sociedad, dando lugar también, a su inclusión en la docencia. Esta retroalimentación permanente y fructífera, desde la IAP (investigación-acción-participación) no cabría en paradigmas tradicionales.

Por otra parte, observamos que los estudios focalizados en la enseñanza más que en el aprendizaje, no entusiasman a los jóvenes como sí lo hacen otros modelos, convirtiéndose en fuente de deserción y apatía. En cambio, el fomento de “aprendizajes re-humanizadores” (vivenciales y afectivos), vinculados con la cultura juvenil y la participación ciudadana, son acogidos con aprecio. Así, los movimientos culturales juveniles recobran especial importancia. Desde esta perspectiva, el “aprendizaje crítico-participativo” en ámbitos pre-universitarios, colabora con las comunidades vulnerables en la construcción de su propio “bien común”.

La universidad tiene una importante función social puesta en valor desde la Reforma de Córdoba del 18, al instituir entre sus misiones primordiales, la de comprometerse en la compleja trama social, contribuyendo decididamente a la solución de sus problemas y a la construcción de una sociedad más justa, equitativa y respetuosa de los derechos humanos. Parafraseando a Forndizi “esta es, sin duda, la misión más descuidada entre nosotros, aunque una de las más importantes” (2005). Hoy la universidad, debe hacer lo que es necesario: abrirse a la comunidad, escuchar, formar parte de ella e involucrarse para elaborar una respuesta útil y comprometida, no sólo con el futuro, sino con el presente. Si la Universidad no desempeña su misión social, las otras organizaciones pierden buena parte de su valor y sentido. De manera similar, lo podemos aseverar de cada uno de sus colegios preuniversitarios. En este sentido, los proyectos de Inclusión Educativa y de Articulación Social ocupan un lugar fundamental.

“Las universidades del mundo no pueden olvidar que mientras ellas tienen disciplinas en su interior, la sociedad fuera de ellas lo que tiene son problemas, y la función de la universidad es poner esas multidisciplinas al servicio de la solución de los problemas del mundo”.

Alfonso Borrero, sacerdote jesuita colombiano.

Bibliografía

- CHACÍN, Blanca. “Modelo Teórico- Metodológico Para Generar Conocimiento desde la Extensión Universitaria”. Laurus, vol. 14, núm. 26, enero-abril, 2008, pp. 56-88. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.
- CHACÍN, Blanca; GONZÁLEZ, María; TORRES, Yury. “Crítica a la Generación Del Conocimiento En La Extensión Universitaria: Aproximación a un Protocolo de Investigación Innovativa”. Laurus, vol. 13, núm. 24, mayo-agosto, 2007, pp. 215-240. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.
- FREIRE, Paulo. Extensión o Comunicación. La concientización en el medio rural. México. Ed. Siglo XXI. 1973
- GARCÍA GARCÍA, Sergio. Cátedra de Metodología de la Intervención Comunitaria. Máster Oficial en Trabajo Social Comunitario, Gestión y Evaluación de Servicios Sociales por la Universidad Complutense de Madrid.
- MORI SÁNCHEZ, María del Pilar. “Una propuesta metodológica para la intervención comunitaria”. Liberabit. Revista de Psicología, vol. 14. 2008, pp. 81-90. Universidad de San Martín de Porres. Lima, Perú.
- RAYA DIEZ, Esther. Modelos De Intervención En Trabajo Social Comunitario. Asignatura Trabajo Social Comunitario. Universidad de La Rioja. España. 2005/06.
- REFERENTES DE EXTENSIÓN A NIVEL DE RECTORADO Y DE LAS U.U.AA. Taller: Tipos De Extensión de la UNCUYO. Cuarta Autoevaluación Institucional. 2008-2014. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNCUYO. Agosto, 2013
- UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL. Acción Territorial. Estrategia Territorial. Argentina. 2016
- V JORNADAS DE EXTENSIÓN del Mercosur. 19 y 20 de Mayo 2016. Tandil. Buenos Aires. Argentina.
- VALERA, Analia; ALBORNOZ, Mariela; LEVÍN, Mariela. La Responsabilidad Social Territorial Como Puente Entre La Universidad Y La Cultura Juvenil. Foro de Responsabilidad Social Territorial (RST). ORSALC – UNESCO. Cartagena, 8 al 11 de agosto, 2016.
- VALERA, Analia; ALBORNOZ, Mariela; LEVÍN, Mariela. Proyecto Compromiso y Responsabilidad Social Territorial. Programa Mauricio López. Área de Articulación Social e Integración Educativa. UNCUYO. Mendoza, Argentina. 2014-2016
- SÁNCHEZ CÁNOVAS, J.F.: “La educación social como práctica socioeducativa promotora de la participación en la ciudadanía: la profesionalización de la profesión”, en Contribuciones a las Ciencias Sociales, mayo 2011, www.eumed.net/rev/cccss/12/

Público y privado en la web: “Nuevo paradigma virtual”

Daniela Casco; Nuria Perez Baldrich

Escuela Superior de Comercio
“Libertador General San Martín”
Universidad Nacional de Rosario

Introducción

Este es un proyecto que busca un espacio para debatir sobre el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y las Comunicaciones) con alumnos de nivel medio, bajo la forma de un taller.

Las TIC han irrumpido a ritmo acelerado, ofreciendo una serie de herramientas y contextos de comunicación de enorme potencialidad así como también el rápido acceso y distribución de cantidades masivas de información. Recursos tales como Internet, la telefonía móvil y las redes sociales incrementan sus usuarios día a día, lo cual representa un gran reto para padres y educadores ya que siendo las TIC instrumentos que pueden ser bien o mal utilizadas, se hace necesario realizar una adecuada orientación pedagógica para el uso apropiado de estos recursos en el marco de un pensamiento crítico y reflexivo.

Este Taller tiene como objetivo principal debatir y realizar un análisis crítico con padres y educadores, brindando herramientas que permitan reconocer y evitar situaciones que pueden resultar riesgosas provocadas por personas que intentan usar la red para capturar y someter a quienes encuentran desprevenidos.

Esta es una experiencia llevada a cabo dentro de la 6° Convocatoria de Extensión Universitaria (SEU) UNR 2014 y 7° 2015 en tres escuelas medias de la ciudad de Rosario.

El primer año de implementación de este Taller se llevó a cabo en la Escuela Superior de Comercio N° 49 “Cap. Gral. J. J. de Urquiza”, y en nuestro segundo año la experiencia se amplió a tres instituciones educativas, sumándose la Escuela de Enseñanza Secundaria Orientada N°404 “Dr. Lisandro de la Torre” y la Escuela de Enseñanza Secundaria Orientada N°258 “Soldados Argentinos”.

Los destinatarios directos de esta actividad a lo largo de todo el año han sido los alumnos, padres y docentes de estas comunidades educativas, luego y a modo de réplica, la comunidad educativa Escuela Superior de Comercio “Lib. Gral. San Martín” (UNR) y de modo transversal y fundamental, la comunidad en general.

Fue muy interesante como en el transcurso de los talleres, los docentes, asumían tanto el propio rol docente como de padres al ir internalizando la complejidad de estas situaciones.

Nuestro objetivo principal fue instalar como tema de diálogo la SURFACE Y DEEP WEB (espacio donde se presentan situaciones de riesgo no solo para nuestros adolescentes) como así también conceptos como CIBERBULLYING, GROOMING, SEXTING, que lamentablemente a diario suceden en nuestra sociedad..

Hacemos particular hincapié en el diálogo ya que tomarlo como tabú, o hablar desde la posibilidad del castigo o la prohibición del acceso a la tecnología, o simplemente no hablarlo, solo aumenta las posibilidades de riesgo y no soluciona absolutamente nada.

Se abordó desde lo teórico, la definición de cada uno de los delitos/riesgos mencionados en este trabajo de manera tal que pudieran ser comprendidos y aprehendidos por todos los participantes, independientemente de su edad.

Además, se planificó esta experiencia en cuatro momentos teniendo en cuenta la diversidad de los participantes en cuanto a edad, grupos de pertenencia, nivel socio-cultural, relaciones entre ellos, compromiso con este tema. Por supuesto, cualquier otra diferenciación que surgiera en la puesta en práctica, sería resuelta de la manera más respetuosa y abarcativa posible.

Ambito para debatir

La estructura propuesta para este Taller ha sido elaborada desde una perspectiva interdisciplinaria, en un

diálogo necesariamente fluido entre disciplinas que, desde métodos y prácticas diferentes, intentan aprehender una misma realidad. Por tal motivo con una mirada múltiple sobre objetos comunes, hemos priorizando lo global a cualquier intento de fragmentación del conocimiento. Siempre, y por sobre todas las cosas, en función de hacer menos traumática la inserción de nuestros alumnos en un mundo cada vez más complejo y tecnológico.

Y es por esto que a lo largo de este trabajo se reitera una y otra vez “padres, alumnos y educadores/docentes/maestros” ya que sin la participación de todos ellos el debate no estaría completo. La falta de una mirada, de un aporte en una construcción social dejaría un vacío en ese ámbito que intenta ser pluralista e integral.

Objetivos

- La reflexión y análisis crítico en torno a las implicancias del uso de las NTIC sobre el comportamiento individual y las relaciones interpersonales.
- El análisis e identificación de situaciones de vulneración de los derechos de los niños y adolescentes
- Entender los riesgos y las responsabilidades que implica tomar sus propias decisiones
- Reflexionar sobre el derecho a la privacidad
- Elegir herramientas que fortalezcan las relaciones sanas entre pares
- Desarrollar capacidades que les permitan evaluar situaciones de riesgo
- Crear espacios con la familia y amigos para abordar situaciones que les preocupan.

Este proyecto pretende realizar conjuntamente con padres, educadores y alumnos una adecuada orientación pedagógica para el uso apropiado de estos recursos en el marco de un pensamiento crítico y reflexivo, abordando antes que nada el concepto de “Público y Privado en la Web: nuevo paradigma virtual”

Tratar temas como Grooming, delito cometido por un adulto que extorsiona “en línea” a un menor para que, bajo amenazas o engaños, acceda a sus peticiones de connotación sexual frente a una webcam, en un chat o Messenger, llegando incluso a concertar encuentros para materializar el abuso.

Argentina Cibersegura, organización civil que impulsa el proyecto de ley sobre Grooming, argumentó que los casos de acoso de niños a través de las redes sociales (Facebook, Twitter) e Internet (chats) han aumentado.

También el acoso entre iguales (Ciberbullying) es por desgracia un fenómeno en expansión.

Por otro lado, el Sexting, moda de tomarse fotos o videos en posiciones audaces y ‘colgarlas’ en Internet o enviarlas por smartphones puede convertirse en verdadera pesadilla para la víctima ya que estos contenidos también suelen distribuirse en Internet quedando expuestos al chantaje y el acoso. Esta conducta ha llevado al suicidio de muchos jóvenes que no soportaron la situación.

Continuando con Seguridad en Internet, podemos agregar el término Deep Web. Si bien un 20% de Internet es conocida (Surface Web), existe un 80% que es un mundo ignorado por muchos. A éste se lo denomina Internet Profunda.

Esta Web no es de fácil acceso pero puede visitarse a través de determinados navegadores

... el libre acceso de menores de edad a los contenidos de Internet y otros aportes de las nuevas tecnologías, no debe estar carente de garantías que permitan hacer convivir beneficios y avances tecnológicos con la defensa de los derechos de los menores que puedan resultar afectados por un uso inadecuado o una intromisión ilegítima en sus derechos...

Por esto, debemos participar de estos contextos de comunicación desde el cuidado y la prevención.

Actividades realizadas en las distintas escuelas:

Talleres con padres y educadores

- Presentación de dos conceptos como disparadores: Público y Privado.
- Análisis de sitios y videos presentados en relación con la vulneración de los derechos de los adolescentes.
- Reflexión sobre las encuestas realizadas a los alumnos.
- Abordaje del tema nuevo paradigma virtual: “Público y Privado en la Web”.
- Debate y análisis crítico.



Taller con padres y docentes Escuela “Cap. Gral. J. J. de Urquiza”

Talleres con alumnos 1er. año y 2do. año

- Abordaje de la temática a través del trabajo realizado por padres y educadores en el Taller.
- Creación de un ambiente propicio para que puedan contar sus propias experiencias sobre estos temas.
- Reflexión sobre medias de seguridad en internet.
- Debate
- Cierre con producciones de los alumnos.



Taller con alumnos Escuela “Cap. Gral. J. J. de Urquiza”

A partir de este proyecto, hemos creado espacios para debatir y realizar un análisis crítico con docentes, padres y alumnos brindando herramientas que permitan reconocer situaciones de riesgo que pueden suscitarse en la web.

Seguimos abordando esta temática en otros establecimientos educativos utilizando como insumo los ricos resultados obtenidos durante estos dos años de arduo trabajo.

Bibliografía

- Ley 26150 Educación Sexual Integral
- Ley 26.388 Delitos Informáticos
- Ley N° 26.904 Grooming o Ciberacoso
- Ley sobre Convivencia Escolar y Abordaje de la Conflictividad en las Escuelas
- Derechos de los niños y las Nuevas Tecnologías
- Proyecto Curricular Institucional. (2010). Escuela Superior de Comercio “Libertador Gral. San Martín”. Universidad Nacional de Rosario.
- Rodríguez Guillermo, Goya Juan M, Foresta Marcelo, García Mercedes (1998) “Curso Taller en Utilización pedagógica de la Informática” - Ministerio de Cultura y Educación de la Nación – Río Gallegos.
- Fernández Rodríguez, José - Julio, 2004: “Lo público y lo privado en Internet Intimidad y libertad de expresión en la Red”. Universidad Nacional Autónoma de México
- Material del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Dirección Nacional de Políticas Educativas, ME de la Nación.
- Material de los Encuentros de Formación en Educación Sexual Integral para escuelas secundarias, ME del Gobierno de Santa Fe.
- Sitios web:
 - Donde y cómo denunciar un delito informático - <https://www.argentinacibersegura.org/materiales.php?pagina=3> – Última consulta 10 de mayo de 2016.
 - Razones para no realizar sexting - <http://www.pantallasamigas.net/recursos-educativos-materiales-didacticos/Prevencion-Sexting-Pensar-antes-de-sextear-10-diez-razones-no-sexting/> - Última consulta 10 de mayo 2016.

Proyecto Inglés por niveles: Su actualización

*Betty Beatriz Bordenave; Graciela Elena Salome Lucero;
Analía Silvina Velazquez; María Verónica Fattori Dominguez
Olga Mabel Sierra*

Escuela Normal “Juan Pascual Pringles”
Universidad Nacional de San Luis

Fundamentación

La Ley Nacional de Educación N° 26.206 constituye el marco legal en el que se encuadra la tarea educativa, tendiente a mejorar la calidad de los aprendizajes y reformular la estructura y organización del sistema educativo. A su vez, el Consejo Federal de Educación ha aprobado recientemente por Resolución N° 181/12 los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para Educación Primaria y Secundaria en Lenguas Extranjeras. Por otro lado, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, que no sólo proporciona una base común para la elaboración de programas de Lenguas Extranjeras, sino también orientaciones curriculares, exámenes y materiales didácticos, ha sido adoptado como enfoque para la organización de los planes de enseñanza de esta disciplina en la mayoría de los países de Latinoamérica. Los NAP¹ de Lenguas Extranjeras se fundamentan en una perspectiva plurilingüe e intercultural y desde esta premisa privilegian tanto el aprendizaje de la Lengua como la formación en el respeto a las diferencias lingüísticas y culturales.

En este contexto, se considera al alumno como sujeto de derecho, e intentando garantizar los objetivos de la Ley de Educación Nacional, desde el Área Disciplinar Inglés de la Escuela Normal “Juan Pascual Pringles” de la ciudad de San Luis, se busca consolidar un programa educativo que favorezca un aprendizaje efectivo del Inglés, apegado a estándares internacionales y que contribuya a la formación integral de los estudiantes pertenecientes a la institución. Desde este punto de vista, la enseñanza de la Lengua Inglesa en la E.N.J.P.P.2, enmarcada en el presente proyecto, será relevante en la preparación de los alumnos para una variedad de situaciones laborales o académicas futuras, así como también un aspecto fundamental de su formación integral, ya que el aprendizaje del idioma implica no sólo la enseñanza del sistema lingüístico, sino también, como ya se ha mencionado, los elementos sociales y culturales que lo atraviesan, lo que favorecerá, de acuerdo con los principios mencionados por la ley, una formación de sujetos críticos, ciudadanos comprometidos con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.

Cabe destacar que desde el año 1993 la enseñanza de la Lengua Inglesa en esta institución se lleva a cabo mediante el proyecto “Inglés por Niveles”, el cual responde a los intereses y demandas de los propios alumnos, ya que se respetan los conocimientos previos y aptitudes personales de cada uno para potenciar el aprendizaje, al colocarlos en grupos de su mismo nivel. De esta forma, se brinda una enseñanza más personalizada a los alumnos de los niveles elementales y se permite a los alumnos con conocimientos previos del idioma desarrollarse y crecer más.

La enseñanza del Inglés en esta escuela tiende a propiciar la adquisición de una consciencia intercultural, y el respeto hacia la diversidad cultural, racial, social y lingüística. Como así favorecer el desarrollo de la motivación, la confianza y la destreza de los alumnos al enfrentarse con la experiencia del aprendizaje de la Lengua Extranjera Inglés posibilitando la construcción de una competencia comunicativa, además de propiciar la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación en Lengua Inglesa, en forma gradual y continua, recurriendo a actividades interactivas acordes a la vida real, adecuadas a las distintas situaciones comunicativas

1. Léase Núcleos de Aprendizajes Prioritarios.

2. Léase Escuela Normal “Juan Pascual Pringles”

y áreas de conocimientos especificados, (de acuerdo a los diferentes niveles, ciclos y orientaciones) con la fluidez, creatividad y corrección correspondientes a los progresivos niveles de aprendizaje; de favorecer procesos de reflexión sobre el lenguaje, su funcionamiento y uso, además de la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje y de realizar propuestas de trabajo áulico innovadoras que resulten en aprendizajes significativos, de manera que se logre la reducción en los porcentajes de recuperación y/o desaprobación.

Organización Estructural del Proyecto de Inglés Por Niveles

Dentro de esta reestructuración se implementará la enseñanza del idioma Inglés en cada año (de primero a sexto) de la educación secundaria en tres niveles. Por lo tanto, la división por niveles a partir del ciclo lectivo 2013 será la siguiente:

Nivel I (Elemental): Conformado por la mayoría de los alumnos (retomando el diagnóstico), quienes en la evaluación diagnóstica demuestran no poseer o posean escasos conocimientos previos, debido a no haber logrado los objetivos de aprendizaje esperados o su carencia de experiencia previa con el idioma, en el caso de los ingresantes.

El Nivel será organizado en tres grupos, conformados tomando en consideración las semejanzas en conocimientos, destrezas y aptitudes. Reconociendo que las destrezas, aptitudes y habilidades son particulares de cada estudiante, se sostiene que los procesos de aprendizaje son diferentes, lo que conlleva a una posible movilidad entre las agrupaciones, de acuerdo con la evaluación continua y avances de los estudiantes. Este criterio se fundamenta en los lineamientos del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, que establece un estándar aceptado internacionalmente para agrupar a los aprendices de una lengua, determinando que dentro de cada nivel también se pueden conformar subniveles, para permitir a cada alumno disponer del tiempo que necesita para alcanzar los objetivos de aprendizaje y de uso de la lengua propuestos. Según este Marco de Referencia para las Lenguas, los alumnos a lo largo de todo el secundario irán moviéndose dentro de los descriptores correspondientes a los niveles A1³, A2⁴ y B1⁵ del uso de la lengua extranjera.

Nivel II (Intermedio): En este nivel se agrupan los alumnos que a partir de la evaluación diagnóstica demuestran poseer conocimientos previos básicos de la lengua Inglesa y habilidades comunicativas elementales.

Nivel III (Avanzado): Conformado por alumnos que a partir de la evaluación diagnóstica demuestran poseer conocimientos previos adecuados, debido a estudios realizados en institutos privados, o a viajes y/o residencias en países extranjeros, a la motivación personal en el aprendizaje del idioma, u otras razones que lo ubiquen en este nivel.

Dentro de los Niveles II y III, en este momento en particular, no se hace necesario realizar subdivisiones, debido al número y características de los alumnos. Sin embargo, a lo largo de la implementación de la propuesta, pueden surgir modificaciones que llevarán a realizar la adecuación necesaria.

Contenidos

Según Paulo Freire (p.8, 1969), se trabajará desde la perspectiva de una Educación problematizadora, presentando los contenidos en forma de tareas a realizar o problemas a resolver, apuntando a la interacción, propiciando la constante participación activa de los alumnos en sus propios procesos de aprendizaje y la búsqueda de los conocimientos que les permitan alcanzar los objetivos planteados.

De acuerdo con Jerome Bruner (1969), un plan de estudios ideal es aquel que ofrece materiales y contenidos de enseñanza a niveles cada vez más amplios y profundos, y al mismo tiempo, que se adapten a las posibilidades del alumno, definidas por su desarrollo evolutivo y contexto social. Por lo tanto, en esta propuesta de enseñanza se considera que el currículum deberá ser desarrollado de manera espiralada, volviendo constantemente a retomar, en niveles de mayor profundidad y en situaciones comunicativas cada vez más complejas, los contenidos de la Lengua Inglesa. Debido a que el idioma se enseña a lo largo de toda la educación secundaria,

iniciando en la primaria, es factible desarrollar este tipo de currículum. En base a estos principios, los contenidos seleccionados para los diferentes cursos del nivel secundario se organizarán de acuerdo con los Ejes propuestos por los NAP de Lenguas Extranjeras:

- ✓ Comprensión Oral
- ✓ Lectura
- ✓ Producción Oral
- ✓ Escritura
- ✓ Reflexión sobre la Lengua Extranjera
- ✓ Reflexión Intercultural

Estos ejes, a su vez, estarán interrelacionados en las situaciones comunicativas y actividades de aprendizaje, conformando una totalidad, la del objeto de aprendizaje, en este caso la lengua extranjera, organizándose secuencialmente y complejizándose, en torno a un Eje Conductor, que será La Comunicación en Lengua Inglesa.

Objetivos de los Niveles

Nivel I: Al finalizar los distintos cursos y etapas del Nivel I, los alumnos serán capaces de comprender por medio de la lectura la información básica presente en carteles, notas, cartas o mensajes, en lengua estándar; utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato; como así presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal y familiar, sobre domicilio, preferencias, trabajo, hobbies, actividades de esparcimiento, estudios, vida social en general, propia y de personas que conoce. También serán capaces de producir textos cortos y muy sencillos, sobre cuestiones de la vida social cotidiana y de relacionarse de forma elemental con nativos o personas que usen el idioma Inglés para comunicarse, siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Nivel II: Al finalizar los distintos cursos y etapas del Nivel II, los alumnos serán capaces de comprender los puntos principales de textos sencillos y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones de la vida social y familiar que le son conocidas como así frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes: información personal sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones laborales, profesionales, académicas o de esparcimiento; comunicarse al llevar a cabo tareas simples y cotidianas que requieran intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales y producir textos cortos y sencillos sobre aspectos cotidianos presentes y pasados, de la vida social describiendo en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno y cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

Nivel III: Al finalizar los distintos cursos y etapas del Nivel III, los alumnos serán capaces de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, estudio u ocio además de desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la Lengua Inglesa. También serán capaces de producir textos sencillos y coherentes sobre temas variados; de describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes y de relacionarse con hablantes nativos u otros usuarios del Inglés, con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.

Evaluación del Proyecto

Se realizará un seguimiento continuo y sistemático del proyecto para identificar los logros y las dificultades presentadas durante su desarrollo lo que permitirá tomar decisiones que lleven a un mejoramiento de la calidad educativa. El mismo se adecuará de manera permanente, según los resultados que se vayan obteniendo a partir del seguimiento, con el objeto de hacer efectivo los propósitos y fines planteados.

Esta etapa de continua reflexión y evaluación acerca del proceso de desarrollo del proyecto Inglés por niveles y sus componentes, permitirá establecer una retro-alimentación del mismo y le dará a los docentes la posibilidad de tomar medidas correctivas para el logro de los objetivos oportunamente establecidos teniendo en cuenta la realidad institucional y el entorno social en el cual la institución está inmersa.

3. Nivel que corresponde a Usuario Básico A1-Acceso, según el Marco de Referencia Europeo.

4. Nivel que corresponde a Usuario Básico A2-Plataforma.

5. Nivel que corresponde a Usuario Independiente B1-Umbra.

Evaluación de los Aprendizajes en los distintos Niveles:

En consideración, la evaluación incluirá una diversidad de aspectos. Los criterios de evaluación implican la participación de los alumnos, su involucramiento en el proceso de aprendizaje, la progresión en la apropiación de los conocimientos, la resolución de problemas o realización de tareas comunicativas, la comprensión, interpretación y producción en Lengua Inglesa. Por ello se plantea una evaluación continua, por medio de la observación del profesor y la utilización de descriptores diseñados a partir de los objetivos planteados, además de las evaluaciones de tipo formal, objetivas, inscriptas dentro de la normativa vigente en la institución. En estas instancias evaluativas formales se tomará como criterio la valoración del grado de dominio lingüístico alcanzado por los estudiantes.

Criterios de evaluación por nivel:

Nivel 1- Walkers

Oralidad: Leer oraciones y textos muy breves. Reproducir diálogos muy simples y vocabulario según la temática haciendo uso de una pronunciación aceptable. Responder preguntas personales solo con el dato preciso que se solicita para demostrar comprensión. Tener un repertorio muy básico de expresiones sencillas relativas a datos personales, a necesidades de tipo concreto, palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas. Manifestar un control limitado sobre unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido. Manejar la pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas que puedan ser comprendidas con cierto esfuerzo tratando con hablantes del mismo grupo lingüístico al que pertenece el alumno. Establecer contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones, y utiliza expresiones del tipo «por favor», «gracias», «lo siento», etc. Enlazar palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos, como «y» o «entonces». Desenvolverse con enunciados muy breves, aislados y preparados, y con muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y salvar la comunicación. Comprender textos muy breves y sencillos, generalmente descripciones, con soporte visual.

Escritura: Escribir información personal siguiendo el modelo dado como soporte. Escribir oraciones muy simples, siguiendo un patrón, diálogos con estructuras gramaticales muy simples siguiendo el modelo. Emplear una correcta ortografía. Tener un repertorio muy básico de expresiones sencillas relativas a datos personales y a necesidades de tipo concreto. Tener un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas. Manifestar un control limitado sobre unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido. Copiar palabras corrientes y frases cortas; por ejemplo, signos o instrucciones sencillas, nombres de objetos cotidianos, nombres de tiendas, así como frases hechas que se utilizan habitualmente. Saber deletrear su dirección, su nacionalidad y otros datos personales. Establecer contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencilla y cotidiana relativa a saludos, despedida y presentaciones, y utilizar expresiones del tipo «por favor», «gracias», «lo siento». Enlazar palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos, como «y» o «entonces». Poder escribir notas sencillas a los amigos, describir el lugar donde vivo, rellenar formularios con datos personales, escribir expresiones y frases sencillas aisladas, una postal breve y sencilla, cartas y notas breves con la ayuda de un diccionario. Redactar redacciones muy cortas: palabras aisladas, oraciones muy breves y básicas, como mensajes, notas, tarjetas y formularios sencillos

Comprensión: (oral y/o escrita) Demostrar comprensión de consignas cortas, claras y precisas. Demostrar comprensión de textos muy simples, con estructuras gramaticales muy sencillas, con información conocida y de interés del alumno realizando ejercitación de opción múltiple. Llevar a cabo con eficacia las acciones rutinarias que se requieren en el aula. Entender la idea general de textos informativos sencillos y breves y las descripciones sencillas, especialmente si contienen ilustraciones que ayuden a explicar el texto, textos muy cortos y sencillos, con la ayuda de palabras que le resulten familiares y de expresiones básicas, releyendo, por ejemplo, partes del texto. Seguir instrucciones escritas, breves y sencillas, especialmente si contienen ilustraciones. Reconocer nombres corrientes, palabras y expresiones muy sencillas, en anuncios sencillos, en las situaciones más habituales. Entender mensajes breves y sencillos, por ejemplo, en una postal, expresiones habituales referidas a necesidades cotidianas sencillas, si se las dicen con claridad, despacio y más de una vez. Seguir un

discurso lento y articulado con claridad, con pausas largas para poder entender el significado. Entender preguntas e instrucciones y seguir indicaciones breves y sencillas, números, precios y horas. Comprender textos muy breves y sencillos, generalmente descripciones, con soporte visual e instrucciones escritas breves y sencillas, por ejemplo, postales y letreros.

Nivel 1-Rollers:

Oralidad: Reproducir diálogos simples utilizando el vocabulario según la temática con una pronunciación aceptable. Responder preguntas personales solo con el dato preciso que se solicita para demostrar comprensión. Tener un repertorio básico de expresiones sencillas relativas a datos personales y a necesidades de tipo concreto y de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas. Manifestar un control limitado sobre unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido. Manejar la pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas que puedan ser comprendidas con cierto esfuerzo tratando con hablantes del mismo grupo lingüístico al que pertenece el alumno. Establecer contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones, y utiliza expresiones del tipo «por favor», «gracias», «lo siento», etc. Enlazar palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos, como «y» o «entonces». Desenvolverse con enunciados muy breves, aislados y preparados, y con muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y salvar la comunicación.

Escritura: Escribir información personal, oraciones simples siguiendo patrón, diálogos simples según modelo dado como soporte. Emplear de una correcta ortografía. Tener un repertorio muy básico de expresiones sencillas relativas a datos personales y a necesidades de tipo concreto y de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas. Manifestar un control limitado sobre unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido. Copiar palabras corrientes y frases cortas; por ejemplo, signos o instrucciones sencillas, nombres de objetos cotidianos, nombres de tiendas, así como frases hechas que se utilizan habitualmente. Saber deletrear su dirección, su nacionalidad y otros datos personales. Establecer contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones, y utiliza expresiones del tipo «por favor», «gracias», «lo siento». Enlazar palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos, como «y» o «entonces». Poder escribir notas sencillas a los amigos, describir el lugar donde vivo, rellenar formularios con datos personales, expresiones y frases sencillas aisladas, una postal breve y sencilla, cartas y notas breves con la ayuda de un diccionario, palabras aisladas y oraciones muy breves y básicas, como notas, tarjetas y formularios sencillos. Copiar palabras corrientes y frases cortas, signos o instrucciones sencillas, nombres de objetos cotidianos, nombres de tiendas, así como frases hechas que se utilizan habitualmente. Saber deletrear sus datos personales. Establecer contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencilla y cotidiana relativa a saludos, despedida y presentaciones.

Comprensión: (oral y/o escrita) Demostrar comprensión de consignas cortas, claras y precisas. Comprender textos simples, con estructuras gramaticales sencillas con información conocida y de interés del alumno. Llevar a cabo con eficacia las acciones rutinarias que se requieren en el aula. Poder entender textos muy cortos y sencillos, con la ayuda de palabras que le resulten familiares y de expresiones básicas, releyendo, por ejemplo, partes del texto. Seguir instrucciones escritas, breves y sencillas, especialmente si contienen ilustraciones. Reconocer nombres corrientes, palabras y expresiones muy sencillas, en anuncios sencillos, en las situaciones más habituales. Entender mensajes breves y sencillos, expresiones habituales referidas a necesidades cotidianas sencillas, si se las dicen con claridad, despacio y más de una vez. Seguir un discurso lento y articulado con claridad, con pausas largas para poder entender el significado. Entender preguntas e instrucciones y seguir indicaciones breves y sencillas, números, precios y horas. Comprender textos muy breves y sencillos, generalmente descripciones, sobre todo si contienen imágenes e instrucciones escritas breves y sencillas.

Nivel 1-Climbers:

Oralidad: Leer oraciones y textos breves. Reproducir diálogos simples, utilizando el vocabulario dado con una pronunciación aceptable. Responder preguntas personales utilizando la estructura básica de la oración en Inglés. Tener un repertorio muy básico de expresiones sencillas relativas a datos personales, a necesidades de

tipo concreto, y de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas. Manifestar un control limitado sobre unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido. Manejar la pronunciación de un repertorio limitado de palabras y frases aprendidas que puedan ser comprendidas con cierto esfuerzo tratando con hablantes del mismo grupo lingüístico al que pertenece el alumno. Establecer contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones, y utiliza expresiones del tipo «por favor», «gracias», «lo siento». Enlazar palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos, como «y» o «entonces». Desenvolverse con enunciados muy breves, aislados y preparados, y con muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y salvar la comunicación.

Escritura: Escribir información personal organizada en un párrafo simple. Escribir oraciones utilizando la estructura básica de la oración en Inglés. Producir en forma escrita diálogos con estructuras gramaticales muy simples. Emplear una correcta ortografía. Tener un repertorio muy básico de expresiones sencillas relativas a datos personales y a necesidades de tipo concreto y de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas. Manifestar un control limitado sobre unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido. Copiar palabras corrientes y frases cortas; como signos o instrucciones sencillas, nombres de objetos cotidianos, nombres de tiendas, así como frases hechas que se utilizan habitualmente. Saber deletrear su dirección, su nacionalidad y otros datos personales. Establecer contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones, y utiliza expresiones del tipo «por favor», «gracias», «lo siento». Enlazar palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos, como «y» o «entonces». Desenvolverse con enunciados muy breves, aislados y preparados, y con muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y salvar la comunicación. Poder escribir notas sencillas a los amigos, describir el lugar donde vivo, rellenar formularios con datos personales, escribir expresiones y frases sencillas aisladas. Poder escribir una postal breve y sencilla, cartas y notas breves con la ayuda de un diccionario. Realizar redacciones muy cortas: palabras aisladas y oraciones muy breves y básicas. Por ejemplo, mensajes, notas, tarjetas y formularios sencillos. Copiar palabras sueltas, textos cortos impresos o escritos a mano con letra clara en un formato estándar.

Comprensión: (oral y/o escrita) Demostrar comprensión de consignas cortas, claras y precisas. Demostrar comprensión de textos con estructuras gramaticales simples con información conocida y de interés del alumno, realizando ejercitación de opción múltiple y respondiendo a preguntas simples con respuestas con datos específicos. Llevar a cabo con eficacia las acciones rutinarias que se requieren en el aula. Comprender estructuras fijas, aprendidas y utilizadas como conjuntos no analizados, en los que se insertan palabras o frases para formar oraciones con sentido; Poder entender textos muy cortos y sencillos, con la ayuda de palabras que le resulten familiares y de expresiones básicas, releyendo, por ejemplo, partes del texto. Seguir instrucciones escritas, breves y sencillas, especialmente si contienen ilustraciones. Reconocer nombres corrientes, palabras y expresiones muy sencillas, en anuncios sencillos, en las situaciones más habituales. Entender mensajes breves y sencillos, expresiones habituales referidas a necesidades cotidianas sencillas, si se las dicen con claridad, despacio y más de una vez. Seguir un discurso lento y articulado con claridad, con pausas largas para poder entender el significado. Entender preguntas e instrucciones y seguir indicaciones breves y sencillas, así como números, precios y horas también. Comprender textos muy breves y sencillos, generalmente descripciones, sobre todo si contienen imágenes, instrucciones escritas breves y sencillas, por ejemplo, postales y letreros y textos muy breves y sencillos, generalmente descripciones.

Nivel 2:

Oralidad: Pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias, y las personas que conoce. Pronunciar en forma aceptable acorde al nivel. Comunicarse en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Realizar intercambios sociales muy breves, aunque no comprenda lo suficiente como para mantener la conversación por sí mismo. Utilizar estructuras sintácticas básicas y comunicarse mediante frases, grupos de palabras y fórmulas memorizadas al referirse a sí mismo y a otras personas, a lo que hace, a los lugares, a las posesiones, etc. Tener un repertorio de elementos lingüísticos básicos que le permite abordar situaciones cotidianas de contenido

predecible, aunque generalmente tiene que adaptar el mensaje y buscar palabras. Tener suficiente vocabulario para expresar y satisfacer necesidades comunicativas básicas. Dominar un limitado repertorio relativo a necesidades concretas y cotidianas. Repetir palabras corrientes y frases cortas; por ejemplo, signos o instrucciones sencillas, nombres de objetos cotidianos, nombres de tiendas, así como frases hechas que se utilizan habitualmente. Saber deletrear su dirección, su nacionalidad y otros datos personales. Establecer contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedida y presentaciones. Utilizar algunas estructuras sencillas correctamente, aunque siga cometiendo errores básicos sistemáticamente; por ejemplo, suele confundir tiempos verbales y olvidar mantener la concordancia; sin embargo, suele quedar claro lo que intenta decir. Demostrar que su pronunciación es generalmente bastante clara y comprensible, aunque resulte evidente su acento extranjero y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando. Desenvolverse en las relaciones sociales con sencillez pero con eficacia, utilizando las expresiones más sencillas y habituales y siguiendo fórmulas básicas. Desenvolverse en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento. Adaptar frases sencillas, bien ensayadas y memorizadas, a circunstancias particulares mediante una sustitución léxica limitada. Enlazar grupos de palabras con conectores sencillos, como, por ejemplo, «y», «pero». Hacerse entender en intervenciones breves, aunque resulten muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación. Comunicar lo que quiere decir en intercambios sencillos y directos de información limitada que tratan asuntos cotidianos, pero, en otras situaciones, generalmente tiene que adaptar el mensaje.

Escritura: Enfrentarse a textos sencillos como material de entrada y producir una respuesta escrita. Producir expresiones breves y habituales con el fin de satisfacer necesidades sencillas y concretas: datos personales, acciones habituales, carencias y necesidades, demandas de información. Utilizar estructuras sintácticas básicas y se comunica mediante frases, grupos de palabras y fórmulas memorizadas al referirse a sí mismo y a otras personas, a lo que hace, a los lugares, a las posesiones, por escrito. Tener un repertorio limitado de frases cortas memorizadas que incluye situaciones predecibles de supervivencia, un repertorio de elementos lingüísticos básicos que le permite abordar situaciones cotidianas de contenido predecible, aunque generalmente tiene que adaptar el mensaje y buscar palabra y suficiente vocabulario para expresar y satisfacer necesidades comunicativas básicas. Dominar un limitado repertorio relativo a necesidades concretas y cotidianas. Utilizar algunas estructuras sencillas correctamente, pero sigue cometiendo errores básicos sistemáticamente; por ejemplo, suele confundir tiempos verbales y olvida mantener la concordancia; sin embargo, suele quedar claro lo que intenta escribir. Copiar oraciones cortas relativas a asuntos cotidianos; por ejemplo: indicaciones para ir a algún sitio. Escribir con razonable corrección palabras cortas que utiliza normalmente al hablar. Desenvolverse en las relaciones sociales por escrito con sencillez pero con eficacia, utilizando las expresiones más sencillas y habituales y siguiendo fórmulas básicas. Desenvolverse en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento. Adaptar frases sencillas, bien ensayadas y memorizadas, a circunstancias particulares mediante una sustitución léxica limitada. Enlazar grupos de palabras con conectores sencillos, como, por ejemplo, «y», «pero» y «porque». Comunicar lo que quiere decir en intercambios sencillos y directos de información limitada que tratan asuntos cotidianos, pero, en otras situaciones, generalmente tiene que adaptar el mensaje. Hacer descripciones breves y básicas sobre acontecimientos y actividades. Escribir cartas personales muy sencillas, notas y textos breves y sencillos relativos a asuntos cotidianos. Explicar lo que le gusta o no le gusta de algo. Describir su familia, sus condiciones de vida, su estudio. Realizar redacciones que suelen ser breves y sencillas. Por ejemplo, cartas personales, postales, mensajes, notas y formularios sencillos.

Comprensión: (oral y/o escrita) Comprender textos orales como: conversaciones telefónicas, canciones, diálogos con temáticas específicas del vocabulario, lecturas, descripciones y artículos de revistas. Comprender textos escritos como: redacciones y ejercicios; notas y mensajes, cartas personales; artículos de revistas, relatos, descripciones de eventos, de lugares y de personas. Comprender y reproducir palabras y frases clave u oraciones breves procedentes de textos cortos que se encuentran dentro de la competencia y la experiencia limitadas típicas de un alumno. Llevar a cabo con eficacia las acciones rutinarias que se requieren en el aula. Tener un repertorio limitado de frases cortas memorizadas que incluye situaciones predecibles de supervivencia. Comprender estructuras fijas, aprendidas y utilizadas como conjuntos no analizados, en los que se insertan palabras o frases para formar oraciones con sentido; por ejemplo: «Por favor, ¿sería tan amable de + infinitivo...?».

Entender textos breves y sencillos que contengan palabras muy corrientes, incluyendo algunas palabras internacionales de uso común y escritos en un lenguaje cotidiano corriente y relacionado con los temas del vocabulario dado. Encontrar información específica en materiales cotidianos sencillos, como anuncios publicitarios, folletos, menús y horarios. Identificar información específica en materiales sencillos, como cartas, folletos y artículos breves de periódico que describan acontecimientos. Entender cartas personales cortas, faxes normales, relativos a temas cotidianos, señales y avisos que se encuentran usualmente en lugares públicos, como calles, restaurantes, y en los lugares de trabajo. Entender lo bastante como para realizar intercambios sencillos y cotidianos sin demasiado esfuerzo. Identificar generalmente el tema de conversación si se habla despacio y con claridad y en lengua estándar sobre asuntos conocidos, aunque en una situación real puede que tenga que pedir que se lo repitan o que se lo vuelvan a formular. Entender lo bastante como para poder solucionar las necesidades concretas de la vida diaria, siempre que se hable claro y despacio. Entender frases y expresiones referidas a necesidades inmediatas. Entender la información esencial de breves pasajes grabados relacionados con asuntos cotidianos previsible, siempre que se hable despacio y con claridad. Captar la idea principal de mensajes y avisos, si son cortos, claros y sencillos. Comprender textos sobre asuntos cotidianos y concretos, ya sean cartas y faxes corrientes, personales y de negocios, la mayoría de las señales y letreros habituales, anuncios publicitarios.

Nivel 3:

Oralidad: Realizar una presentación personal detallada. Participar en una conversación sencilla de temas conocidos por sí mismo. Plantear y contestar preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales. Pronunciar en forma aceptable de acuerdo al nivel. Enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos. Comprender textos orales como: conversaciones telefónicas, canciones, diálogos con temáticas específicas del vocabulario, lecturas, descripciones y artículos de revistas. Utilizar estructuras sintácticas básicas y comunicarse mediante frases, grupos de palabras y fórmulas memorizadas al referirse a sí mismo y a otras personas, a lo que hace, a los lugares, a las posesiones, etc. Tener un repertorio limitado de frases cortas memorizadas que incluye situaciones predecibles de supervivencia. Tener un repertorio de elementos lingüísticos básicos que le permita abordar situaciones cotidianas de contenido predecible, aunque generalmente tenga que adaptar el mensaje y buscar palabras. Tener suficiente vocabulario para expresar y satisfacer necesidades comunicativas básicas. Dominar un limitado repertorio relativo a necesidades concretas y cotidianas. Utilizar algunas estructuras sencillas correctamente, aunque siga cometiendo errores básicos sistemáticamente; por ejemplo, confundir tiempos verbales y olvidar mantener la concordancia; sin embargo, suele quedar claro lo que intenta decir. Pronunciar de una manera generalmente bastante clara y comprensible, aunque resulte evidente su acento extranjero y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando. Desenvolverse en las relaciones sociales con sencillez pero con eficacia, utilizando las expresiones más sencillas y habituales y siguiendo fórmulas básicas y en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento. Saber cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc. Adaptar frases sencillas, bien ensayadas y memorizadas, a circunstancias particulares mediante una sustitución léxica limitada. Amplía frases aprendidas volviendo a combinar de un modo sencillo determinados elementos. Iniciar, mantener y terminar conversaciones muy sencillas cara a cara. Describir algo con la ayuda de una lista sencilla de elementos. Desenvolverse en las relaciones sociales con sencillez pero con eficacia, utilizando las expresiones más sencillas y habituales y siguiendo fórmulas básicas y en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento. Realizar, con razonable fluidez, narraciones o descripciones muy sencillas, mediante una secuencia lineal de elementos. Enlazar grupos de palabras con conectores sencillos, como, por ejemplo, «y», «pero» y «porque». Utilizar los conectores más frecuentes para enlazar oraciones simples con el fin de contar una historia o de describir mediante una sencilla enumeración de elementos. Hacerse entender en intervenciones breves, aunque resulten muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación. Construir frases sobre temas cotidianos con la facilidad suficiente como para desenvolverse en breves intercambios, a pesar de tener dudas muy evidentes y tropiezos en el comienzo. Comunicar lo que quiere decir en intercambios sencillos y directos de información limitada que tratan asuntos cotidianos, pero, en otras situaciones, generalmente tiene que adaptar el mensaje.

Escritura: Enfrentarse a textos sencillos como material de entrada y producir una respuesta escrita. Producir expresiones breves y habituales con el fin de satisfacer necesidades sencillas y concretas: datos personales, acciones habituales, carencias y necesidades, demandas de información. Utilizar estructuras sintácticas básicas y comunicarse mediante frases, grupos de palabras y fórmulas memorizadas al referirse a sí mismo y a otras personas, a lo que hace, a los lugares, a las posesiones, etc. Copiar palabras corrientes y frases cortas; por ejemplo, signos o instrucciones sencillas, nombres de objetos cotidianos, nombres de tiendas, así como frases hechas que se utilizan habitualmente. Saber deletrear su dirección, su nacionalidad y otros datos personales. Establecer contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones. Tener un repertorio limitado de frases cortas memorizadas que incluya situaciones predecibles de supervivencia. Tener un repertorio de elementos lingüísticos básicos que le permita abordar situaciones cotidianas de contenido predecible, aunque generalmente tenga que adaptar el mensaje y buscar palabras. Tener suficiente vocabulario para expresar y satisfacer necesidades comunicativas básicas por escrito. Dominar un limitado repertorio relativo a necesidades concretas y cotidianas. Utilizar algunas estructuras sencillas correctamente, aunque siga cometiendo errores básicos sistemáticamente; confundiendo tiempos verbales y olvidando mantener la concordancia; sin embargo, suele quedar claro lo que intenta escribir. Copiar oraciones cortas relativas a asuntos cotidianos; Escribir con razonable corrección palabras cortas que utilizan normalmente al hablar. Adaptar frases sencillas, bien ensayadas y memorizadas, a circunstancias particulares mediante una sustitución léxica limitada. Ampliar frases aprendidas volviendo a combinar de un modo sencillo determinados elementos. Utilizar técnicas sencillas para iniciar, mantener o terminar una conversación breve. Iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas cara a cara. Describir algo con la ayuda de una lista sencilla de elementos. Realizar, con razonable fluidez, narraciones o descripciones sencillas, mediante una secuencia lineal de elementos. Enlazar grupos de palabras con conectores sencillos, como, por ejemplo, «y», «pero» y «porque». Utilizar los conectores más frecuentes para enlazar oraciones simples con el fin de escribir una historia o de describir mediante una sencilla enumeración de elementos. Hacer descripciones breves y básicas sobre acontecimientos y actividades. Escribir mails muy sencillos. Escribir notas y textos breves y sencillos relativos a asuntos de su entorno cotidiano. Describir su familia. Realizar redacciones que suelen ser breves y sencillas. Por ejemplo, cartas personales, postales, mensajes, notas y formularios sencillos.

Comprensión: (oral y/o escrita): Comprender y reproducir palabras y frases clave u oraciones breves procedentes de textos cortos que se encuentran dentro de la competencia y la experiencia limitadas típicas de un alumno. Comprender estructuras fijas, aprendidas y utilizadas como conjuntos no analizados, en los que se insertan palabras o frases para formar oraciones con sentido. Entender textos breves y sencillos que contengan palabras muy corrientes, incluyendo algunas palabras internacionales de uso común y textos breves y sencillos, escritos en un lenguaje cotidiano corriente y relacionado con los temas del vocabulario dado. Encontrar información específica en materiales cotidianos sencillos, como anuncios publicitarios, folletos, menús y horarios. Identificar información específica en materiales sencillos, como cartas, folletos y artículos breves de periódico que describan acontecimientos. Entender cartas personales cortas, cartas y faxes normales, relativos a temas cotidianos como para poder solucionar las necesidades concretas de la vida diaria, siempre que se hable claro y despacio. Entender frases y expresiones referidas a necesidades inmediatas, información esencial de breves pasajes grabados relacionados con asuntos cotidianos previsible. Identificar la idea principal de noticias televisadas sobre acontecimientos, accidentes, etc., cuando hay material visual que ilustra el comentario. Captar la idea principal de mensajes y avisos, si son cortos, claros y sencillos.

Bibliografía:

- Bruner, Jerome: "Hacia una Teoría de la Instrucción". México, UTEHA. 1969
- Freire, Paulo: "La Educación Como Práctica de la Libertad". Siglo XXI Editores. 1969.
- Ley Nacional de Educación N° 26206 (2009)
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español. (2002)

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Lenguas Extranjeras NAPS. Educación primaria y secundaria. Documento aprobado por resolución del Consejo Federal de Educación CFE N° 181/12

Cf. Documento base del área de Lenguas Extranjeras, "La enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo argentino: situación, desafíos, perspectivas", versión acordada en la Reunión Nacional de Lenguas Extranjeras del 15 de abril de 2011.

Espacio de integración artística

Nora Iribe; Analía Geymonat

Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco A. De Santo"
Universidad Nacional de La Plata

Resumen

Esta materia cuatrimestral, para tercer año de la ESB del Bachillerato de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata, busca borrar los límites de los lenguajes artísticos en la construcción de una zona de convergencia, de intersección, de interpenetración, donde tanto las artes musicales como las visuales operen al servicio de un nuevo estatuto de obra de arte, un espacio donde alumnos provenientes de diferentes lenguajes artísticos puedan encontrarse e interactuar creativamente. Desde este proyecto, se propone el espacio teatral como el lugar de privilegio donde lo corporal, lo musical, lo visual, lo lingüístico aparecen integrados en la obra total, zona de colaboración, de socialización, donde las individualidades y las especificidades confluyen en una producción artística grupal.

Palabras clave

Integración - arte- teatro- subjetividad- aula

1. Introducción

El Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco A. De Santo" de la Universidad Nacional de La Plata es un establecimiento de educación secundaria especializado en arte. Su propuesta educativa consiste en articular los conocimientos de las ciencias humanas y naturales con los saberes específicos de los lenguajes artísticos de la música y de las artes visuales. A partir del año 2012 se implementó un nuevo diseño curricular a partir de dos conceptos estructurantes: el desarrollo de la competencia comunicativa, y el desarrollo de la subjetividad y la intersubjetividad.

Como parte de las modificaciones impulsadas por la actual gestión, para logro de las metas propuestas, aparecen espacios curriculares nuevos, diseñados a partir del espíritu participativo y democrático que promueve la participación plural y el compromiso de los distintos actores en el diseño e implementación de la política académica. De esta manera, surgió el Espacio de Integración artística, asignatura cuatrimestral para primero, segundo y tercer año de la Educación Secundaria Básica, cargos cubiertos a través de la convocatoria a la presentación de proyectos y posterior selección interna. El dictado de cada una de las asignaturas que componen el Espacio está a cargo de profesores de diferentes lenguajes artísticos.

El concepto de integración, central en la creación de esta asignatura, es definido de la siguiente manera en el Marco teórico del Plan 2012:

...como un campo de conocimientos artísticos en donde se pone en valor el aporte de la disciplina específica en la que se forman los alumnos -musical o visual- al servicio producción, percepción y reflexión. También implica tener la posibilidad de conocer y experimentar otros lenguajes que permitan repensar tanto las posibilidades como los límites que las disciplinas tienen cuando se desarrollan por separado y cuando convergen en otro." (Marco teórico del Plan 2012: 7)

En consecuencia, este espacio aborda además del lenguaje visual o musical, prácticas artísticas como la danza, el cine o el teatro que tienen sus propios recursos creativos, estrategias procedimentales, códigos de representación. De esta manera, los bordes entre los lenguajes abordados en el Bachillerato se vuelven imprecisos en tanto ni las artes musicales ni las artes visuales pueden reconocerse por sí mismas sino integradas en la obra total, zona de intersección, de colaboración, de socialización, donde las individualidades y especificidades confluyen en una producción artística grupal, atendiendo a los desplazamientos y convergencias que han experimentado los lenguajes artísticos en las prácticas contemporáneas.

Aportes desde la teoría del arte

Sin intentar penetrar en esta fundamentación en las sombras de la estética filosófica, apelamos a Gerard Genette, quien en los dos volúmenes que componen su obra *La obra del arte* (1996) y *La obra del arte II. La relación estética* (1997), se separa de la apretada taxonomía conceptual y de esa pluralidad, aparentemente irreconciliable, que las artes se declaran entre sí. Es sabido que el objetivo del primer volumen de su obra es el de analizar los diferentes modos de existencia que las obras de arte tienen de presentársenos. El autor se sitúa en la tradición de apostar por la unidad del arte como ejercicio de liberación ante el ostracismo que en muchas ocasiones los lenguajes artísticos practican sobre sus obras. El desafío de Genette es disfrutar de las artes conjugadas en plural, como para señalar aquello, que instituyéndolas como tal, las une a todas por igual. El autor afirma en la “Introducción” a *La obra del arte* (1997)¹:

Tal vez cause asombro ver a un simple teórico “literario” desembocar sin aviso previo (o casi) en el ámbito de una o dos disciplinas corrientemente reservadas a los filósofos, o al menos a especialistas de determinada práctica más espontáneamente considerada artística, como la pintura (...). Mi justificación para este ejercicio casi ilegal es la convicción, ya expresada y, por fortuna trivial, de que también la literatura es (también) un arte y, por consiguiente, la poética es una sección de la teoría del arte y, por lo tanto, seguramente de la estética. Así, pues, la presente intrusión no es sino una ampliación o una subida al piso (lógicamente) superior motivada por el deseo de ir a ver más claro en él, o comprender mejor, ampliando el campo de visión: si la literatura es un arte, tendremos la posibilidad de saber un poco más sobre ella sabiendo de qué clase, y de cuáles las otras y, de hecho lo que es un arte en general, considerando, en una palabra, un poco más atentamente el genus proximum. Veo claramente que este movimiento de ampliación no tiene en principio fin, pues si el arte, a su vez –digamos sin demasiado riesgo– una práctica humana, habrá que decir de qué clase, de cuáles las otras, etc. (Genette 1997: 7-8)

Esta larga cita establece un diálogo con lo señalado en la Fundamentación del Plan 2012 cuando afirma que:

La especificidad de cada campo no puede dejar de pensarse en su reescritura histórica ni por fuera de una perspectiva relacional: la música (lenguaje artístico desde la antigüedad) es música porque no es pintura, y el cine (lenguaje artístico moderno) es cine porque no es sólo música y fotografía. (Marco teórico Plan 2012: 7)

Retomamos estas palabras que enriquecerán el marco teórico de esta fundamentación. A partir de las vanguardias se produjo la deconstrucción de los lenguajes artísticos y su desplazamiento. Las artes presentan territorios de frontera lábiles, donde los cruces, las transposiciones, las contaminaciones generan constantemente nuevos artefactos o productos artísticos. En el espacio artístico contemporáneo, la idea de integración implica la articulación de distintas disciplinas del campo estético, en función de obtener un objeto nuevo, no clasificable desde un punto de vista estrictamente canónico. Las necesidades de un mundo cada vez más interconectado, se manifiestan a través de una producción integradora, de obras que requieren de un espectador activo, participativo, y que acepte el desafío de su tiempo.

Y con esto tal vez podamos entrar a trabajar la condición de la obra de arte contemporánea, que tiene un momento inaugural con la Fuente de Duchamp, luego con las Cajas Brillo de Warhol y posteriormente con las distintas manifestaciones artísticas de los setenta, que se engloban como “arte conceptual”, en las que existe la intención de ampliar el sentido del arte y vincularlo con la vida, y que atentan contra la materialización tradi-

¹ El título de la obra es voluntariamente ambiguo, ya que se trata de abarcar a la vez (o, mejor, sucesivamente) la simple existencia de las obras y su acción, es decir, en cierto sentido su propia labor. Es decir, Genette designa no solamente la obra de arte sino, más ambiciosamente, la obra de dicha obra. De la misma manera, prefiere *Del arte* en singular porque le parece que el plural (“las artes”), entraña inevitablemente una lista más o menos canónica, aunque se la declare abierta y se rechace el concepto tradicional del sistema de las bellas artes. Sabemos con relativa certidumbre que un objeto o acto es (o pretende ser) “arte”, sin que podamos o nos importe demasiado decir a qué arte corresponde. (Genette 1997: 8-9).

cional de la obra de arte. El arte actual no está condicionado por “el cerco de la historia” en palabras de Arthur Danto (1997), es un arte pluralista que está abierto a todas las posibilidades. Los distintos medios y lenguajes tienen igual validez. A la diversidad de medios le corresponde una variedad de lenguajes y actitudes que resultan difíciles de englobar bajo un mismo rótulo, es decir bajo una “narrativa maestra”. Además, tampoco es posible inscribirlas en una dinámica de desarrollo; es decir, en el momento actual existe una práctica artística en la que todo es posible.

Por otra parte, Simón Marchan Fiz (1994) plantea un desplazamiento del objeto tradicional hacia la idea. La obra tiene un carácter “antiobjetual”, importando en ella más el proceso formativo que el resultado físico-material. Al definir el arte contemporáneo metodológicamente como “de autoreflexión”, de “autoconocimiento”. El antiobjetualismo apunta a la carencia de una “realidad estética formal”, en el sentido tradicional, en el que la obra es el objeto material; es decir que la obra va más allá de lo físico pero necesita de lo material para presentarse como tal ante el público. La actividad del espectador se instaura en el proceso productivo de creación-recepción (reciprocidad comunicativa)

Otras características del arte contemporáneo son las posibilidades transpositivas. Steimberg (1993) caracteriza a la transposición como pasaje de una obra de un soporte a otro, de un lenguaje a otro, de un medio a otro. Las necesidades de un mundo cada vez más interconectado, se manifiestan a través de una producción integradora, de obras que requieren de un espectador activo, participativo, y que acepte el desafío de su tiempo. Pero no hay dudas, de que es en el siglo XX, mediante la aparición en el medio social del cine, de la radio, de la televisión, pero fundamentalmente a partir de la irrupción de los medios digitales, donde se despliegan nuevos dispositivos tecnológicos que favorecen y facilitan la integración de ricas y variadas formas de representación estética con un fuerte carácter interactivo.

Desde las últimas décadas del siglo recientemente pasado y hasta el presente, las integraciones de lenguajes artísticos se manifiestan de modos diversos, explorando, a su vez y re-semantizando la funcionalidad de los espacios tradicionales de recepción del objeto estético. Así, sólo como ejemplo, podría citarse el hecho de que en la contemporaneidad, se resignifica la función del museo de artes visuales, transformado muy frecuentemente en espacio de proyección del “cine de exposición” o, como habitat de diversas formas de instalaciones interactivas. También la sala teatral, que, desarticulada ya a partir de las experiencias renovadoras de los vanguardistas de comienzos de siglo XX, se transforma en el espacio de la “performance”, representación no necesariamente narrativa, que amplifica el sentido de la teatralidad clásica. El recital de música, a su vez, se convierte en disparador de todo el trabajo que lleva a convertir a las “artes del espectáculo” en un nuevo objeto de atención y de estudio.

En conclusión, las necesidades de un mundo cada vez más interconectado se manifiestan a través de una producción integradora. Este proyecto responde a la necesidad educativa de formar alumnos capaces de responder creativa y reflexivamente a las tendencias artísticas contemporáneas. En el año 2014 propusimos el teatro como el lenguaje artístico adecuado para la ejecución del tercer trayecto del Espacio de integración artística.

La materia que nos ocupa se constituirá entonces, en un espacio para explorar y experimentar este tipo de integraciones, hibridaciones y convergencias. Los lenguajes artísticos que se tomarán como plataforma serán: el audiovisual en todas sus opciones visuales y sonoras, el multimedial, el corporal y el teatral performativo. Será una materia con fuerte carácter productivo-experimental, donde los alumnos tendrán la posibilidad de concretar proyectos de integración, a partir de un encuentro de carácter vivencial pero también reflexivo, con las posibilidades articuladoras que cada lenguaje elegido manifiesta, como a su vez con todos ellos interactuando. Implicará una búsqueda tanto personal como grupal de las diferentes opciones creativas que dichos lenguajes proporcionan, siempre desde un acercamiento concreto, activo y participativo a las opciones básicas expresivas de los mismos que se considera pertinente utilizar, dada la edad y las necesidades curriculares.

¿Por qué el teatro? Algunas buenas razones

a. Proponemos el discurso teatral como un lenguaje artístico dotado de características propias y distintivas que comparte con otros lenguajes artísticos la capacidad de producir conocimiento y alcanzar competencias complejas vinculadas a la percepción, la representación y la comunicación. La particularidad del texto espectacular reside, en comparación con otras manifestaciones artísticas, en la heterogeneidad de los códigos. La

representación teatral todo se convierte en signo: se sirve tanto de palabras como de sistemas no lingüísticos, recurre tanto a signos acústicos como visuales, aprovecha sistemas de signos destinados a la comunicación humana y también los generados por la actividad artística; utiliza signos procedentes de la cultura, de la práctica social, del arte. Es posible hablar, entonces, de texto espectáculo, especie de partitura donde se articulan, en el espacio y en el tiempo, todos los sistemas escénicos de representación.

b. Por lo anterior, el espacio teatral es el lugar de encuentro del discurso musical, el discurso visual y la lengua, ejes fundamentales del Plan de estudios del Bachillerato de Bellas Artes. Por otra parte, el teatro es, ante todo, una práctica artística. El diálogo teatral está provisto de un encadenamiento de enunciados de valor estético que permiten la violación de las leyes conversacionales. El alumno podrá ejercitar sus competencias lingüísticas desde un espacio no convencional para la enseñanza de la lengua y poner en práctica la función estética del lenguaje.

c. Por otra parte, conviene recordar que el teatro de vanguardia y posvanguardia otorga una importancia relevante a los discursos plásticos y musicales insertados en el texto espectacular. Es posible afirmar que uno de sus rasgos más destacables es la disolución de géneros. El teatro aspira a ser el “arte total”, conjunción de diferentes lenguajes artísticos coreográficos, musicales, gestuales. La palabra cede su posición de privilegio. El teatro moderno ha optado por construir imágenes que se sostengan más en significantes no verbales que lingüísticos o, al menos, integrar los signos verbales y no verbales del fenómeno escénico en un proceso dramático en que la palabra alcanza un rango significativo distinto. Así, los alumnos en vez de compartir el espacio de creación solo con los de su especialidad, podrán encontrarse en un espacio que integra las artes que ellos reconocen por separado.

d. Gérard Genette en *La obra del arte* (1997), texto ya citado, señala que las artes del espectáculo o de actuación se distinguen por el carácter colectivo de su producción y de su recepción, mucho más necesario y activo que en el caso de otras manifestaciones estéticas. Esta característica ayuda al alumno a superar el aislamiento del proceso de creación y ejecución artística, y promueve actitudes colaborativas en la creación grupal.

e. El teatro ha incorporado los aportes provenientes del campo de la tecnología. Con frecuencia incorpora filmaciones y actuaciones mediadas por la cámara. Este recurso lo ha aproximado al lenguaje cinematográfico, un cruce muy interesante para los alumnos que transiten esta asignatura.

f. De la misma manera, la actividad teatral revaloriza el cuerpo y su acervo cognitivo. El cuerpo del actor es el soporte donde se conectan los diferentes lenguajes que conforman el discurso teatral. Se trata de las cuatro funciones señaladas por Ubersfeld (2004): a) contar una historia (fábula), b) indicar las condiciones imaginarias de enunciación, c) asumir un discurso de ficción, d) mostrar una performance escénica. De esta manera se comprende la aproximación del teatro a la danza, una constante en la historia de la humanidad hasta nuestros días. En la actualidad el actor pasa del gesto imperceptible a la espectacularidad acrobática. El trabajo corporal genera en el alumno confianza y afirmación en el medio escolar y social. Ayuda a superar las inhibiciones y los miedos.

2. Implementación del marco teórico. Líneas de acción

Esta asignatura se inscribe en el tercer trayecto de un espacio que ha venido desarrollándose de manera cuatrimestral desde primer año, por lo tanto, se considera necesario que los alumnos perciban la continuidad con los cursos anteriores. La innovación que proponemos es la incorporación de contenidos teóricos que, sin desdibujar el carácter práctico de la materia, permitan la reflexión teórica sobre las producciones y preparen conceptualmente a los estudiantes para el paso a la Educación Secundaria Superior.

Otro aspecto interesante es el carácter experimental de la asignatura que impide armar una propuesta de contenidos y actividades definitivos. En esta descripción inicial conviene subrayar el carácter tentativo, provisorio y abierto del proyecto, tanto en el diseño de los contenidos como en la metodología a aplicar.

Por tratarse del tercer año consecutivo del dictado de esta asignatura ha sido una posible una reflexión acerca del impacto que la materia ha tenido en los estudiantes y, en consecuencia, afirmar algunos principios conductores;

2.1 Educación con inclusión – Del concepto a acciones pedagógicas eficaces

El Espacio de Integración Artística presenta un fuerte anclaje en tres pilares constructivos: la amplitud y pluralidad de criterios como principio organizador del Espacio, una actitud de búsqueda permanente como forma de encarar las acciones y la resolución de los problemas áulicos, y el esfuerzo cooperativo y participativo para lograr el desarrollo y la inclusión de los estudiantes atendiendo a su diversidad. 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.

En concordancia con lo establecido anteriormente, la asignatura se sostiene en perspectivas pedagógicas inclusivas que permitan el desarrollo de las subjetividades y el acompañamiento sostenido de las trayectorias de todos los estudiantes a lo largo del cuatrimestre. Pero, para lograrlo, es necesario implementar en el aula acciones concretas. Tengamos en cuenta el hecho de que muchas de las actividades toman el cuerpo como soporte y artefacto artístico. Frente a prácticas de ejecución encargadas de dar manifestaciones perceptibles o prácticas de improvisación donde se requiere que las acciones broten espontáneamente, algunos alumnos rechazan de plano la participación; unos se muestran reticentes; otros disfrutan de ser observados y buscan protagonismo. Si además pensamos que los alumnos están atravesando un período inestable de su desarrollo físico, psicológico y cognitivo (catorce o quince años), salta a la vista la necesidad de que este espacio cree escenarios donde se tome conciencia de las variaciones existentes en la población estudiantil no solamente en lo que respecta a sus logros de aprendizaje, sino que incluye además diferencias relevantes que tienen que ver con sus características personales, historias de vida, deseos y capacidades. De esta manera, el concepto de diversidad aparece reformulado en un nuevo paradigma que necesita de espacios nuevos donde los alumnos realicen ejercicios de superación de limitaciones personales, donde los alumnos comprendan las capacidades diferentes de sus compañeros, donde profesores y alumnos establezcan un ámbito de respeto por las características individuales de los estudiantes².

En conclusión, esta asignatura concibe la diversidad como un elemento positivo, un valor a explorar y desarrollar. Estas consideraciones deben reflejarse en la implementación de estrategias pedagógicas, didácticas, creativas, alternativas, experimentales para lograr la integración de cada uno de los alumnos.

Como profesoras de teatro, tomamos las palabras de Alejandra Boero que pueden extenderse a todas las asignaturas que componen el espacio:

El teatro, en tanto se compone de individualidades que se integran y no de seres que se amontonan, es un formidable instrumento para la educación del pensamiento y la formación de la persona” (Alejandra Boero: 2002)³.

2.2. Ruptura y renovación de las prácticas áulicas

Desde su implementación, el Espacio de Integración Artística ha renovado las prácticas áulicas, superando el paradigma tradicional de la enseñanza. a través de la introducción de los siguientes conceptos:

- Aulas abiertas: “El aula como concepto estructurado y estructurante, las paredes del cubo como limitación de la experiencia son cambiados por el espacio multiforme...” (Ramírez, 2013: 10). Los alumnos expanden su actividad a lugares no convencionales de la Institución, pasillos, patio, aulas multipropósito, etc.

² Las nuevas corrientes pedagógicas posibilitan la implementación del nuevo paradigma de la diversidad y también comprensión de que el lugar propicio para la integración de los individuos a la sociedad es el aula. Desde esta presupuesto resulta enriquecedor el concepto de “aula heterogénea”. Ella es el núcleo básico de la organización de la escuela, en la que se producirán todos los procesos de aprendizaje de los alumnos. El concepto de aula heterogénea no sólo apunta a tomar conciencia de las variaciones existentes en una población de alumnos en lo que respecta a su inteligencia y sus logros de aprendizaje, sino que incluye diferencias relevantes a la hora de abordar la enseñanza: origen, etnia, cultura, lengua, situación socio-económica, características personales, estilos de aprendizaje, inteligencias, inclinaciones, necesidades, deseos, capacidades, dificultades, entre otras (Anijovich, 2004:32).

³ Texto de Alejandra Boero en ocasión del Segundo Encuentro de la Red de Profesores de Teatro (2002). Disponible en: <http://o-culto-sitiocultural.blogspot.com.ar/2009/05/foro-235-10-de-mayo-de-2009.html>.

- El concepto tradicional del profesor es reemplazado por dos o más profesores pertenecientes a diferentes lenguajes artísticos que comparten el aula. El resultado es la contaminación, hibridación, confluencia de saberes y prácticas en el trabajo colaborativo.

- La producción en el aula se plantea como un ámbito de aprendizaje desde el cual se “pone el conocimiento en acto”. El conocimiento construido se hace significativo cuando es “usado” como herramienta para la creación artística.

- Las producciones de los estudiantes adquieren visibilidad a través de muestras finales que trascienden los límites del aula y que generan el desarrollo de la competencia comunicativa, que fortalecen, en la creación, la subjetividad de los estudiantes; pero que además construyen lazos intersubjetivos entre los que participan de la creación grupal y entre los que miran y escuchan en un espacio compartido. Es de destacar que el acento no está puesto en el nivel artístico del producto sino en la dinámica generada a lo largo de las clases que garantice a cada alumno mejorar actitudes en su relación con los demás, aportando sus capacidades individuales en el lenguaje visual y musical, optimizando su expresión tanto verbal como corporal.

2.3. Participación en convocatorias de la UNLP y establecimiento de relaciones interinstitucionales

Buscamos estimular la participación de nuestros alumnos en muestras y Jornadas de intercambio docente en diferentes ámbitos educativos. Este año hemos realizado interesantes intercambios con el Taller de Teatro del Liceo “Víctor Mercante” de la Universidad Nacional de La Plata.

2.4. Aspectos programáticos

2.4.1. Objetivos

- Estimular la producción y el análisis de producciones donde confluyan diferentes lenguajes artísticos.
- Proponer actividades que obliguen a repensar las fronteras de los diferentes lenguajes artísticos. Descubrir mestizajes e hibridaciones en las prácticas artísticas contemporáneas.
- Generar la reflexión acerca de la especificidad del lenguaje artístico elegido por el alumno, de cuáles son sus límites y las zonas de contacto con otros discursos.
- Integrar las diferentes capacidades artísticas en un proyecto común donde se genere la transferencia de conocimientos.
- Destruir la antinomia nosotros y los otros.

2.4.2. Contenidos

Unidad 1: Introducción al lenguaje teatral. El teatro como lugar de encuentro de diferentes lenguajes artísticos. Diferentes tipos de textos como soporte para la práctica escénica. El discurso teatral. El teatro como creación grupal.

Producción: Ejercicios de improvisación. Trabajo en grupos reducidos. Socialización de las producciones.

Claves teóricas: texto dramático – texto de la puesta en escena – texto teatral. El discurso teatral: diferentes lenguajes artísticos que intervienen en su construcción.

Unidad 2: El cuerpo como instrumento de expresión vocal, gestual y de movimiento. Del rol al personaje. Elementos plásticos y musicales generados por el cuerpo del actor.

Producción: Ejercicios de expresividad vocal, gestual y de movimiento. Proyectos de construcción de situaciones dramáticas en un contexto determinado. Elaboración de un guión.

Claves teóricas: El cuerpo del actor. Voz y movimiento. Elementos plásticos: vestuario y maquillaje. Clave de colores. Musicalización.

Unidad 3: El espacio escénico. La puesta en escena. Lo visual y lo auditivo en la representación.

Producción: Representación de una escena en la que confluyan diferentes lenguajes artísticos. Muestra final. Trabajo grupal.

Proyectos grupales

Claves teóricas: El espacio escénico. Escenografía. Iluminación. Objetos escénicos. Principios estéticos de la puesta en escena.

2.2.3. Metodología

Desde lo formativo, el trabajo integrado en grupos “interdisciplinarios” (cruce de disciplinas, complementación) y a la vez “transdisciplinarios” (esfera mayor, trascendencia de la suma de esas disciplinas que crean un nuevo lenguaje) promoverá en los alumnos la consolidación de su subjetividad e identidad trabajada con el otro. Esta modalidad comprende, también, a nosotras, las docentes que provenimos de distintos lenguajes artísticos y debemos dialogar e interactuar para llevar adelante la propuesta.

En las páginas anteriores hemos señalado el carácter tentativo, provisorio y abierto del proyecto. Es una materia de “puertas abiertas” para las iniciativas de los alumnos. La dinámica de taller de producción crea condiciones favorables para el desarrollo de actividades y por proyectos grupales, que en torno a un núcleo o temática, permite el abordaje desde distintas perspectivas, estableciendo una red de interrelaciones entre los diferentes lenguajes artísticos.

Como se trata de una materia cuatrimestral, será necesario proponer actividades a corto plazo. Cada clase constará de tres momentos: al comienzo de se propondrá una actividad, seguida de un breve periodo de explicación teórica; luego, los alumnos se dividirán en grupos y tendrán libertad de organización interna; cumplido el plazo establecido, el curso se reunirá y cada equipo socializará sus producciones; en los últimos minutos se reflexionará sobre los logros y dificultades. En la medida de lo posible los responsables de cada producción serán los espectadores de las de los demás. Nosotras, las docentes, acompañaremos a los alumnos a lo largo de toda la clase

En concordancia con lo establecido anteriormente, la materia se sostiene en perspectivas pedagógicas inclusivas que permitan el desarrollo de las subjetividades y el acompañamiento sostenido de las trayectorias de todos los estudiantes a lo largo del cuatrimestre.

2.2.5. Evaluación

Las producciones de los estudiantes adquieren visibilidad a través de muestras finales con público abierto, que trascienden los límites del aula, que generan el desarrollo de la competencia comunicativa, y que fortalecen, en la creación, la subjetividad de los estudiantes; pero que además construyen lazos intersubjetivos entre los que participan de la creación grupal y entre los que miran y escuchan en un espacio compartido. Es de destacar que el acento no está puesto en el nivel artístico del producto sino en la dinámica generada a lo largo de las clases que garantice a cada alumno mejorar actitudes en su relación con los demás, aportando sus capacidades individuales en el lenguaje visual y musical, optimizando su expresión tanto verbal como corporal.

En consecuencia, la evaluación contemplará todo el proceso de aprendizaje y no sólo el resultado concreto de las acciones que realicen. Este proceso involucra los avances específicos en el lenguaje artístico, el desarrollo conceptual (la capacidad de entender las consignas de trabajo y el reconocimiento de los elementos involucrados en las mismas) y la actitud frente al trabajo colaborativo. Finalmente, si bien el proyecto cobra sentido y visibilidad en la representación ante un público, es decir una muestra final, resulta importante destacar que en la acreditación de la materia, además de los aspectos institucionales comunes a las asignaturas cuatrimestrales, se considerará relevante en el momento de la aprobación el proceso de cada alumno de búsqueda, de experimentación y de concreción que conducen a la puesta en escena.

En conclusión

Estamos convencidas de que el espacio teatral es el lugar de privilegio donde se desdibujan los límites de los lenguajes abordados en el aula, en tanto lo musical, lo visual, lo lingüístico aparecen integrados en otro estatuto de la obra de arte, la obra total, zona de colaboración, de socialización, donde las individualidades y las especificidades de alumnos y profesores confluyen en una producción artística grupal. El Espacio de Integración Artística. Teatro establece, de esta manera, un territorio de experimentación acorde al horizonte cultural y artístico que se aproxima, instala un escenario donde la diversidad es puesta en valor creativamente, establece una zona de convergencia de prácticas superadoras de los límites artísticos y, de esta manera, ayuda a consolidar la identidad original, progresista e innovadora que define al Bachillerato de Bellas Artes.

Bibliografía

- ANIJOVICH, REBECA (2009). Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula. Aique. Buenos Aires, 2010.
- BACHILLERATO DE BELLAS ARTES “FRANCISCO DE SANTO (2012). Marco teórico del plan 2012. Bba. La Plata, 2012.
- CORREBO, MARÍA NOEL (2011). “Estatuto múltiple de las obras conceptuales.” Revista Plures. Artes y Letras. Año O- Nro. 1. Bachillerato de Bellas Artes “Prof. Francisco A. De Santo”. UNLP. La Plata, <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/999>
- DANTO, ARTHUR (1997). Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia. Paidós. Barcelona, 1999.
- DE MICHELI, MARIO (1966). Las vanguardias artísticas del siglo XX. Alianza Ed. Madrid, 2008.
- DE TORO, FERNANDO (1987). Semiótica del teatro: Del texto a la puesta en escena. Galerna. Buenos Aires, 1989.
- GENETTE, GÉRARD (1997). La obra del arte. Lumen. Barcelona, 1997.
- ----- (2000). La obra del arte II. La relación estética. Lumen. Barcelona, 2000
- HABERMAS, JÜRGEN (1981). Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social (Tomo I) y Crítica de la razón funcionalista (Tomo II). Taurus. Madrid, 1987
- MACHADO, ARLINDO (2000). El paisaje mediático. Sobre el desafío de las poéticas tecnológicas. Buenos Aires: Libros del Rojas, Buenos Aires, 2000.
- MANOVICH, LEV (2001). El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital. Barcelona: Ed. Paidós, 2005
- MARCHÁN FIZ, SIMÓN (1994). Del arte objetual al arte de concepto. Akal. Madrid, 1997.
- PAVIS, PATRICE (1996). El análisis de los espectáculos: Teatro, mimo, danza, cine. Trad. de Enrique Folch González. Paidós. Barcelona, 2000.
- RAMÍREZ SUSANA (2013). Proyecto académico y de gestión Período 2014- 2018. Bba. La Plata, 2013.
- STEIMBERG, OSCAR (1993). Semiótica de los medios masivos: el pasaje a los medios de los géneros populares. Atuel. Buenos Aires, 1993.
- UBERSFELD, ANNE (2004). El diálogo teatral. Galerna. Buenos Aires, 2004

Africa y las migraciones: El derecho a irse y el derecho a quedarse. Un puente didáctico para comprender el subdesarrollo

Cintia Gasco; Sergio Perdoni
Liceo Víctor Mercante
Universidad Nacional de La Plata

Cocteau se irritaba con París, “esa ciudad que habla todo el tiempo de sí misma”. ¿Y qué otra cosa hace Europa? ¿Y ese monstruo supereuropeo, la América del Norte? Palabras: libertad, igualdad, fraternidad, amor, honor, patria. ¿Qué se yo? Esto no nos impedía pronunciar al mismo tiempo frases racistas, cochino negro, cochino judío, cochino ratón. Los buenos espíritus, liberales y tiernos —los neocolonialistas, en una palabra— pretendían sentirse asqueados por esa inconsecuencia; error o mala fe: nada más consecuente, entre nosotros, que un humanismo racista, puesto que el europeo no ha podido hacerse hombre sino fabricando esclavos y monstruos.

Jean Paul Sartre; prólogo a “Los condenados de la tierra” de Frantz Fanon

Introducción

La problemática de las migraciones africanas y del medio oriente hacia Europa, magnificadas en el contexto de la crisis humanitaria provocada por la llegada de miles de ciudadanos sirios que huyen de la guerra y el terrorismo, han colocado al tema en el centro de la escena tanto a nivel de los medios masivos de comunicación como así también del interés general, lo que se traduce en una demanda de información y conocimiento por parte de los alumnos. Paralelamente, la crítica situación económica, social y política que viven las poblaciones de muchos países africanos, tanto del Sahel como del África Subsahariana, implican la necesidad de profundizar el análisis geográfico e histórico de dicha situación.

Frente a estas problemáticas, Europa en general, y la Unión Europea y sus países miembros en particular, no logran articular una política que integre el respeto por los derechos humanos, no tan sólo de los migrantes que llegan de a miles y de las más diversas e inhumanas formas; sino fundamentalmente de quienes quedan en el continente africano, tratando de sobrevivir en un caos que las políticas coloniales europeas y el neocolonialismo de las transnacionales impone a esta población tan castigada.

En este contexto, en tanto la currícula actual de 3er año incluye el abordaje teórico y práctico de nociones tales como “colonialismo y neocolonialismo”, “calidad de vida”, “desarrollo y subdesarrollo”, tanto para el continente Europeo como así también para África y Asia, las migraciones aparecen como un nexo fundamental en el plano conceptual, y por lo tanto puede transformarse en un nexo desde el punto de vista didáctico, cuando son utilizadas como en la presente propuesta, como un disparador de inquietudes. Bajo esta perspectiva, el trabajo de los alumnos se desarrolla sobre la base de 2 ejes: la cartografía temática, y el debate dirigido, bajo la forma de “juicio” a la política migratoria europea, en el que los alumnos asumen el rol fundamental –con la guía del docente- en la investigación y preparación del material de trabajo.

Objetivo general

El presente trabajo propone trabajar la problemática de las migraciones africanas hacia Europa bajo la conceptualización de “puente didáctico”; es decir; el análisis de una problemática concreta que permita comprender las vinculaciones entre los niveles de desarrollo y calidad de vida en Europa con la crisis humana que viven millones de habitantes de África, o, dicho de otra forma, entender que ambas realidades contrapuestas no son producto de una casualidad sino, por el contrario, inexplicables la una sin la otra.

El concepto de “puente didáctico”

Utilizamos esta noción para describir el uso de un tema, un eje temático o un núcleo conceptual como nexo entre dos conjuntos de contenidos. El uso de este puente no significa que éste sea el único vínculo existente entre ambos conjuntos, pero sí que se lo elige de manera deliberada como articulador no solo de contenidos sino también como constructor de sentidos (Huergo: 2000)

En efecto, la elección de un puente didáctico permite no tan sólo vincular dos temas o conjuntos de temas sino hacerlo desde una perspectiva particular. Por ejemplo, si buscásemos un eje articulador para vincular la historia europea con la americana, no será lo mismo utilizar el concepto “descubrimiento y conquista de América” que si trabajamos sobre “genocidio y colonialismo”. El sentido que se construye desde una u otra perspectiva será diametralmente opuesto. Asimismo, bajo una adecuada elección, el puente didáctico actúa como problematizador, es decir, se inserta en la secuencia didáctica como generador de preguntas; esto es: no como parte de una respuesta o explicación sino más bien como pregunta, como inquisición.

Partimos también de la consideración de que muchos docentes utilizan este recurso de manera habitual, aunque no siempre se reflexiona sobre las posibilidades y los sentidos de su uso.

Por estas razones, decimos que el puente didáctico no se limita a “encontrar” una temática en común entre los dos o más conjuntos de contenidos, sino más bien en “construir” un núcleo articulador que coloque a ambos conjuntos en diálogo problemático, desde una perspectiva crítica asumida explícitamente por el docente.

Consideramos asimismo que la generación de consignas de trabajo áulicas que no se limiten a la construcción de respuestas, sino que movilizan a la generación de preguntas y repreguntas, nos acerca al concepto de “consigna auténtica”. Ésta/stas se constituyen como tales cuando las actividades pueden permitir la entrada de diversidad en el aula a partir de incorporación de flexibilidad de fuentes y formatos en el trabajo de los alumnos. Es así como Anijovich y Gonzalez (2012) sostienen que cuando una actividad áulica implica desafíos cognitivos, que comprometen al alumno a diseñar acciones válidas socialmente, tratando de resolver problemas reales y que presentan la posibilidad de búsquedas alternativas y diversas para una explicación en la palabras del alumnos, y con caminos para la autoevaluación, estamos en presencia de una consigna auténtica.

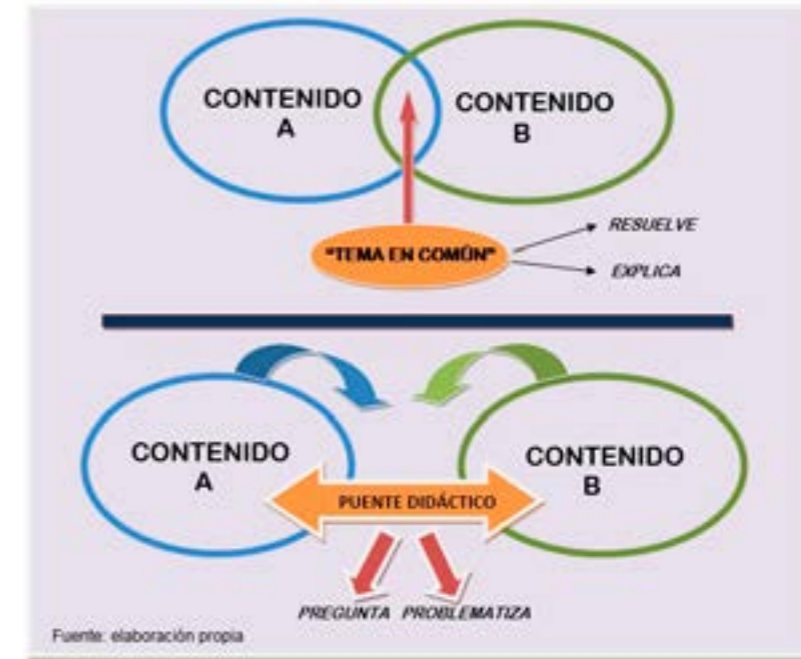
Objetivos

- Comparar y evaluar problemáticas a partir de información de índole social, política, económica y ambiental de espacios geográficos africanos
- Reconocer y analizar las diferentes dinámicas de uso y apropiación de los recursos naturales y establecer relaciones con la calidad de vida de la población.
- Reconocer la impronta histórica colonial en la realidad africana como causa de los graves problemas actuales de pobreza y conflictos sociales
- Leer y analizar diferentes fuentes geográficas

Propósitos

- Generar criterios de análisis y valoración crítica de problemáticas sociales que ayuden a formar ciudadanos activos, críticos y reflexivos.
- Desarrollar la capacidad de analizar situaciones problemáticas y de generar múltiples explicaciones
- Interpelar a los alumnos desde sus posturas éticas hacia graves problemas sociales.

El siguiente esquema intenta ilustrar dicha perspectiva:



Secuencia didáctica:

La siguiente secuencia didáctica resume los principales contenidos de la propuesta

Fase 1: Presentación del tema

Calidad de vida: principales conceptos e indicadores

a. Trabajamos sobre los conceptos inherentes a calidad de vida de manera “teórica”, es decir, sin vincularlos a la realidad concreta de ningún país o continente: desarrollo, subdesarrollo, pobreza, indicadores de calidad de vida (PBI x cápita, IDH, Índice de Gini). Comparamos y discutimos los alcances y limitaciones de los indicadores.

b. Trabajamos con una tabla de IDH y PBI x cápita de países seleccionados:

País	IDH (1)	PBI x cap (2)
Alemania	0,916	47590
Antigua y Barbuda	0,783	13300
Australia	0,935	64600
Bahamas	0,790	20980
Barbados	0,785	15310
Botswana	0,698	7240
Canadá	0,913	51630
Costa de Marfil	0,462	1450
Dinamarca	0,923	61330
Egipto	0,690	3210
Estados Unidos	0,915	55230
Etiopía	0,442	550
Gabón	0,684	9720
Gambia	0,441	460
Irlanda	0,916	46520
Malawi	0,445	250
Moldavia	0,693	2560
Noruega	0,944	103260
Nueva Zelanda	0,913	41070
Países Bajos	0,922	51860
Paraguay	0,679	4400
Rumania	0,793	9520
Rusia	0,798	13220
Sudán	0,479	1710
Suiza	0,930	84720
Uruguay	0,793	16350

(1) 2013. Fuente: PNUD
 (2) 2013. Fuente: Banco Mundial

Cuadro 1
 IDH y PBI per cápita de países seleccionados
 Fuente: elaboración propia

Actividad 2

Con estos datos, realizamos una actividad bajo las siguientes consignas:

- Agrupar los países según su IDH en 4 conjuntos: muy alto, alto, medio, y bajo.
- Realizar un mapa temático con el resultado de dicho agrupamiento. Este mapa puede ser hecho de manera “tradicional” o utilizando herramientas de elaboración de cartografía digital como Google maps, up2maps, etc.
- Analizar los resultados por continente y responder las siguientes preguntas:
 - ¿Cómo clasificarías a cada continente según su calidad de vida de acuerdo al IDH predominante?
 - ¿Qué relaciones se pueden establecer entre la posición de los países según su IDH y según el PBI per cápita?

Cuadro 2. Clasificación de continentes según su IDH

Continente / Subcontinente	IDH
América Anglosajona	MUY ALTO
América Latina	MEDIO
África	MUY BAJO
Europa	MUY ALTO
Oceanía	ALTO

Fuente: elaboración propia

En plenario presentamos los resultados y debatimos:

¿Qué elementos permiten explicar las diferencias de calidad de vida entre países? ¿Qué razones existen para que los indicadores de IDH de algunos continentes tengan comportamientos similares entre países?

Segundo Momento: problematización

Actividad 1.

Vemos la película “14 kilómetros” (Gerardo Olivares; España; 2007. 95 min.)

Sinópsis: 14 Kilómetros es la distancia que separa África de Europa, pero también es la barrera que aleja los sueños de millones de africanos que piensan en España, Francia u otro país occidental como la única alternativa para huir del hambre y de la miseria. En África hay millones de personas cuyo único objetivo es entrar en Europa porque el hambre no entiende de fronteras ni de barreras. El éxodo es inexorable. De la mano de tres jóvenes africanos -Violeta, Buba y Mukela- el espectador recorre un tortuoso viaje a través de Mali, Níger, Argelia y Marruecos para conocer lo que nunca enseñan los medios de comunicación. Esas imágenes de rostros exhaustos dan buena fe de la dureza del viaje, un viaje que tiene su punto de partida a miles de kilómetros de distancia y que puede durar más de un año. Gerardo Olivares mezcla realidad con la ficción en esta obra que versa sobre el drama que tienen que soportar los africanos que abandonan su país y atraviesan Mali, Níger, Argelia y Marruecos, hasta llegar a su última fase del periplo. «Hemos intentado hacer una película lo más realista posible, una ‘road-movie’ por aquel continente», manifestó Olivares, para describir con una expresión coloquial los padecimientos de estas personas: «Es un viaje brutal, en el que les putean por todo». Lamentó, a título de ejemplo, que la mayoría de las chicas que se trasladan desde el interior del continente se ven obligadas a prostituirse porque se quedan sin dinero sin siquiera haber llegado a la costa de la que partirá el cayuco hacia Europa.



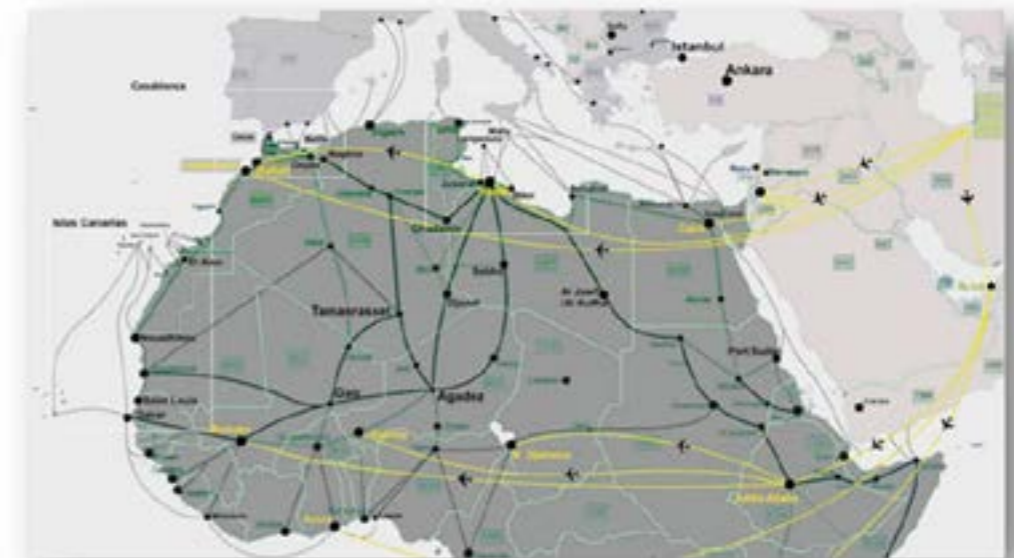
Fuente (texto e imagen): <http://compartiendoaula.blogspot.com.ar>

Actividad 2

Construcción cartográfica con rutas de inmigración a Europa

¿Por qué tantos jóvenes africanos buscan emigrar, aún a riesgo de sus vidas? Esta pregunta parece no importarles demasiado a los dirigentes europeos de las antiguas metrópolis, cuya riqueza y bienestar actual no puede desligarse del saqueo que hicieron sobre la vida y los recursos de los africanos durante 5 siglos.

¿Cuántos jóvenes africanos dejan su país para tratar de llegar a Europa como Buba y Violeta? Se estima que cada año, unos 2 millones de personas intentan entrar ilegalmente en territorio de la UE y que, de ese número, cerca de 2000 perecen en el Mediterráneo y otros tantos en el Atlántico. Su objetivo: alcanzar las Islas Canarias a partir de Mauritania o Senegal o, como en el caso de esta historia, atravesar los 14 km. que separan Marruecos de Gibraltar.



Fuente: www.teinteresa.es

Trabajamos en grupos en la elaboración de un mapa con los recorridos seguidos por los protagonistas de la película y otros itinerarios como los descritos en el párrafo anterior.

A continuación respondemos al siguiente cuestionario:

¿Dónde están localizados los pueblos de donde parten los protagonistas? ¿A qué países pertenecen? ¿Cuáles son las características socioeconómicas de estos países?

¿Cuáles son las razones visibles o explícitas que motivan a los protagonistas a realizar el viaje?

¿Cuáles son los recorridos habituales que siguen los migrantes?

¿A dónde quieren llegar? ¿Por qué?

Tercer Momento: reconociendo los procesos

Neocolonialismo: viejos y nuevos diamantes, viejos y nuevos esclavos.

Durante los siglos de la (vieja) esclavitud, millones de seres humanos hombres y mujeres fueron deportados a América por las potencias europeas para suplir con este genocidio, la ausencia de manos que provocó el otro genocidio que ya habían cometido en el “nuevo mundo”, con el fin de proveer a la civilización occidental las materias primas que necesitaban, sobre todo las de origen tropical. A esta cacería humana siguieron las décadas de saqueo de los bienes comunes del subsuelo africano, en especial del subsuelo, de la mano del imperialismo europeo, que se repartió el territorio africano en el Tratado que siguió a la Conferencia de Berlín (1885). En el siglo XX, el lento pero inevitable proceso de independencia no fue acompañado por una efectiva descolonización. Por el contrario, los Estados y las sociedades del África, en particular del sector subsahariano, no terminan de pagar aún el precio de una descolonización operada en beneficio de las antiguas metrópolis o, más precisamente, de las transnacionales que responden a los intereses de las potencias europeas. A esta realidad debe sumarse por supuesto EEUU y Canadá, y más recientemente el creciente número de empresas de economías emergentes, que se anotan en la lista de quienes desean “aprovechar” las inmensas utilidades que prometen las

inversiones en un continente donde, en materia de economía global, todavía queda “mucho por hacer”. Muchos países de África, en especial del sector oriental, como Kenia, practican una diplomacia económica basada en la búsqueda de nuevos intervinientes como los BRICS, pero también Corea del Sur, Qatar, Singapur, etc. China, India, Japón, Sudáfrica y Corea del Sur fueron las 5 principales Inversiones Extranjeras Directas (IED's) en Kenia en los últimos años, muy por encima de las provenientes del Reino Unido, Alemania y Holanda¹.

En efecto, expoliada gran parte de su riqueza mineral (aunque persiste el saqueo del petróleo, el coltan y las piedras preciosas, con la complicidad de muchos de los gobiernos locales); los nuevos diamantes son las milloneras de hectáreas de suelo cultivable, que grandes grupos económicos y fondos de inversión global (como el sitio en Nueva York, Jarch Capital) compran, arriendan, alquilan o sencillamente explotan para producir commodities como la palma, maíz, mandioca o la novedosa



Fuente: youtube.com

“jatrofa”, una planta considerada como el “oro verde” de África, pues produce un aceite con propiedades similares al gasoil; mientras ven decrecer los rendimientos relativos (por usar tierras cada vez menos productivas) y absolutos (por la disminución permanente y abandono de la tierra por parte de las comunidades locales) de los cultivos de alimentos para la población nacional o local.

Muchos jefes de Estado africanos parecen seducidos por la idea de que exportar productos agroalimentarios sea una solución a los graves problemas económicos,

en especial el desempleo. Para esto, cuentan con el apoyo de la Sociedad Financiera Internacional (SFI, un organismo del Banco Mundial), que estableció agencias y oficinas de inversión en varios países africanos, con el objeto de crear “buen clima de negocios”. Su misión es ayudar a los inversores frente a las trabas a la libre empresa que podrían derivarse de las legislaciones locales (derechos laborales y ambientales, impuestos y tasas, etc.) El argumento más habitual para justificar la cesión de derechos a las transnacionales agroalimentarias sigue siendo los escasos niveles de “desarrollo”, “productividad”, etc. que padecerían las naciones africanas, lo que amerita la “ayuda” de los organismos internacionales para contribuir al progreso. Entre 2008 y 2009, 20 millones de hectáreas de tierra cultivable fueron arrendadas por períodos que van de los 30 a los 100 años en al menos 30 países.²

Algunas de estas operaciones son acordadas con la complicidad de los jefes tribales locales quienes, a pesar de ser considerados los custodios de las tierras, suelen dejarse convencer a cambio de un empleo escasamente remunerado en la plantación de los inversores.

Este proceso de acaparamiento de tierras, también afecta los equilibrios naturales. Los pequeños agricultores y granjeros, que producen la mayor parte de los alimentos del continente (cultivos de subsistencia) siembran una gran variedad de vegetales y participan de esa manera en la preservación de la biodiversidad.

A esto se suma la irrupción masiva de productos importados a precios subsidiados, lo que deteriora aún más las economías campesinas. De los 54 países africanos, 37 son puramente agrícolas. Pocos seres humanos en la tierra trabajan tanto y en condiciones tan difíciles como los campesinos wolof de Senegal, los bambara de Mali o los mossi de Burkina Faso. Las políticas de dumping agrícola de la Unión Europea están destruyendo su vida, la de sus hijos y las de las futuras generaciones.

Países del Sahel, de Malí a Etiopía, pero también, en el África austral, de Tanzania, Malawi, Mozambique, mayoritariamente agricultores, realizan enormes esfuerzos para desarrollar un sector agrícola de mercado. Pero tropiezan con las importaciones alimentarias subsidiadas provenientes de los países ricos. En la confer-

1. Fuente: Autoridad de Inversiones de Kenia (KIA) y Oficina Nacional de Estadísticas de Kenia (KNBS). Citado en Miraftab, F. (2004).

2. Según la declaración de la ONG GRAIN: “Detener el acaparamiento global de tierras”, durante la Cumbre Mundial sobre la Seguridad Alimentaria en Roma, 2009.

encia de la OMC de Cancún del 2003, un frente de productores de algodón africanos denunció las desastrosas consecuencias, económicas y sociales, de apoyos financieros acordados a sus agricultores por Estados Unidos, Europa del sur, y también China y Asia central, con los cuales no podían rivalizar económicamente y provocaron el endeudamiento y quiebre de los mismos. (Brunel, 2004)

Pero no es sólo la agricultura de subsistencia y los ecosistemas continentales la que se va degradando día a día de la mano de la explotación del capital global; también las pequeñas comunidades de pescadores de las costas atlántica y mediterránea están siendo destruidas a un ritmo cada vez más acelerado, producto de la depredación de los recursos ictícolas por parte de las grandes transnacionales de la pesca. La mayoría de los países africanos tienen altísimos niveles de deuda en relación a su PBI, con lo que suelen vender los derechos de explotación pesquera a empresas de Europa, Japón o Canadá. Los barcos factoría de estos países asolan la riqueza ictícola de las comunidades de pescadores, aun dentro de las aguas territoriales. Una vez concedidos los permisos, los países africanos no tienen los medios suficientes para controlar el cumplimiento de los acuerdos, las cuotas de explotación, etc. Y si los tuvieran, basta imaginar qué sucedería si un país africano osara detener o atacar a un barco de origen europeo que pesca sin permiso o fuera de las áreas concesionadas. Así, los grupos de pescadores somalíes que se organizan para defender sus recursos ictícolas abordando los buques extranjeros, han sido catalogados como “piratas” por la prensa internacional, y condenados por el mundo entero que repite esta condena sin tan sólo preguntarse si esta acusación es verdadera.

Los grandes perdedores de toda esta situación son aquellos grandes grupos de pobladores que por diversas razones se convierten en enemigos culturales (etnias diferentes a las gobernantes) y/o económicos (campesinos en comunidades tradicionales en poder de las tierras) que quedan atrapados en situaciones de inseguridad humana, entendida como la falta de condiciones que garanticen una calidad de vida digna. En los grupos poblacionales más vulnerables como mujeres y niños/adolescentes se convierten en dramáticas. Desde una visión amplia de este concepto, siguiendo a Abutubu (2006) la seguridad humana incluye aspectos “personales y comunitarios” que se presentan como condiciones necesarias (culturales, políticas, económicas, medioambientales) para mejorar las posibilidades de supervivencia, sustento y dignidad. En otras palabras, un marco de derechos individuales y colectivos que deben estar garantizados. En África (y en numerosos otros territorios) es el Estado, y mucho más marcadamente con las políticas neoliberales de las últimas décadas, el que suele ser la causa de la generación de peligros y amenazas que recortan la seguridad humana.

En esta misma perspectiva, la visión del “desarrollo sostenible”, parece ser un marco adecuado para pensar un futuro mejor para África y sus pueblos. La concepción de desarrollo sostenible en su sentido fuerte o alternativo otorga un contenido distinto a los componentes de desarrollo, sostenibilidad y participación social. El desarrollo no queda reducido a crecimiento económico, sino que se amplía significativamente su alcance. En este sentido, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en su Informe sobre Desarrollo Humano (1996. Ediciones Mundi-Prensa. Madrid), establece los siguientes vínculos entre crecimiento económico y desarrollo para que sea sustentable: Equidad: Cuanto mayor sea la igualdad con que se distribuyan el PNB y las oportunidades económicas, tanto más probable será que se traduzcan en un mejoramiento del bienestar humano. Oportunidades de empleo: El crecimiento económico se concreta en la vida de la gente cuando se le ofrece trabajo productivo y bien remunerado. Acceso a bienes de producción: Las oportunidades económicas de mucha gente pueden incrementarse con acceso a bienes de producción, en particular la tierra, la infraestructura física y el crédito financiero; el estado puede hacer mucho en todas esas esferas, interviniendo para tratar de nivelar el terreno de juego. Gasto social: Los gobiernos y las comunidades deben encauzar una parte importante del ingreso público hacia el gasto social más prioritario, en particular mediante la prestación de

Fuente: <https://socialesjaranda.wikispaces.com>

servicios sociales básicos para todos. Igualdad de género: Al brindar a la mujer mejores oportunidades y mejor acceso a la enseñanza, las guarderías infantiles, el crédito y el empleo. Buen gobierno: Quienes detentan el poder asignan gran prioridad a las necesidades de toda la población y la gente participa en la toma de decisiones en muchos niveles. Una sociedad civil activa: Las organizaciones no gubernamentales y los grupos de la comunidad no sólo complementan los servicios gubernamentales haciendo llegar los servicios a la población meta, sino que además desempeñan una función esencial al movilizar la opinión pública y la acción de la comunidad a ayudar a determinar las prioridades del desarrollo humano.

Actividad 1

La lectura de textos pondrá en tensión la idea de un África diversa, con áreas desérticas e inestables, pero con otras dotadas de vastos recursos minerales y suelos productivos, frente a un África empobrecida, expoliada y violentada. La actividad consistirá en reflexionar, generando preguntas más que respuestas, sobre la frase: “sociedades africanas: la forma de ser pobre en territorios ricos”

Actividad 2

A partir de la proyección los documentales de la UNICEF “Niños Invisibles” y “Todos los niños invisibles”, se plantean interrogantes como: ¿qué derechos son fundamentales para preservar la seguridad de las personas? ¿Qué sucede con esos derechos en las poblaciones africanas? ¿Qué rol juegan estas situaciones de “desderechos” en el dilema ¿Por qué quedarse? ¿Por qué irse?

Actividad 3

A partir de la reflexión y reconocimiento de los derechos humanos cuyo respeto formarían base de la seguridad humana y en un sentido más amplio, del desarrollo sostenible, se propone la realización de cartografía temática con indicadores de calidad de vida en los países africanos para exponer a otros grupos de alumnos en el aula y en jornadas del colegio. Consideramos que el recrear la información a partir de recorrer un proceso metodológico, permite a los chicos a construir y apropiarse del conocimiento desde la acción y no desde la recepción.

Los chicos realizan una búsqueda y selección de datos estadísticos de indicadores que intenten mostrar el cumplimiento o ausencia (des-derechos) en los países africanos. Seleccionarán las variables visuales y sus escalas. Y finalmente, elaborarán la cartografía. La foto es del trabajo del 2015 donde se seleccionaron los indicadores: cantidad de niños en la secundaria, cantidad de niños registrados al nacer y cantidad de niños menores de 14 años trabajando. Esta elección se sustentó en la visualización que realizó un grupo de alumnos del respeto a la identidad/nacionalidad, la educación y el no trabajo infantil como parte de los derechos básicos (y los indicadores con validez para reflejarlos).



Cuarto momento: conclusiones

Unión Europea: humanismo y persecución paramilitar.

Como señaláramos en el epígrafe con el que comienza este trabajo, tomado de la meritoria y ya clásica e ineludible obra de Fanon “Los condenados de la tierra”, los europeos se han vanagloriado siempre de su humanismo, al punto de haber inventado la palabra y el concepto mismo. Desde el renacimiento y pasando por supuesto por la Revolución francesa, las ideas que podrían colocar al ser humano en una posición cercana a la declamada igualdad y fraternidad, no pasan de ser una carga de cinismo para una sociedad que, cuanto menos, toleró de manera cómplice la esclavitud y sigue mirando para el costado (o derramando lágrimas de ocasión) cuando aparece la imagen de una balsa que se hunde en el Mediterráneo.



La hipocresía de los funcionarios europeos es manifiesta: por un lado, diseñan y organizan el hambre en África, por el otro, criminalizan a los que huyen del hambre y la miseria.

Aminata Traoré, escritora y militante por los derechos humanos y política malí, resume la situación con las siguientes palabras³:

“Los recursos humanos, financieros y tecnológicos que la Europa de los veinticinco despliega contra los flujos migratorios africanos son, en realidad, los de una guerra en buena y debida forma entre esa potencia mundial y jóvenes africanos rurales y urbanos sin defensa, cuyos

derechos a la educación, la información económica, el trabajo y la alimentación resultan pisoteados en sus países de origen. Víctimas de decisiones y de elecciones macroeconómicas de las cuales no son en absoluto responsables, se los expulsa, persigue y humilla cuando tratan de buscar una salida en la emigración. Los muertos, los heridos y los discapacitados de los sangrientos acontecimientos de Ceuta y Melilla⁴ en 2005, así como los miles de cuerpos sin vida que aparecen todos los meses en las playas de Mauritania, de las Islas Canarias, de Lampedusa, o en otras partes, son naufragos de la emigración forzada y criminalizada.”

Para “defender” a Europa de estos inmigrantes, la UE patrocina a una organización militar semi-clandestina llamada “Frontex”. Esta agencia administra las “fronteras exteriores de Europa”, dispone de navíos rápidos y fuertemente armados para interceptar los barcos de los inmigrantes, helicópteros de combate, cámaras de visión nocturna, etc., es decir, una parafernalia de recursos y medios destinados a combatir el resultado de sus propias políticas económicas.

Recordemos además que la mayoría de los inmigrantes son jóvenes. Recordemos que una importante proporción son musulmanes. Recordemos que suelen ser analfabetos. Recordemos que una parte importante son mujeres. Un combo perfecto: mujeres, negras, musulmanas, analfabetas, jóvenes y pobres. Nada de derechos: fuera.

No obstante la puesta en marcha de políticas e infraestructuras materiales y logísticas para contener, desplazar o perseguir a los inmigrantes, queda aún un problema más, y de mayor complejidad. En el marco de la lucha por los derechos de los inmigrantes, se suele perder de vista el derecho a quedarse; el derecho que tienen todos los seres humanos (y esto incluye a los africanos!!) a vivir en su tierra de manera digna, trabajando según su cultura y de acuerdo a sus necesidades, habitando su territorio bajo las formas que su historia y sus costumbres indican, respetando su entorno y su ambiente; cultivando la tierra con productos sanos y bajo sus prácticas ancestrales, gozando del derecho a la salud y la educación, la protección de niños y ancianos; en fin, gozando de los derechos que la europea Declaración de los Derechos del Hombre consagró en Francia allá por 1789.

Actividad de síntesis/evaluación:

“El derecho de los inmigrantes a ser tratados dignamente” y “el derecho a quedarse en casa”: Juicio a las políticas migratorias de la UE

Esta actividad se realiza con la técnica de “role playing”, simulando un juicio internacional. Tiene por objeto la elaboración de una síntesis colectiva, así como la puesta en común de las miradas que los alumnos han ido construyendo a lo largo de las clases, con énfasis en la interpelación acerca de sus posturas éticas hacia las problemáticas sociales, políticas, económicas y ambientales que se trabajaron.

3. Aminata Traoré, discurso en el Foro Social Mundial de Nairobi, 2007. Extraído de “África. Conflictos y Esperanzas”. Suplemento Explorador de Le Monde Diplomatique. 2013.

4. Dos enclaves coloniales españoles en África del Norte. En 2005, soldados españoles mataron a cinco jóvenes que trataban de escalar la alambrada electrificada que rodea el enclave de Ceuta. Ocho días más tarde, otros seis jóvenes negros fueron asesinados en circunstancias similares.

Para ello, el curso se divide en 3 grupos: el primero llevará adelante la acusación a las políticas discriminatorias, racistas y xenófobas de la UE; el segundo, asumirá la defensa de la UE bajo el argumento de que las sociedades del presente no tienen por qué hacerse cargo de las políticas coloniales del pasado; y por último, un tercer grupo argumentará a favor de la permanencia en los países de origen en el marco de las perspectivas de “seguridad humana” y “desarrollo sostenible”.

Cada grupo expondrá sus argumentos y los elementos de respaldo a dicha posición. Luego de esta primera ronda de exposiciones, cada grupo dispone de un tiempo para hacer preguntas a los demás. En esta instancia, el docente puede optar por situarse en una posición neutral-pasiva (no interviene en el debate) o neutral-activa (interviene preguntando o direccionando el debate si es necesario)

En el marco de la actividad se evaluará la comprensión de los procesos descriptos, la puesta en juego de información relevante, en particular gráficos, estadísticas y cartografía, el uso de la argumentación y la opinión fundada, el trabajo en grupo y la selección de estrategias para la presentación del caso y defensa del posicionamiento asumido.

Bibliografía

- Abutudu, Musa (2006) Seguridad humana en África: desafíos y perspectivas. En publicación: Política y movimientos sociales en un mundo hegemónico. Lecciones desde África, Asia y América Latina. Boron, Atilio A.; Lechini, Gladys. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Julio 2006. en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/sursur/politica/PIICtres1.pdf>
- Anijovich R. Gonzalez C. “Evaluar para aprender, conceptos e instrumentos”; Aique, 2012
- BRUNEL, Sylvie (2004) Africa, un continente a la espera del desarrollo. Brealeditions
- Dupuy, H. “Coordenadas políticas espaciales para el estudio de un espacio lejano: el África Subsahariana”. En: Primeras Jornadas Platenses de Geografía. La Plata: Departamento de Geografía, Fac. de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, 1993. Tomo II
- Fanon, Frantz; Los condenados de la tierra. FONDO DE CULTURA ECONÓMICA. México, D. F. 1963
- Fernandez, S. y Perdoni, S. (2000) “La concepción del mapa y el proceso cartográfico”. Segundas Jornadas Platenses de Geografía. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. CD-ROM. La Plata.
- Gresh, Alain y otros (Dirección) El Atlas de Le Monde Diplomatique “el Dipló” II. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2006.
- Huergo, Jorge (2000); “Ciudad, formación de sujetos y producción de sentidos”, en: Oficios Terrestres. Año 6, n° 7. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata.
- Kabunda Badi, Mbuyi (2008) África en la globalización neoliberal: las alternativas africanas. En Revista Theomai N° 17 www.revista-theomai.unq.edu.ar
- Lacoste, Yves. Geografía del subdesarrollo. Barcelona: Ariel, 1978
- Miraftab, Faranak, “Public-private partnerships: The Trojan horse of neoliberal development”, Journal of Planning Education and Research, Universidad de Cincinnati, septiembre de 2004.

Nuevos abordajes de la producción de imágenes en el nivel secundario. Figuración y no figuración en formatos digitales

Raquel María Córdoba Vázquez
Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento
Universidad Nacional de Tucumán

Introducción

El tema propuesto toma como punto de partida, experiencias de enseñanza y aprendizaje en la Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento en el Ciclo de Exploración del Nivel Secundario (que abarca 6°, 7° y 8° Grados). Creemos que ellas dan cuenta de la integración de saberes artísticos y los referidos a las tecnologías de la información y la comunicación, que permiten proponer y generar nuevas concepciones de la imagen, nuevos procesos intelectuales y perceptivos y nuevos procedimientos para generar imágenes. Esta integración ressignifica la relación con lo real y las posibilidades de abordarlo, incluso desde una exploración autónoma de las estudiantes y una activación de sus propios saberes y las prácticas con los formatos digitales y la mediación tecnológica. Asimismo, las experiencias analizadas dan cuenta de articulaciones con la cultura visual en su conjunto (lo cual otorga nuevos significados a la imagen artística) y con una visión de la historia como contexto en el cual se sitúan las imágenes, consideradas desde esta perspectiva como discursos visuales, en los cuales es posible encontrar las claves para avanzar en la comprensión de las lógicas que dan sentido a las producciones culturales de cada contexto histórico y cultural.

Para introducir al tema es necesario presentar el problema del arte en el cumplimiento del mandato de la representación mimética que le presentó la sociedad desde la antigüedad y de qué modo en algún momento fue liberándose de él para preguntarse sobre sus propios objetivos.

A lo largo de la historia de la humanidad, las imágenes artísticas han sufrido transformaciones que dan cuenta tanto de las influencias sociales, políticas, ideológicas, científicas y técnicas de los distintos contextos en que se desarrollaron, como del potencial expresivo de comunidades, grupos e individuos.

Desde las imágenes pintadas en el interior de las cavernas prehistóricas hasta las imágenes que dominan la sociedad actual tuvo lugar una evolución importante. Desde el mito platónico de la caverna y durante siglos, la imagen fue identificada con la apariencia y la proyección subjetiva, lo que la convertía en obstáculo estructural del conocimiento. Ligada al mundo del engaño, la imagen fue por un lado, asimilada a instrumento de manipulación, de persuasión religiosa o política y por otro lado, expulsada del campo del conocimiento y confinada al campo del arte.

La naturaleza misma de la imagen sufrió una profunda transformación a partir de la aparición de la cámara fotográfica primero, y luego de la cinematográfica y televisiva, que posibilitaron la producción de imágenes industrializadas y al mismo tiempo, permitió al arte liberarse del mandato social de la representación realista.

Sin embargo, la relación entre la representación figurativa y no figurativa, no es una cuestión resuelta en el siglo XX bajo la influencia y el impulso de las vanguardias artísticas, sino que depende de los intentos del hombre de abarcar la realidad en sus múltiples aspectos, en sus particularidades o de sintetizarla sometiéndola a procesos de abstracción.

La propuesta de enseñanza que presentamos en esta oportunidad da cuenta del abordaje de esta problemática del arte desarrollada en actividades de aprendizaje, tanto de producción artística como de análisis e interpretación de imágenes que permiten al estudiante comprenderla como fenómeno propio del devenir de las artes visuales en el tiempo.

Un proceso que comenzó en un diseño

Expresa la Ley de Educación Nacional N° 26.206^I:

“...En la actualidad se reconoce que el arte es un campo de conocimiento, productor de imágenes ficcionales y metafóricas, que porta diversos sentidos sociales y culturales que se manifiestan a través de los procesos de realización y transmisión de sus producciones. Estas últimas se expresan con distintos formatos simbólicos estéticamente comunicables que cobran la denominación de lenguajes artísticos, en tanto modos elaborados de comunicación humana verbal y no verbal.”

Lo planteado por la LEN, exigen la articulación y el diseño de la práctica docente desde determinadas perspectivas epistemológicas. Esto es, definir líneas de acción teniendo como organizador una idea de conocimiento y en este caso del conocimiento artístico.

La LEN precisa acerca de las cualidades de dicho conocimiento:

“...En esta línea de pensamiento, la Educación Artística centra su atención en los procesos de interpretación estético – artística. Esta última incluye saberes vinculados al desarrollo de las capacidades espacio – temporales y de abstracción para la producción poética y metafórica, entre otras (...) Fundamentalmente se vincula con los saberes y capacidades específicos afines a la experiencia artística, es decir a la enseñanza de los lenguajes/disciplinas artísticas, a los procesos de producción y a los de análisis crítico relacionados con la contextualización socio-cultural. Estas cuestiones suponen el aprendizaje de saberes que no son abordados por otros campos disciplinares y que resultan fundamentales en la actuación ciudadana y en la formación artística profesional.”

Estas precisiones acerca de los alcances del conocimiento artístico: que se manifiesta a través de procesos de producción e interpretación crítica, exigen un posicionamiento en cuanto a lo que se considera pertinente y valioso de enseñar y de aprender y define la calidad de las propuestas educativas.

Consideramos que la LEN propone una perspectiva epistemológica que compartimos absolutamente y en la cual nuestra propuesta de enseñanza encuentra renovados fundamentos. Asimismo, el diseño curricular institucional, en la cual se generó la misma, representó una oportunidad de consensuar y acordar las líneas de sentido acerca del arte que debían alimentar las prácticas artísticas en nuestra escuela. Estas líneas de sentido se expresan en los ejes que estructuran la propuesta curricular referida a las Artes Plásticas. Los mismos refieren al concepto de Imagen y sus posibles abordajes en términos de aprendizajes. Estos ejes son:

Eje 1: La imagen como representación del mundo visual.

En todo proceso de creación y comprensión de imágenes, es necesario que el sujeto establezca una relación activa con el mundo que lo rodea, poniendo en juego sus sentidos y su pensamiento. En este eje los contenidos se relacionan con la percepción y su importancia en procesos creativos.

Eje 2: La producción de formas visuales.

Los contenidos que integran este eje se caracterizan por la promoción de procesos de producción de imágenes: la apropiación de las lógicas que intervienen en la construcción de una imagen como discurso visual, el desarrollo de estrategias que permiten la actualización del código visual en función de la intención de significar, exploración y experimentación con materiales, la resolución de problemas técnicos y formales, la adquisición de destrezas específicas.

La importancia de este eje radica en las posibilidades educativas que implica la experiencia de creación plástica y que se relaciona con la construcción de significados a través de un lenguaje no discursivo.

Eje 3: La imagen y su interpretación.

Este eje integra contenidos que atienden a aquellos procesos que posibiliten la comprensión de la complejidad del mundo visual, a través de estrategias de análisis, lectura e interpretación de los productos culturales visuales.

El contexto particular de nuestra institución y el lugar que en él se otorga a las artes, habilitan el diseño de una propuesta didáctica ambiciosa en cuanto a los aprendizajes que de ella se esperen. El lugar destacado que las artes ocupan en la vida institucional, se observa en la apertura a los proyectos innovadores, en la calidad de las producciones de las estudiantes que se despliegan en el espacio escolar, en la flexibilidad de tiempos y espacios institucionales para posibilitar experiencias con la cultura, etc. Esto representa una respuesta a las

^I. Ley de Educación Nacional N° 26.206. Res. CFE N° 111/10 - Anexo.

condiciones sociales y políticas en las cuales está inmersa la institución y que se traduce en un encuadre ideológico y pedagógico de la tarea de la enseñanza y la experiencia de los aprendizajes en general y en particular, de los artísticos.

Pensar que se debe preparar a las estudiantes para comprender y participar en la construcción social de modelos alternativos es tomar una posición en relación al conocimiento artístico, en sus alcances formativos, en su fuerza liberadora y creativa.

Desde un diseño a las experiencias del aula

La propuesta de enseñanza que presentamos articula dos ejes fundamentales que tienen que ver con una manera de concebir y de valorar el conocimiento artístico: la producción por parte del estudiante y la conexión sistemática con el entorno social, cultural y artístico.

Las actividades de producción, sobre todo con la imagen, se llevaron a cabo a partir de la idea de conexión con sus experiencias vividas, con la realidad de jóvenes que procesan la información visual bajo las condiciones sociales actuales de dominio de la imagen y el impacto de las nuevas tecnologías en la generación de la misma, en su interpretación y consumo.

La relación que proponemos es entre figuración y no figuración concebida como intentos de aproximación o alejamiento de la realidad que se dieron a lo largo de la historia con distintas intencionalidades. De este modo, el concepto que se convirtió en eje fue la Transformación de la forma, abordada desde las siguientes concepciones, ideas que cada una involucra y manifestaciones artísticas que representan las mismas:

Concepto Eje	Concepciones	Ideas que involucra	Obras
Transformación de la forma	Síntesis formal	Esquematismo Inacabado Planimetría	Arte Precolombino Cubismo Sintético Arte de las Cicladas
	Deformación Expresiva	Color Simbólico Línea angulosa, quebrada Estilización	Expresionismo <u>Neofiguración</u> Manierismo
	Simultaneidad- Desintegración	Ruptura en la concepción espacio/ tiempo Cuarta dimensión	Cubismo analítico Futurismo <u>Imágenes multimediales</u> Cine
	Irracional	Fantasia/ Imaginación Onírico Automatismo	Surrealismo/Dadaísmo De Chirico El Bosco- <u>Ucello</u> - <u>Archimboldo</u> <u>Xul Solar</u>

El abordaje de la Historia del Arte desde el punto de vista cronológico imprime un orden temporal al repertorio artístico. Consideramos que este abordaje no permite observar que existen intentos y ensayos con las imágenes que se repiten en espacios y tiempos distintos, respondiendo a interrogantes que el hombre se hizo históricamente sobre el lugar que las mismas ocuparon en los distintos contextos. Interrogantes acerca de su capacidad de condensar ideas, representar hechos o ejercer de poderoso instrumento de persuasión, preguntas que sirvieron de incentivo para la búsqueda de nuevas y variadas formas de explorarlas y resolverlas. El planteo de la dialéctica entre figuración/no figuración intenta destrabar la rigidez de la perspectiva cronológica y avanzar en una lógica de abordaje que relacione las formas en que las imágenes representan la realidad o se alejan de la mimesis, situando el planteo en las intenciones que generan dichas formas. El anhelo de mimesis provoca en el hombre el desarrollo de procedimientos y dispositivos para intensificar el efecto de semejanza, ya sea en el sentido de lo expresivo, capturando y poniendo en relieve el carácter vivo, lo “orgánico” de la cosa o ser representado o intentando informar acerca de él, interpretando de este modo, las demandas que las distintas épocas fueron planteando a la representación visual.

Sin embargo, nuestro conocimiento del repertorio artístico fue construido según la perspectiva cronológica

de la Historia del Arte. Instalar otra mirada del mismo, construir otros criterios para analizarlo e interpretarlo, pensar en otras lógicas en función de una intención didáctica, significó interpelar el propio conocimiento y experiencia con el arte y enfrentar un desafío.

En cuanto al uso de las nuevas tecnologías en el abordaje de la temática y sobre todo, como propuesta para la producción de imágenes, encontramos que las estudiantes podían aportar su propia experiencia y ensayar nuevas resoluciones a las consignas dadas. Se revitalizaba en un todo la relación con la imagen y con el arte.

En cuanto a la evaluación, descubrimos que el grupo cerrado de Facebook posibilitaba que los comentarios sobre cada trabajo, fueran aprovechados por todo el grupo. También subimos imágenes, información complementaria y todo el material que se trabajaba en clase sumado a las producciones de las estudiantes, constituyéndose una especie de portafolio, de historial del proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado, que era compartido por el grupo. En este sentido, las TICs ponen en cuestión la noción de participación, interacción con la información en ámbitos donde se resignifica lo colectivo, la búsqueda y el recorrido que cada sujeto puede hacer por ciberespacio, pero que es posible de compartir a través de dispositivos y acciones que brinda la misma infraestructura tecnológica. Al mismo tiempo, es posible la construcción de imágenes desde la lógica de lo digital, poniendo en juego estrategias que resignifican las formas tradicionales de producción visual, al mismo tiempo que se generan otras nuevas (Augustowsky, 2012)².

Análisis de la experiencia

Las producciones de imágenes realizadas pueden agruparse en dos categorías:

- intervenciones de formas figurativas (registradas en fotografías)
- interpretaciones de conceptos relacionados con las transformaciones de la forma figurativa.

En la intervención de las formas figurativas proponemos la intervención de registros fotográficos con distintas intencionalidades:

- Representación del volumen en formatos digitales.
- Reconocimiento y trazado de líneas de perspectiva sobre fotografías
- Representación del concepto de simetría y asimetría.
- Recreaciones de la figura humana en función de relaciones cromáticas.
- Recreación de imágenes fotográficas a través de procedimientos dibujísticos o pictóricos.
- Recreación de la figura humana a través de procesos de simplificación.

En todos los casos, las estudiantes utilizan los recursos disponibles en las netbooks (entregadas por el Estado a través del programa Conectar Igualdad), básicamente los programas Gimp y Paint. Ambos programas son aplicaciones de creación, composición y retoque de imágenes que tienen recursos disponibles similares a otros programas profesionales que podemos encontrar en el mercado como Adobe Photoshop o Corel. Presentan modos de acción e intervención de las imágenes, parecidos a la práctica real de pintar o dibujar. En este sentido, se intervienen las fotografías, sobre todo en lo relacionado a la representación bidimensional del volumen, intentando reconocer y recrear los datos de realidad que brindan las mismas y reconstruir el volumen desde una interpretación en formato digital. Esta interpretación brinda la oportunidad de actualizar los propios saberes y la lógica de construcción visual que representa dicho formato. Y en la lógica de transformación de la forma figurativa, estas intervenciones también instancias de ruptura de lo figurativo en tanto suponen interpretaciones del registro fotográfico.

En el caso de la interpretación de conceptos relacionados con las transformaciones de la forma, creemos importante señalar brevemente que alcances tienen dichos conceptos en función de la intención didáctica:

-La síntesis formal se relaciona con:

- Reducción de rasgos de un modelo u objeto, apartándose de los caracteres individuales para crear un orden unificador que someta la multiplicidad a una ley estructural dominante.
- Integración formal. Las partes pierden algo de su autonomía y adquieren un valor relativo en función del todo.
- Distribución sistemática de la materia visible.

². Augustowsky, G. (2012). El arte en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.

• Espacio abierto: fundado en la noción de objeto instalado en una geometría de la vecindad. Resulta ilimitado en contraposición con el espacio cerrado propio de la visión de la perspectiva (noción de campo visual).

Se abordan estos conceptos tomando como referencias situadas históricamente las producciones del arte de las Cícladas, las de los pueblos originarios americanos y el cubismo sintético.

- La deformación expresiva incluye el concepto de expresión, que hace referencia a un hecho vivido, a una experiencia activa. Desprovista de otras asociaciones, está basada en la tensión dirigida, intensidad, portadora de fuerzas que se hacen comprensibles a los sentidos. Las deformaciones expresivas rompen con la objetividad visual para incluir en la representación una interpretación de lo visible. En este caso se abordan las particularidades del expresionismo, manierismo y la nueva figuración, como producciones que dan cuenta de la deformación expresiva respondiendo a las condiciones de época en la cual se definen.

- En cuanto a la simultaneidad- desintegración se reconoce como un proceso multidimensional, a través del cual la visión ofrece la información en un campo muy amplio en un registro de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. La vista no sólo ofrece informaciones, sino permite que éstas estén disponibles y sean operativas en un mismo momento. La conciencia de lo que percibimos no sólo se da a través de la visión, sino de todos los sentidos. No produce piezas aisladas de información, sino unidades interactivas, totalidades que asimilamos directamente y a gran velocidad. En las imágenes fijas, esta noción está implícita en la tensión dinámica generada por las estructuras físicamente estáticas, pero perceptualmente móviles: situaciones perceptuales donde está incluida una actitud de cambio, en toda representación donde perceptual, psicológica o emocionalmente se esté frente a una simultaneidad de acontecimientos, que se desarrollen en el espacio y se sucedan en el tiempo.

- Lo irracional significa todo aquello que se aleja de la razón, o de la lógica de la realidad y esto implica que la estructura síquica presenta niveles diferenciados en los cuales la realidad impacta de modo distinto y sobre los cuales el hombre no tiene dominio absoluto. Asimismo, supone considerar que un punto de partida para la transformación de lo real proviene de la capacidad imaginativa del hombre de combinar los elementos de lo que ya existe, dando nueva forma al viejo tema de la experiencia humana y en la construcción de un contenido simbólico.

Tomando como base estos conceptos y con el objetivo de plantear claves de interpretación del repertorio artístico, las consignas de producción que proponemos representan la resolución de imágenes digitales a partir de fotografías y en el abordaje de la figura humana fundamentalmente.

Para concluir...

Lo que planteamos expone la necesidad de encuadrar el análisis de las prácticas artísticas escolares dentro de un panorama más amplio, para lo cual nos resulta esclarecedor el concepto de la “escuela como máquina estetizante” (Pineau, 2007)³, que supone comenzar a desnaturalizar la supuesta ingenuidad y universalidad del sentido estético que se transmite y se inculca a través del discurso escolar y reconocer la potencia del mismo y la posibilidad de imprimirle intenciones definidas y claramente expuestas, de las cuales todos nos hagamos responsables y en las cuales todos podamos reconocernos.

Concretamente, las acciones que proponemos son pensadas a partir de la diversidad, y se diseñaron desde el supuesto de que la estudiante adolescente vive, transita e interactúa constantemente con lo diverso, con lo plural, con lo múltiple, tanto como el adulto. Desafiamos a que deba implementar la búsqueda permanente, lo cual no significa el desconcierto, sino la construcción de pautas de lectura e interpretación de la realidad, de los productos culturales y la posibilidad de su intervención.

De este modo, rescatamos la potencia de las consignas de trabajo presentadas como la base de certeza necesaria, pauta que significa el sustrato común y desde el cual se parte: una presentación de instancias para el trabajo, para el hacer, situaciones a resolver desde una tarea concreta, pero que contemplan la elaboración por parte de las estudiantes de sus propias estrategias de resolución.

Pensar en estrategias y materiales innovadores y distintos de lo usado tradicionalmente requiere resignificar las ideas sobre la clase y los modos en que la información circula en ella, la inscripción de los objetos culturales

³. Pineau, P. (2007) “Cuadros de una exposición: comentarios sobre la escuela como máquina estetizante”, en Frigerio, G. y Diker, G. (comps) Educar (sobre)impresiones estéticas. Del estante editorial: Buenos Aires.

como objetos de conocimiento y los posibles recorridos que el estudiante puede hacer desde su propia experiencia de la cultura.

En el caso de esta experiencia, las intenciones que guían nuestras decisiones didácticas permiten abordar con soltura distintos soportes visuales (videos, fotografías, recortes de films) y distintos sitios y dispositivos estratégicos (Whatsapp, por ejemplo) resignificándolos en su inscripción dentro de la clase, lo que implica operar desde la lógica de circulación de la información que proponen las nuevas tecnologías, sin resignar el abordaje estético, es decir comprometido, de las obras, ofreciendo datos acerca sus contextos de origen que las generaron de acuerdo a determinados sistemas simbólicos.

Es decir, la utilización renovada de imágenes artísticas se acompaña de una reformulación de las estrategias didácticas, diseñadas en un cambio de paradigma acerca de la enseñanza de las artes. La renovación de la enseñanza implicó el uso de materiales alternativos, acompañada de otras estrategias de cambio.

En la primera parte de esta experiencia reconocemos la importancia del material y su presentación (reproducciones de obras de arte, en este caso, todas presentadas en formato digital) como soporte simbólico que puede concretar conceptos, sintetizar la problemática y los ideales estéticos de distintas épocas para abordar la relación figuración/ no figuración. En la parte que correspondía a las consignas de producción que las estudiantes debían llevar a cabo, el soporte digital se convirtió en la herramienta más significativa para la manipulación simbólica. La aproximación a modelos (presentados en función de la relación figuración/no figuración) pertenecientes a estilos, geografías y épocas muy distintas, atendiendo a las lógicas de producción de cada uno de ellos, en la aproximación a ideales que representan ruptura de modelos incorporados fundamentalmente desde la escuela (obras pertenecientes al academicismo o al modelo clásico) y la confrontación con otros que describen otras dimensiones estéticas (lo grotesco, lo feo, lo tenebroso o sórdido, lo que rompe la representación tradicional del espacio, etc), implicó establecer relaciones significativas desde lógicas provenientes del diseño didáctico, desde el compromiso con formas innovadoras de abordar el repertorio cultural.

En la experiencia de recopilar la obra de las estudiantes y construir el historial de imágenes producidas en Facebook, también advertimos otro uso de la tecnología, el de compendio y registro de las producciones en un formato alternativo que puede ser reelaborado (es posible editar el material según alguna lógica secuencial, generar una animación, etc). Al mismo tiempo se resguarda la obra del deterioro previsible que sufren las producciones escolares y lo que es más importante, la posibilidad de que se visualicen otros alcances de las nuevas tecnologías en el aula, resultando producciones muy cercanas a las que los jóvenes consumen y producen fuera del ámbito escolar.

Por otro lado, la obra recogida y reformulada en formato digital permite visualizarla de otro modo, esto es, en otra calidad material, lo cual incluye otra carga de significados. El formato digital provoca versiones diferenciadas de imágenes bidimensionales logradas con procedimientos tradicionales (dibujo, pintura, etc), básicamente porque las relaciones formales (producto de la sintaxis de los elementos del lenguaje plástico que permiten la concreción de la imagen) se manifiestan por fuera de la materialidad propia de dichos procedimientos, adquiriendo los rasgos de lo digital, que intensifica de modo peculiar la posibilidad expresiva de cada elemento formal (línea, forma, color, etc) derivándolo a otra dimensión diferente de lo logrado “manualmente”. No pretendemos desde estas reflexiones establecer juicios de valor sobre cada soporte material, sino encontrar la relevancia que puede significar en el contexto de una clase, el uso particular de ellos. En este sentido, creemos que es importante destacar que para las estudiantes involucradas, adolescentes, usuarios competentes de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y hábiles manipuladores de imágenes digitales, la experiencia de producir imágenes en estos nuevos formatos resulta altamente significativa porque implica la experimentación con otra materialidad, su reproducción y su inclusión en otro tipo de iconicidad.

Entendemos que en proceso de creación de una imagen con intención estética, es incuestionable la necesidad de plantear un interrogante, un conflicto, una tensión que no se devela de modo explícito en el momento inicial, sino que se genera en el desarrollo de la obra. Cómo? A través de la selección de elementos formales y estrategias operativas, como así también en el despliegue de aquellas capacidades personales necesarias para resolver el problema que supone el proceso productivo. Sin embargo, reconocemos que el conflicto planteado debe incluir un anclaje desde lo afectivo, algo con lo cual las estudiantes se sientan identificadas y en este caso

la producción de una imagen constituye “una cuestión de negociación cualitativa” (Eisner, 1994)⁴.

Consideramos que la materialidad de los productos culturales, densa y compleja como herencia, se actualiza en la interpretación, en el desentrañar los sentidos velados que encierra toda obra artística, que resultan enigmáticos porque fueron amasados según otras lógicas. Dicha actualización, en términos de experiencia de aprendizaje artístico, resulta totalmente relevante puesto que representa la posibilidad de la conjetura, de la pregunta hacia lo que se tiene internalizado, con lo que se puede operar intelectualmente y construir algo a partir de él. Y en este sentido, el currículo como selección de valores, espacio de poder y de conocimiento, que estructura las prácticas de transmisión institucionalizadas, puede entenderse como posibilidad de modelar la conciencia, no para asumir lo establecido, sino justamente para cuestionarlo.

Una comprensión más amplia de los procesos culturales y la posibilidad de intervenir en ellos, exige superar una sola perspectiva para conocerlos y comprenderlos (en este caso, cuestionamos que las producciones artísticas sólo puedan abordadas en el nivel secundario tomando como criterio su inscripción en un desarrollo cronológico, sin desmerecer la relevancia de dicho abordaje, pero planteando la posibilidad de otras miradas). Asimismo, creemos que implica que los sujetos puedan operar con los sistemas simbólicos contemplando los contextos históricos en los cuales se generan pero proponiendo nuevas claves de lectura, apropiación e intervención a partir de los dispositivos actuales, esto es los modos actuales de interactuar con la cultura.

En este sentido, Hernández (2000)⁵ expresa:

“los signos y los símbolos son el vehículo del significado y juegan un papel importante en la vida de la sociedad, en una parte de esta sociedad, que es la que de hecho, les da vida. El significado es utilizado, o emerge, a partir de su uso” (pag.48).

Según el autor, los sistemas de símbolos puestos en uso conforman modos de pensamiento y de acción sobre la realidad, que permiten sortear procesos individuales y comprender la multiplicidad de significados presentes en ella, a partir de las pautas de organización que otorgan dichos sistemas, al mismo tiempo que posibilitan la creación de nuevos significados por parte del sujeto.

El currículo no sólo transmite formas culturales, sino que se instala fuertemente en los dispositivos que impone la escuela para la producción de significados. Es decir, no puede haber neutralidad en el ofrecimiento de los bienes culturales que hace la escuela, pues incluye maneras de ver y de valorar y aún más de imprimir nuevas versiones a lo que se recibe, habilitando o negando discursos y prácticas.

Walter Benjamin⁶ detectó en su momento el “deseo básico de las masas metropolitanas” de acortar la distancia aurática que la obra de arte proponía. Es decir, la idea de montaje, de fusión de elementos sacados de su contexto de origen, para crear nuevas tramas y significados, provenía del campo artístico. En la actualidad, aquello que Benjamin ya visualizaba en las primeras décadas del siglo XX, esto es la decadencia de la aureola del arte tradicional, resulta del efecto producido por las nuevas tecnologías culturales, en los nuevos procedimientos para manipular y producir los significados, en los nuevos recorridos que se realizan para el disfrute y apropiación de los bienes culturales. Pero esto debe ser operado en lógicas y ámbitos diseñados para la reflexión y la discusión sobre los objetos culturales devenidos en objetos de conocimiento que propongan nuevas miradas sobre los mismos y sobre todo, la posibilidad de ejercer la participación y el juicio crítico obligando a desocultar la trama que encierra todo acontecimiento, todo discurso social, como hace la cámara con lo que se esconde bajo la piel de lo visible, de lo aparentemente obvio. Y este enfrentamiento con otras versiones, otras alternativas de lectura de todo hecho cultural, resulta un ejercicio válido para intentar analizar la praxis de la transmisión cultural que implica lo educativo.

4. Eisner, E. (1994). *Cognición y curriculum. Una visión nueva*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

5. Hernández, F. (2000). *Educación y Cultura Visual*. España: Editorial Octaedro.

6. Back- Morss, S. (2005) *Walter Benjamin, escritor revolucionario*. Buenos Aires: Interzona Editora.

Bibliografía

- Augustowsky, G. (2012). El arte en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.
- Back- Morss, S. (2005) Walter Benjamin, escritor revolucionario. Buenos Aires: Interzona Editora.
- Debray, R. (1992) Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente. Barcelona: Paidós Comunicación
- Eisner, E. (1994). Cognición y currículum. Una visión nueva. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Eisner, E. (1995). Educar la visión artística. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández, F. (2000). Educación y Cultura Visual. España: Editorial Octaedro.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206. Res. CFE N° 111/10 – Anexo – Ministerio de Educación de la Nación.
- Pineau, P. (2007) “Cuadros de una exposición: comentarios sobre la escuela como máquina estetizante”, en Frigerio, G. y Diker, G. (comps) Educar (sobre)impresiones estéticas. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Terigi, F. (2007) “Nuevas reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículo escolar”, en Frigerio, G. y Diker, G. (comps) Educar (sobre)impresiones estéticas. Buenos Aires: Del estante editorial.

Cantemos “la Violencia” en las escuelas

Mario Cejas; Verónica Grossi; Romina Perez
Instituto de Educación Media “Dr. Arturo Oñativia”
Universidad Nacional de Salta

Fundamentación y Objetivos

Una de las funciones que tenemos como docentes es actuar como un referente adulto, el que debe ser capaz de escuchar, fijar y sostener los límites. Esta función, en el marco de la relación pedagógica, es importante para generar actitudes y aptitudes positivas.

Existe una demanda permanente por parte de los estudiantes para ser escuchados, para tener la posibilidad de contar aquellas cosas que lo alegran y lo molestan, se debe generar un clima de confianza y además coadyuvarlos en la toma de conciencia de los efectos del maltrato en la escuela, ¿pero qué pasa cuando la violencia se naturaliza?, ¿qué pasa con la música?, ¿con las actitudes, con las frases hechas que la conocemos desde chicos? “no es de macho llorar”, “aguanta como macho”, “es un juego de chicos, son torpes”.

El presente trabajo se basó en el uso de temas musicales que les fueran conocidos, que usara lenguaje coloquial con el que normalmente nuestros estudiantes se comunican. El tema musical “La Violencia” (Agarrate Catalina y No te va a gustar) se eligió por el alto contenido de violencia tanto en el lenguaje como en la imagen, potenciado con el recurso de murga como expresión popular que busca llevar un mensaje a quien lo escucha, para que pudieran ver, percibir y compartir ese sentimiento a través de la construcción de información que surgiera del propio análisis de los estudiantes. No se pretendió en ningún caso que los docentes nos posicionemos como poseedores del conocimiento, es más, la idea fue que ellos nos mostraran a nosotros que es la violencia, como la viven y como la interpretan.

Objetivo General

- Abordar el aprendizaje de la violencia escolar como una problemática que podemos desterrar entre todos.

Objetivos Específicos

- Construir una mirada compartida sobre la problemática de “violencia escolar”, a partir de las herramientas que se desarrollan en el espacio curricular “Acceso a la Información”.
 - Recuperar la mirada de los estudiantes respecto a las situaciones de violencia.
 - Generar una mirada crítica del rol del observador para la detención de situaciones de maltrato y/o acoso escolar, utilizando el videoclip como elemento disparador.
 - Desarrollar material sobre estrategias compartidas de actuación ante situaciones de violencia en el Instituto.

Marco teórico o normativo (según corresponda)

Las situaciones de violencia que tienen lugar permanentemente en las escuelas nos conducen a la necesidad de reflexionar sobre los factores que dificultan un clima escolar favorable para la convivencia cotidiana. Para prevenir esta problemática, importa tener en cuenta que las condiciones de riesgo y de protección que sobre ella influyen son múltiples y complejas

Los procesos de naturalización y consolidación de la violencia dentro de la escuela han tendido a profundizarse con los años. La visualización de las situaciones de violencia surgen a partir de la necesidad de construir conciencia sobre sus consecuencias. Sin embargo este trabajo trasciende la escuela puesto que si tenemos en cuenta investigaciones como las realizadas por Díaz Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane 2004 “el 37,6% de los adolescentes evaluados manifestó su aceptación de la creencia de que «Si no devuelves los golpes que recibes, los demás pensarán que eres un cobarde», muy de acuerdo con una de las frases que con cierta frecuencia siguen transmitiendo los adultos a los niños: «Si te pegan, pega», en la que se refleja que la incoherencia escolar respecto a esta violencia expresa otra incoherencia existente aún más amplia en el resto de la sociedad en relación con dicho problema”

“En relación con la falta de respuesta de la escuela tradicional, en la investigación referida (Díaz-Aguado,

Martínez Arias y Martín Seoane, 2004), el 34,6% de los adolescentes evaluados declaró que nunca pediría ayuda a los profesores si sufriera acoso de parte de sus compañeros, aludiendo, para justificarlo, que «los profesores de secundaria están para enseñarte, no para resolver tus problemas», aunque matizan que «sí pedirían ayuda a un profesor que diera confianza»

Esto se sostiene sobre la necesidad que tenemos como seres humanos a ser aceptados, necesitamos pertenecer a grupos, ser aceptados reconocidos, la contracara de estas situaciones nos producen sensaciones de inhibición y amargura. Es evidente que los adolescentes prefieren ser agredidos a ser excluidos, he ahí su vulnerabilidad respecto del tema en cuestión.

El docente tiene y debe saber todas las variables que se encuentran en juego en el marco de la relación pedagógica. Debe utilizar en forma positiva cada una de las situaciones del aula, debe permitir generar aprendizajes y además de aptitudes actitudes para la vida en sociedad.

Cuando el adulto responde con sensibilidad y consistencia a las demandas de atención del niño, le está ayudando a desarrollar la confianza básica en su propia capacidad para influir en los demás y le está proporcionando información adecuada sobre cómo conseguirlo. La seguridad proporcionada en esta relación de apego permite al niño desarrollar expectativas positivas de sí mismo y de los demás, que le ayudan a aproximarse al mundo con confianza, afrontar las dificultades con eficacia, obtener la ayuda de los demás o proporcionársela.

La tarea de establecer vínculos suficientemente buenos para el aprendizaje y bienestar de todos los estudiantes es, sin duda, desafiante. Pero existen principios orientadores que permiten visualizar que el vínculo es una dimensión del quehacer docente, inseparable de su rol: no implica hacer más sino hacerlo distinto, tomando mayor conciencia del efecto beneficioso que ello conlleva

María Inés Bringiotti (2008)¹ señala que las investigaciones han mostrado:

“Que la violencia familiar, la violencia institucional y la violencia social, se articulan y potencian entre sí. La insuficiencia de los estilos de abordaje y de los modelos explicativos basados exclusivamente en los “factores de riesgo”. La mayor parte de la población está bajo altos niveles de depresión, de ansiedad, estrés, conflictos de pareja aislamiento social, problemas económicos y laborales, independiente de su inserción de clase”

Desde esta perspectiva es que tomaremos la Ley Nacional 26.892, denominada Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas.

La ley no se circunscriben solo a la relación víctima-victimario, tiene una mirada más ecológica, pues los sitúa en contexto y la influencia que tiene este en la relación que tiene los individuos.

En el marco de la ley, las sanciones tienen un carácter educativo, deben ser graduales y aplicarse según el contexto de las transgresiones, garantizando el derecho del estudiante a ser escuchado y a formular su descargo, quedando expresamente prohibidas las sanciones que impidan la continuidad de los estudiantes en el sistema educativo.

Materiales y método

Abordar la “Violencia en las escuelas, implica una reflexión de la misma en relación al contexto en el que se desarrolla. Entendida así, el desafío radica en comprender que existe correspondencia entre violencia escolar y violencia social.

La tarea desarrollada tuvo como fin generar una mirada crítica sobre la violencia, el hecho de poder racionalizarla en cuanto a que es una cuestión creada y no de orden natural, implica ubicarla en una forma de relacionarse, y lo más importante: entender que puede ser desterrada.

Permitirse pensar de esta forma, implica revisar nuestras actitudes como comunidad, mirar el fenómeno desde una perspectiva de construcción social en la cual todos aportemos para la concreción de la misma. Una convivencia saludable no significa la eliminación de todo rastro de acciones que pueden estar relacionadas con la violencia, implica la posibilidad de que tanto adultos como estudiantes podamos revisarlas, reconocerlas y actuar en consecuencia.

Siguiendo estos principios, en el marco del espacio curricular “Acceso a la Información” se desarrolló una

actividad integradora cuyo eje fue “la violencia en la escolar, para ello se presentó como disparador el tema “La Violencia” de Agárrate Catalina - No te va a gustar y su video.

El uso de imágenes y lenguaje que son de alto tono agresivo, atrajo a los estudiantes, en tanto se presentó como elemento disruptivo de las prácticas educativas pero anclado en acciones cotidianas, sin embargo no se evidencio mayor análisis o interpretaciones de la letra o el mensaje.

Luego de la primera aproximación se procedió a trabajar con fuentes secundarias para tener un primer reconocimiento del tema, se buscó información en textos, revistas, internet, folletos de prevención y concientización, entre otros.

Posteriormente se procedió al desarrollo de instrumentos de recolección de datos primarios, específicamente entrevistas semi estructuradas, el material recolectado sirvió para que se pudiera tener una mirada más crítica fundada en teoría y con aportes de la mirada de adultos que son externos a la institución (del entorno familiar de los estudiantes) para que ellos pudieran construir información válida sobre la temática.

Por último, el material desarrollado fue socializado en los grupos clase, quedando pendiente la posibilidad de compartirlo con el resto de la comunidad educativa.

Conclusiones

La docencia tiene aspectos creativos que permiten renovar cada día nos solo las formas de acceder al conocimiento, sino de como relacionarnos con nuestros estudiantes.

El otro día leíamos un chiste que se refería al aula y decía “entrar a una aula es como ser invitado a cenar por un canibal, nunca se sabe cuando comemos o cuando somos la cena”, y aunque la metofra parece terrible es real, quien es el que mas aprende en una clase, el estudiante o los docentes

Tenemos que abordar el tema de la violencia en nuestras aulas, si bien lo tenemos asumido y es parte de la tarea, este no es el desafío, el desafío está en como se lo aborda, como hacemos para despegar a nuestros estudiantes del celular y de la computadora para que miren nuestro pizarron, o como en este caso, el desafío es aun mayor es como nosotros nos despegamos del pizarron y utilizamos el celular y la computadora como herramientas de aprendizaje.

La tematica nos golpea, pero lo peor es no abordarla, como con una actitud pasiva, estamos consolidado una practica que afecta a los estudiantes, como ademas somos parte de los protagonistas de estas situaciones, el mirar para otro lado, o el suponer que es un simple juego es aveces el puntapie para que un estudiantes sufra las burlas y molestias constante de sus compañeros.

Se debe generar proceso de comunicación ágiles y oportunos para prevenira situaciones de violencia, ademas de consolidar la formación de los docentes, debemos estar preparados para abordar esta problemática, pero no desde el sentido comun, si no como profesionales, que estudian y se preparan para abordar cualquier problemática.

Siempre hay que saber que las cosas no salen tal y como uno las escribe, siempre nos sorprenden, el tema es asombrarse y no asustarse ante lo desconocido, ante lo no previsto y ser capaces de utilizar cada momento para que nuestros estudiantes construyan conocimientos y nosotros aprendamos de ellos.

Ademas, en esta experiencia pretendemos ampliar la mirada de nuestros estudiantes para que la compartan los padres, los docentes y las directivos, para que tomen conciencia y posición de una situación que ademas de multicausal, requiere de la toma de conciencia de los adultos y cual es el rol que cumplimos,

Cambiar la concepción popular de que los “hombres se hacen a golpes”, a que “las mujeres pueden ser maltratadas” y eso no es nada raro, a formar ciudadanos formados y comprometidos que entiendan que naturalizar la violencia es desnaturalizar las relaciones.

¹. Bringiotti, María Inés (2008) “La violencia cotidiana en el ámbito escolar”. Editorial El Lugar. Buenos Aires.

El Match de Improvisación: una experiencia para el encuentro creativo

Andrea Fabiana Hamame

Liceo "Víctor Mercante"
Universidad Nacional de La Plata

¿Por qué el Match de Improvisación en la escuela media?

El Match de Improvisación tiene sus orígenes en Canadá por el año 1977. La idea surgió de dos actores canadienses: Robert Gravel e Ivon Leduc quienes pasaban la tarde en un bar mirando un partido de hockey sobre hielo. En el descanso, empezaron a parodiar sobre el encuentro improvisando distintas situaciones. Fue tal la aceptación y el entusiasmo del público del bar que los dueños les pidieron que repitieran la parodia la semana siguiente. Así empezó a formarse el concepto de Match. Luego de varias experiencias con la improvisación teatral se concreta la idea de una pieza teatral que, como una disciplina deportiva, fuera única e irreproducible en cada representación. Es así que se crea un espectáculo deportivo-teatral, con reglas apropiadas, en el cual el público participa activamente.¹

Entiendo el Match de Improvisación como algo lúdico, donde tanto los actores como el público forman parte de un proceso de crecimiento, divertimento y placer. Es un juego que se sitúa dentro del campo de la expresión y creatividad como una importante y nueva herramienta que posibilita a cualquier persona desarrollar sus capacidades de expresión, creación y comunicación. La interrelación de sus elementos teatrales confiere al juego una gran riqueza creativa.

El Match es un juego fundamentalmente colectivo: no se puede jugar solo. Según Laferrière "nadie puede prescindir del otro para realizar su propio proyecto personal"². Improvisar supone escuchar y adaptarse a las propuestas que surjan. El Match- como disciplina deportivo teatral- tiene como característica distintiva la competitividad que se transforma en competencia constructiva ya que los jugadores no pueden eliminar a sus adversarios, porque necesitan servirse de su ayuda para construir una historia. Que haya dos equipos es una necesidad estructural. En el Match siempre se improvisa en grupo, con el propio y con el contrario, lo que lleva a la necesidad de estar disponible a la propuesta de cualquier compañero. Nunca se niega una propuesta, por el contrario se ejercita en todo momento la escucha, la adaptación y la integración. Sus reglas y las técnicas de improvisación deben cumplirse con precisión pero constantemente el juego mantiene un equilibrio entre lo estructural y lo libre espontáneo. En el Match la competitividad es el espectáculo, la estructura del juego, se ejecuta desde una visión lúdica y no de confrontación. La competición no se plantea como objeto de disputa, sino como elemento de estimulación.

En el marco educativo actual, se hace necesario fomentar actividades lúdicas y creativas que motiven a los adolescentes. Invitarlos a jugar un Match de Improvisación, es una estrategia más que válida para ejercitarlos en la convivencia en común.

El Match del Liceo

El Liceo Víctor Mercante de la Universidad Nacional de La Plata propone un Bachillerato Orientado hacia tres áreas del conocimiento: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Gestión de las Organizaciones que se efectiviza en los últimos tres años de cursada de los estudiantes de la Educación Secundaria Superior (E.S.S). Ante la escasez de recorridos artísticos en el diseño curricular, en el año 2005 me ofrecí para realizar un Taller de Match en el colegio como puerta inicial de la apertura de otros espacios curriculares que hacen a la formación y al crecimiento de los adolescentes ubicándolos en un rol protagónico como multiplicadores expresivos de

1. Ver Anexo 1 con más detalles sobre el juego.

2. Citado en Koldovika, Vío (1996). Pág25

esta realidad y abriéndoles un abanico de posibilidades culturales.

La propuesta consistió en crear un espacio de expresión teatral, orientado a la improvisación deportiva, convocando a los alumnos de la E.S.S a participar de los entrenamientos de las técnicas de improvisación para adquirir las herramientas necesarias para iniciarse en el juego de Match de Improvisación. Los objetivos:

- Establecer puentes entre la cultura escolar y la cultura juvenil.
- Educar a los adolescentes en el ejercicio de la convivencia y los valores.
- Lograr que los adolescentes se sientan protagonistas de la escuela.
- Estimular la capacidad lúdica y expresiva que posibilita un crecimiento sano y responsable.
- Desarrollar la creatividad como un ejercicio de libertad personal.
- Ejercitar la actitud crítica.
- Que los alumnos puedan experimentar y entender que es posible crecer libremente y expresarse, a través de un marco de referencia estricto y formal, como se plantea en el reglamento de juego del Match de Improvisación.

Esta iniciativa tuvo una gran repercusión entre los alumnos que concurren al taller y los que no, que se convirtieron en un público fiel en cada presentación que hicimos fuera del horario de clases. Muchos alumnos que ya son Bachilleres siguen asistiendo a las clases en la medida que sus nuevos horarios se lo permiten y cuando hay una convocatoria especial para un festival volvemos a reunirnos, interactuando ya, diez promociones Match. El espacio se consolidó en el transcurso de estos diez años de manera tal que posee una identidad propia plasmada en su logo y el color de sus camisetas que la comunidad del Liceo reconoce.

Con motivo de hacer algo especial para festejar los diez años de permanencia del Match del Liceo, el año pasado se extendió la propuesta y se abrió otro taller destinado a docentes y no docentes en la segunda mitad del año. En este caso la propuesta era formar un espacio de encuentro creativo y lúdico, despojándonos de nuestros prejuicios como adultos en nuestro lugar de trabajo con la aspiración de conformar un grupo y realizar una actividad conjunta con los alumnos hacia fin de año. Los objetivos:

Con motivo de hacer algo especial para festejar los diez años de permanencia del Match del Liceo, el año pasado se extendió la propuesta y se abrió otro taller destinado a docentes y no docentes en la segunda mitad del año. En este caso la propuesta era formar un espacio de encuentro creativo y lúdico, despojándonos de nuestros prejuicios como adultos en nuestro lugar de trabajo con la aspiración de conformar un grupo y realizar una actividad conjunta con los alumnos hacia fin de año. Los objetivos:

- Introducir creativamente a los participantes en el ejercicio de la convivencia y los valores.
- Favorecer la convivencia de los adultos desde otra mirada y otro estar en la escuela.
- Estimular la capacidad lúdica y expresiva.
- Desarrollar la creatividad como un ejercicio de libertad personal.
- Ejercitar la actitud crítica.
- Propiciar el intercambio generacional entre adolescentes y adultos que participan de los diferentes espacios de Match de Improvisación en el Liceo.

Realizar la convocatoria a una clase abierta no fue sencillo, porque entre adultos la resistencia a estas actividades es mayor. El yo no puedo o yo no sirvo para eso está a flor de piel, pero finalmente conformamos un grupo de doce participantes.

El entrenamiento

Las clases iniciales están basadas en juegos de desinhibición, atención, concentración. Cada ejercicio utiliza como plataforma el trabajo sobre el error, tomándolo como elemento constructivo y positivo en el aprendizaje.

Aproximarse a la improvisación superficialmente no es suficiente. La experiencia permite comprender que ciertas leyes y ciertos principios regulan la acción del improvisador para rastrear los elementos que garantizan una buena improvisación

*"Una buena improvisación se construye sobre el respeto mutuo de los actores y sobre su capacidad de dejar de lado su rendimiento individual en beneficio de la situación en conjunto. Por otra parte, es por eso que citamos la generosidad como una de las cualidades esenciales de un buen actor. La generosidad permite escuchar, nutrir una idea aportada por el otro, proponer personajes que estarán siempre de acuerdo con la situación desplegada."*³

Desde el comienzo debemos crear un entorno de confianza, con ejercicios variados de iniciación a la improvisación; instalar un ambiente de tranquilidad y de disfrute todos juntos. Los entrenamientos se organizan

1. Théâtre Action y La liga Nacional de improvisación de Canadá (1987). Pág45.

con un precalentamiento físico, ejercicios grupales de atención, concentración y visión periférica para culminar con la ejercitación de la improvisación. Investigamos sus mecanismos y ponemos el acento en los elementos claves que debemos adquirir para poder improvisar. Entre ellos:

La confianza es el elemento primordial ya que es un juego grupal. Así se origina la colaboración entre los miembros del equipo, generando una buena comunicación y forjando una identidad grupal y sentido de pertenencia.

La escucha, escuchar al otro, descifrar qué propone es esencial para poder construir la historia y establecer el vínculo. Pero primero debo escucharme a mí mismo y luego al otro jugador para entrar en diálogo con su propuesta. No se niega ni se impone una propuesta y así forzosamente aprendemos a construir con el otro.

“En una improvisación de dos, los actores practican el sí, sin el cual ninguna acción es posible. Dos actores que improvisan no están en estado de duelo, están en estado de cooperación, para escribir hay que decir sí absolutamente... Para decir sí, habrá que haber comprendido la proposición del otro. Pues dos actores que están improvisando deben practicar la escucha total y la visión periférica.”⁴

Los jugadores dentro de la cancha deben estar atentos y escuchar todos los datos que surjan en la improvisación para seguir construyendo, y los jugadores que están en el banco también deben practicar la escucha, porque son ellos los encargados de tirar sogas o ideas claras cuando la improvisación no va por buen camino y algún jugador aún puede entrar a la pista.

Desarrollar una buena observación hace que pueda entender el subtexto del gesto de mi compañero, leer entre líneas. Estar atento y aprovechar cada detalle de la historia. La observación que debe realizar el árbitro para sancionar cada falta y poder explicar el por qué de lo sancionado. Y por último, no olvidemos que en el transcurso de los partidos está la observación del público que se yergue partido tras partido como un crítico categórico. Emite su voto y ayuda a medir lo que gusta y lo que no, sirviendo como herramienta de comunicación y como práctica ciudadana, ya que su voto decide quién gana. Actores y público toman parte y son protagonistas del desarrollo del espectáculo.

La **concentración** es el medio para facilitar la observación y el elemento por excelencia para el trabajo del improvisador para permitir la progresión. Es darse al trabajo para avanzar, hacernos conscientes para crecer en el clima de equipo.

La **creatividad**: “En todas las formas de expresión hay una experiencia unificadora que es la esencia del misterio creativo. El centro de la improvisación es el libre juego de la conciencia mientras dibuja, escribe, pinta y ejecuta la materia prima que surge del inconsciente. Este juego implica un cierto grado de riesgo.”⁵

La **imaginación** es lo que nos permite crear imágenes de cosas reales o no. La actividad imaginativa posibilita crear mundos fantásticos donde no existen límites ni restricciones para el impulso de la libertad. Todo el clima lúdico y de confianza que propone esta técnica ayuda a ponerse a imaginar y a re significar la realidad.

Familiarizados con estos elementos nos adentramos en los aspectos estructurales del juego. Estilos y naturalezas de las improvisaciones y el reglamento.

Es más que interesante analizar las trayectorias de los entrenamientos, diagramados de manera secuencial y progresiva que toman recorridos tan diferentes en cada grupo y las posibilidades de ampliación de miradas y el enriquecimiento que genera la integración de esas dos visiones al compartir la actividad.

El Match de Improvisación en la escuela secundaria ayuda a los adolescentes en el proceso de construcción de la identidad individual y social, dado que habilita un espacio para la expresión de sentimientos, emociones y pensamientos por medio de la acción. Genera un sentido de pertenencia hacia el grupo y a su vez los entrena en las respuestas sociales, ante los compañeros, ante situaciones imprevistas y ante equipos de jugadores que no conocen. La integración es protagonista. Varones y mujeres juegan de igual a igual, e interactúan dejando de lado la vergüenza propia de la edad. Por otro lado si existen diferencias o rivalidades entre los integrantes la cancha las elimina y el reglamento impide que problemas personales surjan en el transcurso del juego.

4. Gravel, Robert (1987). Pág8.

5. Nachmanovitch, Stephen (2008).Pág22.

Este juego pone el acento en la participación y la cooperación, actitudes claves que hoy por hoy se buscan. El Match es un juego fundamentalmente colectivo, no se puede jugar solo. Pero además, cada miembro tiene un rol importante que jugar y es en las interrelaciones de todas y cada una de estas fuerzas, tanto del propio equipo como del contrario, en donde se va a dar el desarrollo efectivo del juego. En el Match se improvisa una misma historia a la vez, entre miembros de los distintos equipos. Por eso es necesario adaptarse a formas de entrar en los temas, a otras capacidades expresivas, a ritmos que eran desconocidos: se encuentran en situaciones nuevas que los invitan a encontrar otras respuestas, a crear.

Los participantes aprenden a contar historias y resolver variados conflictos en pocos minutos. Entrenan el poder de síntesis cuando trabajan cada estilo. Ejercitan la actitud crítica emitiendo su voto, y experimentando como práctica ciudadana que éste decide quién es el ganador del encuentro.

La existencia del reglamento es la que posibilita la libertad creativa y que los adolescentes, motivados por el aspecto lúdico de esta disciplina disfruten del juego entendiendo que el cumplimiento de ese reglamento es lo que les permite trabajar grupalmente, adaptarse, aprender a escuchar al otro y por sobre todas las cosas confiar en que cada vez que dice sí, abre las puertas para construir la historia.

“El juego me demanda de rapidez, buenos reflejos, de una buena salud física y mental...porque es un deporte...El juego me pide de la audacia y de la desenvoltura...porque es teatro...El juego me pide también de la humildad y la generosidad...porque soy un hombre. Dar todo al otro, olvidarse de sí mismo y...ganar. QUE GRAN PARADOJA...Nada en ese juego tiene sentido, salvo el obstáculo. Porque el obstáculo ayuda a descubrirme, y de ahí a definirme.”⁶

Para nuestros jóvenes, la dinámica y el ritmo de este juego, la pluralidad de estímulos, la inmediatez en las respuestas y la adrenalina que genera el espíritu deportivo del juego es una invitación por demás motivadora. La improvisación se convierte en un modo privilegiado por el cual los jóvenes pueden hacerse valer en su medio.

El Match de Improvisación para los adultos y en la escuela se materializa como un reto: por una parte dejar de lado las resistencias y lanzarse a un juego vertiginoso y creativo y por otra hacerlo junto a un grupo de pares con los que día a día se cruzan en el ámbito laboral, responsables y serios que rápidamente devienen en compañeros de entrenamiento. Pero una vez inmersos en el juego, el placer crece minuto a minuto y súbitamente se encuentran creando y disfrutando, sorprendiéndose de su propio potencial imaginativo y del de su compañero.

Les cuesta ejercitar el sí, la aceptación, al igual que los chicos, pero la reflexión de cada consigna les abre a ellos posibilidades múltiples. Ellos también aprenden a contar historias y a resolver conflictos, no desde búsqueda personal identitaria como lo hace el adolescente pero sí reescribiendo y encontrándose desde su propia trama vivencial. En las primeras clases les resulta frustrante el ritmo de los ejercicios que buscan la inmediatez y no pensar. Una vez que sienten que empieza a fluir y que las cosas salen, se desarticula la consigna para romper con esa estructura recién formada y buscar otra y así constantemente. Descubrirse capaces de ese ritmo y recobrar la espontaneidad infantil los sorprende gratamente.

Las clases integradas

Hacia fin del año pasado cada grupo preguntaba curiosamente por el otro. Se generó una gran expectativa que logramos satisfacer en la clase integrada que realizamos como actividad de cierre de los dos talleres. El encuentro tuvo asistencia casi perfecta.

Para comenzar organizamos una ronda, donde los integrantes nos acomodamos intercalándonos. Hicimos un juego de presentación para conocernos, relajarnos y disponernos para la clase. Continuamos con los ejercicios de atención, concentración y memoria que más le gusta a cada grupo. Aquí hablo en plural, porque participo como una más en esta parte de la clase. Realizamos la ceremonia de las camisetas y volvimos a los ejercicios de atención, esta vez teniendo presente la alternancia de los colores de las camisetas en el equilibrio espacial ya que dejamos la ronda. Concluida esta etapa de la clase, comenzaron las improvisaciones.

6. Gravel, Robert (1987). Pag14.

Se dispusieron los dos equipos y jugaron cuatro improvisaciones mixtas y de pocos participantes, en las cuales se integraron perfectamente. Para finalizar les propuse una de equipo completo, porque a pesar de ser muchos, se había generado una empatía tal que no podía quedar nadie afuera. Lógicamente fue un caos, pero fue la que más disfrutaron. Tenían necesidad de estar todos juntos de igual a igual, disfrutando y jugando en la escuela. La clase terminó con un abrazo conjunto en ronda, que contenía en su interior una concentración de energía impresionante.

La práctica fue muy gratificante para todos. Los chicos estaban sorprendidos por la entrega al juego y el delirio y la corporalidad, de las propuestas de los grandes. Los adultos estaban felices porque pudieron seguir el ritmo avasallante de los chicos y les asombró sentirse de en igual nivel. Dos imaginarios se juntaron y se potenciaron, armaron un tercero más potente y nutrido de nuevas ideas. Una experiencia que interpreta la estructura del Match: salgo a improvisar con una propuesta, una idea que surge de mi equipo. Llego al terreno de juego y me encuentro con otro jugador, que sale con su propuesta, con su idea surgida de su grupo. Ambos desconocemos lo que nos va a proponer el otro, pero nos arrojamos confiadamente a escribir la historia y de a poco, siguiendo las reglas y el instinto creamos una tercera idea que cuenta la mejor historia.

La evaluación de este encuentro fue muy positiva y posibilitó la continuidad del taller para docentes y no docentes en este año. Hacia mitad de año realizamos la segunda clase integrada a pesar de que se vio afectada la continuidad de clases por paros y feriados.

Como el grupo de los adultos es el mismo que el año pasado, este año pudimos aprovechar a profundizar en la estructura del juego de Match. En cambio el grupo de los chicos se renueva año a año entre los que egresan y los que llegan al turno mañana, así que empezamos de cero y vamos entrecruzando saberes con los que ya tienen un recorrido en el taller.

Para este encuentro la propuesta fue diferente. Luego de la presentación y el caldeamiento realizamos ejercicios de investigación sobre los mecanismos de la improvisación para que pudieran observar las diferentes maneras de resolver una propuesta con grandes dificultades. Para terminar jugamos un mini partido con seis improvisaciones pero respetando la estructura del juego. Cada equipo se armó con integrantes de los dos grupos, solo faltaba el público. Esta propuesta los sorprendió y esta vez les costó adaptarse. Todos venían a “jugar y a pasarla bien y yo los puse a estudiar”, aunque igual se divirtieron. Luego de reflexionar con ambos grupos, pudieron resignificar la clase y entender que ellos habían ido con la expectativa de repetir lo mismo del año pasado y que yo les había roto esa estructura, para hacer un nuevo planteo, como en los entrenamientos. Ver cómo el otro resolvía las dificultades de la consiga, le enseñaba otras posibilidades, otros caminos, otros medios.

Reflexiones

Construir de cero un espacio creativo y lúdico en la escuela, como se dice en la jerga de impro fue dar un salto al vacío en la acción. Pensar en retrospectiva la presentación de esta propuesta en el Liceo y ver hoy un espacio afianzado, con identidad propia y con ganas de seguir creciendo, me llena de orgullo.

“Los procesos constitutivos del hecho teatral producen modificaciones individuales, grupales e institucionales en quienes participan en ellos. En este sentido, el teatro, en tanto práctica social, es constructor de subjetividad y, de esta manera, estaría dando la posibilidad de instalar prácticas transformadoras.”⁷

Las propuestas, cuando se piensa en lo escolar y los aprendizajes escolares, apuntan principalmente a los alumnos. A pensar cómo acompañarlos en este camino de crecimiento, cambios. El Match logró los objetivos propuestos que cambian y se reformulan a medida que van variando los integrantes. Los adolescentes se apropiaron del Match del Liceo, el espacio les pertenece. Lo disfrutaron y aprenden con el placer de compartir con otros, motivados por el aspecto lúdico de esta disciplina.

Al mismo tiempo la escuela está integrada por otros actores, adultos (docentes y no docentes). Ofrecerles a ellos un espacio creativo, es promover otra mirada del ámbito escolar/laboral. Presentar para ellos el taller significó para mí, un desafío, porque ponía en primer plano los prejuicios entre adultos. La apuesta fue fuerte y la ganancia aún mayor. Para ellos el taller es “un espacio magnífico de aprendizaje y construcción colectiva,

7. Bertoldi, María M. y Rodríguez, María E. (2014). Pág196.

en ese juego espontáneo donde la percepción se afila, nos desestructura y finalmente aprendemos todos”. O “un espacio de encuentros, encuentros con otros desde el juego, lo que implica hacerlo de una manera fresca, genuina, relajada, y por eso es profundo y gratificante”. “Es diversión, distensión, animarse a ser y a hacer libremente”; “un lugar de reconocimiento de las propias incapacidades, me resulta maravilloso crear y jugar, comenzar a decir sí, en vez de no”⁸

Propongo el Match de Improvisación como un puente generacional, donde adolescentes y adultos nos fusionamos placenteramente para crear nuevos mundos posibles.

“No se trata de transmitir siempre, idénticamente, un conocimiento, sino de intentar entender entre todos, de encontrar entre el profesor y el alumno un punto más elevado que permita al maestro decir a sus alumnos cosas que él no habría podido encontrar sin ellos; y que habrá permitido a los alumnos, por su curiosidad y entusiasmo, provocar un conocimiento.”⁹

Bibliografía

- Bertoldi, M y Rodríguez M (2014): El trabajo del profesor de teatro en contextos de diferentes grados de formalidad. En Chapato, M y Di Mateo, C. Educación Artística. Editorial Biblos. Buenos Aires, 2014.
- Di Segni Obiols, Silvia (2002): Adultos en crisis. Jóvenes a la deriva. Novedades Educativas. Buenos Aires, 2002.
- Gonzalez de Diaz Araujo, G., Martí, S., Trozzo de Servera, E., Torres, S y Salas, B. (2004): Teatro, Adolescencia y Escuela. Aique. Buenos Aires, 2004.
- Gravel, Robert (1987): Impro, reflexiones y análisis. Leméac. Canadá.1987.
- Johnstone, Keith (1990): IMRO. Improvisación y el teatro. Cuatro Vientos. Santiago de Chile, 2008.
- Koldovika, Vío (1996): Explorando el Match de Improvisación. Ñaque.España.1996.
- Lecoq, Jacques (2001): El cuerpo poético. Una enseñanza sobre la creación teatral. Editorial Cuarto Propio. Santiago de Chile, 2001.
- Nachmanovitch, Stephen (1990): Free play. La improvisación en la vida y en el arte. Paidós. Buenos Ares, 2008.
- Théâtre Action (1987): ¡Rompan el hielo! Canadá, 1987.

8. Opiniones sobre taller de algunos de los integrantes.

9. Lecoq, Jacques (2001). Pág33.

Programa Leer para Comprender: breve experiencia para el mejoramiento de la comprensión de textos en alumnos de 1° año

María Eugenia Simiele

Liceo "Víctor Mercante"
Universidad Nacional de La Plata

Resumen

La enseñanza en la educación inicial, primaria y secundaria de la Universidad Nacional de La Plata tiene un carácter experimental y su finalidad es contribuir a su perfeccionamiento e integración con la enseñanza superior del país. En este contexto institucional se realizó esta experiencia cuyo objetivo fue mejorar la habilidad para la comprensión de textos en alumnos de 1° año. Se trabajó con una muestra de alumnos del Liceo V. Mercante que concurre al espacio de Apoyo de la asignatura Lengua y Literatura. La metodología consistió en la aplicación de algunas secuencias didácticas del Programa Leer para Comprender (PLC). El PLC es un instrumento para desarrollar la comprensión diseñado y basado en un modelo multi-componencial de la comprensión de textos que reconoce distintas áreas. Los alumnos resolvieron actividades referidas a estructura sintáctica e inferencias. La implementación se realizó de manera conjunta con la docente del curso, reforzando así la enseñanza personalizada. Los resultados sugieren que el trabajo sistemático en lectoescritura (comprensión y producción oral y escrita) mejora las habilidades de comprensión lectora así como el rendimiento académico de los alumnos, y proveen información relevante para diseñar futuras prácticas de enseñanza que promuevan el desarrollo de estas competencias y habilidades en las diferentes áreas de conocimientos disciplinares.

Introducción

Durante muchos años se creyó que la lectura mecánica de palabras y la lectura comprensiva de textos eran procesos homologables. Luego de varios años de investigaciones en el área, se ha establecido una clara y necesaria distinción entre los dos procesos que se ponen en juego en la lectura, a saber: decodificación y comprensión. La decodificación es la capacidad de reconocer y nombrar correctamente las palabras que componen un texto. Implica además el reconocimiento de palabras escritas y la atribución de pronunciación, ambas habilidades que dependen del manejo de las reglas de conversión grafema-fonema y de la posesión de un vocabulario ortográfico (visual).

Por otra parte, la comprensión implica la capacidad de alcanzar el significado global del texto. Se suele usar como sinónimos las expresiones "comprensión lectora" y "comprensión de textos", autores como Abusamra y Ferreres (2010) sostienen que esta última refleja mejor el aspecto fundamental de la lectura experta dirigida a la comprensión que es la íntima relación que guarda con los procesos lingüísticos de alto orden que son los implicados en el nivel del discurso: la elaboración sintáctica y semántica de las oraciones, la integración de la información y la realización de inferencias

Un texto no es un conjunto aleatorio de oraciones, sino un conjunto coherente. La comprensión de cada oración contribuye a la construcción de una interpretación coherente de todo el texto (Molinari Marotto, 1996). Para comprender un texto es necesario que el lector arribe a una representación integrada del mismo, es decir que cada nueva oración sea evaluada e integrada en relación con el contexto previo, hasta arribar a una elaboración de conjunto (Piacente, 2005).

La comprensión de textos supone, así, un complejo proceso de integración activa en el que intervienen múltiples factores, entre los que se pueden mencionar:

-Construcción de representaciones mentales durante la lectura: se han planteado dos elementos estructurales sobre los que se construye la representación mental, uno es la información de superficie del texto y el otro se refiere a las características del lector.

Desde el punto de vista del texto, aparece la importancia de la estructura jerárquica del mismo: en el texto hay partes más importantes que otras en términos de relevancia de la información y aquellas que son secundarias suelen ser desactivadas con el fin de dejar mayor capacidad de memoria libre. Varios estudios han mostrado que la mayor cantidad de inferencias se realiza a partir de la información relevante.

La distancia entre 2 o más elementos del texto a ser relacionados es también un factor importante. Aquí tiene un papel destacado la memoria, ya que esta tarea implica mantener en actividad los dos elementos para poder establecer las relaciones correspondientes.

Por otro lado, desde el punto de vista del lector se pueden mencionar a los conocimientos previos que éste posee y la capacidad de memoria operativa.

-Conocimientos previos y procesos inferenciales: Cuando la temática del texto le es familiar el lector obtiene mejores resultados en la comprensión o recuerdo, independientemente de las características estructurales del texto. Las inferencias, en tanto procesos interpretativos, permiten que el lector complete la información que no aparece en el texto, que asigne significado a una palabra en base al contexto en el que se encuentra o desentrañar el significado ambigüo de una palabra polisémica.

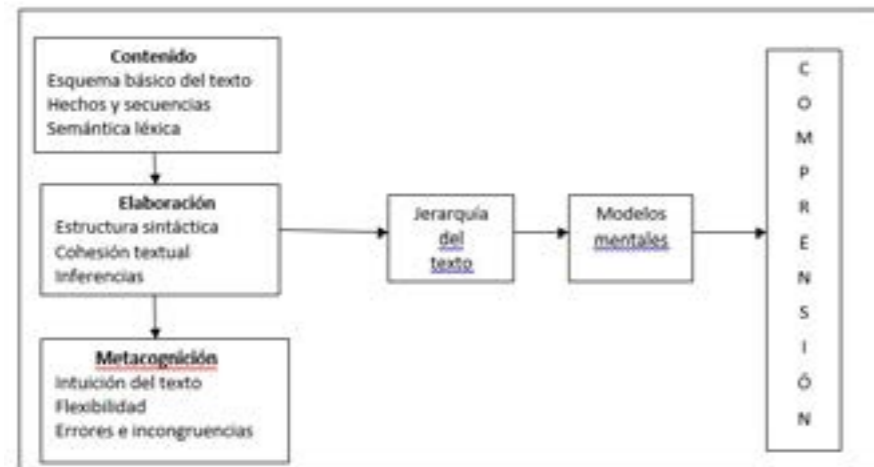
-Memoria de corto plazo, memoria de trabajo: el concepto de memoria de corto plazo supone la existencia de un almacén de memoria, cuya capacidad de retener información es limitada tanto temporalmente como cuantitativamente. Se intentó- infructuosamente- durante mucho tiempo establecer correlaciones entre la memoria de corto plazo y la comprensión de textos. A partir de la implementación de un experimento llamado amplitud de la memoria de trabajo, realizado por primera vez en 1980 por Daneman y Carpenter (mencionada por Abusamra, 2010), se pudo constatar la importancia del papel de la memoria en la compleja tarea de comprender un texto. Existen tres procesos esenciales a la hora de construir el modelo mental integrado, a saber: capacidad de procesamiento de la información, mantenimiento en la memoria y coordinación de ambas operaciones. La memoria de trabajo (MT), definida por Baddeley en 1986 (Baddeley, 2012), como un sistema activo de almacenamiento temporario y manipulación de la información necesaria para llevar a cabo tareas cognitivas complejas tales como aprender, razonar y comprender, es entonces un factor determinante en la construcción y también en la actualización de la representación que el lector va generando cuando comprende un texto.

-Metacognición y estrategias de control: la metacognición se refiere al conocimiento que tiene un sujeto sobre sus propias capacidades cognitivas y al control que puede tener sobre ellas (Abusamra, Ferreres, 2010). Considerar la metacognición en relación a la comprensión supone considerar los conocimientos que tiene el lector sobre el objetivo de la lectura, sobre las estrategias que utiliza para alcanzar ese objetivo y sobre el control que ejerce a la hora de monitorear la propia comprensión. La capacidad para guiar, revisar, evaluar y monitorear la actividad de lectura serían algunas de las estrategias que el lector debe poner en juego a la hora de lograr una buena comprensión.

Varias investigaciones, como la de Bransford y Johson, y Spires y Donley (mencionadas por Abusamra, 2010) demostraron que los alumnos que habían participado en un programa de mejoramiento de la comprensión y habían aprendido la estrategia de activación de conocimientos previos tuvieron mejores performances, y se diferenciaron de aquellos a los que no se les había incluido en ese entrenamiento.

El Programa Leer para Comprender (LPC) de Abusamra, Ferreres, Casajús, Raiter, De Beni y Cornoldi (2011), es una herramienta, entre muchas otras, para trabajar el mejoramiento de la comprensión de textos. Este Programa es un instrumento para desarrollar la comprensión, diseñado y basado en un modelo multi-componencial de la comprensión de textos que reconoce distintas áreas (De Beni y otros, 2004, Abusamra y otros, 2010).

Figura 1. Esquema descriptivo de la relación entre las áreas implicadas en la comprensión de textos*



*(Abusamra, Casajús, Ferreres, Reiter, De Beni & Cornoldi, 2011)

Es el resultado del trabajo iniciado en el año 2010 con la publicación del Test Leer para Comprender. El Test (TLC) permite evaluar la comprensión de textos sobre la base del reconocimiento de once componentes del nivel textual. Posteriormente se lleva adelante la intervención a partir de la implementación del Programa LPC, la misma puede ser selectiva, en función de los resultados obtenidos en el Test. La idea subyacente es que para desarrollar una habilidad compleja, como lo es la comprensión de un texto, puede ser productivo operar en paralelo, pero de manera independiente sobre algunos de los componentes del proceso, (Abusamra, Ferreres, Casajús, 2011). El programa de entrenamiento puede ser aplicado tanto con grupo completo en cada clase, como en grupos pequeños de trabajo más personalizado. Esta modalidad prevé una fase de trabajo individual y otra de discusión grupal en la que se discutan resultados y dificultades de cada una de las tareas.

Objetivos del trabajo

Objetivos generales:

- Examinar las características que presentan los alumnos de primer año de escolaridad secundaria en comprensión lectora, para identificar su naturaleza.
- Analizar diferentes programas de intervención en comprensión lectora a los fines de elaborar una propuesta destinada a los alumnos seleccionados para mejorar su desempeño en áreas particulares de dificultad.
- Contribuir al conocimiento sobre la eficacia de las estrategias de intervención en comprensión lectora.

Objetivos específicos:

- Implementar/administrar un programa de intervención en comprensión lectora en un grupo de alumnos de 1º año.
- Mejorar la habilidad para la comprensión de textos en alumnos de 1º año.

Metodología:

Participantes:

Se incluyeron en este trabajo 11 alumnos de 1º año de la Escuela Secundaria Básica, que concurrían al espacio de apoyo de Lengua y Literatura. Así como también a docentes del área de Lengua y Literatura que trabajan en dicho nivel (1º año).

Instrumentos

- Legajo Personal de los alumnos para obtener información sobre su trayectoria escolar y desempeño en diferentes asignaturas.
- Test Leer para comprender (Abusamra, Ferreres, y otros, 2010).
- Tecle: Test de Eficiencia Lectora ((Ferreres, Abusamra, Casajús). (Adaptación y normas locales del TECLE,

de Marin y Carrillo, 1999).

- Programa Leer para comprender (Abusamra, Ferreres, y otros, 2011).

Procedimientos

-Aplicación-grupal- de la prueba de screening del Test Leer para Comprender (TLC) (Abusamra, Ferreres, Reiter, De Beni, Cornoldi, 2010)- una prueba breve, de aplicación rápida, que permitió obtener una primera valoración de las habilidades de comprensión de textos; y de cuyo análisis de resultados se pudo determinar que algunas de las áreas con mayores dificultades se vinculaban con la producción de “inferencias”, “cohesión” textual y “estructura sintáctica”.

-Administración de la Prueba TECLE -Test Colectivo de eficacia lectora- (Ferreres, Abusamra, Casajús). (Adaptación y normas locales del TECLE, de Marin y Carrillo, 1999).

Los resultados de estas pruebas junto a los aportes de la docente de Lengua y Literatura respecto del conocimiento de los alumnos en cuanto a comprensión y producción textual, tuvieron un valor diagnóstico muy importante. También lo tuvieron las observaciones realizadas en la clase de Lengua y Literatura, durante las cuales algunos alumnos expusieron grupalmente, frente a sus compañeros, libros que habían leído. Las exposiciones, en general, se caracterizaron por una presentación desorganizada de la información, vocabulario restringido, dificultades para realizar inferencias respecto de los hechos y para resumir el texto, elementos estos que dejaban en evidencia cierta dificultad en la comprensión del texto elegido. Esta información fue fundamental a la hora de decidir qué aspectos de la comprensión trabajar durante la implementación (inferencias, sintaxis, vocabulario, cohesión textual) y asimismo, elegir las secuencias didácticas del Programa más apropiadas para mejorar la comprensión de textos de los alumnos.

En este proceso de selección se tuvo en cuenta, además, la poca cantidad de clases (encuentros) que estaban disponibles de acuerdo al calendario escolar y el hecho de que los contenidos de las secuencias del Programa a implementar no interfirieran con aquellos que se venían desarrollando en el espacio de Apoyo.

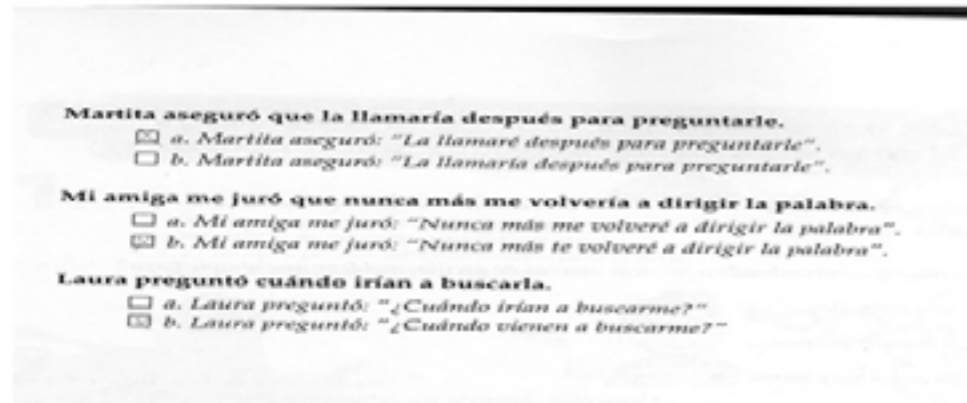
-Selección de las áreas del Programa Leer para comprender (LPC) para ser implementadas.

-Implementación de las áreas de estructura sintáctica y de inferencias en el grupo de alumnos concurrentes al espacio de apoyo de Lengua y Literatura, con una frecuencia semanal que se extendió aproximadamente durante un mes.

Relato de la experiencia de intervención: implementación del programa de comprensión lectora.

La implementación del Programa Leer para Comprender se desarrolló durante 4 encuentros (de 2hs cada uno), en los cuales se trabajaron las áreas temáticas de estructura sintáctica y de inferencias, con el grupo de 11 alumnos que concurrían al espacio de apoyo de Lengua y Literatura. Las actividades propuestas se realizaron de manera conjunta con el docente de la asignatura Lengua y Literatura. Tales actividades siguieron los lineamientos proporcionados por los autores del programa de intervención. Consistieron en la realización de un conjunto de ejercicios para cada una de las áreas mencionadas. Los alumnos debían resolverlos por escrito en un cuadernillo de respuesta que se les había dado a cada uno al comienzo de la clase.. Rápidamente incorporaron la dinámica de trabajo y se mostraron dispuestos y atentos a la hora de proporcionar sus respuestas. Durante su transcurso la profesora y la responsable del programa respondieron a las dudas que se plantearon, tratando de propiciar la reflexión por parte de los alumnos. Luego se comentaron oralmente todas las respuestas entre todo el grupo de participantes y se analizaron con vistas a generar intercambios en los cuales, tanto los alumnos como las docentes pudieron (re)construir algunos saberes y conocimientos sobre la lengua escrita. Respecto del área de estructura sintáctica, algunos de los ejercicios que generaron dudas fueron, por ejemplo, los referidos al pasaje de la “voz pasiva a la voz activa”, que fueron resueltos a partir de repensar y recordar entre todos (guiados por la profesora de Lengua), cuáles son las características de estas dos formas de expresión.

Ejemplo de ejercicio: Área 4- estructura sintáctica (discurso directo-indirecto)



El momento de la puesta en común de las respuestas fue de gran interés en razón de que cada alumno debía fundamentar su elección. Esta modalidad no sólo posibilitó la corrección de eventuales errores sino, además, la reflexión sobre sus propios conocimientos respecto de la lengua escrita. Cuando se trató de la producción de inferencias, aparecieron mayores dificultades, en relación con la ubicación del referente y de la reposición adecuada de información no presente en el texto, sea por su omisión o por una reposición errónea. También en estos casos la actividad grupal favoreció el intercambio acerca de los aspectos a considerar para resolver exitosamente la tarea.

Los alumnos tuvieron 100% de asistencia a todos los encuentros planificados de la intervención. A cada uno de ellos llevaron siempre el material de trabajo, lo cual hizo más dinámicos los intercambios y la resolución de los ejercicios. Por otra parte, eso mismo era una gran muestra del nivel de compromiso que habían asumido los alumnos frente a la propuesta. El clima de trabajo que se generó entre todos los participantes del espacio fue de mucho respeto y, también, de confianza; dos elementos que se fueron construyendo en la medida que se desarrollaban las actividades.

Resultados y algunas reflexiones

En el marco de un Proyecto Curricular que propone formar sujetos autónomos, que sean capaces de reflexionar sobre sus propias conductas y pensamientos, desde el Departamento de Lengua y Literatura del Liceo Víctor Mercante se propone favorecer esos procesos a partir del desarrollo de la capacidad de la expresión oral y escrita de los alumnos, de la reflexión acerca del uso del lenguaje, y de la ejercitación de la competencia lectora. En este sentido, es interesante la propuesta programática de 1º año (Lengua y Literatura) que parte de las problemáticas identificadas en años anteriores durante un período exploratorio, centrado en la comprensión lectora y producción oral y escrita. Por ello, las actividades propuestas durante el ciclo lectivo incluyen aspectos vinculados con "la competencia ortográfica, la gramática oracional y textual (desarrollo de la competencia lingüística y de la capacidad de reflexionar sobre los recursos que ofrece la lengua)".

El espacio de Apoyo (en este caso, apoyo de Lengua) constituye un dispositivo de enseñanza personalizada, en grupos reducidos, para aquellos alumnos que presentan dificultades en la adquisición de conceptos básicos y suelen evidenciar la necesidad de mayor tiempo para comprender y relacionar conceptos. Durante la

implementación del Programa Leer para Comprender se pudo ver que este dispositivo de trabajo favoreció los procesos de reflexión de los alumnos respecto de algunas características de la lengua escrita y su importancia para la comunicación del pensamiento.

Si bien el trabajo en grupos reducidos permitió obtener resultados positivos en cuanto al mejoramiento de las habilidades y conocimientos, sería interesante pensar en la posibilidad de poder trabajar con el curso completo y de manera sistemática en lecto-escritura (comprensión y producción oral y escrita). El Programa Leer para Comprender es una alternativa (entre muchas otras que podrían ser pertinentes al contexto institucional y áulico del LVM) que podría implementarse para favorecer los procesos de comprensión y producción escrita, y promover la reflexión en los sujetos en formación. El análisis del perfil de los alumnos relativo a la comprensión de textos al ingreso de la escuela secundaria básica, es de fundamental importancia a la hora de diseñar propuestas de intervención, que promuevan la mejora en la comprensión de textos.

Aún cuando no hubo un tratamiento estadístico de los resultados, dado el número reducido de alumnos que integraron la muestra, fue posible observar algunas tendencias luego de la aplicación del programa: de los 11 alumnos que participaron de la implementación del programa, 7 de ellos se llevaron la materia Lengua y literatura. En el primer turno de examen (diciembre) aprobaron 4 alumnos y en el siguiente turno (febrero/marzo 2016) aprobaron 2 alumnos. La misma tendencia se puede observar al analizar lo ocurrido con estos mismos alumnos en otras asignaturas, como Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Matemática; la mayoría de los alumnos fueron aprobando en los diferentes turnos de examen. De acuerdo a esta información se puede inferir que la participación en espacios de apoyo personalizados en los cuales se llevó adelante el trabajo sistemático y focalizado en los diferentes aspectos de comprensión (implementación del Programa LPC), favorecieron el posterior desempeño de los alumnos en las instancias de evaluación, permitiéndoles promocionar a 2º año.

Por todo lo antedicho, y más allá de la persistencia de algunas dificultades, los resultados obtenidos indican la posibilidad de mejorar la comprensión lectora, aún con intervenciones de corta duración, así como pensar la posibilidad de analizar con mayor profundidad las discrepancias observadas en el desempeño en distintas asignaturas y poder trabajar a lo largo de primer año de manera sistemática en estrategias tendientes a mejorar la comprensión y producción oral y escrita, en las diferentes áreas de conocimientos disciplinares.

Referencias bibliográficas

- Abusamra, V. Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. & Cornoldi, C. (2010) : Test Leer para Comprender TLC. Evaluación de la comprensión de textos. Buenos Aires: Paidós.
- Abusamra, V., Casajús, A., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. & Cornoldi, C. (2011): Programa Leer para comprender. Desarrollo de la comprensión de textos. Buenos Aires: Paidós.
- Baddeley, A. (2012) "Working Memory: Theories, Models, and Controversies". En: Annual Review Psychology. 2012.63:1-29. Disponible en: psych.annualreviews.org
- Molinari Marotto, C. (1998). Comprensión del texto. En C. Molinari Marotto, Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje. Buenos Aires: Eudeba.
- Piacente, T. (2005). Trastornos específicos del aprendizaje del lenguaje escrito. p. 41. Ficha de cátedra: Psicopatología II. Departamento de Psicología. FaHCE-UNLP.
- Test de Eficiencia Lectora ((Ferreres, Abusamra, Casajús). (Adaptación y normas locales del TECLE, de Marin y Carrillo, 1999).

Diseño curricular de una Secundaria Especializada en Arte. Séptimo año de la Educación Secundaria Superior en el Bachillerato de Bellas Artes de la UNLP

*Susana Ramirez; María del Valle Mendy;
Andrea Aguerre; Pablo Araujo; Javier Li;
María Eugenia Busse Corbalán*

Bachillerato de Bellas Artes "Francisco A. De Santo"
Universidad Nacional de La Plata

Durante el año 2012 el Bachillerato de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata inició un proceso de reconfiguración de su proyecto curricular, sobre la base de ciertas decisiones de política educativa vinculadas a la concepción inclusiva de la educación, y con el propósito de profundizar esta concepción sobre la base de los resultados académicos obtenidos, respondiendo a las nuevas realidades socioeducativas y ampliando el concepto a todas las dimensiones institucionales.

En este contexto se consideró que la proyección de las políticas de inclusión al interior de la institución debía constituirse en un eje educativo transversal, en un elemento nuclear para la toma de decisiones de carácter sistémico, con alcance a todos los componentes del sistema educativo: el plan de estudios en sí mismo, la formación docente, el financiamiento, los espacios y estrategias institucionales pensados e implementados para promover la inclusión, etc.

Las conceptualizaciones presentes en el nuevo Plan 2012 responden a líneas de pensamiento que comprometen una particular visión de la educación en su conjunto y que se encuentran reflejadas en su estructura curricular, y en la orientación, enfoque y selección de los espacios curriculares y sus contenidos. El Plan 92, sobre cuya matriz se construyó el nuevo plan, contuvo desde sus orígenes una perspectiva democrática, equitativa e inclusiva en la esencia de su concepción sobre la educación estética, al constituirse en un ámbito en el cual se confrontaron formas disímiles de abordarla. En el nuevo proyecto primó la noción que sostiene que las personas tienen derecho a ser educadas en todas las dimensiones del desarrollo humano, siendo la artística una de ellas y excluyendo la idea elitista de que sólo es posible educar estéticamente a quien "tiene las condiciones innatas para lograrlo". Este pensamiento se impulsa progresivamente desde 1984 con la decisión de la Universidad Nacional de La Plata de promover el ingreso por sorteo en los cinco colegios del sistema de pre grado.

En un nivel de mayor globalidad, las ideas centrales sobre las cuales se asienta el proyecto educativo en su conjunto son:

- Desarrollo de la competencia comunicativa
- Desarrollo de la subjetividad y la intersubjetividad
- Comunicación, subjetividad e intersubjetividad

El propósito educativo del Proyecto Institucional vigente, reflejado en el Plan 2012, consiste en el desarrollo de competencias comunicativas, concepto basado en la noción concebida por Jürgen Habermas, en el contexto de su Teoría de la acción comunicativa (1981).

Habermas propone una teoría de la sociedad en la que es posible sostener la coexistencia democrática de los ciudadanos a partir del desarrollo de capacidades de diálogo intersubjetivo y de argumentación racional.

En la segunda fase de su obra Habermas instala la teoría de la intersubjetividad comunicativa o del entendimiento lingüístico, es decir que construye el paradigma de la relación intersubjetiva de individuos comunicativamente socializados y que se reconocen recíprocamente.

Las competencias comunicativas de las personas son las que permiten establecer consensos y disensos sobre las normas y hechos sociales sin necesidad de recurrir a la fuerza.

En la construcción de la subjetividad y en el desarrollo de la capacidad de diálogo intersubjetivo y de argumentación racional se basa la posibilidad de formar sujetos autónomos y democráticos. Cuanto más discursi-

sivamente se examine un sujeto a sí mismo, cuánto más se comunique con otros sujetos a través del diálogo intersubjetivo, más libremente podrá pensar y actuar

El desarrollo de la competencia comunicativa como propósito educativo en el Bachillerato de Bellas Artes plantea lograr que los alumnos puedan proyectar, desarrollar y evaluar actos comunicativos orientados a ampliar sus horizontes culturales, haciéndolos capaces de participar socialmente, generando aportes enriquecedores a la comunidad de conocimiento de la que son parte.

Esta construcción de los alumnos como sujetos sociales, autónomos y democráticos (construcción que se logra en el plano de lo subjetivo e intersubjetivo a la vez), en este ámbito educativo toma ideas de la mirada utópica de Schiller, que en sus "Cartas sobre la educación estética" (1795) define al arte como forma de comunicación y sostiene que puede cumplir un papel revolucionario en la transformación de las relaciones sociales.

La construcción de la subjetividad en el marco de este proyecto educativo se erige como una estrategia de inclusión poderosa, desde la idea que construir subjetividad debe ser entendido como un deber indelegable de la escuela. Dice Juan Carlos Tedesco: "es posible sostener que estamos ante la necesidad de reconocer el derecho a la subjetividad. Todos tenemos derecho a ser sujetos y a que se nos permita desarrollar nuestra subjetividad, nuestra capacidad de elegir... de construir nuestra identidad... La exclusión no es solo un fenómeno del mercado de trabajo. La exclusión implica la ausencia de posibilidades de definir un proyecto de vida. Esta es la principal consecuencia subjetiva que tiene hoy en día la exclusión social... Proyectarse en el futuro implica conocerse, saber qué quiero, qué me gusta, saber qué quiero hacer..." (2008)

El desafío que asumió el Bachillerato de Bellas Artes en su rediseño curricular fue materializar la concepción inclusiva, el derecho a la construcción de la subjetividad, en la configuración del Plan; decidir qué estrategias, qué dimensiones, qué formas de despliegue podían anclar en los procesos educativos para promover que estas enunciaciones se plasmaran en formatos escolares concretos y no fueran sólo declarativas. "Promover cambios educativos sistemáticos para llevar nuestros valores declarados a la acción" (Booth 2006).

Así surgieron como ejes del diseño, junto con la idea de red cognitiva que nos ocupa en este texto, los procesos curriculares de Producción y Elección.

Producción

Definir el concepto de producción en este contexto de modificación de plan resulta indispensable, dado que, si bien en el Plan 92 ocupa un lugar protagónico como ámbito de construcción de conocimiento en todos los campos curriculares, en el nuevo diseño ha habido un significativo grado de avance en su profundización, transformándose en un eje transversal de todas las disciplinas.

La producción, esta operación originalísima por la cual se genera una idea, se crea un objeto, se construye un conocimiento, remite al enunciado aristotélico de la "poiesis", pasible de traducir en "pro-ducción": creación cualitativa pura. Poiesis se vincula con el verbo "poiein" que no expresa simplemente "hacer" sino "producción de cualidad". (Poi-ón – lo cualitativo, poi-ótes –cualidad, poi-éin- hacer cualidad, cualificar)

En términos pedagógicos, producir es poner los conocimientos en acción, alcanzar la conceptualización a través de la experiencia.

El alumno como productor activo de sus propios conocimientos no es un estudiante que recibe una fórmula o una teoría que luego aplica, sino es un sujeto que construye y reconstruye sus aprendizajes creando significados a partir de la experiencia. El alumno cuando produce, a través de la producción, en ese acto y en el diálogo con el otro acerca de esa experiencia se produce a sí mismo abonando procesos de autoafirmación y autodeterminación.

Si bien el concepto de producción pareciera vincularse más a aspectos metodológicos que a diseños curriculares el situarlo en un lugar preponderante dentro de la fundamentación de una propuesta institucional permite y garantiza su incorporación y sistematización, transformándolo en unos de los pilares del nuevo plan.

Desde el inicio del trayecto curricular la producción se encuentra presente en los Lenguajes Artísticos. En el Ciclo Básico de Formación Estética aparecen en el diseño los Espacios de Producción tanto Música como en Artes Visuales. Es un primer acercamiento a las experiencias artísticas través de la producción, del hacer. La producción individual y grupal forma parte de la propuesta. Apropiarse de una melodía y reinterpretarla, realizar una máscara, tocar un instrumento, realizar una imagen, etc. son prácticas habituales en éste ciclo.

En primer año de la ESB, donde la red cognitiva empieza a complejizarse, donde aparecen las asignaturas

generales que se entrelazan con las específicas, la producción se transforma en el accionar común, donde los saberes se retroalimentan en un ida y vuelta único y original.

Como la producción está vinculada fuertemente a la construcción de la subjetividad, atravesada por el proceso de elección, dicha producción pondrá énfasis en el aporte novedoso y distintivo y no en la perspectiva reproduccionista establecida por la Modernidad.

A lo largo de la ESB los procesos de producción en las distintas asignaturas se van complejizando y diversificando y los caminos que experimentan los alumnos aparecen variables, cambiantes, flexibles.

En la ESS, donde los alumnos se enfrentan fuertemente a procesos de elección, empiezan sus propias definiciones y comienzan a construir perfiles diferenciados a partir de las propias producciones. Por ejemplo, en los Lenguajes Artísticos los alumnos que prefieren componer se diferencian de los que quiere tocar, o los que se involucran en proyectos artísticos sociocomunitarios se diferencian de los que intenta armar su propia muestra de grabados. En otros campos de conocimiento, por ejemplo en química y en física se aprende desarrollando experiencias en los laboratorios, los conocimientos lingüísticos se ponen en acto en la producción de textos académicos y ficcionales, en ciencias sociales se construye el saber histórico volcándolo en producciones artísticas, etc.

Otra idea fuerte, vinculada a los procesos que se vienen definiendo, es que para que se desarrollen Competencias Comunicativas necesariamente las producciones necesitan de espacios para su socialización. Considerando la diversidad de manifestaciones anteriormente descritas dichos espacios de socialización necesariamente serán variados y acordes a las propuestas desarrolladas para lograr coherencia. Se involucran así a clases abiertas, muestras, plenarios, clínicas, conciertos, exposiciones, etc.

Elección

Una de las paradojas que plantea la sociedad contemporánea es la omnipresencia de un mercado que insta casi compulsivamente a los consumidores a elegir, pero insertos en un contexto de exclusión, desigualdad y fragmentación. De este modo la sociedad plantea una invitación constante a los potenciales “clientes” para que hagan uso en forma permanente de su “libertad de elección”. Pero simultáneamente los consumidores/ciudadanos son advertidos de ser cuidadosos en el uso de dicha libertad de elección por los efectos secundarios y riesgos que el uso de esa misma libertad puede implicar. Por esta razón el aprender a elegir se constituye en uno de los grandes desafíos para la formación de los alumnos en tanto ciudadanos y sujetos. Es ineludible y casi obligada la construcción de sí mismo en la sociedad contemporánea en la que cada individuo está “arrojado” a su propia libertad.

El concepto de “modernidad reflexiva” acuñado por B.Becky y A.Giddens (1999) supone una radical revisión de la dialéctica sociedad-individuo, y el de “individualización” implica una nueva manera de entender al individuo como artífice de sí mismo, de sus relaciones y de sus valores. “Individualización” en este contexto es un término que significa poder llegar a ser aquello en lo que se han convertido, cada uno como resultado de sus propias elecciones y metas pudiendo convivir con la constante posibilidad de elección en múltiples aspectos de la vida.

En el marco de esta concepción se plantean interrogantes: ¿cómo asegurarse que la elección o decisión tomada es la correcta?, ¿cómo trabajar la construcción de la individualidad pero sin dejar de lado el bien común, lo colectivo, la sociedad?

Norbert Elías acuña la frase “La sociedad de los individuos” (1987) desde una perspectiva relacional en la que instala la imposibilidad de escindir a ambos términos en esta tensión. Es decir que en cualquier análisis de lo social la construcción de lo individual tanto como de lo social implica una construcción dinámica y relacional en las que ambos –sociedad e individuo- se necesitan y retroalimentan.

La Propuesta educativa del Bachillerato de Bellas Artes profundiza un rasgo de identidad institucional que es el no tener un formato único predeterminado para todos los alumnos. Solo emerge y se constituye como tal cuando aparece el alumno como sujeto que construye su propia trayectoria. El diseño es una invitación a encontrar respuesta a preguntas que el joven se hace durante el largo proceso de crecimiento/construcción y la escuela lo acompaña y lo fuerza deliberadamente a reconocerse, a definirse.

La gramática escolar de la modernidad se plasmó en los bachilleratos del nivel secundario reflejando un mandato fundacional normalizador que estructuró sus diseños curriculares bajo formatos cerrados y rígidos. El formato escolar tradicional no tiene dispositivos que le pregunten al alumno qué le gusta, qué quiere, hacia dónde le gustaría ir.

El Plan del Bachillerato pone en primer plano al sujeto en su rol de alumno. Por ello le propone elegir, le ofrece varias trayectorias curriculares diferentes, lo acompaña en los procesos de búsqueda, en las incertidumbres, dándole lugar a la duda y al cambio de rumbo.

En las modificaciones del Plan de estudios la elección se consolida como un concepto nodal, constituyendo una política educativa de desarrollo y despliegue de la subjetividad.

A través de la elección el alumno construye su propia hoja de ruta académica, buscando cuáles son los campos temáticos con los que se identifica, introduciéndose al conocimiento desde su propio deseo y subjetividad, abonando un camino de autodefinición, autoafirmación y autodeterminación, construyendo el boceto de su propia individualidad, no sin atravesar sentimientos como los de la incertidumbre, la duda, el temor, la inseguridad, etc.

Cuando el futuro alumno, antes aspirante a ingresar, se inscribe en el Bachillerato de Bellas Artes debe elegir su ingreso a uno de los dos lenguajes artísticos que ofrece el Plan: Artes Visuales o Música. Si su elección fuera Música, debe elegir a su vez el Instrumento que lo acompañará a lo largo de su carrera: guitarra, piano, violín, violoncello, flauta travesa, etc. Una vez ingresado a 1° año de la Educación Secundaria Básica debe elegir la lengua extranjera que estudiará hasta 6° año, entre el inglés o el francés. Durante el curso de 1° año, podrá elegir además en qué proyecto de integración de lenguajes artísticos incorporarse, y a partir de 2° año tendrá que realizar un trabajo final de escritura académica a partir de un campo de su interés.

La complejidad de estas elecciones va creciendo a medida que el alumno avanza en su trayecto escolar. Frente a los compromisos que deberá asumir en su ingreso al ciclo superior, 4° año, el Plan propone en el segundo cuatrimestre de 3° año un “Espacio de orientación” de carácter curricular. El mismo es una asignatura con formato de taller, a cargo de docentes del Departamento de Orientación Educativa, cuyo objetivo es colaborar con los alumnos en el proceso subjetivo de tramitar el proceso de elección frente al que se encuentran, en este caso de elección de especialidad. Dicho espacio tiene previsto brindar orientación tanto a través de compartir información (atinente a las especialidades) como de la reflexión individual y grupal, desde lo biográfico personal que se pone en juego y se moviliza frente a instancias de elección tanto en general como en el caso puntual de la especialidad.

A ingresar a 4° año los alumnos deben elegir una Especialidad entre tres opciones. Las mismas son espacios de profundización de los lenguajes y de apertura y especialización hacia ciertos perfiles particulares de la Música o de las Artes Visuales. Tienen una extensión de cuatro años: un primer año introductorio- 4° año-, un segundo y tercer año de desarrollo- 5° y 6° año-, y un último año- 7° año- de prácticas profesionalizantes.

Como complemento de esta elección que determina fuertemente el trayecto de los alumnos por la última etapa de su escolaridad, aparecen en el Plan, para 5° y 6° año, las materias Optativas, ofertas académicas de los distintos Departamentos docentes, sobre temas, aspectos, perspectivas que no están presentes en el currículo obligatorio, que deben elegir los alumnos en un número de dos por año, a partir de propuestas que se renuevan en cada ciclo lectivo.

Finalmente, la configuración curricular del último año de la escolaridad, 7° año, da cuenta de la jerarquización de los procesos de desarrollo de la subjetividad que impulsa el Plan de Estudios, teniendo a la elección como uno de sus principales ejes.

El “último año” se proyecta como una instancia de cierre “a medias”, permitiéndole sintetizar y consolidar las competencias culturales básicas y encontrando en el campo de la especialización el espacio propicio para la producción de proyectos finales de práctica artística.

Podríamos definir esta etapa de la escolaridad como un año de cierre/ articulación, que da lugar a variados itinerarios pedagógicos, espacios y formatos originales para enseñar y aprender (proyectos, seminarios, prácticas extraescolares, recorridos opcionales). Cabe incorporar en este concepto de prácticas innovadoras el desarrollo de prácticas profesionalizantes, entendidas como estrategias y actividades formativas cuyo propósito

es ampliar e integrar los conocimientos y capacidades adquiridas en el espacio de las especializaciones y destinadas a poner en acto estos conocimientos y capacidades en la puesta en marcha de proyectos a instalar en diferentes ámbitos de la comunidad.

Confluyen en el Plan de 7° año cuatro espacios curriculares, caracterizados por distintas dimensiones en el abordaje del conocimiento:

- El Campo de Formación General expresado en cinco ámbitos de conocimiento: Lengua, Matemática, Historia, Filosofía y Estética
- El Espacio Optativo de Profundización: Lengua, Ciencias Exactas, Ciencias Sociales o Artes
- El Campo de la Formación Específica
- El Campo de las Especialidades y sus “prácticas profesionalizantes”

Un año de cierre porque se inscribe al final de un recorrido, pero a la vez un año de síntesis porque apunta a “sobrevolar el mundo académico desde otro lugar”, apoyado en el desarrollo y construcción de competencias sobre lo disciplinar en los años anteriores (de 1° a 6°).

Un año de continuidad, que se le dará a las consideradas materias generales, pero también, un año con un mayor grado de acentuación en la producción y profundización de la Especialidad, manteniendo el estatuto original de las Especialidades. Se espera que el alumno pueda aventurarse a producir nuevas síntesis de conocimiento, que versen sobre ciertas problemáticas contemporáneas emergentes.

Un año meta en el que el alumno pueda abordar no sólo aquello emergente en la contemporaneidad, sino reflexionar sobre los campos de conocimiento ya conocidos años anteriores desde la mirada construida por los metadiscursos que éstos mismos campos generaron. 7° tematiza lo metadiscursivo, pero también procede como tal; observa tanto los años anteriores como discursos-objeto, como así también las operatorias propias de la contemporaneidad, que son justamente aquellas producciones discursivas que más reflexionan sobre su propio estatuto.

Los procesos de elección presentes en el Plan ponen en el centro al alumno como constructor de su propio currículo (metaforizando: cartógrafo de su propia travesía, hacedor de las herramientas que va construyendo y copiando como equipaje de estudios).

Este rol de proyección subjetiva en la escuela podría plantearse como una nueva manera de ser alumno. Si bien en estos procesos de elección los alumnos están acompañados por una fuerte presencia institucional a través de la actuación de los Jefes y Coordinadores de Departamento y de los docente en todos los roles que se prevén, este “formato” escolar demanda del educando que él mismo sea. El rol docente es el de guía orientador en un proceso que implica, además de cuestiones académicas, otro tipo de variables que tienen que ver con aprender a convivir con los imponderables, con los factores imprevisibles que surgen en el tránsito por las elecciones.

El considerar la construcción de la subjetividad a partir de la elección y la producción, supone una praxis inclusiva, que atiende las diferencias, que fortalece la identidad, que permite a los jóvenes vincularse con el contexto social de una manera diferenciadora, comprometida con la realidad, capaces de modificarla.

Bibliografía

- Beck, Ulrich. La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad. Buenos Aires, Paidós. 1998
- Giddens Anthony. Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas. Taurus, 1999
- Habermas, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa, 2 vols. Taurus, Madrid, 1987.
- Ley de Educación Nacional 26206- 2006
- Norbert Elías. La sociedad de los individuos. Barcelona. 1987
- Schiller, Friedrich. Cartas sobre la educación estética del hombre. 1795
- Resoluciones del Consejo Federal de Educación- 2010

Flexibilidad curricular y construcción interdisciplinaria para el aprendizaje autogestivo de la ciencia y la tecnología

*Martín Tellechea; Rodrigo Conte;
Araceli Billodas; Jerónimo Tack;
Franks, Ruth; Pablo Alzuet; Vanina Reche*

Colegio Nacional “Rafael Hernández”
Universidad Nacional de La Plata

Resumen

El Colegio Nacional de la UNLP, en su Ciclo Superior Preuniversitario, cuenta con una asignatura de carácter obligatoria en el 6° año, referida al tratamiento de las temáticas científico tecnológicas, a la historia de la ciencia, al contexto de investigación en C y T regional y al desarrollo de competencias metodológicas para producir conocimiento. Esta materia, se dicta desde tres perspectivas disciplinares de las Ciencias Naturales: biología, física y química, sosteniendo cada una de las orientaciones programaciones programáticas diferenciales. El presente trabajo, desarrolla la historia del proceso que se llevó a cabo para unificar una propuesta común, tanto a nivel curricular como en la construcción interdisciplinaria del equipo de trabajo. Los diferentes ejes que se propusieron para su resolución y su flexibilidad resolutoria para su cursada. Del mismo modo, plantea algunas secuencias didácticas planificadas para el abordaje y resolución de esos ejes por parte de los alumnos, así como sus producciones. Los imaginarios del contexto institucional acerca de la actividad científica y las articulaciones establecidas con las Instituciones locales que llevan adelante investigaciones y desarrollos de este tipo.

Introducción

La dinámica movilidad del siglo XXI, en concordancia con su paradigma posmoderno y complejo; determinó que la intervención-acción de la ciencia y la tecnología haya ido creciendo y redefiniéndose en relación a las necesidades, los actores, las expectativas y los diferentes panoramas geopolíticos y sociales. En este sentido, es necesaria la revisión permanente de nuestros contenidos académicos y propuestas de enseñanza aprendizaje, para coordinarlos con esta realidad fluctuante, dinámica, atrevida e interesante.

Esto llevó a la reflexión y revisión del recorrido que fue desarrollando la propuesta curricular correspondiente del Ciclo Superior con modalidad preuniversitaria del Colegio Nacional (UNLP), desde el año 1990 que se sostiene la asignatura obligatoria para el 6° año de metodología de la investigación científica en el campo de las ciencias naturales (biología, física y química), dependiendo organizativamente de estos tres Departamentos y constituyendo un desafío para el trabajo interdisciplinario.

Desde este posicionamiento se propuso un cambio de rumbo epistemológico para esta asignatura obligatoria (MDI), que sintonizara con las transformaciones de la época y le aporte sustancialmente a la proyección de futuro de los alumnos del Colegio Nacional en sus posteriores decisiones formativas. La propuesta de trabajo, busca el acercamiento de los alumnos a la realidad científico-tecnológica de nuestro contexto, el análisis de las políticas de investigación que se desarrollan en nuestro entorno y su vinculación con nuestras circunstancias socio históricas. Pretendemos entonces una valoración de la ciencia como actividad progresista de vanguardia en el desarrollo de una nación soberana, y comprender las posibilidades que esta brinda para el mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad en su conjunto. Con este fin, proponemos después de veinte años de desarrollo de esta asignatura, brindar un panorama integrador y esclarecedor de que significa hacer ciencia en la Argentina, cómo se hace, quiénes la hacen y de qué manera poder recrear una producción que respete la metodología de trabajo en ese campo.

Metodología de trabajo

Una de las principales cuestiones a resolver para la generación de la propuesta superadora, tuvo que ver con la gestión de la integración departamental y la construcción de un perfil comunicacional común. Hasta el año 2015, cada Departamento venía desarrollando propuestas programáticas diferenciales como si se tratara de asignaturas diferentes. La estrategia para poder abordar este obstáculo curricular, fue centrar los campos de la discusión en el área integradora de las Ciencias Naturales y en la necesidad de apropiarse de la idea que los contenidos de este espacio son mayoritariamente metodológicos, analíticos, instrumentales, comunicacionales, interpretativos, argumentales y no conceptuales disciplinares.

En función de generar un encuadre inicial para el tratamiento de la reformulación, se decidió plantearse una serie de interrogantes guía, como herramientas de problematización, que permitieran interpelar el trabajo que se venía desarrollando y construir nuevas hipótesis de trabajo para la secuencia de la enseñanza y el aprendizaje, así como también planificar herramientas de intervención en función del diagnóstico y la reprogramación:

¿Qué ideas previas y conceptualizaciones tienen los alumnos acerca del conocimiento en general y del científico-tecnológico en particular?

¿Cuál es el impacto de la ciencia y la tecnología en el mundo actual y de qué manera requiere nuevos mecanismos de alfabetización para su capitalización?

¿Qué diferencia se puede establecer entre ciencia y tecnología, conocimiento teórico y práctico?

¿Qué actitud frente al conocimiento queremos fomentar, pensando al alumno como sujeto político, crítico y reflexivo de su realidad?

¿Cómo se comunica y democratiza el conocimiento científico tecnológico y de qué forma es percibido e interpretado?

¿Cuáles son los posicionamientos que la ciencia y los científicos poseen como parte de un modelo político social y de qué manera entienden su responsabilidad con el mismo?

¿En cuánto la actividad científica se encuentra condicionada por dimensiones políticas, económicas y sociales del mundo actual?

¿Cuáles son los imaginarios acerca de cómo se produce el conocimiento y las características de ese proceso?

¿Cuáles son los circuitos de indagación que subyacen a la producción de conocimiento?

¿Cuáles son las características que determinan el campo de las ciencias naturales?

¿Qué herramientas analíticas y metodológicas utilizan los investigadores en el desarrollo de su tarea?

¿Cuáles son los distintos contextos de producción de conocimiento en la investigación de la biología?

¿De qué manera la tecnología condiciona el abordaje de los distintos universos de estudio?

¿Cómo se planifica, implementa y evalúa la realización de un proyecto de investigación científica?

¿Cuáles son los canales de comunicación que se utilizan para la socialización del conocimiento en C y T?

Esta serie de perspectivas de indagación-acción, posibilitaron repensarnos como docentes del espacio, fortalecer la idea de un alumno protagonista, impulsar el aprendizaje autogestivo y trabajar sobre una propuesta de flexibilidad curricular que hasta el momento no se había concretado en plenitud.

Caracterización del espacio y dinámica de funcionamiento

Esta reformulación de mirada y perspectiva para la asignatura, pretende transformarla en un espacio curricular dinámico y flexible que busca un espíritu de cuerpo académico. Esto significa el poder concretar una visión de cátedra de MDI que se resuelva en las distintas divisiones y a cargo de distintos docentes, pero que responda a un marco común. De esta manera los alumnos podrán referenciarse no solo con su docente específico, sino también con los demás que forman parte de la propuesta. El sentido de esta nueva modalidad, se relaciona directamente con su implementación al incorporar actividades conjuntas como salidas, encuentros, visitas, paneles y reuniones integradoras de intercambio.

La idea fuerza que nos impulsa, propone establecer un modelo de trabajo que implique búsqueda en biblioteca, indagaciones on line, realización de encuestas, trabajo en el laboratorio e intercambio con profesionales. Nuestro objetivo es trabajar desde el encuadre de taller de producción, donde se brindarán consignas a resolver y los alumnos podrán hacerlo con libertad e independencia estimulando la autogestión en su desempeño. Es-

tas actividades buscan concretar un acercamiento genuino al mundo de la actividad científico tecnológica y al contexto local/regional que trabaja en ese campo. Informarse sobre las temáticas de investigación, los problemas tecnológicos que se intentan remediar y las aplicaciones que los mismos poseen.

Marco teórico y Formulación Programática

El marco teórico desde donde se realizó la reformulación, respondió a la enseñanza para la comprensión y la pedagogía de la transformación. Esto implicó poder seleccionar contenidos disparadores que permitan poner en juego las inteligencias múltiples y estrategias metodológicas que implicaran la necesidad de hacer para conocer y luego comprender. Otro aspecto didáctico metodológico fundamental, fue la de cabalgar sobre la noción de proceso y profundización cíclica de los contenidos abordados. De esta manera, quedó planteado la siguiente formulación programática:

Hilo conductor:

Cómo lograr que los alumnos desarrollen una actitud reflexiva y crítica acerca del conocimiento, comprendiendo la política en ciencia y tecnología local/regional como campo transformador de nuestra realidad social.

Actividades a desarrollar como desempeños de comprensión

- Visitas a Centros e Institutos de investigación locales en el campo biológico que dependen de la UNLP, CIC o Conicet

- Indagaciones por Internet acerca de las temáticas de los distintos Proyectos de Investigación y de Extensión que se sostienen en la UNLP que involucran el campo de las ciencias biológicas

- Elaboración de un mapa científico tecnológico nacional, que permita conocer e identificar los centros de investigación y temáticas de trabajo que se desarrollan en nuestro territorio.

- Trabajo de indagación a campo acerca de la divulgación en ciencia, como se comunica y como es interpretada

- Abordaje de una problemática de interés de los países del MERCOSUR en función de determinar el sistema de problemas que la conforman y las distintas posturas político-económicas que se adoptan sobre ella

- Concurrencia a Jornadas y actividades científico-tecnológicas organizadas por el Ministerio de C y T

- Prácticas del uso de diferentes herramientas tecnológicas involucradas en los estudios del campo (ópticos, materiales de laboratorio, imágenes satelitales, programas de simulación, y otros)

- Planificación y ejecución de propuestas de indagación en laboratorio y a campo

- Ejercitación en distintos formatos de divulgación científica (poster, spot radiales, videos, artículos periodísticos y otros)

Contenidos:

Unidad 1- Pasado, presente y futuro del conocimiento científico-tecnológico.

Tópico generativo: ¿Cómo realizo un análisis interdisciplinario de una problemática de actualidad nacional?

La ciencia como actividad social y el conocimiento como producto cultural. Comunicar, divulgar y comprender la producción científica. Ciencia y género Lógica del proceso de construcción de conocimiento científico. Modelos epistemológicos: teorías e historia de las ciencias Naturales.

Ciencia como modelo explicativo y tecnología para la resolución de problemas. Problemáticas científico tecnológica de la Argentina. Rol de las instituciones científicas (CONICET, CIC, UNLP y otras).

Metas de Comprensión

Que los alumnos comprendan:

- el valor del conocimiento científico como herramienta para la resolución de problemas actuales y futuros de nuestra sociedad.

- como la producción científica se ve condicionada por el contexto socio histórico.

- la importancia de la comunicación en ciencia y que hay diferentes herramientas que sirven para la difusión, divulgación y socialización del conocimiento hacia la sociedad.

- La estructura que administra la ciencia y la tecnología en nuestro país.

Unidad 2: Ciencia y metodología de la investigación.

Tópico generativo: Pequeños problemas bien resueltos: ¿cómo explico lo cotidiano a partir de la experimentación científica?

Formas de abordar una investigación en Biología: Trabajo de laboratorio y a campo. Elección de un tema, búsqueda de información. Análisis y formulación del problema. Hipótesis de trabajo. Diseño experimental: determinación de las variables dependiente/ independiente y constantes. Toma, análisis e interpretación de los datos: resultados y conclusiones.

Etapas de una investigación: planificación, implementación y evaluación

Planificación: estructuración y fundamentación del proyecto, plan de trabajo.

Implementación: desarrollo y seguimiento del diseño experimental.

Evaluación: análisis de datos y conclusiones.

Producción de una publicación primaria.

Metas de Comprensión

Que los alumnos comprendan:

- que el conocimiento científico surge de la articulación de actividades creativas y críticas, puestas en juego en un proceso metodológico de toma de decisiones.
- que las características de los interrogantes que se formulan las Ciencias Biológicas, condicionan el desarrollo de las investigaciones que se realizan.
- los aspectos metodológicos que se deben tener en cuenta para planificar, implementar y evaluar un proyecto de investigación, desde la vivencia de su desarrollo.

Gestión de la Implementación

El trabajo de poner en juego este nuevo recorrido y además de realizarlo de manera vinculante entre las áreas, requirió el establecimiento de una serie de acuerdos y decisiones pedagógicas estratégicas. Estos aspectos operativos logrados a través de varias reuniones, terminaron estableciendo los siguientes puntos:

- Propuesta de experiencia experimental: se acordó pensar y aportar acerca de la posibilidad de generar un modelo experimental común de resolución empírica en laboratorio, que sirva de experiencia común para poder ser interpelado desde las tres perspectivas disciplinares.
- Aula Web (es una plataforma digital de la UNLP que le permite a las materias de todas las unidades académicas, crear un espacio virtual de almacenaje y distribución de información): se tomaron los datos para organizar el aula web común de la asignatura en la que se determinará una solapa correspondiente a cada docente. El sentido de la misma es reunir la información, optimizar el acceso a la bibliografía y socializar actividades.
- Criterios de evaluación: se acordó la evaluación por producciones de los alumnos y la implementación de las grillas evaluativas o rúbricas, para ser trabajadas en forma conjunta con los alumnos. Del mismo modo, se fortaleció la noción de evaluación procesual y la distinción entre ponderaciones grupales e individuales.
- Actividades comunes: se decidió impulsar la implementación de salidas a Centros de investigación locales y a organizar una actividad conjunta de charlas de divulgación con investigadores de los tres campos disciplinares.
- Cierre común: se pensó la posibilidad de establecer como cierre común de las tres orientaciones, de una exposición de lo trabajado por los alumnos en una muestra de posters en los lugares comunes del Colegio. Esto resumiría e integraría el espíritu sumativo que se pretende reforzar en la materia.

Una vez generados estos acuerdos operativos y ya teniendo una reformulación programática común, se seleccionaron aspectos o ejes de desempeño sobre los cuales los alumnos pudieran discurrir y ejercitar la toma de decisiones acordes a sus preferencias. Estas posibles rutas fueron:

I. Trabajo experimental: planificación, implementación y evaluación, de prácticas indagativas significativas en contexto de laboratorio o campo. En estos proyectos, los alumnos se plantean diferentes problemas para ser resueltos a partir de la información que provenga de la implementación de un diseño experimental original.

II. Historia de la ciencia: personas destacadas en los campos disciplinares, teorías que transformaron el modo de pensar, fraudes y fracasos científicos. La ciencia a lo largo del tiempo y las culturas.

III. Ciencia y tecnología en la Argentina de hoy: innovaciones tecnológicas locales, líneas de investigación prioritarias, problemáticas actuales y gestión de la Ciencia y de la Técnica.

Resultados

Se realizó un diagnóstico inicial entre 125 alumnos para poder ubicar en que posicionamiento llegaban al último año, en relación a los contenidos que proponía la materia. Para esto se diseñó una encuesta inicial que indagaba las concepciones de ciencia, tecnología y conocimiento científico.

Los resultados de la misma fueron analizados por frecuencia de conceptos asociados y mostraron principalmente que los alumnos percibían a la ciencia como un campo de investigación empírico, con una metodología que le es propia y con la finalidad de producir teorías para entender la realidad. A la tecnología, como un facilitador de la vida del hombre y fuertemente asociada al campo de lo electrónico. Por último, al conocimiento científico lo consideran como producto de las investigaciones, con características lógicas, comprobables y de cariz explicativo.

Esta indagación inicial, permitió poder ser repensada durante todo el desarrollo de las actividades e interpelada al fin del ciclo cuatrimestral de la cursada. Así mismo, particularmente con muestras menores, se pudo establecer que los alumnos solo conocían algunas teorías del campo de las ciencias naturales; de las mismas mayoritariamente solo la del Big-Bang respondía a explicaciones actuales y la de mayor frecuencia entre las históricas, surgía la de la evolución por selección natural.

A lo largo del recorrido en las distintas prácticas y desempeños resueltos en la implementación de la nueva propuesta de trabajo, los alumnos resolvieron investigaciones experimentales, produjeron publicaciones primarias, recrearon experimentos históricos, entrevistaron científicos y conocieron Centros de investigación.

Discusión

Esta nueva dinámica de trabajo tendiente a la integración conceptual y a la mirada interdisciplinaria, nos enfrenta al desafío de superar las viejas organizaciones curriculares donde los contenidos se suponen discriminados en estructuras rígidas y poco maleables. Es necesario por parte de nosotros los docentes, trabajar fuertemente en las transversalidades y en la integración de contenidos. Es importante poder brindarles a nuestros alumnos la posibilidad de protagonizar su propio aprendizaje y que construyan herramientas cognitivas para el autoaprendizaje desde una perspectiva crítica. En la increíble velocidad de transformación de la realidad del siglo XXI, muchos de los jóvenes que hoy están en nuestras aulas, van a resolver estudios en campos del conocimiento cada vez más diversos y novedosos. Esta situación nos lleva a pensar de qué manera concretar la diversidad formativa y establecer la importancia de lo metodológico como ejercicio transformador de nuestra práctica cotidiana.

Bibliografía

- Alinovi, Matías. "Historia universal de la infamia científica". Colec. Ciencia que ladra. Ed. S XXI. Bs. As. 2009.
- Asúa, M. "Los juegos de Minerva". Colec. Ciencia joven. Ed. Eudeba. Bs.As. 2007.
- Bernal, J. "La ciencia en la historia". Ed. Nueva Imagen. Méjico. 1989.
- Blythe, Tina. "La enseñanza para la comprensión". Paidós, Buenos Aires. 2008.
- Cifuentes Gil, R. María. "Diseño de proyectos de investigación cualitativa". Noveduc. Buenos Aires, 2011.
- Charpak G., Lená P. y Y. Quéré. "Los niños y la ciencia". Siglo XXI Editores. Buenos Aires, 2007
- Cerejido, M. "Ciencia sin seso", locura doble. Ed. S XXI. Méjico. 1994.
- Dadón, J. R. y otros. "Investigando en Ciencias Naturales". Ediciones Aula-Taller. Buenos Aires, 2006.
- Edelsztejn Valeria. "Científicas". Colec. Ciencia que ladra. Ed. S XXI. Bs. As. 2012
- Freire P. y I. Shor. "Miedo y osadía". Siglo XXI Editores. Buenos Aires, 2014.
- Golombek, D. Demoliendo papers. Colec. Ciencia que ladra. Ed. S XXI, Bs. As. 2005.
- Grimson A. y E. Tenti Fanfani. "Mitomanías de la educación Argentina". Siglo XXI Editores. Buenos Aires, 2014.
- Kreimer, Pablo. El científico también es un ser humano. Colec. Cienciaque ladra. Ed. S XXI, Bs. As. 2009.
- Moledo L. y E. Magnani. "Diez teorías que conmovieron al mundo". Colec. Claves de las ciencias. Ed. Capital intelectual. Bs. As. 2009.
- Palou de Maté C. y otros. "Enseñar y evaluar". Geema editorial. Buenos Aires, 2001.
- Pruzzo de Di Pego, Vilma. "Evaluación curricular: evaluación para el aprendizaje". Espacio editorial. Buenos Aires, 1999.
- Witkowski, Nicolás. "Una historia sentimental de las ciencias". Ciencia que ladra. Colección mayor. 2007. Ed. S XXI, Bs. As.
- Yuni, J. y C. Urbano. Técnicas para investigar. Ed. Brujas. Córdoba. 2006.

Bibliografía complementaria:

- Revista Ciencia Hoy: www.ciencia-hoy.retina.ar
- Revista Museo de La Plata.
- Sitios web de divulgación científica acreditada

"Del barrio a la escuela" Taller de graffiti y expresión poética

Natalia Vastij; Fabiana Santamarina
Escuela Secundaria Técnica UNDAV
Universidad Nacional de Avellaneda

I. INTRODUCCION

El presente trabajo da cuenta de una experiencia pedagógica interdisciplinaria entre los espacios de Lengua Extranjera-Inglés (LE-Inglés) y Prácticas del Lenguaje, y tiene como pilares fundamentales la Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206, diciembre 2006); los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para Lengua - Ciclo Básico, Educación Secundaria (NAP-Lengua); los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para Lenguas Extranjeras - Educación Primaria / Educación Secundaria (NAP-LE); y el Modelo TPCK (Koehler, M. & Mishra, P. 2006), del cual se desprenden los lineamientos para la introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el trabajo del aula.

El Artículo 30 en el "Capítulo IV" de la Ley de Educación Nacional (26.206 / 2006) promueve el acceso al conocimiento como saber integrado, y fija entre los objetivos de la Educación Secundaria, el desarrollo de competencias lingüísticas orales y escritas en la lengua española y en una lengua extranjera, así como también, el desarrollo de capacidades para la utilización crítica de los nuevos lenguajes producidos a partir de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, con la finalidad de habilitar a lo/as jóvenes para que puedan situarse como agentes activos en la transformación constructiva de su entorno social.

La escuela, entonces, se constituye hoy en el agente de inclusión por excelencia, instándonos, como docentes, al diseño de propuestas nuevas y superadoras que integren saberes diversos, y que consideren el desarrollo integral de lo/as estudiantes.

Desde este nuevo contexto escolar, y considerando la especificidad y la diversidad, así como también, las particularidades que recorren a la escuela media y pública en la actualidad, se desarrolla este proyecto interdisciplinario: el Taller de Graffiti y Rap.

En adelante, se relatarán las características de la institución educativa. Luego, se detallarán los fundamentos que subyacen en el diseño de dicho proyecto. A continuación, se describirán las actividades desarrolladas en el espacio interdisciplinario del taller y en los espacios específicos de cada una de las disciplinas, LE-Inglés y Prácticas del Lenguaje, explicitando aspectos concretos de su implementación. Finalmente, se reflexionará sobre la experiencia en su totalidad, indicando aquellas cuestiones que ameritan retomarse en el futuro.

II. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

a. Características de la institución educativa y fundamentación del proyecto.

La experiencia aquí desarrollada se llevó a cabo durante los meses de septiembre, octubre, noviembre y diciembre del año 2015, con estudiantes de 2do y 3er año de la Escuela Secundaria Técnica UNDAV (Universidad Nacional de Avellaneda), ubicada en el Partido de Avellaneda, Provincia de Buenos Aires. La misma fue creada en el año 2014 en el marco del proyecto del Ministerio de Educación de la Nación con Universidades Nacionales con el fin de garantizar el derecho a la educación de la/os jóvenes que viven en zonas donde persisten condiciones de gran vulnerabilidad social.

Durante el 2014 la escuela funcionó en Isla Maciel, pero en el pasado 2015 empezó a construir su sede definitiva en el Barrio Villa Azul, en la localidad de Wilde. Por esta razón, en el momento en que se desarrolló esta propuesta, la escuela se encontraba funcionando en dos espacios distintos y complementarios. Al día de hoy, y después de haber transitado un intenso período de integración, la escuela funciona en su totalidad en el Barrio Villa Azul.

Uno de los primeros y mayores desafíos que se presentó fue establecer vínculos entre la nueva escuela y el barrio. No solo la mayoría de los docentes nos acercamos desde otros lugares sino que gran parte de lo/as estudiantes provienen de otros barrios, todos ellos caracterizados por un fuerte sentido de territorialidad. Se tornó prioritario, entonces, abrir las puertas de la institución para salir a recorrer las calles y leer ese nuevo espacio.

Otro de los desafíos que se presentó desde momentos tempranos involucra el trabajo áulico y sus características. Mucho/as de lo/as estudiantes sostienen trayectorias escolares no encauzadas (Terigi, Flavia. 2010:8) debido a los altos porcentajes de ausentismo y/o a las muchas y diversas instituciones que han transitado y abandonado, y por lo tanto, experimentan gran frustración, desmotivación e intolerancia frente al abordaje tradicional de los contenidos, y una sensación de desconfianza y resistencia frente a la cuestión de los “saberes” y de la autoridad.

La LE-Inglés, particularmente, es percibida como “más extranjera” aún ya que mucho/as de lo/as estudiantes, si bien trabajaron con ella en algún momento de su escolaridad primaria, no tienen contacto con la misma por fuera del contexto escolar, es decir, no suelen “usar” inglés para leer textos, chatear, navegar la web, escuchar música o ver películas, por ejemplo.

Nuestro rol docente en este nuevo proyecto de escuela implica desarrollar nuevos y variados formatos escolares cuya implementación garantice la inclusión de todo/as lo/as estudiantes en las distintas propuestas de trabajo.

Es así que durante el 2015, se presentaban en la escuela algunas actividades no graduadas, como el Taller de Graffiti y Rap, que se sostenían al mismo tiempo que otros talleres, por ejemplo, el Taller de Huerta y los espacios de Tutoría. La presencia de lo/as jóvenes en el taller era optativa, por lo tanto, fue menester generar actividades que pusieran en juego los NAP de cada disciplina, y que a la vez resultaran lo suficientemente significativas para ello/as como para que se sientan interpelados, quieran permanecer en el espacio y sigan trabajando.

Emilio Tenti Fanfani (2010) destaca lo siguiente:

Hoy resulta imposible separar el mundo de la vida del mundo de la escuela. Los adolescentes traen consigo su lenguaje y su cultura. La escuela ha perdido el monopolio de la inculcación de significaciones y éstas, a su vez tienden a la diversificación y la fragmentación. Sin embargo, en demasiadas ocasiones las instituciones escolares tienden al solipsismo y a negar la existencia de otros lenguajes y saberes, y otros modos de apropiación distintos de aquellos consagrados en los programas y las disposiciones escolares (Tenti Fanfani, 2010: 7).

Nuestra propuesta consistió entonces en generar un proyecto curricular que reivindicase la cultura de los jóvenes, no solo para darle protagonismo en la escuela sino también para hacerla dialogar con otros saberes.

El Taller de Graffiti y Rap se diseñó así con el objetivo de abordar contenidos comunes a las disciplinas LE-Inglés y Prácticas del Lenguaje como contenidos específicos de cada una de ellas, partiendo tanto de saberes propios de nuestro/as estudiantes, como del contexto en el que se encuentra emplazada la escuela.

En el espacio común del Taller se reflexionó en torno a la lengua madre y a la lengua extranjera, sus particularidades, sus semejanzas y sus diferencias. También se trabajó alrededor de los aspectos culturales que acompañan a las lenguas, siendo éstas una expresión cultural en sí mismas, y se promovió la valoración y exploración de la expresión poética y artística como medio para canalizar pensamientos, ideas, sentimientos y deseos.

Paralelamente, en las clases de Lengua Extranjera y de Prácticas del Lenguaje se trabajaron contenidos propios de cada disciplina.

Aquellos proyectos y secuencias didácticas que contemplan y valoran los saberes que nuestro/as estudiantes traen consigo, desafían la circulación unidireccional del saber asegurando el rol central de lo/as estudiantes tanto en la construcción colectiva del conocimiento, como en la de su propio proceso de aprendizaje.

b. Actividades realizadas.

Tomando como punto de partida el artículo “Trabajos Prácticos” de Paula Labeur (2014: 61-80), salimos a caminar por el barrio para registrar los graffitis de sus paredes. Se generó así un espacio en donde lo/as estudiantes nos contaron sobre la cultura Hip-Hop y se animaron a “rapear”.

Utilizaron los netbooks disponibles, junto con otros dispositivos, como ser sus celulares, para fotografiar graffitis. También grabaron y filmaron situaciones de “rapeo” y sumaron sus propias explicaciones sobre los sentidos de lo recitado en el rap como de lo dibujado en las paredes del barrio:

“En esa plaza todos los martes a las cinco de la tarde están los raperos.” (Joel)

“En la batalla de los gallos hay tres jueces y uno que dirige. Hacen con los brazos así (hace un gesto) para elegir al que ganó. Si no pueden elegir, hacen así (hace otro gesto) y piden réplica, o sea, que lo hacen otra vez, rapean otra vez, porque no hay empate.” (Leo)

“Free Style es hablar de todo, buena onda.” (Leo)

(Rapeando) “Con buena onda, con amigos pasándolo bien, nadie me puede criticar. Vamos a pasarla bien. Voy a expresar mis palabras, mis sentimientos.” (Joel)

(Rapeando) “En la rima yo te vengo a improvisar, a tirar, en la rima vos no sabés improvisar.” (Kevin)

(Rapeando) “Tú tienes rima fácil, tienes que saber que las rimas son muy versátiles.” (Leo)

“Los graffitis no sólo son dibujos en la calle, sirven para dar un pensamiento positivo o negativo a otra persona. Enseñarle a la gente a escuchar mejor y a abrir su mente, no sólo estar encerrado en su propio mundo.” (Leo)

En las clases siguientes, se retomó este material para realizar ejercicios de clasificación, comparación y análisis de las formas y contenidos plásticos, así como también de las formas y contenidos literarios.

Para esta actividad, los docentes llevamos impresas todas las fotos de los graffitis que lo/as estudiantes habían capturado en las salidas al barrio, y en grupos de trabajo se buscaron distintas formas de agruparlos en categorías. Así se armaron grupos de graffitis teniendo en cuenta su contenido temático (graffitis de amor, de fútbol, políticos, de denuncia), su estética (stencil, aerosol, dibujos), el espacio en donde estaban plasmados (casas, instituciones públicas, el tren, la vereda), entre otros. De a poco, lo/as estudiantes fueron construyendo colectivamente una definición propia de graffiti: “una forma de expresión, un mensaje sintético que busca generar impacto y llamar la atención”.

Esta actividad implicó ingresar un nuevo corpus literario en la escuela para interpretarlo desde un nuevo lugar:

En una educación que apunte a una construcción cultural inclusiva, que reconozca la identidad de los sujetos, que piense en sus criterios de recortes de contenidos no solo a partir de tradiciones culturales oficiales, la pregunta en cuestión es por la lógica de un nuevo currículum literario que dé cuenta, en sutil equilibrio, de estas culturas “otras” o que más bien cuestione las jerarquías, las deconstruya y las revierta. (Bombini, Gustavo. 202:11)

Desde este universo conocido y de su interés, ligado a sus prácticas socio-culturales y a la lengua materna, y mediado por las nuevas tecnologías de la comunicación, lo/as estudiantes fueron acercándose a la lengua extranjera, y a su estructura gramatical.

En las clases de Lengua Extranjera, comenzamos con proyecciones y visionado de trabajos de artistas callejeros en Nueva York, Londres y Liverpool, y luego, usando sus celulares personales, lo/as estudiantes “googlearon” sentidos, significados y nuevos trabajos y artistas.

A partir de esas imágenes y textos cortos, lo/as estudiantes exploraron distintos géneros discursivos: poético, retórico y enunciativo. También trabajaron con las estructuras gramaticales de los tiempos verbales Imperativo y Presente Simple, y el vocabulario que iba apareciendo en los distintos graffitis.

Seguidamente, se sumaron distintos videos de “raperos” anglo-parlantes, a partir de lo cual, analizaron, compararon y buscaron diferencias entre los diversos contextos socio-culturales y políticos, incluyendo el propio. Se lo/as alentó a expresar sus sueños, pensamientos y emociones en las palabras aprendidas en la LE (Inglés), y en otras nuevas, que agregaran detalles y particularidades a los pensamientos que comenzaban a tomar forma.

Para ello, se lo/as invitó a trabajar en el poema “A Clear Midnight”, de Walt Whitman (Leaves of Grass. 1881), y ya sea “imitando” la estructura del poema, “tomando prestadas” sus palabras o dejándose llevar por las imágenes invocadas o el sonido de las rimas, lo/as estudiantes lograron escribir sus versos:

*“This my hour of flight,
Away from earth, away from this city.
My chains, erased.
My trip, done.
Happiness, eternity and the stars.”
(Antonella. 2015)*

*“Away from home, away from reality,
the sun shines, the birds sing.”
(Poema colectivo. 2015)*

*“This is your time to fly into the moonlight
and the stars.”
(Poema colectivo. 2015)*

En el espacio de Prácticas del Lenguaje se leyeron Haykus, ya que su brevedad e intensidad los asemeja a los graffitis poéticos (Labeur. 2014: 75). Y luego, lo/as estudiantes también escribieron los suyos, contando sílabas, creando imágenes sensoriales que hablaran de ello/as, y su, nuestro, espacio:

*“En esta orilla
de mi Isla Maciel, sueño
barcos dorados.”
(Sol. 2015)*

*“El muelle vemos,
sentados en la grúa
y corre el agua.”
(Sol. 2015)*

*“Murales vivos.
Ayer, paisajes muertos.
Lágrimas sanas.”
(Norma. 2015).*

El juego del significante, el diálogo entre imagen y texto presente en algunos graffitis también nos permitió trabajar con la obra de Haroldo de Campos (Labeur. 2014: 71). Se proyectaron videos que adaptan poesías concretas, y luego, lo/as estudiantes utilizaron la aplicación Huayra Motion en las netbooks “Conectar Igualdad” para armar sus propias producciones animadas con la técnica stop motion tanto en inglés como en español.

A su vez, como algunos estudiantes querían escribir raps, se les propuso utilizar versos sueltos de distintos poemas y poesías incompletas de autores como César González, Gioconda Belli y Juan Gelman para crear nuevas producciones. Y también trabajamos “copiando” recursos de la obra de Oliverio Girondo:

*Correr del llanto, del terror.
Correr hasta no poder más.
Correr de la lógica.
Correr hasta el silencio,
hasta alcanzar la tranquilidad.
Correr sin caer al abismo de la locura.
Correr hasta que no me quede aliento,*

*sintiendo el ardor en mi pecho,
mis piernas explotadas de cansancio.
(Marcelo y Oscar. 2015)*

*Amar hasta que se te estalle el corazón.
Amar tanto sin pedir nada a cambio.
Amar tanto que te olvidas de vos mismo.
Amar y sentir que se te estruja el alma.
Amar sin temer.
Amar sin querer.
Amar con los ojos, con la cabeza.
(Axel “Toto” y Rocío. 2015)*

La escritura de los textos implicó la experimentación con distintas figuras retóricas: hipérbolos, metáforas, personificaciones. Sin embargo, luego de hacer algunas pruebas de los textos con distintas bases de raps, los estudiantes manifestaron que preferían mantenerlos como graffitis ya que consideraban que la falta de rima imposibilitaba transformarlos en canción.

Una vez que todas las poesías, graffitis y frases en español e inglés estuvieron terminadas, cada estudiante eligió una para ilustrar. Aquí aparecieron las imágenes auditivas y visuales evocadas en cada poema, incluso por encima del significado literal de las palabras, o el significado particular de cada palabra en la LE-Inglés: las sensaciones, estados o emociones primaron por sobre el aspecto convencional de la palabra.

Poemas cortos, graffitis y líneas de rap fueron compartidos y re-significados en un proceso de creación colectiva que puso en juego elementos socio-discursivos, interculturales, gramaticales y lexicales, así como también, saberes y competencias personales: escribir no fue una tarea solitaria, se armaba una poesía en pareja, se ilustraba el poema del otro, seis manos contaban sílabas y lanzaban palabras para colaborar con el poema de un compañero o mientras un estudiante movía las letras de una poesía concreta, otro sacaba las fotos para la animación.

Entonces, resuenan las siguientes palabras:

La riqueza de la colaboración también reside en que los estudiantes aprenden reflexionando sobre lo que hacen, ya que en el intercambio los saberes individuales se hacen explícitos y se tornan comprensibles para los demás. La capacidad para responder a demandas complejas y llevar a cabo adecuadamente diversas tareas supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivaciones, valores, actitudes, emociones que se deben movilizar conjuntamente para lograr una acción eficaz. Contar con un caudal importante de competencias para trabajar con otros y colaborar en experiencias de aprendizaje es cada vez más necesario en las llamadas sociedades de la información y la comunicación (Pico, Laura y Rodríguez, Cecilia. 2011:9).

Lo/as estudiantes también usaron el programa Movie Maker para editar las imágenes y audios obtenidos en las salidas por el barrio, con el fin de ser incluidos, en un video institucional a proyectarse en la ceremonia de fin de ciclo lectivo.

La experiencia se completó con la pintada de un graffiti-mural en una de las paredes de la escuela, en donde lo/as estudiantes plasmaron sus producciones escritas, tanto en la lengua madre como en la Lengua Extranjera, y sus dibujos acompañantes.

En primer lugar, se compuso el mural en papel, ensamblando las producciones personales y ajustando los detalles para conciliar los diversos escritos, colores y materiales en un muro común. Cuando estuvo listo, se lo fotografió y se lo proyectó sobre la pared a pintar.

Tanto la preparación como la pintada requirieron del trabajo y compromiso de todo/as y cada uno/a de lo/as participantes. Asimismo, fue necesario que lo/as estudiantes recurrieran a otro/as profesores de la escuela: lo/as profesores de Lenguajes Tecnológicos y de Expresión Artística, quienes, portadores de otros saberes, suma-

ron valor al trabajo de nuestro Taller.

c. ¿Cómo evaluar un proyecto colaborativo e interdisciplinario mediado por otros lenguajes?

Tanto en el espacio de LE-Inglés como en el de Prácticas del Lenguaje, el trabajo fue evaluado de manera integral a través de rúbricas que contemplaron aspectos como: la interpretación correcta de consignas, la participación activa en las discusiones, el respeto por la intervención de la/os otra/os estudiantes, la actitud solidaria hacia la/os compañera/os que necesitaran colaboración en la tarea, y la valoración del uso de la netbook “Conectar Igualdad”, en tanto asistente y herramienta.

Estos aspectos del trabajo realizado fueron evaluados por la docente, y asimismo, por lo/as estudiantes, fomentando la autoevaluación para la reflexión sobre el proceso de aprendizaje y el desarrollo de estrategias meta-cognitivas.

En el caso de Prácticas del Lenguaje se tuvo en cuenta las distintas instancias de escritura, discusión y re-escritura que estuvieron involucradas en la construcción de las producciones poéticas y se hizo especial énfasis en la apropiación y reformulación de los distintos recursos poéticos observados en las poesías leídas.

En el área de Inglés se realizó una evaluación que tuvo en cuenta: la escritura de líneas de rap, versos y graffiti, y la utilización correcta (de acuerdo a las posibilidades de desempeño en la LE) de los elementos gramaticales y lexicales necesarios para construir dichos mensajes.

Y aquí es importante destacar el rol que se le asignó a la retroalimentación.

Ofrecer retroalimentación a los alumnos implica generar, ante todo, las condiciones para que los mensajes sean eficaces, y los diálogos posibles. Para esto, el docente tiene que construir un vínculo de confianza con los estudiantes, una comunicación fluida y un intercambio de ideas, reflexiones, preguntas y dudas (Anijovich, Rebeca y González, Carlos, 2011, pg. 36).

Anijovich (2011) continúa citando a Gvrtz y Palamidessi (1998):

Todo puede ser mejorado, y nadie sabe de dónde puede venir o quien puede tener la mejor idea. Cabe al docente – por ser el profesional responsable – repensar y darles forma a los aportes, los datos, las informaciones, las ideas y las sugerencias que surjan de las actividades que se pueden poner en marcha en una escuela a la hora de evaluar a sus alumnos, las estrategias de enseñanza o un proyecto de trabajo.

Para poder llevar adelante una retroalimentación que diera lugar a nuevos y mejores aprendizajes, en el espacio de LE-Inglés se optó por una disposición de aula en mesas de trabajo grupal. De esta manera, la tarea de seguimiento de la labor - tanto individual como grupal - se pudo concretar de manera eficiente, dando lugar a instancias tanto de trabajo como de asistencia personalizadas.

Esta disposición permitió, por otro lado, generar una aparente “informalidad” de trabajo: el juego. A través de breves instancias lúdicas, se fue generando una atmósfera libre de tensiones que facilitó el trabajo en la Lengua Extranjera, la corrección, la producción y la reformulación.

Asimismo, “jugar a decir, a escribir en Inglés” posibilitó que lo/as estudiantes usaran, combinaran y repitieran estructuras, vocabulario y formas, generando una mayor seguridad (selfconfidence) como usuarios de la lengua y un sentido de logro (achievement) frente a la concreción de la tarea en la Lengua Extranjera, factores imprescindibles para el desarrollo de competencias lingüísticas.

III. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES PARA COMPARTIR.

En nuestra tarea diaria como educadores buscamos promover en nuestros/as estudiantes una mirada crítica y analítica sobre el mundo que nos rodea.

En sintonía con este propósito, leer en el aula los discursos plasmados en las calles del barrio, nos permitió interpretar y resignificar ese universo cotidiano con todas las herramientas que la escuela nos propone.

A su vez, el trabajo interdisciplinario generó el escenario propicio para que los contenidos de ambas discip-

linas se interpeleen mutuamente y dialoguen: las dos asignaturas al estar atravesadas por la misma experiencia artística se cargaron de nuevos sentidos.

En lo que concierne a la integración de las nuevas tecnologías al trabajo escolar, uno de los obstáculos a sortear fue la aprensión de mucho/as estudiantes a llevar sus propias netbooks a la escuela, refiriendo temor a su pérdida, robo o rotura. De cualquier manera, utilizaron las netbooks disponibles (de sus docentes y/o pares) para trabajar en equipo y, lo que apareció primero como un factor adverso, se transformó luego en otra instancia de trabajo colaborativo.

Es importante destacar que al momento de diseñar proyectos o secuencias didácticas que integren TIC es imprescindible el diagnóstico previo en lo que concierne a saberes, usos, y hasta prejuicios con respecto a la utilización de las mismas. De esta manera podrá asignarse el tiempo y dedicación necesarios a explorar los dispositivos a utilizar, contemplando estas instancias como contenidos en sí mismos a trabajar en el proyecto o secuencia didáctica, o en colaboración con otras asignaturas (Lenguajes Tecnológicos, Informática, u otras).

Por último, la actividad de cierre graffiti mural se transformó en una instancia concreta y auténtica de trabajo colaborativo, en la que el respeto por las decisiones e intervenciones de lo/as otro/as enriquecieron las subjetividades personales y dieron lugar a la apropiación de un espacio común: la escuela. A partir de las producciones individuales y con la intervención de otro/as actores (estudiantes de otros cursos, tutores, docentes de otras áreas) se produjo una pintada que en su totalidad resultó mucho más representativa que las intervenciones individuales.

Tanto la experiencia de trabajo como el graffiti fueron, a su vez, el punto de partida y referente del trabajo en el espacio de Lenguas Extranjeras y de Prácticas del Lenguaje este año. Y aún hoy, estudiantes y docentes siguen deteniéndose frente al mural para leer alguno de sus recovecos.

Nuestra escuela todavía está en construcción pero en una de sus paredes ya está la huella de sus protagonistas: allí están plasmadas sus voces.

IV. BIBLIOGRAFÍA / WEBGRAFÍA

- Anijovich, Rebeca y González, Carlos (2011): “El Círculo Virtuoso de la Retroalimentación” en: *Evaluar para Aprender. Conceptos e Instrumentos*, Buenos Aires, Aique Educación, pp 23-37.
- Bombini, Gustavo (2002): *Canon escolar / canon juvenil: cruces y tensiones*. Conferencia brindada para la Xarxa (Red de Investigadores de Literatura Infantil y Juvenil de Cataluña). Universidad Autónoma de Barcelona. 4 de noviembre de 2002.
- Balardini, Sergio; Dussel, Inés; Feldman, Daniel y Tenti Fanfani, Emilio (2008): *El Desafío de la Escuela Secundaria*, Primer Congreso de Educación Secundaria. Entre Ríos, Paraná. Parte 1. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=DnK7IazI_qg consultado por última vez el 03/09/16.
- Dussel, Inés y Quevedo, Luis Alberto (2010) (en línea), *Educación y Nuevas Tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*, VI Foro Latinoamericano de Educación. 1a ed. Buenos Aires, Santillana.
- Koehler, Mathew J. & Mishra, Punya (2006) (en línea), *Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge*. Teachers College Record. Disponible en: http://punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishra-koehler-tcr2006.pdf consultado por última vez el 03/09/2016.
- Labeur, Paula (2014): “Trabajos Prácticos” en: *Clásicos y Malditos. Para Leer y Escribir en Lengua y Literatura*. Buenos Aires, Lugar Editorial.
- Pico, Laura y Rodríguez, Cecilia (2011): *Trabajo Colaborativo. Serie Estrategias en el Aula para el Modelo 1:1*, Buenos Aires, Edu.ar S.E.
- Tenti Fanfani, Emilio (Mayo 2000) (en línea), *Culturas Juveniles y Cultura Escolar*. IIPE-Buenos Aires. Sede Regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Unesco. Disponible en: http://www.ses.unam.mx/curso2009/materiales/m4/s2/M4_Sesion2_Tenti.pdf consultado por última vez el 03/09/2016.
- Terigi, Flavia (2010): *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia en la Jornada de apertura de Ciclo 2010. Santa Rosa, La Pampa. 23 de febrero de 2010. Disponible en: http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf consultado por última vez el 03/09/2016.

William Shakespeare: del nombre al teatro

María Inés González; Fabiana Santamarina

Colegio Nacional de Buenos Aires

Universidad de Buenos Aires

I. FUNDAMENTACION

Nuestra exposición tiene por objeto describir los propósitos y las etapas de una experiencia didáctica que atraviesa el ciclo lectivo 2016, llevada a cabo en el Colegio Nacional de Buenos Aires, conjuntamente, por una docente del Departamento de Inglés y otra de Introducción al Análisis Literario, en el marco de la conmemoración de los 400 años de la muerte de William Shakespeare, y que, en el momento de redactar este trabajo, aún se encuentra en desarrollo.

La efemérides fue una motivación para poner en práctica un modo de trabajo casi inexistente en una institución como la nuestra, consolidada sobre una estructura academicista, donde los departamentos se manejan de modo muy similar al de las cátedras universitarias. La escasez de tarea interdepartamental de base tiene como consecuencia un escaso trabajo interdisciplinario, a menudo solo encarado en solitario por algunos docentes en encuentros fortuitos. El conocimiento se desarrolla intensiva y críticamente pero con un criterio de especialización en cada asignatura que entra, a veces, en conflicto con la función social y pedagógica de la escolaridad media.

Así, con esta experiencia no solo buscamos integrar áreas de conocimiento sino una tarea más política: trabajar en las fisuras de un formato institucional cuya enorme e indiscutible solidez corre el peligro de convertirse en rigidez.

En este sentido, pretendemos introducir una grieta en relación con el modo de enseñanza de cada una de nuestras asignaturas: combinar, poner a dialogar el enfoque comunicacional de las clases de Inglés con el de reflexión metalingüística y metapoética de las de Introducción al Análisis Literario.

Intentamos replicar este posicionamiento, ahora en relación con el objeto de estudio. Ante todo, propusimos un cuestionamiento de la figura de poeta construida alrededor de la persona de William Shakespeare. Esta construcción de la imagen de vate universal y señera “para las generaciones que vendrán”, en torno de Shakespeare, comienza incipientemente después de su muerte, a partir de la publicación de 36 de sus obras en el llamado *First Folio* (1623), y encuentra su punto máximo en la nueva lectura y apreciación de su escritura por parte de los románticos franceses (principios del S.XIX), especialmente con el *Manifiesto Romántico*, el Prefacio a *Cronwell* que escribe Víctor Hugo. En las últimas décadas, el norteamericano Harold Bloom en su *Canon Occidental* (1994), sitúa a William Shakespeare - su figura de autor - como faro en la historia de la literatura moderna occidental.

Con la efemérides, hoy se vuelve a colocar en el centro de la escena al autor como “poeta universal”, resabio del Romanticismo que nos acerca a los textos de Shakespeare desde su figura, dejando a veces de lado su obra, en el imaginario colectivo, y omitiendo las particularidades concretas del contexto en el que el dramaturgo vivió y, sobre todo, las condiciones de producción y consumo de sus textos. En este sentido, buscamos quebrar el aura de ese nombre de autor, exhibiendo el lugar periférico que tuvo como artista dentro de la paradójica ubicación que la actividad teatral tuvo en Inglaterra en los siglos XVI y XVII, a caballo entre el encumbramiento y la marginalidad.

Finalmente, en cuanto a los métodos de enseñanza y aprendizaje, y a la estructuración concreta de las clases, nos hemos valido de los criterios disímiles de agrupación a los que el Colegio ciñe a los mismos estudiantes: los alumnos de tercer año cursan *Introducción al Análisis Literario* en su división regular, mientras que Inglés es la única asignatura donde los alumnos de un mismo año son reagrupados por niveles. Esta lógica nos ha per-

mitido contribuir al fluir de saberes y vínculos, creando situaciones de intersección entre unos y otros grupos. Al trabajar con solo un grupo de estudiantes en común, fue necesario encontrar las estrategias que permitan la circulación de los saberes, ya que algunos serán comunes y otros restringidos a cierto conjunto. El desafío consistió en convertir una dificultad organizativa en una ventaja: promover la horizontalidad en el intercambio de saberes.

A continuación, describiremos las secuencias que conforman nuestra experiencia didáctica, cuyo diseño se funda en los planteos mencionados.

2. DESARROLLO DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

El proyecto comprende cuatro grandes secuencias didácticas.

a) Secuencia didáctica I - llevada a cabo en las clases de Inglés.

En el Colegio Nacional de Buenos Aires las clases de inglés se encuentran dispuestas en un bloque semanal de 3 módulos de 35' cada uno. Esta disposición horaria, por un lado, permite trabajar con dinámicas diversas y más flexibles, favoreciendo la implementación de propuestas innovadoras con respecto a la modalidad escolar tradicional. Sin embargo, esta misma disposición reduce el encuentro entre el docente y sus estudiantes a una sola vez por semana, lo cual pone en riesgo la vinculación del estudiante con la disciplina y sus contenidos. Por ello, hemos buscado reformular el entorno de aprendizaje y producción, promoviendo que trascienda el plano físico y constreñido del aula concreta y se impregne del aspecto “ubicuo” inmanente a los medios digitales (Nicholas Burbules. 2010). La experiencia se desarrolla con estudiantes agrupados en el nivel B1, que se corresponde con la misma denominación asignada al nivel Pre-Intermediate / Intermediate por el Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) - Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de la Lengua Extranjera-Inglés (LE-Inglés); pone en juego aspectos de la metodología de “clase invertida” (Flipped Classroom) e incluye el trabajo en grupos para la construcción colaborativa del conocimiento a partir de la realización de tareas (TBL - task-based learning) y del “posteo” de información en un entorno virtual compartido.

A partir de la lectura de Hamlet en versión narrativa y de una primera actividad de “tormenta de ideas” (brainstorming) en relación con el imaginario previo acerca de la vida y obra de William Shakespeare, lo/as estudiantes se organizaron en grupos para abordar una investigación sobre diferentes aspectos relacionados tanto con la figura del escritor como con el contexto socio-político de producción de sus obras.

Se conformaron seis grupos teniendo en cuenta que cada uno de ellos incluyera estudiantes de todas las divisiones, especialmente del curso de Introducción al análisis literario involucrado en este proyecto. Luego, cada grupo seleccionó un eje temático sobre el cual investigar:

- 1). Contexto histórico y político en Inglaterra. Economía, sociedad, religión y entretenimiento. Creencias y mitos.
- 2). La profesión teatral en la época: los teatros y la puesta en escena de obras, las compañías teatrales, actores y actuación, audiencia, controles y censura. Dramaturgia.
- 3). Vida de William Shakespeare: datos biográficos, el W. Shakespeare de Stratford-upon-Avon, los “años perdidos”, el W. Shakespeare de Londres, sus últimos años en Stratford-upon-Avon. Evidencia y falta de evidencia material que constata la validez de la información sobre la vida y obra de Shakespeare, stratfordians y anti-stratfordians.
- 4). Sus obras: lenguaje, estilo, materiales y fuentes, el teatro y el mundo, ilusión y realidad. Publicación del First Folio. Canon.
- 5). Hamlet: trama y desarrollo de acontecimientos, desarrollo de los personajes, temas, conflictos, fuentes.
- 6). Romeo y Julieta: trama y desarrollo de acontecimientos, desarrollo de los personajes, temas, conflictos, fuentes.
- 7). Sueño de una Noche de Verano: trama y desarrollo de acontecimientos, desarrollo de los personajes, temas, conflictos, fuentes.

La investigación grupal se llevó adelante a través de la exploración de videos y artículos en diferentes sitios

web en inglés, durante cuatro semanas y en instancias independientes del trabajo del aula, según las posibilidades y disponibilidades de cada uno de los estudiantes del grupo. Los plazos y frecuencia dispares de la investigación contribuyeron también a quebrar la idea de aprendizaje monocrónico que subyace en el cronosistema escolar (Terigi, Flavia. 2010: 16).

En esta primera etapa, se trabajó en grupos cerrados en la plataforma virtual Facebook, una de las más versátiles respecto de sus posibilidades, y una de las más usadas por nuestros adolescentes. Los diferentes integrantes de cada grupo, según el eje de investigación elegido, fueron compartiendo, visitando y discutiendo los descubrimientos y hallazgos - links a material de lectura, a videos o imágenes - con el resto de sus compañeros. Todas estas intervenciones en los grupos virtuales, “posteos” y comentarios, se realizaron en la LE.

El contacto directo con la LE en diversos formatos y registros, así como su uso para la discusión y acuerdos sobre el trabajo a realizar en el entorno virtual, resultaron instancias concretas para que enriquecieran sus habilidades y competencias lingüísticas y comunicativas, e integraran a ellas sus habilidades y competencias en el uso de las nuevas tecnologías.

La utilización de una plataforma horizontal tan controversial como Facebook promovió la re-significación y re-valoración de las redes sociales como entornos educativos para el intercambio de saberes que extienden y flexibilizan el espacio-tiempo del aula y, a la vez, posibilitó la reflexión sobre la cuestión de la construcción de nuestra identidad digital y el cuidado de la privacidad propia y de otros.

Asimismo, el entorno virtual ofreció otras posibilidades de participación, permitiendo la “visualización” de aquellas personalidades que tienden a ser más reservadas o tímidas y, por lo tanto, reticentes a la exposición que el trabajo en el espacio del aula demanda.

La docente desempeñó el rol de asistente en la búsqueda de información y el desarrollo del trabajo: supervisó las búsquedas individuales estudiantiles, incentivando la visita a sitios confiables y guiando la investigación hacia los aspectos fundamentales a indagar; promovió la discusión en los distintos grupos a través de pequeñas intervenciones y ofreció especificaciones concretas cuando resultó necesario.

En forma simultánea a este trabajo grupal en el entorno virtual, se leyeron otras dos obras de W. Shakespeare en versión narrativa breve: Romeo y Julieta y Sueño de una Noche de Verano, que luego se trabajaron en las clases de Inglés en el aula.

Este trabajo consistió en una discusión introductoria sobre la trama de las tres obras y, transversalmente, la cuestión de los personajes y sus roles, los conceptos de microcosmos y macrocosmos, conflicto interno y conflicto externo y mecanismo de obra dentro de la obra.

En el espacio de la clase en el aula se compartieron también aspectos generales de las investigaciones que se iban llevando adelante en los grupos virtuales.

Como cierre de la tarea de investigación, los diferentes equipos prepararon presentaciones orales en Inglés sobre la temática investigada, acompañadas por un medio audiovisual: Powerpoint, Prezi, muro interactivo Padlet u otras aplicaciones que los jóvenes suelen utilizar para este mismo fin en contextos de estudio.

Estas breves ponencias fueron compartidas con el resto de sus compañero/as de curso de Inglés nivel B1, logrando construir colectivamente un marco preciso y claro para la comprensión de aspectos claves sobre la figura de William Shakespeare, su contexto y su obra. Se desafió, así, ese orden del saber mediado por el maestro que la escuela tradicional nos propone (Dussel, Inés y Quevedo, Luis Alberto. 2010:30).

La evaluación de esta secuencia de trabajo fue realizada a través de una rúbrica (grilla) que comprende: las instancias de investigación virtual, grupales e individuales; la formulación de las exposiciones orales a partir de lo explorado; y la preparación del material visual que acompañó la presentación.

Se contemplaron aspectos como la profundidad de las búsquedas realizadas, la elaboración de conceptos importantes para el abordaje del contenido señalado, la competencia comunicativa en la LE-Inglés, la adquisición de vocabulario específico al tema abordado, la pertinencia de las intervenciones y la contribución personal al desarrollo del trabajo grupal.

b) Secuencia didáctica II - llevada a cabo en las clases de Introducción al Análisis Literario.

La segunda secuencia didáctica se desarrolla en las clases de Introducción al Análisis Literario, asignatura atípica, en tanto no existe en las escuelas medias de la Ciudad y de la Provincia de Buenos Aires, en la que es-

tudiar a Shakespeare (en Castellano) supone la puesta en relación con la poética aristotélica, de cuya lectura se parte, así como la vinculación con los modelos trágicos clásicos, que se leen y analizan en clase como punto de partida: en definitiva, el estudio de una disputa entre poéticas a través de la Historia de la Literatura.

De quienes componen esta clase de tercer año, solo algunas personas habían participado de la primera parte del proyecto. Son ellas quienes introdujeron en el imaginario del teatro shakespeariano al resto de sus compañerxs, replicando la metodología de clase Invertida de la que ya habíamos partido. Como sabemos, cada participante había formado parte en las clases de Inglés de un grupo de investigación dedicado a uno de los aspectos antes detallados.

En este momento, se requirió de la reconceptualización - y no mera traducción - de los contenidos investigados en Inglés para poder expresarlos, en su exposición oral, en las clases de Introducción al Análisis Literario. Estas presentaciones estuvieron ancladas en los videos, Prezis o Powerpoints preparados en las clases de Inglés, que sus compañeros y compañeras pudieron oír y leer en inglés, en la pantalla, haciendo convivir ambas lenguas en un mismo espacio de aprendizaje.

La profesora amplió, sólo en la medida en que fue necesario, la presentación de los estudiantes. El resto de la clase tomó apuntes y preguntó dudas a los expositores, pues la consigna fue que ese producto debía ser usado como bibliografía obligatoria a la hora de trabajar con los textos y de la instancia de evaluación. Con esta consigna, retomamos el modo de construcción colaborativa del conocimiento que ha venido guiando toda la secuencia.

En este espacio, se buscó promover un clima dialogal, conversacional - una suerte de foro o de "café literario" - donde lo presentado se convirtiera en un punto de partida para que el auditorio llevase a la clase conocimientos relacionados, adquiridos a través de sus experiencias en viajes, consumo de películas o series, y en otras asignaturas del Colegio como Latín o Historia. Se logró de esta manera, una interesante integración de saberes; una vivencia de la idea de conocimiento como totalidad, más allá de la compartimentalización que la institución escolar suele hacer del saber.

El segundo momento de esta secuencia profundiza en la lectura y análisis de la tragedia Hamlet, en su versión completa dramática y en lengua castellana. A lo largo de más de un mes, estuvimos, en las clases previas, analizando la tragedia clásica modelo (Edipo rey) y el estudio que sobre ella hace Aristóteles en su Poética. Ahora, el objetivo se centra en en la transformación de la Poética descriptiva y analítica de Aristóteles en texto prescriptivo, durante el Renacimiento, y en la desobediencia de Shakespeare y los dramaturgos de las compañías teatrales londinenses a los modelos academicistas.

Contexto social y político, modos de producción y consumo, propósitos de recepción de las obras - cuya investigación y exposición arrancaran en las clases de Inglés - se resignifican en esta etapa como las causas que orientaron ese desplazamiento de lo normativo que hicieron los dramaturgos ingleses. Solo desde allí, puede avanzarse hacia el estudio de la cosmovisión barroca y los mecanismos de composición que el arte usa para representar esa nueva conciencia: en el teatro de Shakespeare, el fatum se combina con el libre albedrío y el héroe se vuelve más humano pero, sobre todo, responsable de sus actos. De ahí, la invención shakespeariana del doble conflicto que atraviesa al protagonista: el externo, en la sucesión de acciones de la trama, y el interno, consigo mismo, a solas, en sus monólogos. Como en la vida misma, para que este último conflicto resulte verosímil es necesario el transcurso del tiempo, por lo que los isabelinos rompen la regla clásica de las tres unidades. Como en la vida misma también, lo trágico se enlaza con lo cómico; de lo elevado y filosófico mismo se desenreda lo macabro y, como la certeza que atraviesa el siglo XVII ya no es la del dominio sobre lo real propia del Renacimiento, sino la de que Dios nos ha puesto en el mundo para mostrarnos nuestra incapacidad de discernir entre lo verdadero y lo falso o lo real y lo imaginario, las obras de Shakespeare retoman, una y otra vez, los tópicos del mundo como teatro, del disfraz y del doble.

Figuras como el oxímoron y la paradoja construyen un Hamlet cuya acción permanente es la duda que no le permite actuar: ¿cómo puede ser que los actores en una representación lleven a cabo lo que él no puede hacer?: matar al asesino de su padre -se pregunta. ¿Cómo entendemos que lo que nos provoca espanto nos dé risa? Y, en el plano real de la recepción, ¿cómo es posible que el Rey y el mendigo se entretengan con el mismo espectáculo teatral que oscila entre la sonoridad del verso aplicada a reflexiones filosóficas de alta densidad polisémica y la representación de sangrientas acciones violentas en escena, que seguramente contagiarían de

entusiasmo a más de uno de esos borrachos del tablón que, según una carta del poeta John Taylor a William Fennor, el rimador del Rey James, "se sienta locamente con una botella de cerveza y silba, o lanza una piedra y porque yerra bosteza, chilla y grita o, en estado de locura, la losa arranca ante la repentina cancelación de una función?" (Preiss, Richard. 2015: 50-78,11).

Sinteticemos: la inmersión en el mundo shakespeariano ha tenido lugar a partir de la investigación autónoma de un grupo de estudiantes, en una lengua que recién están aprendiendo a manejar. Medios digitales, imágenes y sonidos fueron canales y soportes de una búsqueda cuyo producto - quién, cuándo y cómo, en el siglo XVII - fue la plataforma para entender que un texto de un prestigio casi temible es, en realidad, la resultante de un enfrentamiento con lo normativo y lo académico: componer en la taberna, pelearse por la paga con el dueño de la compañía teatral, improvisar argumentos para una conmemoración cuya fecha se aproxima, entender que un autor pueden ser, a la vez, dos.

El instrumento de evaluación de esta secuencia buscará que las alumnas y los alumnos se enfrenten al texto para leer en él - ahora autónomamente - tres aspectos: los índices del contexto y modo de producción, circulación y consumo que ese discurso sigue portando aún, cuatrocientos años más tarde; los mecanismos literarios transformadores de la norma académica; la ideología que transmite, releída en el siglo XXI.

La bibliografía estudiada, los conceptos explorados en clase serán solo la herramienta indispensable para una lectura propia: proponemos una evaluación que no sea repetición sino que implique los nuevos conocimientos incorporados.

Sin embargo, y después de este recorrido, las docentes nos preguntamos: ¿qué es la Literatura sin la lengua en que está escrita? Por ejemplo, sin su sonoridad: los dobles sentidos, la homofonía, los equívocos, los quiasmos y aliteraciones que permean los textos de Shakespeare. Y, ante todo, el empleo del verso blanco, esa composición de métrica regular y sin rima que en la lengua inglesa adoptó generalmente la forma del pentámetro yámbico - cinco unidades melódicas cada una de ellas compuesta de una sílaba breve y otra larga.

Elegimos, entonces, dos escenas - la de Hamlet en el cementerio junto a los sepultureros que cantan y hacen bromas procaces mientras excavan tumbas y se deshacen de viejos huesos; y la de la metafórica canción de Ofelia, antes de morir ahogada - para hacer foco en estos recursos que explotan la relación fónico-semántica de la lengua, para así hacer perceptible aquello que la traducción invisibiliza.

La posibilidad de alcanzar esta percepción nos obligará a volver a las fuentes: las clases de Inglés.

c) Secuencia didáctica III – llevada a cabo en las clases de Inglés y de Introducción al Análisis Literario.

Como actividad integradora de las secuencias I y II, se retomarán las escenas analizadas con este fin en las clases de Introducción al Análisis Literario, y algunas otras que hayan resultado particularmente atractivas durante el desarrollo de las clases, y se volverán a leer en su forma original, en lengua inglesa. En este punto, la idea es volver sobre las fases anteriores de trabajo, en dos sentidos: por un lado, se comparará el efecto de lectura que produce la trasposición genérica que se ha hecho de las obras dramáticas al relato breve, con fines didácticos; por otro, se reflexionará acerca de qué aporta leer la escena completa en inglés, a lo percibido en la lectura hecha en castellano.

Se invitará a quienes cursan Introducción al Análisis Literario pero no forman parte del nivel B1 de Inglés, a participar de esta actividad, de modo que puedan también disfrutar de la materialidad sonora de la lengua y de las formas de la lengua inglesa de los siglos XVI-VII.

Finalmente, se incentivará a los y a las estudiantes que gusten hacerlo, para que lean de manera dramática, en inglés, algunos parlamentos de otras escenas, y se jugará a reconocer en la escena leída, el núcleo narrativo correspondiente en el relato breve abordado en LE.

d) Secuencia didáctica IV - Actividades de cierre del proyecto (actividades en común Inglés y Introducción al Análisis Literario).

La secuencia de cierre del proyecto es, a la vez, un inicio: partimos de la noción de que leer es siempre reescribir; y reescribir, una acción dinámica que impacta en el texto y en el mundo.

Imaginamos la producción de un circuito de esta naturaleza como resultado de nuestra experiencia, y por ello buscamos que lo aprendido salga de la interioridad del sujeto, tanto hacia los otros como hacia el exterior

del aula y del Colegio. El carácter polisémico de la textualidad shakespeariana colaborará con nosotras, sin duda, en los logros obtenidos en lo que a esta cuestión respecta.

Para alcanzar el primer propósito, reuniremos a todo el estudiantado que hemos involucrado en el proyecto: participantes de las clases de Introducción al Análisis Literario de la profesora involucrada en esta propuesta y miembros de las clases de Inglés nivel B1 - entre quienes se encuentran también estudiantes que cursan Introducción al Análisis Literario con otro u otra docentes que no han participado directamente en esta experiencia.

De esta manera, al cerrar el proyecto, buscamos que las aulas se abran para reunir a un conjunto de sujetos de aprendizaje que salen de su lugar físico restringido de estudio para entrar a otro más amplio que los convoca e invita al diálogo.

En conjunto, organizaremos el visionado de *Rozencrantz and Guildenstern are Dead* (Tom Stoppard, 1992), dando al evento la forma genérica de una proyección con cine-debate.

Este film - adaptación cinematográfica de Stoppard de su propia obra (1966) - reescribe el clásico a partir de recursos característicos de la narrativa moderna y postmoderna, adopta un tono de comedia y cambia el foco protagónico, tomando el punto de vista de dos personajes secundarios a los que muestra en las instancias en que la obra de Shakespeare los deja fuera de la escena. Este cambio de foco, por otro lado, da lugar a juegos metateatrales, y a la legitimación del absurdo, manifestando el carácter contradictorio de la risa.

Para lograr el segundo objetivo, la trayectoria hacia el exterior del Colegio, organizaremos una salida al teatro, reflexionando acerca de ella no como una experiencia aislada o de cierre de un trabajo estudiantil sino como eslabón de una - quizás, para algunos iniciática - cadena de prácticas culturales que comiencen a ser parte de sus elecciones en la vida cotidiana.

La cartelera de la ciudad de Buenos Aires, con sus decenas de puestas de obras de Shakespeare, será nuestra aliada para lograrlo, en este desafío de re-pensar las actividades escolares en relación a lo que hoy ocurre en otros contextos.

e) Evaluación

Como ya se ha explicitado oportunamente en el desarrollo de la propuesta, la evaluación de las Secuencias Didácticas I y II, contemplará las especificidades de las asignaturas correspondientes, promoviendo el conocimiento integral de aspectos fundamentales, focalizando en la formación de conceptos y considerando el desempeño de alumnos y alumnas en tanto sujetos activos y protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

Para la instancia integradora de evaluación, enfatizamos la idea fuerte, aquí ya expuesta, de que leer es re-escribir, mental pero también material, físicamente; y, por lo tanto, sostenemos que la marca discursiva gráfica generada por la lectura en la pantalla o en el papel es imprescindible.

Así como los equipos de filmación y los que llevaron a cabo las puestas teatrales hicieron su relectura/escritura de los textos de Shakespeare, se propondrá a los chicos y chicas que realicen un ejercicio de reescritura doble: redactarán una reseña a la manera de crítica de espectáculos de alguna de las obras artísticas visitadas. Trabajarán de a pares, recuperando lo que se haya discutido en el debate y los conceptos fundamentales elaborados en las clases de ambas asignaturas a lo largo de las secuencias didácticas, a las que incorporarán sus impresiones y/u opiniones personales, con la fundamentación correspondiente. Podrán escribir el texto en español o en inglés, según lo sientan conveniente, y sus producciones serán valoradas por las docentes en conjunto.

En tanto la puesta en práctica de esta consigna requerirá la lectura crítica de la obra original y de su reescritura fílmica/teatral, quedará materializada la idea bajtiniana de los discursos como un entramado no lineal, cronológico y vertical sino como una red plástica de enunciados que se van retroalimentando con voces infinitas, donde sea cada vez más difícil hallar las jerarquías.

Por último, se generará un espacio propicio para la evaluación del proyecto como instrumento para la vehiculización del aprendizaje, y para la reflexión sobre las trayectorias de apropiación del conocimiento.

3. CONCLUSIONES y REFLEXIONES

Como fuera mencionado en la FUNDAMENTACIÓN, al momento de la redacción de estas reflexiones nuestra propuesta pedagógica se encuentra aún en desarrollo. Sin embargo, habiendo transitado un importante tramo del proyecto, creemos que es de importancia compartir nuestras conclusiones hasta el momento.

En primer lugar es menester destacar que en el contexto escolar en el que se lleva adelante el proyecto resulta imprescindible reflexionar de manera continua sobre las propuestas en marcha, ya que la misma dinámica de la estricta cronología escolar de la institución nos demanda realizar adecuaciones frecuentes a las actividades proyectadas.

Por otro lado, el carácter interdisciplinario de esta propuesta exige una organización minuciosa y casi cronometrada para que pueda ser llevada adelante exitosamente. Por lo tanto, la concreción de cada actividad resulta de encontrar un equilibrio entre las posibilidades concretas y la decisión de seguir adelante con nuestro propósito.

En lo que respecta a la recepción de la propuesta en el aula, es necesario mencionar, en primera instancia, que un aspecto característico del estudiantado de nuestro Colegio es un alto índice de frustración frente a propuestas de aprendizaje muy poco dinámicas, a menudo excesivamente rígidas y desconectadas entre sí, y entre sí y el mundo real. Y si bien parte del plantel docente reconoce esta situación como un síntoma del abismo existente entre la propuesta escolar y la vida por fuera de la institución, no hay aún conciencia desnaturalizadora e interrogadora de prácticas endémicas que pudiera generar proyectos que den una respuesta satisfactoria al problema.

Tedesco y López (2004) hacen mención a la brecha entre la “cultura escolar” y la “cultura juvenil” y la situación de las jóvenes generaciones que no encuentran en la escuela un espacio de identificación con sus intereses. Para ellos, “los métodos didácticos tradicionales ya no son útiles en estos nuevos escenarios” (Montesinos, Sinisi y Schoo. 2009: 9).

Frente a propuestas pedagógicas que escapan de lo tradicional, entonces, suelen demostrar gran interés, su participación se hace muy notoria, y sus logros resultan incalculables.

Sin embargo, muchas otras veces la misma novedad de adueñarse, de conducir por sí mismos su recorrido por los contenidos de la asignatura, les produce aletargamiento o les ofrece la oportunidad para deshacerse de sus compromisos escolares. Esta situación nos indica que el desarrollo de estrategias de metacognición, fundamental para poder ocupar un rol activo en el proceso de aprendizaje, también debe ser considerado un contenido en sí mismo, y un contenido no específico de un espacio, el de Tutoría, por ejemplo, sino recurrente en todas las asignaturas.

Por otro lado, también es importante mencionar que un buen número de estudiantes han expresado su interés por llevar sus presentaciones y ponencias a otros cursos, sus propias “divisiones”, cuyos profesores no se encuentran directamente involucrados en esta propuesta.

Asimismo, otros colegas tanto de la asignatura Introducción al Análisis Literario como de Inglés han replicado este circular horizontal de los saberes, sumándose a la experiencia de recibir a los alumnos y alumnas que protagonizan esta propuesta y dedicarle un tiempo a sus presentaciones como introducción al universo shakespeariano.

Nuestra reflexión, al menos hasta el momento, se centra en la recepción y apropiación de esta propuesta pedagógica por parte de estudiantes y docentes, e indicaría que nuestra institución escolar está sedienta de rupturas y requiere de propuestas pedagógicas integradoras y revitalizantes, que re-piensen “las actividades escolares en relación a lo que hoy ocurre en otros contextos” para “llevar lo que ocurre en esos contextos al aula” (Burbules, Nicholas. 2010).

BIBLIOGRAFÍA / WEBGRAFÍA

- Anijovich, Rebeca y González, Carlos (2011): "El Círculo Virtuoso de la Retroalimentación" en *Evaluar para Aprender. Conceptos e Instrumentos*. Aique Educación, pp 23-37. Buenos Aires.
- Aristóteles: *Poética*. Edición trilingüe. Gredos. Madrid. 1974.
- Bloom, Harold (2006): *El canon occidental*. Anagrama. Barcelona.
- Bollini, Rosana y Cortés, Marina (1994): *Leer para escribir. Una propuesta para la enseñanza de la lengua*. El Hacedor. Buenos Aires.
- Bombini, Gustavo (1994): *Otras tramas. Sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. Homo Sapiens. Buenos Aires.
- Burbules, Nicholas (2010): *Modelo 1 a 1 y Aprendizaje Ubicuo*. Entrevista brindada para Programa Conectar Igualdad. Septiembre 2010. Educar Portal. Disponible en:
<https://www.youtube.com/watch?v=VYfYmX5k6Gc>
Consultado por última vez el 03/09/2016.
- Dussel, Inés y Quevedo, Luis Alberto (2010) (en línea), *Educación y Nuevas Tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. VI Foro Latinoamericano de Educación. 1a ed. Santillana. Buenos Aires. Disponible en:
<http://virtualeduca.org/ifd/pdf/ines-dussel.pdf>
Consultado por última vez el 03/09/2016.
- Feldman, Daniel (2010): *Enseñanza y escuela*. Paidós. Buenos Aires.
- Frugoni, Sergio (2006): *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Libros del Zorzal. Buenos Aires.
- Hugo, Victor Marie (1827): *Cromwell*. Prefacio. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Alicante. 1999. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/>
- Iturrioz, Paola (2006): *Lenguas propias-lenguas ajenas. Conflictos en la enseñanza de la lengua*. Libros del Zorzal. Buenos Aires.
- Koehler, Mathew J. & Mishra, Punya (2006) (en línea), *Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge*. Teachers College Record. Disponible en:
http://punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishra-koehler-tcr2006.pdf
Consultado por última vez el 03/09/2016.
- Litwin, Edith (1997): *Las configuraciones didácticas*. Paidós. Buenos Aires.
- Montesinos, María Paula; Sinisi, Liliana y Schoo, Susana (2009) (en línea), *Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria*. Serie Educación en Debate, N° 6. DiNIECE. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en:
<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/96900>
Consultado por última vez el 03/09/2016.
- Preiss, Richard (2015): "John Taylor, William Fennor and the Trial of Wit", en *Shakespeare Studies*, vol. 43, 50-78, 11. Boston University.
- Pico, Laura y Rodríguez, Cecilia (2011): *Trabajo Colaborativo. Serie Estrategias en el Aula para el Modelo 1:1*. Edu.ar S.E. Buenos Aires.
Disponible en: <http://bibliotecadigital.educ.ar/articles/read/280>
Consultado por última vez el 03/09/2016
- Sardi, Valeria (2006): *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*. Libros del Zorzal. Buenos Aires.
- Sófocles: *Edipo Rey*. Cátedra. Madrid. 2009.
- Steiner, George (2012): *La muerte de la tragedia*. FCE. México.
- Terigi, Flavia (2010): *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia en la Jornada de apertura de Ciclo 2010. Santa Rosa, La Pampa. 23 de febrero de 2010. Disponible en:
http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf
Consultado por última vez el 03/09/2016.

-Viñas Piquer, David, (2002): *Historia de la crítica literaria*. Ariel. Barcelona.

Hacia la construcción intercolegial e intercultural del conocimiento como integración y articulación de saberes

M. Virginia Gnecco;
Mónica Rodríguez; Daniela Spoto Zabala

Liceo Víctor Mercante
Colegio Nacional “Rafael Hernández”
Bachillerato de Bellas Artes “Francisco A. De Santo”
Universidad Nacional de La Plata

1. Introducción

En el marco del proyecto de intercambios educativos, interdisciplinarios y culturales¹ que venía desarrollando el Bachillerato de Bellas Artes “Francisco A. de Santo” (BA- UNLP) con el colegio secundario francés Lycée de l’Image et du Son durante 2014 y 2015, se elaboró una propuesta de trabajo conjunta entre los tres colegios pre-universitarios de la ciudad de La Plata, a saber: el Liceo Víctor Mercante (LVM- UNLP), el Colegio Nacional “Rafael Hernández” (CN- UNLP) y el BA.

Esta propuesta de intercambios, entre equipos de trabajo de los tres establecimientos nombrados anteriormente, que promueve una construcción intercolegial e intercultural del conocimiento como una verdadera articulación de saberes, se enmarca en la perspectiva de la educación intercultural. En el ámbito educativo han cobrado visibilidad en los últimos años los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad que se ensamblan en la perspectiva de la “educación cultural”. En el primer caso, la multiculturalidad se refiere puntualmente a la coexistencia de varias culturas en un espacio determinado mientras que la interculturalidad, se presenta como una experiencia superadora y más abarcativa puesto que presupone una convivencia enmarcada en un respeto por las características de cada grupo (Casanova: 2002). Dicha convivencia cultural es vista como un enriquecimiento mutuo y no como amenaza a ninguna de las culturas relacionadas (Op. cit.: 12–13). Uno de los desafíos al que se enfrenta hoy la educación es pensar estrategias pedagógicas contextualizadas en aulas de ámbitos multiculturales para favorecer su transformación en espacios interculturales de aprendizaje. Asimismo, la educación intercultural se ha planteado entre otros propósitos, educar para interactuar por medio del aprendizaje complejo, el cual comprende la puesta en acción de estrategias que fomenten una “cooperación estructural” en grupos heterogéneos que promueva un aprendizaje activo y el desarrollo de la responsabilidad de los estudiantes (Batelaan: 1998, 9-13), contexto en el cual el docente asume el rol de facilitador, en tanto crea las condiciones necesarias para que dicho proceso se opere. En este sentido, hacemos referencia también a la importancia que ha adquirido en los últimos años el diálogo intercultural pues “apunta a mejorar la comprensión de las diversas prácticas y visiones del mundo, a reforzar la colaboración y la participación” tal como se expresa en el Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural Vivir juntos en igual dignidad del Ministerio de Relaciones Exteriores del Consejo de Europa².

La educación intercultural enfatiza, además, los aspectos de carácter actitudinal (Muñoz Sedano: 2001, 99) promoviendo la formación sistemática de todo educando en la comprensión de la diversidad cultural de la sociedad actual; en el aumento de su capacidad de comunicación entre personas de diversas culturas; en la creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas; busca el incremento de interacción social entre personas y grupos culturalmente distintos. En esta dirección, hay que tener presente que el proceso de enseñanza y de aprendizaje no está restringido a lo que acontece solamente en el salón de clase, sino que abarca todo espacio

¹ El proyecto se llamó : Una experiencia educativa intercultural: afianzando lazos académicos entre el Bachillerato de Bellas Artes (Argentina) y el Liceo de Imagen y Sonido (Francia).

² Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural “Vivir juntos en igual dignidad”. Ministerio de Relaciones Exteriores del Consejo de Europa en su 118va sesión ministerial. Estrasburgo, 2008, pp:6

utilizado formalmente por los actores de la educación, las relaciones entabladas por dichos actores entre sí y las que se construyen con los miembros de la comunidad en la que está inserta la escuela, así como las prácticas educativas producidas dentro o fuera del aula.

El encuentro intercolegial que tuvo lugar en octubre de 2015 en el Liceo Víctor Mercante (que detallaremos más adelante) se inserta en el marco teórico explicitado anteriormente y, a su vez, abre un espacio educativo a la innovación. Asimismo, resulta importante destacar que este proyecto se centró igualmente en el desarrollo de la competencia comunicativa, concepto basado en la noción concebida por Jürgen Habermas en su Teoría de la acción comunicativa (1981) y de suma importancia en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Dicho autor propone una teoría de la sociedad que pueda sostener la posibilidad de la coexistencia democrática de los ciudadanos a partir del desarrollo de capacidades de diálogo intersubjetivo y de argumentación racional. Según el concepto de intersubjetividad de Habermas, cuanto más discursivamente se examine un sujeto a sí mismo, cuánto más se comunique con otros sujetos a través del diálogo intersubjetivo, podrá pensar y actuar libremente.

2. Objetivos generales y específicos

Desde la perspectiva teórica descripta nos planteamos los siguientes objetivos:

2.1. Objetivos generales

- Fortalecer vínculos interinstitucionales entre los colegios de pregrado de la UNLP
- Favorecer el desarrollo de una experiencia educativa intercultural e innovadora.
- Promover el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera.
- Impulsar el intercambio interdisciplinario

2.2. Objetivos específicos

- Sociabilizar experiencias entre alumnos y docentes de las diferentes instituciones y visibilizar culturas juveniles de distintos ámbitos.
- Mostrar la puesta en acción de prácticas y saberes de los alumnos de las diferentes instituciones.
- Dar cuenta de la integración de los conocimientos interdisciplinarios a través de las presentaciones de los alumnos.
- Generar un espacio para la construcción del conocimiento basado en la interculturalidad a partir del intercambio de experiencias realizadas en cada una de las instituciones

3. Trabajo en equipo: preparación de la Jornada

3.1. Equipos y metodología de trabajo

Intervinieron en esta jornada múltiples actores: una selección de alumnos del ciclo superior de los establecimientos preuniversitarios, docentes de la sección de francés de estas instituciones, docentes del área de teatro, de música y de historia, 25 alumnos franceses y 6 docentes franceses del LISA de diversas áreas (Español, Historia, Teatro y Gestión cultural). Asimismo, se contó con la colaboración de preceptores y docentes o técnicos del área audiovisual, personal no docente para el desarrollo de las actividades.

Con la anuencia y apoyo de los directivos de los respectivos colegios, un grupo de docentes de la Sección Francés de los Departamentos de Lenguas Extranjeras, comenzamos a reunirnos para diseñar y planificar las actividades para la Jornada. Dado que uno de los objetivos propuestos era visibilizar culturas juveniles promoviendo el intercambio cultural, entendimos que la planificación y determinación de las actividades debía darse a partir de una experiencia dialógica en la que participaran los alumnos de los distintos colegios en forma integrada.

El primer paso fue determinar el número de alumnos, divisiones y niveles que participarían dado que sería imposible convocar a la totalidad del alumnado. Se decidió que la sede de la Jornada sería el LVM, se invitó a participar a dos divisiones de los dos últimos niveles de cada colegio, seis en total, y se formó un grupo de trabajo intercolegial que se reunieron alternadamente en distintas instituciones en horarios a contra turno.

En las primeras reuniones se pautaron las temáticas y actividades que los alumnos deseaban organizar y compartir en las jornadas. Estos encuentros fueron muy fructíferos en cuanto al debate del concepto de cultura juvenil y sus implicancias al momento de intentar mostrar lo que consideraban su cultura juvenil. La construcción de la misma se visibiliza fundamentalmente en sus actividades en el tiempo libre y en espacios de la vida

institucional. Los alumnos manifestaron sentirse identificados con:

- su música
- sus actividades y sus respectivos colegios
- su ciudad
- sus gustos por el mate, la chocolatada, alfajores y medialunas

Es así que propusieron hacer un video por colegio con las actividades y festejos colegiales que ellos entendían que los representaba. En el video del LVM, aparecieron escenas del Día del bachiller, del Primero del último día, del festejo del Último timbre, de la Jornada de Lápices y memoria, de Elecciones estudiantiles y del Centro de estudiantes, en particular lo referido al compromiso social, apoyo a marchas y reclamos sociales. Los alumnos trabajaron junto al Departamento de Audiovisuales que les facilitó mucho material y que ellos editaron, musicalizaron y subtitularon en francés. En tanto que el video presentado por los alumnos del colegio Nacional, reflejó un proyecto departamental en el que se integraban contenidos lingüísticos de 2° y 3° año de francés. Los alumnos de 3° año mostraron imágenes de distintas partes de su colegio, se presentaron y entrevistaron a sus compañeros de 2°.

Respecto de su voluntad de mostrar su ciudad, un grupo de alumnos del CN trabajó en la confección de folletos turísticos de la ciudad de La Plata, redactados en francés para ser repartidos durante la jornada. Los folletos mostraban la historia fundacional de la ciudad, los principales sitios turísticos y lugares de diversión para adolescentes.

La actividad musical tuvo varias instancias, un grupo de alumnos del BA preparó en violines obras clásicas y de rock nacional que serían ejecutadas al comienzo de la Jornada y en el cierre, el ensamble musical del LVM ensayó para ejecutar distintas canciones populares y folklóricas en el cierre de la Jornada. Otro grupo de alumnos se dedicó a organizar la música que se escucharía durante el espacio recreativo de cierre: grupos de alumnos que tocarían la guitarra y discjockey para música de fondo.

La decoración del colegio quedó a cargo de un grupo de alumnos del CN y el LVM que trabajaron en forma conjunta y a contra turno. Decidieron confeccionar una bandera con los colores de Francia y Argentina y un gran cartel de bienvenida para el frente del colegio, carteles con los nombres de cada uno de los alumnos franceses, globos con los colores de las dos banderas. Esto fue de gran impacto para los alumnos francófonos que sacaron muchísimas fotos y que pidieron llevarse los carteles como souvenirs.

La colaboración económica de los colegios a través de sus respectivas cooperadoras fue de gran ayuda para la compra de este material y de los souvenirs, pins representando una hoja de roble que es el símbolo de la UNLP.

Los alumnos del LVM quisieron mostrar una actividad que ellos realizan en la modalidad de taller dirigidos por la Profesora Andrea Hamame: El match de improvisación. Se trata de un espectáculo donde dos equipos de actores jugadores se enfrentan improvisando dentro de una pista. Un árbitro selecciona los títulos y vigila el buen desarrollo del juego, sancionando con faltas a un equipo si es necesario. Luego de cada improvisación el público elige al equipo de su agrado, elevando su tarjeta de votación. Así vemos variar el tanteador como en todo encuentro deportivo. Entendimos que esta actividad, que se realizaría en los dos idiomas, involucraría la participación de todo el alumnado. El grupo de alumnos que actuaría preparó la fotonovela titulada Amor en la cuerda floja que narra la historia de la equilibrista Amélie que se enamora de un bailarín de tango argentino y a través de la danza logran superar toda suerte de diferencias culturales.

Un alumno de 6° año del CN, integrante del taller de teatro de su colegio, recitó un monólogo en castellano, que consistió en un fragmento de una obra de Tennessee Williams. Luego en francés explicó el motivo de esta elección, comentó brevemente la obra y por último hizo una mención de sus estudios de actuación.

Antes de dar inicio a las jornadas, autoridades, docentes y alumnos del LVM acompañaron a la delegación francesa a realizar un recorrido por la institución. Este recorrido fue preparado con antelación por un grupo de alumnos que indagaron acerca de la historia fundacional del colegio y los cambios sufridos a lo largo del tiempo. Este espacio de la jornada permitió a docentes y alumnos comparar, comentar y reflexionar sobre la estructura edilicia y sus implicancias en ambos sistemas educativos: argentino y francés.

Por su parte, los alumnos de BA, que ya venían realizando diferentes actividades y asistiendo a numerosos talleres en el colegio anfitrión, tuvieron una intervención menor en esta jornada y se dedicaron a la apertura de la jornada con un pequeño concierto de música, cuyo repertorio fue seleccionado por ellos en función de

algunas temáticas abordadas en el marco de este proyecto de intercambios y desde diferentes áreas tales como historia y sociología (el Mayo francés, la historia reciente de Argentina, la manifestación “Ni una menos”). Lograron a su vez integrar ambas disciplinas a través de la música, que es otro campo de especialidad en BA.

De igual forma, los alumnos y docentes franceses participaron activamente en la jornada y realizaron varias intervenciones que tuvieron como eje principal la manifestación estudiantil en Francia (especialmente el Mayo Francés). Así fue como a través de la representación teatral, efectuaron una puesta en escena del Mayo francés. Asimismo, prepararon una conferencia conjunta, en español y en francés, de lo acontecido en mayo de 1968 en Francia y sus lecturas actuales del alcance de aquella manifestación.

3.2. Actividades: programa de las jornadas

Finalmente y después de mucho trabajo mancomunado, se diseñó el siguiente cronograma para las actividades anteriormente descriptas:

Jornada Intercolegial: Compartiendo Culturas Juveniles Franco Hispánicas
19 de octubre en el Liceo Víctor Mercante



Cronograma de actividades:

8 10	h	Llegada de la delegación Francesa al colegio. Breve recorrido por las instalaciones. (Acompañará un comité de recibimiento integrado por alumnos y profesores)
8 30	h	Ingreso al salón de actos. Palabras de bienvenida
8 45	h	Violines a cargo de alumnos del bachillerato de Bellas Artes
9	h	Comienzo de la obra de teatro Mayo francés a cargo de los alumnos del LVM
10	h	Match de improvisación del LVM a cargo de Andrea Hamame
10 20	h	Visualización del video de presentación del CN
10 30	h	Monólogo a cargo del alumno Ignace Mamandé del CN
10 45	h	Visualización de los videos: Nuestra cultura juvenil: diversión y compromiso social. (LVM y CN)
11 05	h	Entrega de folletos turísticos en francés de la ciudad de La Plata. Entrega de souvenirs.
11 10	h	Mate, Chocolatada, alfajores y medialunas en los jardines del colegio.
12 15	h	Ensamble musical del LVM.
12 40	h	Finalización de la jornada.

4. Repercusiones de la Jornada

Los resultados de la Jornada intercolegial, tuvieron consecuencias directas e indirectas muy positivas: los actores intervinientes, demostraron estar altamente satisfechos con los resultados y su vez, expresaron la necesidad de que este tipo de actividades siga efectuándose pues la promoción del diálogo intercolegial e intercultural, entendido también desde lo interdisciplinario, es la forma de abrirse al mundo y poder reflexionar sobre nuestra propia práctica educativa.

En el ámbito institucional, este encuentro favoreció la reflexión acerca de la importancia de la internacionalización como proceso que favorece la integración de culturas. Promovió también la idea de trabajar en forma conexas entre las instituciones para crear espacios de intercambio de saberes.

El contacto entre docentes de distintas instituciones y disciplinas resultó también alentador y permitió compartir experiencias que traspasaron el contexto áulico.

El acercamiento entre distintas culturas juveniles evidenció la necesidad del plurilingüismo como herramienta de equidad e inclusión de lenguas en un contexto de innovación educativa. Se generaron vínculos que se continuaron más allá de la jornada y que motivaron a los alumnos a pensar nuevos proyectos.

5. Reflexiones finales

Este primer encuentro intercolegial afianzó lazos académicos entre las distintas instituciones de pregrado de la UNLP, generando por primera vez una propuesta intercultural efectiva y permitiendo a alumnos y docentes

exponer, compartir e integrar saberes disciplinares, tales como, la música, la actuación, la historia, la lengua materna y la lengua extranjera, las artes plásticas. La experiencia significativa alcanzada despertó en todos sus actores, el compromiso de continuar trabajando mancomunadamente con el fin de concebir nuevos proyectos que pongan en acción prácticas concretas de integración y articulación de saberes.

La visita de la delegación francesa fue el motivo de este encuentro juvenil. Los cálidos vínculos logrados entre alumnos y docentes en todo momento pusieron de manifiesto el éxito de este diálogo entre culturas juveniles.

La posibilidad de compartir conocimientos de la vida escolar así como vivencias y gustos personales motivó a todos los alumnos a comunicarse en lengua extranjera., sorteando cualquier dificultad lingüística.

Finalmente, con el relato de esta experiencia hemos querido alentar a nuestros colegas a trabajar interdisciplinaria e interculturalmente para que este tipo de prácticas se multiplique en otros ámbitos educativos

6. Bibliografía

-Batelaan, Pieter (1998) Towards an equitable classroom: Cooperative Learning in Intercultural Education in Europe. Hilversum: IAE (International Association for Intercultural Education).

-Casanova, María Antonia (2002) "Interculturalidad y educación. Reflexiones para la actuación en los centros docentes". El profesorado y el cambio educativo. Jornadas Educativas 2002. 15-16 de marzo. Madrid: Centro de Innovación Educativa. 9 – 32.

-Habermas, J. (2010 y 1987 [1981]). Teoría de la acción comunicativa, 2 vols. Taurus, Madrid, 1987; y Trotta, Madrid, 2010.

-Muñoz Sedano, Antonio (2001). "Hacia una Educación Intercultural: Enfoques y modelos". Encounters on Education (Universidad Complutense y Universidad de Manitoba-Canadá). N° 1: 81-106.

Testimonios y memoria: la vida y la filosofía

Mirta Hillen

Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento
Universidad Nacional de Tucumán

Resumen

La memoria desempeña un papel antropológico, ético y pedagógico fundamental al ser la facultad humana que permite que los individuos de carne y hueso se instalen en su tiempo y en su espacio, otorgando sentidos a su trayecto vital. Desde esta perspectiva resulta imperioso reconstruir la memoria —o las memorias— sobre un pasado que aún repercute en nuestra vida colectiva e individual.

La presente ponencia reflexiona sobre el proyecto de investigación desarrollado en la materia «Filosofía» con las alumnas del Undécimo Bachiller Humanista de la Escuela en 2015. El objetivo de este trabajo era que las estudiantes pudieran conocer de boca de sus protagonistas los recuerdos y vivencias de su niñez y adolescencia —dentro y fuera de nuestra institución— durante la última dictadura cívico-militar argentina. Recurrimos a la técnica de la entrevista (recurso de la historia oral) para que hablaran las egresadas de la Escuela. Previamente el docente planteó el marco teórico, seleccionó la mayor parte de las candidatas a ser entrevistadas (el resto lo proporcionaron las alumnas) y diseñó un cuestionario que las alumnas formularon en las entrevistas individuales, grabadas y transcritas. Finalmente guió la puesta en común en clase de los 60 testimonios obtenidos.

En esta ponencia me referiré al proyecto de investigación «Testimonio y memoria: Una aproximación a la historia de la Escuela Sarmiento, UNT 1976-1983», llevado a cabo en 2015 con las alumnas del Undécimo Grado Bachiller Humanista de la Escuela Sarmiento (UNT) en la materia Filosofía y cuyos resultados la Editorial de la Universidad Nacional de Tucumán publicó en libro con el mismo título este año.

El marco del programa de la asignatura en el que desarrollé el proyecto de investigación está estructurado sobre tres problemas fundamentales: la vida, la muerte y el amor, las «tres heridas» —en palabras del poeta Miguel Hernández (1958)— con las que cada ser humano viene al mundo; es decir, los llamados «problemas existenciales».

A su vez, planteé estos tres temas desde una concepción antropológica que considera, en primer lugar, que el ser humano es un ser histórico y, por lo tanto, cualquier reflexión sobre los humanos precisa su contextualización histórica. Todo pasa en la historia. Al reivindicar la historia parto de una filosofía que no es ni optimista ni pesimista, pues a priori los seres humanos no son ni buenos ni malos sino sujetos que actúan en un marco histórico que condiciona sus opciones y, muchas veces, delimita puntos de vista.

En segundo lugar, como es histórico —atravesado por tiempo y espacio— el ser humano resulta, también ineludiblemente, un ser situacional y relacional. Somos seres siempre en situación, algo que se hace más evidente en las llamadas situaciones límite (Jaspers, 1949); por ejemplo, la muerte.

Y, en tercer lugar, como consecuencia de la condición espacio-temporal del ser humano —de su inevitable situacionalidad y relacionalidad— la memoria desempeña un papel antropológico, ético y pedagógico fundamental, porque es la facultad humana que permite que los individuos de carne y hueso se instalen en su tiempo y en su espacio, otorgando sentidos a su trayecto vital. Como dice Richard Sennett (2003), más que recuperar hechos del pasado, lo que hace la memoria es ir y venir entre pasado y presente; reelaborar y reinterpretar de múltiples formas las situaciones vividas.

Cuando en clase abordamos el problema de la muerte y buscamos ejemplos de tipos de muerte humana —natural, accidental, intencional, individual, colectiva...— emergió el concepto de genocidio y el papel del Estado en prácticas genocidas. Es así que indagamos sobre dos casos históricos de práctica social genocida: el de Alemania (1933-1945) y el de Argentina (1976-1983).

En ambos casos me interesaba que las alumnas comprendieran que el aniquilamiento de colectivos humanos es un modo específico de destrucción y reorganización de relaciones sociales en aquellas sociedades en las que se implementan. Y que incluyen los modos en que los grupos se vinculan entre sí y consigo mismos

junto con aquellas formas a través de las cuales construyen su propia identidad, la de sus semejantes y la alteridad de sus «otros». Es decir, me interesaba plantear el genocidio no como una excepcionalidad en la historia contemporánea sino como una tecnología de poder peculiar con causas, efectos y consecuencias específicas (Feierstein, 2014: 13-26).

Una práctica social implica un proceso dirigido desde el poder institucional o efectivo, y requiere de modos de entrenamiento, perfeccionamiento, legitimación y consenso que difieren de una práctica automática y espontánea. En otras palabras, se trataría de una práctica estatal rutinizada para controlar y disciplinar el comportamiento social de una población determinada. La idea de práctica social remite a la de construcción y, a la vez, a la posibilidad de un intento de deconstrucción.

Con este marco teórico abordamos en clase el existencialismo, una de las reacciones culturales europeas surgidas frente a las dos guerras mundiales (1914-1918 y 1939-1945), que destruyeron la vida de millones de personas no sólo en Europa sino en todo el mundo. Dos fábricas de la muerte que hicieron patente el fracaso de la Razón ilustrada y su ideal del progreso indefinido de la humanidad.

Considerando que la lectura de testimonios es una de las maneras más eficaces para que alguien ajeno a una época (adolescente, joven o adulto) pueda comprender y dimensionar lo ocurrido en ella —por ejemplo, cómo las prácticas sociales del Estado alemán actuaron sobre las personas de carne y hueso—, antes de desarrollar el planteo existencialista, las alumnas leyeron en Filosofía el libro autobiográfico de Primo Levi *Si esto es un hombre* (1947). Allí el autor narra cómo era la vida/muerte cotidiana de los prisioneros en Auschwitz —campo de exterminio contruido en Polonia— entre 1944 y 1945, antes de ser liberados.

Luego de reflexionar sobre otros ejemplos históricos de prácticas genocidas del Estado contemporáneo planteamos el de Argentina (1976-1983). Al no disponer de ningún texto testimonial —del estilo de *Si esto es un hombre*— que narrara la experiencia de la vida cotidiana de ese periodo en nuestra provincia, formulé el proyecto de investigación con el objetivo de indagar cómo había sido la vida diaria de niñas y adolescentes que estudiaron en la Escuela Sarmiento durante la última dictadura cívico-militar, dentro y fuera de la institución.

Desarrollado como actividad principalmente extraáulica, el proyecto se inició con la búsqueda de las listas de egresadas del periodo elegido y posterior contacto con aquellas exalumnas que íbamos localizando.

Luego elaboré un único cuestionario con diez preguntas orientado específicamente a indagar en la memoria de cada entrevistada; es decir, los recuerdos de lo que cada una vivió como niña y/o adolescente en esos años, tanto en lo afectivo individual como en relación con el país. Por ejemplo, se le preguntaba si recordaba cómo era la vida dentro y fuera de la Escuela Sarmiento durante los años 1973-1975. En qué grado estaba en 1976. Si recordaba qué había hecho la mañana o durante el día el 24 de marzo de 1976. Si se acordaba de cambios de normas o de funcionamiento en su vida familiar/del barrio/la ciudad o en la Escuela a partir de 1976. Si a partir de esa fecha en su familia y/o en la Escuela se hablaba de lo que estaba pasando en la provincia y en el país. Si había elecciones del centro de estudiantes. Si en esa época alguien de su familia o persona conocida había sido detenido, secuestrado, desaparecido, muerto. O había tenido que exiliarse. Y si, además, podía dar su nombre.

Una vez localizadas y contactadas las egresadas, empezamos a entrevistarlas, para lo cual empleamos la técnica de la entrevista (recurso de la historia oral) apelando así a la memoria de las exalumnas de la Escuela, buscando los recuerdos de cada una. Les explicitamos que no nos interesaba la argumentación o la posición política que en la actualidad pudiera ofrecer la entrevistada sobre ese momento de la historia sino cómo había sido el día a día en su familia, en la ciudad y en la institución educativa a la que asistía.

Además de contactarse con la persona seleccionada y acordar con ella el momento y el lugar de la entrevista, cada alumna grabó en audio la entrevista que realizó, la transcribió y luego me envió el texto resultante por correo electrónico, adjuntando también el archivo del audio.

Fruto de nuestro trabajo reunimos un conjunto de 60 testimonios de egresadas, de los cuales siete fueron enviados por correo electrónico al vivir la entrevistada fuera de la provincia o del país. Salvo dos excepciones, las alumnas hicieron dos entrevistas cada una y yo realicé tres. Lo ideal habría sido entrevistar a todas o la mayor cantidad posible de egresadas de esos años, pero la tiranía de los plazos académicos lo impidió. Así que, sobre un total de 495 egresadas de ese periodo, las 60 que participaron representan el 12 % de ellas. El criterio para seleccionarlas fue variado: alumnas que habían formado parte activa del centro de estudiantes, alumnas sin ninguna participación en él y alumnas que habían tenido algún familiar (madre/padre/hermano/otros parien-

tes) víctima del terrorismo de Estado de esa época.

Cuando las entrevistas estuvieron terminadas hicimos una puesta en común en clase con la información que aportaba cada una de las alumnas. Finalmente, con el material desgrabado edité el texto final que publicamos en formato libro este año.

Resumiento al máximo, ese fue el desarrollo de nuestro proyecto de investigación. Cabe preguntarnos ahora por los resultados obtenidos y por la pertinencia de exponerlos en estas jornadas:

En primer lugar, las alumnas —nacidas entre 1997 y 1998, y que han vivido en el periodo democrático más largo de nuestro país— tuvieron la posibilidad de conocer una experiencia vital completamente diferente de mujeres otrora niñas y/o adolescentes que hicieron el mismo trayecto escolar en la misma institución educativa cuarenta años atrás. En efecto, las mujeres entrevistadas nacieron entre 1959 y 1966.

En los 25 años transcurridos desde 1959 (nacimiento de la promoción 1976) hasta el egreso de la promoción 1983, Argentina vivió casi 17 años de dictadura militar y, si bien hubo dos gobiernos electos (Frondizi e Illia) que suman poco menos de siete años, ambos llegaron a la presidencia de la nación con el peronismo proscrito. Tampoco fueron consecutivos, pues entre un gobierno y otro se produjo un Golpe de Estado (29/03/1962-11/10/1963), que se reiteró el 28/06/1966. La democracia plena (desde 25/05/1973) duró apenas 19 meses, porque a principios de febrero de 1975 se puso en marcha en Tucumán el Operativo Independencia, antesala del Golpe del 1976 y del terrorismo de Estado que se extendería hasta 1983.

En segundo lugar, reconstruimos una etapa de la historia de la Escuela Sarmiento a través de diversos tipos de documentos. En esta reconstrucción se observa un fuerte contraste entre la inestabilidad política del país en esos 25 años (1959-1983) y los dos periodos de estabilidad institucional que vivió la Escuela Sarmiento de la UNT. El primero, el ciclo de las dos María Elenas, comenzó dos meses después de la Revolución Libertadora, pues en noviembre de 1955 el interventor de la UNT —Dr. Rafael García Zavalía— designó a María Elena Saleme interventora de la Escuela Sarmiento, y un mes más tarde a María Elena Dappe como vicedirectora del establecimiento. Ambas habían empezado sus carreras docentes en la institución casi al mismo tiempo: Dappe en 1937 y Saleme en 1938. Ambas también habían sido cesanteadas durante el peronismo. En octubre de 1957, Saleme fue designada como directora. De esta manera, las dos docentes manejaron en conjunto el timón de la institución durante casi veinte años.

El final abrupto de la dupla académica que marcó un tiempo mítico de la Escuela Sarmiento también está vinculado con el peronismo. Ahora con el regreso del Justicialismo en 1973. El interventor de la UNT —Pedro A. Heredia— no aceptó la renuncia que Saleme presentara a sus cargos de docente de francés y de directora para gestionar su jubilación y la declaró prescindible. A los 69 años, y de la noche a la mañana, Madmoiselle fue corrida de la institución. Sucesivamente, un adjunto interino de historia y un auxiliar docente de filosofía —ambos docentes de la Facultad de Filosofía— se encargaron de la dirección de la Escuela hasta octubre de 1975.

Un mes más tarde, en noviembre de 1975 empezaría el segundo ciclo de la Escuela, cuando el nuevo decano normalizador de la Facultad de Filosofía y Letras designó a María Elena Dappe de Cuenya —vicedirectora desde 1956— para el cargo de la dirección. Elvira Majo de Alderete, una profesora de química de larga trayectoria en la Sarmiento y otra de los docentes cesanteados por el primer gobierno peronista, asumió como vicedirectora. Sin cambios institucionales, Majo y Dappe estuvieron al frente de la Dirección de la Escuela durante 1976-1983. Ambas continuarían de forma interina en la dirección de la Escuela hasta finales de 1987, momento en que asumió la nueva Dirección mediante concurso.

Treinta años permanecería Dappe de Cuenya en la institución; primero en el cargo de vicedirectora y luego como directora. Un periodo bastante extenso si tenemos en cuenta la inestabilidad institucional del país y de la UNT de esas décadas. Los hechos referidos contrastan con el recuerdo de muchas de las entrevistadas, para quienes la «salida» de la señorita María Elena y la llegada de los interventores se produjeron con el Golpe del 76, cuando eso ocurrió dos años antes. En realidad, los docentes de la Escuela cesanteados en abril del 76 fueron dos: Celia Aiziczon de Franco, profesora de Filosofía y Luis Marcos Bonano, de Historia.

En tercer lugar, a través de la reconstrucción de los recuerdos de las egresadas, las alumnas problematizaron una circunstancia vital concreta de la historia de la Escuela Sarmiento y, por consiguiente, de la provincia y del país en la última dictadura cívico-militar argentina.

Por medio de los testimonios de las entrevistadas, las alumnas constataron la trama de silencio tejida sobre la vida de estas mujeres durante y después de la dictadura. Salvo excepciones, las otrora adolescentes del periodo 1976-1983 apenas han «hablado» entre sí sobre lo que les pasó y vivieron en esos años. Resulta muy significativo el silencio guardado por aquellas entrevistadas cuyos padre, madre, hermanos o familiares fueron víctimas del terrorismo de Estado. O que sigan sin hablar al respecto. Una de las egresadas, incluso, omitió responder la pregunta del cuestionario que refiere a si alguien de su familia estuvo en esa época detenido/fue secuestrado/muerto/desaparecido. No la contestó a pesar de tener un tío preso político, una tía en el exilio junto con el esposo y los hijos, y su propio padre detenido/secuestrado unos días en noviembre del 76 por ser confundido con otra persona. «Para mí y mi historia esto es familiar» expresó cuando se le reiteró la pregunta.

En varios casos, recién después de ser entrevistadas, las egresadas se enteraron de la desaparición/muerte/prisión/exilio de padres, hermanos, tíos, primos y/o parientes cercanos de compañeras con las que convivieron diariamente durante ocho o doce años de sus vidas, según ingresaran en cuarto grado o jardín de infantes. Y con las que han continuado viéndose desde hace más de treinta años en reuniones de egresadas, sin haber hablado nunca de ese tema.

Por lo general, las entrevistadas se refieren a «la vida normal» que se hacía en la escuela en esa época, y al silencio que guardaban la familia y el cuerpo de docentes de la Escuela como medida de autopreservación. Salvo excepciones, en el discurso de la mayoría de las egresadas queda explícito el papel de contención a las alumnas por parte de la Dirección y del cuerpo docente de la institución tanto en el periodo 1973-1975 —«época convulsa» al decir de varias entrevistadas— como en la dictadura.

También contrasta que, frente al silencio y el olvido como características recurrentes de sus vidas, la mayoría de las entrevistadas recuerdan la particular actitud de resistencia y resiliencia de dos docentes de la Escuela durante los años de dictadura. Una de ellas, Irma La Gringa Madkur, abogada y profesora de Instrucción Cívica. Y la otra, Gladys Mena, profesoras de música.

En coherencia con la actitud observada en las entrevistadas, pude constatar que en muchas familias tucumanas aún persiste el silencio acerca de lo padecido durante la última dictadura tras sufrir el asesinato, secuestro/desaparición de un miembro de ellas (padres, hijos, hermanos, tíos, primos, etc.). En efecto, al menos cuatro de las alumnas del 11 BH 2015 tienen un familiar cercano víctima del terrorismo de Estado en esos años, pero ninguna lo mencionó en clase ni lo relacionó con los testimonios que íbamos recogiendo y que eran tema de la investigación. Al consultar en privado a tres de ellas por esta omisión, minimizaron lo que había ocurrido o no supieron dar una respuesta. Como si eso no perteneciera a su propia historia. Solo una reconoció el sufrimiento que había acarreado a su familia el haber tenido un tío preso político, pero tampoco explicó por qué no lo había comentado delante de sus compañeras. Considero pertinente señalar la actitud de estas adolescentes porque ya han transcurrido casi cuarenta años de los hechos, en los últimos doce años se ha desarrollado una política de Estado bajo el lema «Memoria, verdad y justicia» y, además, estas alumnas se han formado en una institución que, en principio, brinda información acerca de lo ocurrido en ese periodo histórico. Sin olvidar la participación activa del centro de estudiantes en el campo de los Derechos Humanos en los últimos años.

En quinto lugar, los testimonios recogidos también permitió que las alumnas problematizaran otras consecuencias del Golpe de 1976; es decir, percibieran a través del discurso de las protagonistas cómo el estado de sitio, el toque de queda y la consolidación de la dictadura redujeron drásticamente el ámbito de la sociabilidad de estas adolescentes; de tal manera que el estudio fue la principal y casi exclusiva actividad de ellas. Y cómo, también, afectó el comportamiento en público, los horarios de circulación, la manera de vestirse, etcétera.

No obstante, muchas de las entrevistadas señalan el contraste entre la prohibición de los centros estudiantiles en el país y la continuidad de las elecciones estudiantiles en la Escuela entre 1976 y 1983.

Al evaluar esta primera experiencia de investigación realizada con alumnas en el proyecto «Testimonios y memoria. Una aproximación a la historia de la Escuela Sarmiento de la UNT (1976-1983)», el resultado auspicioso nos lleva a seguir indagando en el pasado de nuestra institución, rescatando la historia oral como herramienta de interpretación y explicación de un periodo histórico no tan lejano, sin dejar de considerar que la memoria, en el sentido de huellas mnésicas, es siempre individual, pero que la memoria colectiva no es una memoria sino un discurso que se mueve en el espacio público y refleja la imagen que una sociedad, o un grupo en la sociedad, quisieran dar de sí mismos (Todorov: 2002, 2013). Por eso, otro de los objetivos de nuestro

proyecto de investigación era registrar estos testimonios de mujeres que fueron niñas y/o adolescentes durante la última dictadura como fuente de información de ese periodo, porque hasta ahora no hay nada al respecto ni en la Escuela Sarmiento ni en Tucumán. De ahí también el interés de publicarlo y que sirva como aporte para la historia de nuestra institución y de nuestra provincia. De hecho, el libro formará parte de la bibliografía del programa 2017 de la materia Filosofía que las alumnas tendrán que leer.

Fuentes

Textos de la desgrabación de entrevistas personales a egresadas de la Escuela Sarmiento y textos escritos enviados por algunas de ellas.

Legajos personales de la UNT.

Notas y resoluciones de la Escuela Sarmiento disponibles en el Archivo Histórico de la UNT.

Cuaderno de matrículas (201 folios) abierto el 22/11/1969 de la Escuela Sarmiento.

Bibliografía

-Feierstein, D. (2014). El genocidio como práctica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

-Hernández, M. (1958). Cancionero y romancero de ausencias (1938-1941). Buenos Aires: Lautaro,

-Hillen, M. (2016). Testimonio y memoria: Una aproximación a la historia de la Escuela Sarmiento. UNT 1976-1983. Tucumán: EDUNT.

-Jaspers, K. (1966). La Filosofía. México: Fondo de Cultura Económica.

-Levi, P. (2006). Si esto es un hombre [1955] (traducción de P. Gómez Bedate). Barcelona: El Aleph.

-Mèlich, J-C. (2009). La lección de Auschwitz. Barcelona: Herder.

Sennett, R. (2003). El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad (traducción de M. A. Galmarini). Barcelona: Anagrama.

-Todorov, T. (2002). Memoria del mal, tentación del bien. Indagación sobre el siglo XX (traducción de M. Serrat Crespo). Barcelona: Ediciones Península.

----- (2013). Los abusos de la memoria [1995] (traducción de M. Salazar). Barcelona: Paidós.

Las puertas del bachillerato

Memoria gráfica / 60 años del Bachillerato de Bellas Artes de la UNLP

Analia Jara

Bachillerato de Bellas Artes "Francisco A. De Santo"
Universidad Nacional de La Plata

Introducción

"Las Puertas del Bachillerato" es una experiencia realizada en el Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco A. De Santo" perteneciente a la UNLP, en conmemoración de los 60 años de la institución. Consistió en rescatar los distintos accesos de la institución a lo largo de su historia, la puerta como símbolo de todo lo que transcurre dentro de tan emblemática institución

Fundamentación / Marco teórico

Esta propuesta se enmarca dentro de la asignatura Lenguaje Gráfico de 6° año de la Especialidad Discursos Projectuales del Bachillerato de Bellas Artes. Los objetivos fundamentales de dicha materia son los diversos métodos de representación gráfica que transcurren desde el dibujo sensible al dibujo rigorista, abordando las distintas instancias complementarias y la aplicación de las técnicas expresivas acordes a cada tipo de representación.

La propuesta consiste en la realización de objetos conmemorativos utilizando la producción de los alumnos en dicha asignatura. Con la técnica del croquis a mano alzada y los dibujos analógicos realizados "in situ" con técnicas expresivas rápidas, se rescatan gráficamente los edificios que sirvieron de cobijo al Bachillerato de Bellas Artes a lo largo de su historia y cuya riqueza arquitectónica forman parte del patrimonio edilicio de nuestra ciudad.

Objetivos

- Desarrollar el interés, el análisis y la investigación logrando una metodología indagatoria propia.
- Rescatar el valor de los bienes patrimoniales que nos rodean.
- Propiciar el desarrollo de acciones que fomenten la identidad institucional.
- Indagar en las distintas posibilidades que permiten la comunicación y sociabilización de las producciones artísticas de los alumnos.
- Relacionar el conocimiento adquirido con otras disciplinas.

Implementación / Metodología

En primer instancia se realizó un trabajo de investigación sobre el funcionamiento del establecimiento a lo largo de sus 60 años, el hoy "Bachillerato de Bellas Artes", sus distintos emplazamientos, su ubicación dentro del tejido urbano como así también los estilos arquitectónicos de los mismos, pero lo más importante fue tener un mayor conocimiento sobre su "historia".

Luego con la asistencia docente, los alumnos ejecutaron los registros gráficos del espacio arquitectónico de cada sitio identificado, rescatando las imágenes más significativas.

Estos bocetos rápidos luego se siguieron elaborando en el aula con la aplicación de diversas técnicas expresivas (técnicas secas, húmedas; desde lápiz grafito, de colores, bolígrafo, tinta, acuarela, etc) contenidos abordados por la materia en la que se realizó la experiencia.

Una vez realizada la producción analógica, se pasó a la etapa digital, escaneando y posteriormente procesando las imágenes con programas de edición gráfica (Corel, Photoshop) para luego aplicarles efectos, filtros, introducción de texto entre otros.

Resultados obtenidos

La idea del trabajo en principio fue trabajar el formato de postales, señaladores pero la inquietud de los alumnos permitió darle un alcance aun mayor a la propuesta y se llevaron las imágenes a otros formatos y materialidades como pines, imanes, stickers, afiches.

Espacio de comunicación y socialización / Conclusiones

La producción fue mostrada en forma de exposición en el ámbito del Bachillerato durante el acto del 20 de junio de 2016, coincidente con el aniversario 60° de nuestra Institución, como así también fue convocada para la muestra del acto del 9 de julio.

Los alumnos repartieron entre sus pares las producciones en forma de señaladores, pines que ellos mismos portaban. Fue una experiencia enriquecedora desde el punto de vista pedagógico, que los contenidos curriculares de una materia permitan una flexibilidad acorde a la realidad institucional.

Alumnos de 6° año Discursos Projectuales: CAMPODONICO, Nicolás; CASIROLA, Guido; DEL RIO, Malena; DEMARCO, María Florencia; DI MARIA, Martina; DI PAOLO, Oliverio; DI ROSA, Lucía; GALLO, María Victoria; GRAJALES, María Victoria; LAMOUREUX, Valentina; LOZZIA, Lara; MARINO, Abril; MORI, Candela; MORUA MENESES, Catalina; THOME ANDUEZA, Santiago; VENTURINO, Enzo; WOLCAN, Iván.



Señaladores conmemorativos, una misma imagen realizada con distintos efectos de filtro.

Exposición de la producción realizada para la conmemoración de los 60 años del colegio. La Plata, 21 de junio del 2016.



Armazón contenedor para la muestra de los diseños firmados realizados. La Plata, 9 de julio de 2016.



Invitación para exponer la producción en la muestra para el acto del 9 de julio de 2016 en el colegio.

Taller de reflexión ética a partir de las prácticas de Residencia Pedagógica

Ana Carolina Veliz; Déborah Saientz

Escuela de Bellas Artes y Artes Decorativas e Industriales
"Maestro Atilio Terragni"
Universidad Nacional de Tucumán

Introducción

Desde las cátedras de Ética y de Residencia Pedagógica del profesorado en Artes Visuales de la Escuela de Bellas Artes de la U.N.T organizamos un Taller a fin de que los estudiantes residentes reflexionen acerca de los aspectos éticos que se involucran en el quehacer profesional de los docentes y puedan identificar las implicancias de su tarea en el espacio social.

El encuentro se planteó como un espacio compartido entre los alumnos que cursan ambas asignaturas. En el taller se mostraron videos con posiciones controvertidas acerca del quehacer de algunos docentes. A partir del comentario de esos videos, los estudiantes fueron presentando y analizando situaciones que habían observado en el eje de la Práctica durante su paso por la carrera. Este intercambio de experiencias, focalizando en el comportamiento de los docentes en relación al trato para con los estudiantes, entre otras cuestiones, les permitió pensar cómo reaccionarían ante posibles situaciones conflictivas.

En este trabajo explicaremos cuáles son los fundamentos teóricos de la experiencia. También realizaremos una reseña de las actividades realizadas, analizando los temas principales que se abordaron.

Fundamentación y objetivos de la propuesta

Esta experiencia se enmarca dentro de un proyecto institucional que invitó a crear redes entre las distintas materias del Profesorado en Artes Visuales de la Escuela de Bellas Artes de la UNT, con la finalidad de mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. El proyecto de trabajo en redes fue producto de muchas instancias en las que los docentes fuimos advirtiendo que los saberes que deben desarrollar nuestros estudiantes como futuros profesores, son saberes complejos, situados, que se deben caracterizar por la versatilidad para adaptarse a situaciones concretas y diversas y que, por lo tanto, no pueden ser entendidos como la sumatoria de saberes estancos, organizados por asignaturas.

Es así como desde el año 2014, se iniciaron algunas acciones de interacción entre docentes de diversas asignaturas en pos de mejorar los procesos de formación de nuestros estudiantes. Este proyecto institucional nos permitió comprender que la formación docente inicial debe asumirse como un espacio y un tiempo, en los que los estudiantes construirán saberes pedagógicos y disciplinares que se articulan con sus posiciones subjetivas, ideológicas, políticas y afectivas en relación a la educación y a la sociedad en general. Esto implica que el abordaje que debe realizarse desde las diferentes disciplinas que constituyen el curriculum de la institución les debe posibilitar el develamiento y la reflexión constante de aquellos supuestos y posicionamientos inconscientes acerca del mundo social y educativo. Esa actitud reflexiva sobre sus propias miradas y prácticas acerca del mundo les permitirá ir encontrando posiciones más sólidas para pensar luego sus intervenciones pedagógicas en cada uno de los espacios donde les toque desarrollarse profesionalmente. En este sentido compartimos el pensamiento de Poggré (2011, pág. 47) que plantea que la formación docente implica "un enfoque de la formación que se refiere al proceso personal de construcción de identidad que debe realizar cada docente, a la construcción de la base conceptual necesaria para enseñar y a la construcción de un repertorio de formas docentes apropiadas para las situaciones de enseñanza que debe enfrentar".

De esta manera, entendemos que la formación de un docente requiere no sólo de un conocimiento disciplinar de su materia y de saberes pedagógicos, sino también de herramientas que le permitan desarrollarse como una persona responsable de sus actos y transmisora de los valores básicos de nuestra sociedad: respeto, tolerancia, solidaridad. No consideramos que la ética tenga por finalidad dar una serie de preceptos o respuestas defini-

tivas, sino que pretende ayudar a la construcción de una conciencia moral autónoma que sea capaz de reflexionar y sostener una mirada crítica sobre los propios actos. Por eso, en la materia ética nos proponemos, con la ayuda de los principales filósofos, promover la reflexión, el debate y la argumentación que según creemos, es el mejor modo de que podamos tomar buenas decisiones.

En esa línea se enmarca la propuesta de Alcira Bonilla quien sostiene que actualmente en nuestro país la formación profesional incluye en general en su currícula un curso de ética. Considera que esos espacios tienen que proponer una formación ética seria, crítica, actualizada y dinámica, que tenga en cuenta los problemas del área en cuestión y que otorgue modelos de deliberación y de toma de decisiones y no recetas técnicas. Afirma Bonilla (2009: 121): "Esta formación no está encaminada a la formación de "eticistas" o especialistas de ética aplicada, sino que debe proporcionar a los futuros profesionales una adecuada preparación- que los programas actuales no brindan - para enfrentar como ciudadanos responsables las demandas contemporáneas de su profesión, muchas de ellas no previstas ni en la normativa vigente ni en las tradiciones profesionales."

Perrenoud (1999: 121) plantea la cuestión de "afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión", como una de las diez competencias que deben desarrollar los docentes, comprometidos con sus prácticas de enseñanza. En el capítulo donde plantea estas ideas, y luego de argumentar acerca de las razones para asumir esta cuestión como un elemento esencial de la formación docente, el autor menciona: "La competencia de los profesores es concienciarse de una forma clara de la situación, asumir sus responsabilidades sin sobrecargarse. Les podemos desear rectitud, suerte, optimismo, y mil otras cualidades morales. Sin olvidar que competencias de análisis, decentración, comunicación, negociación son también absolutamente indispensables, para navegar en el día a día entre las contradicciones de nuestros sistemas sociales" (1999:131).

Este fue de alguna manera el espíritu de nuestra propuesta: entender que las competencias éticas se desarrollan junto con las competencias de análisis, deliberación, comunicación y negociación, que asimismo colaboran con la toma de postura frente a las complejas situaciones sociales a las que como docentes nos enfrentamos diariamente. Es por eso que la propuesta metodológica intentó favorecer y fortalecer estas capacidades, sostenidas en ejercicios de argumentación oral.

En relación a la propuesta metodológica, en la Residencia Pedagógica, las propuestas didácticas se asemejan al "dispositivo de formación en el análisis didáctico de la enseñanza" propuesto por Edelstein (2011). El mismo es descrito por Terigi (2012) como una propuesta que se asienta en tres soportes didácticos básicos: los núcleos conceptuales, los ejercicios de análisis de situaciones prácticas de enseñanza, y el texto de reconstrucción crítica de la experiencia.

Terigi (2012) destaca también la "obtención de debates prácticos en educación" como una propuesta formativa de interés. Los mismos "constituyen un examen post hoc y colaborativo de las acciones del docente, en el que el trabajo colaborativo se propone la identificación conjunta de las premisas (teorías, supuestos, opciones de valor, etc.) que resultarían consistentes con la actuación bajo análisis, identificación que va seguida de una evaluación de esas premisas en función de las opciones de diverso tipo que el docente espera constituyan sus fundamentos y su actuación. No se trata de mejorar el razonamiento práctico de los docentes para mejorar la fundamentación de la acción, sino de generar un análisis de su razonamiento práctico para mejorar su consistencia con las opciones principales que hayan tomado" (Terigi, 2012: 54)

En la experiencia de trabajo que describimos y analizamos en este caso, estaríamos más cercanos a esta segunda opción, ya que se trató del análisis de situaciones reales, que permitieron identificar las premisas de la acción de los docentes, de manera conjunta y colaborativa, para luego analizar su propio razonamiento y posicionamientos éticos frente a ellas.

Relato de la experiencia

El encuentro se planteó como un espacio compartido entre las docentes de Ética y Residencia Pedagógica y los alumnos de ambas asignaturas del profesorado en Artes Visuales. Al ser dos materias de cuarto año, en general, los estudiantes las cursan en el mismo período lectivo.

El taller se realizó en una sola oportunidad en octubre de 2015.

Para motivar la tarea de análisis y debate, iniciamos las actividades con la proyección de videos con situaciones controvertidas relacionadas con el quehacer de algunos docentes. Se propusieron casos polémicos, que si bien, habían sido difundidos a través de distintos medios, no todos los alumnos los conocían.

En el primero de los videos se mostraba un fragmento de un noticiero. Allí se reproducía una filmación que había realizado un alumno en un colegio secundario de Mendoza, en junio de 2015 y que luego había compartido a través de youtube. En el video se escuchaba a una profesora recriminándoles a sus alumnos su falta de estudio. La docente utilizaba un lenguaje vulgar y agresivo. Al finalizar esa filmación escuchamos los comentarios de un periodista quien argumentaba que la docente no debería ocupar su cargo.

Este video dio lugar a que los alumnos dieran su perspectiva acerca de la situación, que en general coincidía con la del periodista. También invitamos a conocer opiniones que se presentaron en diferentes medios periodísticos y que defendían a la docente. Esos argumentos se basaban en rescatar el compromiso de la docente con su tarea y su preocupación por la situación de sus alumnos.

A partir de esas posiciones confrontadas, los estudiantes comenzaron a desarrollar sus propias ideas respecto a la situación. Nosotras invitamos a la reflexión acerca de la complejidad del acto moral, en donde se necesita atender no solo a la acción misma, sino a la intención y a la circunstancia en la que se desarrolla. Con esas premisas, los estudiantes pudieron identificar ciertos atenuantes, en la conducta de la docente del video, logrando hasta empatía con ella. Resultaba interesante cómo, a través del diálogo y del desarrollo de los argumentos de diferentes participantes, los estudiantes oscilaban entre una posición condenatoria de la conducta de la profesora sostenida en ciertas cualidades y valores “ideales” del “ser” docente; y una posición más indulgente con la misma, basada sobre todo en el análisis de las condiciones del ejercicio de la docencia en la actualidad. Pensando en este último elemento, los estudiantes fueron presentando y analizando situaciones que habían observado en el eje de la Práctica durante su paso por la carrera. Este intercambio de experiencias, focalizado en el comportamiento de los docentes en relación al trato para con los estudiantes, entre otras cuestiones, les permitió pensar cómo reaccionarían ante posibles situaciones conflictivas.

Entendiendo el “lado humano” de la docente, muchos estudiantes argumentaban acerca de lo difícil que es trabajar con adolescentes que parecen estar desinteresados por todo. En el mismo sentido, mencionaban las cargas de frustración que se producen cuando como docentes realizamos el mejor de nuestros esfuerzos por preparar las clases, atender a la diversidad de situaciones que pueden darse en clase, les otorgamos “lo mejor” a nuestros estudiantes, para luego sentir cierta falta de reciprocidad en esas consideraciones. De esta manera, argumentaban que el contenido de lo que la docente reclamaba en el video era correcto y comprensible, y aún cuando no estaban de acuerdo con la forma en la que se había expresado, lo entendían como un exabrupto propio de las situaciones de stress que se viven cotidianamente en las aulas. Quienes argumentaban pensando en las características “ideales” de los docentes, manifestaban que, al haber elegido esta profesión, el autocontrol debe primar por sobre cualquier sensación de frustración.

Otro punto interesante fue que, como el video se había originado a partir del registro de uno de los estudiantes de la docente en cuestión, y dada su posterior difusión a través de las redes sociales, se abordó el tema del uso de las mismas, y también la cuestión de cómo las redes operan como un límite difuso entre lo público y lo privado, atravesando incluso el espacio mismo de la clase.

¿Los estudiantes tienen derecho a registrar todo lo que ocurre en una clase por el sólo hecho de que ellos son partícipes de la situación? ¿Puede un docente regular esas exposiciones? ¿Hay cierto acuerdo implícito quebrado cuando un participante difunde imágenes que no fueron acordadas como públicas? ¿La clase puede considerarse como un espacio público o privado?

Estos interrogantes fueron algunos de los que surgieron con respecto a esta situación, y respecto a aquellas que los estudiantes evocaron a partir del análisis del video. No sorprende que los interrogantes se instalen en la cotidianeidad de lo que los estudiantes observaron en las escuelas y que, a partir de los mismos, también se hayan utilizado reflexiones sobre el mundo contemporáneo que vivimos. Esto es así, porque tal como lo plantea Perrenoud (2004): “¿Cómo se puede enseñar serenamente a una sociedad como esta? ¿Y cómo no enseñarla? Las competencias necesarias de los profesores de la escuela pública son incomparables con la «fe comunicativa» que todavía basta a los misioneros. En una sociedad en crisis y que se avergüenza de sí misma, la educación es un ejercicio de funambulismo. ¿Cómo reconocer el estado del mundo, explicarlo, asumirlo, hasta cierto punto, sin aceptarlo, ni justificarlo?”

Lo que estamos afirmando es que toda reflexión acerca de una “ética del ser profesor” o una “ética de la educación”, solamente pueden arraigarse en una reflexión acerca del mundo que vivimos y de sus dilemas éticos

que nos atraviesan.

Esto se evidenció también en otro de los videos que se proyectó, en el que también se presentó una nota periodística. En ella se trataba el caso de una joven profesora de Buenos Aires que en un programa de entrenamientos se desviste y besa a un desconocido. Por esta acción, luego fue despedida de la institución privada en la que trabajaba.

En relación a este caso se profundizó el tratamiento de temas interesantes, tomando desde otra perspectiva también los límites entre lo público y lo privado, y la cuestión de la intimidad, por ejemplo.

A propósito de este último tema Savater (2012) afirma: “La intimidad se ha convertido en una especie de aventura personal permanente. Buscar espacios de intimidad, resguardar áreas de intimidad, negociar la intimidad con otras personas, decidir con quién no cambiarás ni una sola palabra sin luz y taquígrafos... Los momentos de intimidad son ahora una conquista, algo que debemos negociar con los demás” (2012:60)

Finalmente, se vio un compilado con escenas de profesores que se ofuscan y reaccionan agresivamente ante las faltas de los estudiantes. En especial, se observaba el uso de celulares por parte de alumnos mientras se dictaba la clase. Con este compilado reaparecieron y se reforzaron algunas de las ideas que se habían trabajado a lo largo del taller.

La pregunta concreta acerca de qué hacer frente al uso de los celulares por parte de los estudiantes emergía como una preocupación que parecía definir diferentes modelos o posiciones acerca del ser docente. Mientras un grupo más temeroso, que al mismo tiempo adhería a modelos más tradicionales, planteaba como esquema de acción, restringir el uso de celulares en el aula; otro grupo se planteaba la posibilidad de aceptar la utilización de los celulares, pero construyendo normas de uso en clase, para respetar los momentos de trabajo en la misma. Esta diferencia en las posiciones muestra que justamente no hay prescripciones absolutas para el ejercicio de la docencia y que la reflexión ética no pretende justamente eso, sino por el contrario, que el quehacer cotidiano de cada uno, sea producto de la reflexión y la concientización acerca de diversas problemáticas.

Evidentemente este no es un tema menor, ya que a menudo podemos observar que los alumnos, y en algunos casos, los docentes dividen su atención entre la clase y el celular. Afirma Dussel: “El otro elemento que fue resquebrajando la homogeneidad del aula fue la presencia insoslayable de otras tecnologías impuestas “desde abajo”, como los celulares. Cualquiera que ingrese hoy a un aula de una escuela primaria o secundaria, o aún más de universidades y terciarios, encontrará a alumnos y docentes dividiendo su atención entre lo que sucede en el aula y lo que interrumpe o convoca desde sus móviles. Algunas escenas relevadas por investigaciones recientes muestran, incluso, que esa idea de la “división de la atención” puede ser todavía muy optimista: para algunos, la batalla está perdida a favor de los celulares y de otras pantallas que tienen mucho más éxito en atraer no solo a los jóvenes sino también a los adultos.” (Dussel, 2011:18)

Desde luego, la aparición de los celulares en las clases nos obliga a los docentes a reflexionar y dar respuesta a los cambios en los modos de relacionarnos con la información y el conocimiento.

A propósito de este tema, Inés Dussel señala que hay dos modos de situarse frente a los cambios que están ocurriendo. Una mirada plantea que los docentes dado, el desarrollo de la tecnología, contamos con más herramientas que podríamos utilizar e incluir en nuestras clases. Desde otra perspectiva, tenemos que entender que los cambios producidos en la sociedad y en el conocimiento son profundos y nos sitúan dentro de una nueva cultura “la cultura digital”. Sostiene Dussel: “Otros educadores señalan, por el contrario, que estamos ante una innovación de gran envergadura en las formas de producir y circular los conocimientos. Para este segundo grupo no es un cambio de formas ni de grados; es, antes que nada, una reestructuración de lo que entendemos por conocimiento, de las fuentes y los criterios de verdad, y de los sujetos autorizados y reconocidos como productores de conocimiento. Y esa reestructuración no puede dejar incólume a la escuela, porque es una institución basada en otro tipo de organización del saber, jerárquica y centralizada.” (Dussel, 2011: 16)

Conclusión

La experiencia pedagógica que hemos analizado resultó muy significativa. Pudo ser recuperada, luego, en las dos asignaturas para completar la construcción de saberes que se venían desarrollando durante el año en cada una de ellas.

Como vimos, se abordó de manera directa una problemática que, en algunos casos, queda solapada entre otros conocimientos que se pretende que los estudiantes desarrollen, ya que no hay muchas oportunidades para abordar las relaciones entre el docente y la sociedad desde el aspecto ético.

Nos proponemos repetir la experiencia atendiendo a la necesidad de que se manifieste en las evaluaciones de Ética y Residencia Pedagógica, la articulación promovida en el taller. Por ejemplo, solicitaremos que los alumnos incluyan en la memoria de Residencia el análisis de algún aspecto ético.

Bibliografía

- BONILLA, A. (2009) “La enseñanza de la Ética en la formación de los profesionales universitarios” en CERLETTI, A. (2009) La enseñanza de la filosofía en perspectiva. Eudeba. Bs. As.
- DUSSEL, I. (2011) Aprender y enseñar en la cultura digital. VII Foro Latinoamericano de Educación. Santillana. Bs. As. Disponible en http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201106/documentobsicoforo2011_1.pdf
- DUSSEL, I. Y QUEVEDO, L. (2010) Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital /. Santillana. Bs. As. Publicado en <http://virtualeduca.org/ifd/pdf/ines-dussel.pdf> consultado 17/06/16 10.53
- PERRENOUD, Ph. (1999) Diez nuevas competencias para enseñar. Ed. Graó. Barcelona.
- POGRÉ, P. (2011) “Formar docentes hoy, ¿qué deben comprender los futuros docentes?”, en Revista Perspectiva Educacional, Vol. 51, N° 1 Publicado en <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/73>
- SAVATER, F. (2012) Ética de Urgencia. Ariel, Bs. As.
- TERIGI, F. (2012) Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico. Santillana. Bs. As.

Lo cooperativo como proyecto educativo

Mariela Levin; Carlos Frías; Mariela Albornoz

Escuela de Comercio “Martín Zapata”
Universidad Nacional de Cuyo

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo socializar una experiencia de integración de saberes realizada en la Escuela de Comercio “Martín Zapata” de la UNCuyo.

La misma surge a partir de la elaboración de un Proyecto Educativo que vinculó dos espacios curriculares de cuarto año (“Proyecto Regional” e “Investigación en Economía”) con intervención del Servicio de Orientación Educativo Integral (SOEdI). Así se inicia una experiencia vivencial que tuvo como objetivo la creación de una “Cooperativa escolar”.

En este proyecto se vincularon los contenidos curriculares de ambos espacios y los aportes específicos del Área Social del SOEdI, aportando cada uno su especificidad.

Para este trabajo conjunto se tuvo en cuenta: la selección de contenidos curriculares, la definición del aporte de cada una de las disciplinas del espacio curricular, la aplicación conjunta de la metodología pedagógica de Aprendizaje-Servicio Solidario, la realización de un proyecto, su reflexión, evaluación y presentación final.

1- Breve descripción de la experiencia

1-1 Fundamentación

Durante el ciclo lectivo 2014 nuestra Escuela obtuvo el financiamiento del Programa de Inclusión Social e Igualdad de Oportunidades de la UNCuyo, para la ejecución del Proyecto “Puentes Inclusivos”.

Este proyecto abrió el camino para que alumnos de dos divisiones de cuarto año junto con los docentes de los espacios curriculares de Economía y Proyecto Regional pudieran vincular los contenidos curriculares con prácticas solidarias en una Organización No Gubernamental “La Asociación Inmensa Esperanza”.

Estas actividades estuvieron acompañadas y complementadas por profesionales del Servicio de Orientación Educativo Integral (SOEdI), logrando así la participación de distintos actores educativos.

Con este proyecto se logró que los alumnos:

- Tuvieran un mayor conocimiento de la realidad.
- Hicieran un aprendizaje significativo.
- Aplicaran los contenidos del aula a casos reales y concretos.
- Lograran confianza en sí mismos y habilidades para relacionarse.
- Modificaran los prejuicios acerca de la pobreza.
- Se transformaran en verdaderos actores sociales.

Expresado textualmente por un alumno... “Siento que mis acciones al igual que las de mis compañeros impactaron en las emprendedoras de una forma exponencial a nivel organizacional sobre todo”...

Por otro lado, los logros evidenciados en los docentes fueron:

- Poder trabajar en forma conjunta desde dos espacios curriculares.
- Vivenciar el aprendizaje de los alumnos desde otro lugar.
- Entender que existe un aprendizaje ubicuo en todo momento, en todo lugar”, no sólo en el aula.
- Experimentar satisfacción de transitar otra forma de aproximación y vinculación con los conocimientos.

La actual Ley de Educación Nacional N° 26.206 y nuestra sociedad nos dice que la Educación no puede ni debe centrar su responsabilidad sólo en brindar a los alumnos las aptitudes académicas básicas, sino que debe formar seres humanos capaces de tener una buena autoestima, de tomar decisiones responsables, de relacionarse adecuadamente con los demás, de resolver los conflictos de forma positiva y más adecuada, etc. Es decir, los ámbitos educativos deben educar para la vida.

Además de esto, los contenidos curriculares que aprenden en el aula les deben servir a los alumnos para dar

respuesta concreta a lo que HOY la sociedad reclama, formando de esta forma a ciudadanos comprometidos y solidarios.

1-2 Metodología

Uno de los instrumentos que se utilizó fue la implementación de un proyecto de Aprendizaje- Servicio entendiendo por tal al “espacio de articulación entre la adquisición de conocimientos y la reflexión sobre las condiciones sociales con la práctica de transformación de la realidad” (Tapia, 2010)

La metodología pedagógica del Aprendizaje – Servicio Solidario consiste en integrar: los aprendizajes curriculares (contenidos disciplinares, competencias y/o actitudes) con la experiencia obtenida de actividades solidarias protagonizadas por los estudiantes en una comunidad determinada; desarrollando entre otros aspectos sus competencias personales.

Por lo antes expuesto, es que se propuso seguir implementando la propuesta de la metodología pedagógica de Aprendizaje-Servicio Solidario a la totalidad de los cuartos años de la orientación Economía y Administración, en los espacios curriculares: Investigación en Economía y Proyecto Regional.

Otra propuesta pedagógica fue conformar una Cooperativa Escolar, convencidos de que vale la pena reproducir en la escuela una forma de organización económica pensada en el hombre.

Las Cooperativas pertenecen al ámbito de la Economía Social, dando primacía a las personas sobre el capital, es una mirada distinta de la economía. Parte de las necesidades individuales y sociales, sostiene la gestión participativa democrática y promueve el desarrollo local.

La UNESCO nos dice que “Las cooperativas escolares son sociedades de alumnos administradas por ellos con el concurso de los maestros con vistas a actividades comunes, inspirados en un ideal de progreso humano basado en la educación moral de la sociedad de los pequeños cooperadores por medio de la sociedad y el trabajo de sus miembros”

La Ley Nacional de Educación N° 26.206/06 promueve el cooperativismo escolar, en el artículo N° 90 ” El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología promoverá, a través del Consejo Federal de Educación, la incorporación de los principios y valores del cooperativismo y del mutualismo en los procesos de enseñanza aprendizaje y la capacitación docente correspondiente, en concordancia con los principios y valores establecidos en la Ley N°16.583 y sus reglamentaciones. Asimismo, se promoverá el cooperativismo y el mutualismo escolar.

En este tipo de organizaciones la participación se convierte en un valor, por cuanto sus protagonistas la ponen en práctica por su propia iniciativa y no como respuesta a una imposición del sistema. Participación que necesita de la apropiación de espacios, de consenso institucional, de un compromiso docente para que el accionar se dirija hacia el bien común.

Las cooperativas escolares son asociaciones de personas en nuestro caso de estudiantes de nivel secundario, que se unen voluntariamente porque son libres de asociarse o no, en nuestra escuela no todos los alumnos son socios de la cooperativa, para trabajar en forma conjunta con el fin de satisfacer necesidades comunes.

Para que una cooperativa crezca en el ámbito escolar los docentes deben estar convencidos del valor del trabajo compartido, no sólo para que lo hagan sus alumnos sino también que ellos mismos estén realizando un ejercicio concreto de ese tipo de trabajo en la relación con sus alumnos, con los otros docentes, los directivos y toda la comunidad educativa.

Consideramos que con la realización de esta actividad estamos contribuyendo al cumplimiento del Art. 123 inc. K) de la LEN 26.206 que expresa la importancia de “mantener vínculos regulares y sistemáticos con el medio local, desarrollar actividades de extensión, tales como las acciones de aprendizaje-servicio, y promover la creación de redes que fortalezcan la cohesión comunitaria e intervengan frente a la diversidad de situaciones que presenten los/las alumnos/as y sus familias”.

1- 3. Objetivos

General

- Promover la participación de los alumnos de cuarto año en prácticas de servicio solidario a la comunidad, a través del desarrollo de conocimientos y competencias brindados en los espacios Investigación en Economía y Proyecto Regional, para el desarrollo de ciudadanos participativos y comprometidos con la sociedad.

Específicos

- Estimular actitudes solidarias a partir de un diseño curricular que permita la adquisición de competencias y conocimientos para el desarrollo ciudadanos participativos y comprometidos con la sociedad.

- Proponer estrategias pedagógicas innovadoras en vinculación con las necesidades de la comunidad, en la relación con la escuela y organizaciones no gubernamentales.

- Proponer experiencias de aprendizaje que promuevan diferentes formatos para la apropiación y reconstrucción de saberes, vinculados a la experiencia solidaria.

2- Marco Teórico

La experiencia realizada concibe la “Integración de Saberes” como una estrategia pedagógica que requiere la presencia de un currículo integrado que priorice la unidad que debe existir entre las distintas disciplinas y las formas de conocimiento (Renés 2009), por proyectos educativos que favorezcan el desarrollo integral del alumno e incrementen las competencias necesarias para el mundo actual.

El proyecto invita a interpelar la eficacia de la “fragmentación del conocimiento con su consecuente reducción y simplificación en islas descontextualizadas y desprovistas de nexos, relaciones e interconexiones con el todo complejo, que se vuelven inoperantes cuando se les confronta con la realidad y en la realidad misma” (Morin, 2001).

La realidad actual se diferencia por la complejidad de los fenómenos y de sus procesos que presentan múltiples dimensiones relaciones, autorregulaciones e inter conexiones con el entorno. Los problemas son cada vez más complejos, dinámicos e interdependientes, como lo señala Delgado (2009) en su investigación “La integración de los saberes...”

En este marco se requiere, en palabras de Morin (op. cit.) que la educación promueva “una inteligencia apta para referirse, de manera multidimensional, a lo complejo, al contexto en una concepción global”. Esto plantea una estrategia que contribuya y favorezca al desarrollo de competencias para la evolución del individuo y la organización en el contexto en el cual se desenvuelven. (Delgado, 2009)

La comprensión de esta realidad compleja requiere un pensamiento sistémico e interdisciplinario, que pueda ser vista con múltiples enfoques y a su vez buscar puntos en común que permitan la cooperación, contribución, permeabilidad entre las disciplinas que concurren en la visión e intervención de la realidad.

Así se da paso a un nuevo tipo de conocimiento que supera la solitaria postura disciplinaria habilitando un espacio de enriquecimiento recíproco.

Los espacios donde se reflejan el intercambio y reciprocidad, pueden ser, entre otros: procesos comunicacionales y lingüísticos, integración de conceptos, metodologías, formas de analizar datos y presentar los resultados de un proyecto, por ejemplo cuando el trabajo social realiza análisis económicos, habla de circuitos económicos y el profesor de economía hace énfasis en la importancia del trabajo colaborativo.

En palabras de René Delgado “la interacción interdisciplinaria se puede presentar con diferentes grados de transferencia, interrelación e integración. La permeabilidad de los límites disciplinarios permite la confluencia de las acciones y los elementos a fin de generar una nueva disciplina más global, nuevos conocimientos, nuevos métodos, técnicas y procedimientos que requieren, a su vez, nuevas actitudes y habilidades en el ser humano. Mientras más permeable sea la disciplina mayor será la transferencia, la interrelación y por ende la integración. En este sentido, mientras que en las disciplinas se despliega un conjunto de contenidos relacionados con ese campo del saber, en la interdisciplinaria aparecen ejes temáticos y nudos bien estructurados, así como también embrionarios nódulos conceptuales relacionados con problemas del entorno y del contexto que requieren un entendimiento, abordaje y tratamiento sistémico”.

Nuevamente, se debe poner en el foco de atención los fines de la educación, en palabras de Tedesco (2003) “la profundidad del proceso de cambio social que tiene lugar actualmente nos obliga a reformular las preguntas básicas sobre los fines de la educación, sobre quiénes asumen la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones y sobre qué legado cultural, qué valores, qué concepción del hombre y de la sociedad deseamos transmitir”.

Y aquí se plantea la necesidad de un nuevo paradigma, con una mirada prospectiva y que tienda, desde el

nivel técnico-pedagógico, a realizar los siguientes cambios:

- En el conocimiento: que sea capaz de operar sobre la realidad para transformarla.
- En el aprendizaje: que pueda generar operaciones mentales y procedimientos prácticos que permitan seguir aprendiendo solos.
- En los contenidos: enseñar procedimientos mentales que permitan actualizar los conceptos y aplicarlos a la realidad.
- En este marco, es imprescindible tener en cuenta que la integración de saberes habilita la posibilidad de trabajar por competencias, que es “saber hacer”, con “saber” y con “conciencia”. Desde esta perspectiva se vincula más y mejor la escuela con el entorno.

Ser competente hoy requiere de saberes teóricos, prácticos, imaginación, y creatividad.

Uno de los principales desafíos de las instituciones educativas es responder a las necesidades reales de la sociedad

Los modelos por competencias tienen un rasgo que es la multirreferencialidad y que se refiere a la reciprocidad que debe existir entre las acciones educativas y la posibilidad de resolver problemas que surjan en el contexto social.

Con lo expuesto lo que se busca es promover el desarrollo integral del estudiante, cumpliendo los propósitos de la educación.

3- Quienes participaron

Profesores de los espacios curriculares “Investigación en Economía” y “Proyecto Regional”.

Integrantes del SOEDI (Servicio de Orientación Educativo Integral).

Alumnos de 4to año de la Orientación de Economía y Administración. Esta orientación promueve la formación de ciudadanos con sentido crítico, a partir de la incorporación de saberes que desarrollen la reflexión en torno a los principios y fundamentos sobre los que descansan los sistemas de producción y reproducción de la vida en sociedad.

A su vez contribuye al desarrollo de habilidades que permitan la realización de análisis complejos y situados para la participación en diferentes procesos organizacionales y sus dimensiones administrativas.

Esto implica adoptar como objetivo último e irrenunciable la mejora colectiva de las condiciones de vida en comunidad, en un marco democrático y plural.

4- Qué se necesitó

Para la ejecución del proyecto se requirió que entre las diferentes áreas se haga un trabajo en equipo de tipo colaborativo, mentalidad flexible y con apertura al cambio, empatía, capacidad para compartir experiencias y valores, para tolerar las discrepancias y conflictos.

El proyecto atraviesa por distintas instancias de incertidumbre, disconformidades, desorden entre las diferentes áreas se necesitó una apertura que permitiera un trabajo interdisciplinar.

Se requiere de docentes y profesionales que en forma continua se formen y capaciten en acciones que les permitan desarrollar competencias similares a las que buscan formar en los alumnos.

5- Resultados obtenidos

Aspectos que se pusieron de manifiesto o se pudieron trabajar:

- Se favoreció la motivación sobre la resolución de problemas reales, a partir del cual se utilizaron los conocimientos disciplinares.
- Permitted la comprensión de las relaciones entre los distintos saberes y la sociedad.
- Habilitó un espacio para reflexionar, comprender y criticar valores e intereses que un determinado conocimiento promueve y favorece.
- Humanizó el conocimiento.
- Favoreció visiones de la realidad en la que los sujetos (alumnos) aparecen como sujetos de la historia permitiendo estimular el compromiso con su realidad y obligándose a una participación más activa, crítica y eficiente.

- Fue una experiencia de carácter holístico
- La evaluación tuvo un enfoque dialéctico que permitió una reflexión de lo aprendido y revisar las acciones realizadas en un contexto real determinado. Generando competencias relacionadas a los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que surgen de transitar una experiencia real y buscando posibles soluciones REALES, por parte de los estudiantes, para afrontar las dificultades que se presentan. Esto permite confrontar la teoría con la práctica.

- Posibilitó el ejercicio de la ciudadanía (ser ciudadano significa ser persona crítica, capaz de convertir los problemas en oportunidades; ser capaz de organizarse para defender intereses y solucionar problemas sin violencia a través de la deliberación y concertación, respetando las reglas y las leyes establecidas).

- Fortaleció la capacidad para planear, trabajar y decidir en grupo: trabajando asociativamente, y en equipo, pudieron concertar y tomar decisiones grupales.

- Modificó las prácticas educativas, siendo más comprometidas las propuestas curriculares.

- Puso en evidencia el principio de transferibilidad. Ya que se pudo constatar que los alumnos habían adquirido ciertas habilidades y conocimientos de cooperativas a partir de la transferencia que hicieron a otros estudiantes.

- Con gran satisfacción observamos que no es necesario promover lo actitudinal. Los chicos demuestran que lo actitudinal está siempre presente, no es necesario hacerlo aflorar, sino que aflora. Son protagonistas del aprendizaje.

- Potenció el proyecto el hecho que el equipo directivo desde el principio alentó y promovió la participación de los docentes.

- Se evidenció en los docentes competencias pedagógicas indispensables para trabajar valores en el aula a través de:

-Gestión democrática del aula, favoreciendo la participación con el establecimiento de normas internas en el aula y la negociación de otras. Esto permite al alumno formarse de manera autónoma, responsable, con capacidad de tomar decisiones; educar en libertad y para la libertad.

-Trabajo cooperativo: el aprendizaje cooperativo promueve en el alumno el contacto directo entre ellos y el intercambio, el mutuo conocimiento y trato personal, desarrollo de actitudes positivas, superación de diferencias y desempeño de nuevos roles. La empatía, la escucha y la argumentación, son capacidades que también se desarrollan con este tipo de trabajo.

6- Principales problemas generados

Resistencia al desorganizar las formas instituidas.

Dificultad para la comunicación de los avances del proyecto a toda la comunidad educativa.

Un proceso muy lento en la sensibilización de todos los docentes, se trabajó con ocho docentes de los espacios curriculares, además de los integrantes del SOeDI.

7- Conclusiones y consideraciones finales.

Si tuviéramos que sugerir a otras escuelas la implementación de un Proyecto con similares características empezariamos por recomendar el fortalecimiento de la integración, acordar: criterios teóricos y metodológicos comunes, aceptar la presencia de la diversidad de contextos, desprendernos de esquemas mentales, ver la realidad desde la totalidad (sus relaciones e interacciones con los diversos componentes).

Los equipos de trabajo que quieran implementar proyectos educativos bajo este enfoque deberían: “manejar sus conceptos teóricos, su metodología, sus procedimientos; generar la capacidad para la observancia del todo y de sus partes, de entendimiento de las relaciones y conexiones que se establecen entre estas. También, si así lo amerita, bajo este enfoque, es imprescindible la presencia de equipos de trabajo con características particulares: equipos colaborativos y cooperativos; con deseos de compartir, aprender y enseñar; capaces de recibir feedback, de aportar elementos, de aceptar con amplitud las ideas de los demás, entendiendo que el problema es común” (Delgado, 2009).

Es importante que los docentes que estén involucrados tengan competencias en su respectiva disciplina y estén dispuestos a conocer los contenidos y métodos de otras disciplinas. Dispuestos a realizar un trabajo co-

operativo y colaborativo.

Uno de los mayores recursos utilizado en el proyecto es el tiempo, y este es un recurso escaso. En especial tiempo puesto a disposición por todos los participantes (alumnos, docentes, asesores pedagógicos, directivos del colegio) de una manera totalmente voluntaria, desinteresada, fuera de los momentos del calendario escolar.

La reflexión sistemática es el factor que transforma una experiencia interesante y comprometida en algo que afecta decisivamente el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

Hacer este trabajo permitió registrar las dificultades que surgieron: (resistencia) como así también las estrategias para mejorar la implementación de esta opción metodológica, como fortalecer el consenso e incorporar prácticas de negociación.

De esta forma, el tema “cooperativa” fue realizando una “infusión curricular” que enmarcó la propuesta educativa, haciendo que los docentes: pudieran conseguir un proyecto sostenible, trabajaran colaborativamente, construyeran acuerdos, resolvieran problemas, favorecieran nuevas prácticas sociales, solidarias y comprometidas.

Así el cooperativismo en nuestra escuela se está conformando en una herramienta pedagógica, que influye en los procesos educativos, y habilita espacios para la integración de saberes. Vale la pena intentar el esfuerzo.

Bibliografía

- 1- El desafío de la Educación Cooperativa en la hora actual, Leonor Ocampo y ots. Intercoop, Buenos Aires. 2010.
- 2- Aprendizaje y servicio solidario: en el sistema educativo y las organizaciones juveniles, Tapia, María de las Nieves, Ciudad Nueva, Buenos Aires 2010.
- 3- Los Siete Saberes necesarios para la Educación del Futuro. Morin, E. (2001). Buenos Aires, UNESCO-Nueva Visión.
- 4- La integración de los saberes bajo el enfoque dialéctico globalizador: La interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en educación, René Delgado, Investigación y Postgrado v.24 n.3 Caracas dic. 2009
- 5- Los pilares de la educación del futuro. En: Debates de educación (2003: Barcelona) [ponencia en línea]. Fundación Jaume Bofill; UOC. TEDESCO, Juan Carlos (2003).
- 6- Diseño Curricular de la Educación Secundaria Colegios de la UNCuyo..Eduinc. UNCUIYO.2011.

Taller Introductorio de Tai Chi Chuan para niños

Elisabet Cecilia Terrile

Escuela de Enseñanza Inicial y Primaria
Universidad Nacional del Sur

INTRODUCCION

El Tai Chi Chuan es un arte marcial chino cuya enseñanza a los/as niños/as les permitirá integrar sus aspectos corporales, emocionales, cognitivos y creativos.

El Tai Chi Chuan para niños/as es una forma creativa de realizar ejercicio físico y una herramienta que, combinada con el juego, les permitirá tonificar su cuerpo, aprender a respirar conscientemente, a calmar su mente y emociones y también a concentrarse en el aquí y ahora.

Los niños no sólo aprenderán a respirar, a moverse, a tener conciencia corporal, a relajarse, sino también a conocerse más y a despertar la intuición y creatividad que llevan adentro.

Después de veinticinco años como docente en el nivel primario de la Universidad Nacional del Sur y de haber cursado el Instructorado de Tai Chi Chuan en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Rosario, me propongo como desafío, enseñar este arte marcial milenario a niños en edad escolar.

En la actualidad, el Tai Chi Chuan, utilizado como una herramienta alternativa, brinda otra oportunidad de superación de “supuestos” trastornos de conducta y “pretendidos” diagnósticos como el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), el Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) y la dislexia, logrando así otros modos de visualizar la realidad escolar y de diagnóstico que hoy nos invade. (1)

FUNDAMENTACIÓN

1. El Tai Chi Chuan. Definición, descripción, beneficios y reconocimiento a nivel mundial

El Tai Chi Chuan es una gimnasia china que ofrece múltiples beneficios, ayuda a mantener la salud, a la vez que es apta y apropiada para quien padece alguna enfermedad. Esto se da por las principales características de sus movimientos: la lentitud y la suavidad.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha reconocido oficialmente los distintos beneficios que brinda esta práctica.

La utilidad de este arte marcial milenario chino la pueden experimentar personas de cualquier edad y cualquier condición física. Una práctica constante y continua ayuda a:

- ✓ Mejorar la mecánica respiratoria y el aumento de la oxigenación de la sangre, que produce la disminución de la frecuencia cardíaca (esto reduce la fatiga al corazón).
- ✓ Corregir la postura corporal (evita lesiones al levantar pesos y reduce la posibilidad de generar contracturas musculares).
- ✓ Mejorar la resistencia física y aumentar la vitalidad.
- ✓ Disminuir la sensación de cansancio al final de la jornada y favorecer un sueño más profundo y reparador.
- ✓ Aumentar la movilidad articular, la flexibilidad y la tonicidad muscular.
- ✓ Mejorar el equilibrio y la marcha en personas con dificultades motrices, reduciendo el riesgo de caídas y lesiones graves. Esto disminuye la dependencia para el desplazamiento y aumenta la autoestima, potenciando un mejor ánimo.
- ✓ Mejorar la atención, concentración y memoria.
- ✓ Aumentar la sensibilidad, acompañada de un estado de calma y serenidad.
- ✓ Aumentar la confianza y el aplomo de carácter.
- ✓ Promover la sana camaradería, mejorando la sociabilidad y el estado de ánimo de las personas.(2)

2. Problemáticas actuales en la vida diaria del niño

2.1 La familia. Su situación actual. La importancia de las tradiciones

Los cambios en la sociedad actual han desencadenado una transformación en el interior de cada familia argentina. En estos tiempos que transcurren vertiginosamente, la familia está cada vez más lejos de cumplir con su función de formadora de valores. La familia dejó de ser fuente de diálogo para el crecimiento positivo de sus hijos. Es cierto que la sociedad actual donde vivimos es cada vez más violenta, selectiva y exaltada por lo material pero es la familia la que debe ser el filtro aclarador y el lugar de contención para sus niños. La falta de límites y la ausencia por cuestiones laborales por parte de los padres, hace que niños y adolescentes no puedan tener como referencia fundamental a su familia y a las tradiciones de las mismas.

En la primera infancia es fundamental establecer una adecuada relación con los hijos. Esta relación ayudará en la etapa adolescente. Lamentablemente, la falta de tiempo de los padres agobiados por razones de trabajo, impide que esa relación se establezca satisfactoriamente. Agreguemos a todo esto, la relación inestable de los padres, la situación económica, la violencia familiar, la falta de contacto con la naturaleza, la televisión, los juegos en red, etc., que interfieren también en la comunicación padres-hijos.

No hay duda que todas estas situaciones que sufren las familias argentinas afectan el desarrollo y el crecimiento físico, mental y emocional del niño. (3)

Debemos como familia, volver a educar en valores, abrir diferentes caminos y opciones, ayudar a nuestros hijos a desarrollar la capacidad de elección y actuar de acuerdo a sus metas e ideales, impulsando la coherencia entre lo que piensan, dicen y hacen. Porque potenciar los valores será la base para que en un futuro esta sociedad tenga personas maduras, activas e integradas. (4)

Una forma de colaborar con la familia actual es impulsando la práctica del Tai Chi Chuan en niños de corta edad, para incrementar valores fundamentales como respeto, igualdad, disciplina, constancia, trabajo, comunicación, camaradería, cooperación, honestidad, tolerancia, humildad, paz y unidad.

2.2 Comportamiento escolar. Problemática actual: violencia y aislamiento

La comunidad escolar no es ajena a la violencia que se presenta en la sociedad argentina. Las manifestaciones de la violencia en las instituciones educativas en la Argentina no le permiten cumplir con una de sus funciones primordiales: la socialización e incorporación a la vida social activa. La familia, como describimos en la sección anterior, no acompaña adecuadamente el crecimiento de sus hijos (abandono, violencia e indiferencia) y los niños manifiestan los desequilibrios emocionales agrediendo o aislándose de sus compañeros. Debido a que no se relacionan adecuadamente con su familia de base, le cuesta relacionarse con sus pares en la comunidad escolar. (5)

Muchas veces resulta difícil para los docentes establecer normas de convivencia y disciplina luego de varios hechos de violencia en el aula o en los recreos.

Buscar una actividad alternativa como el Tai Chi Chuan en un ambiente natural, es decir, al aire libre, favorecería a los niños a alcanzar un estado de calma y serenidad, modificando su ánimo y mejorando la socialización.

2.3 Niños en edad escolar. Patologías de nuestro tiempo y tratamientos farmacológicos. El Tai Chi Chuan como una alternativa natural

“En la actualidad es creciente que los problemas inherentes a la vida se trasladen hacia el campo médico. Es decir, se abordan cuestiones de orden colectivo, social y político como problemas individuales, atribuyendo su causación, a determinaciones biológicas (aunque las mismas no hayan sido comprobadas). Cuando los problemas que están por fuera del área de la medicina son definidos en términos de trastornos y abordados como problemas médicos, estamos ante un proceso de medicalización de la vida”. (6)

Hace años que vemos con preocupación la creciente insistencia de la medicalización de niños con “supuestos trastornos o patologías”. No descartamos que existen casos especiales que lo necesiten, aunque éstos podrían tratarse con alguna medicina alternativa natural (medicación homeopática).

Nos encontramos con un común denominador: niños y niñas que fracasan en sus posibilidades de adquisición de aprendizajes sistematizados en la institución escolar y que son visualizados como enfermos. Se centra

el problema en el niño, ocultando las dificultades que podrían estar existiendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la estructura de la escuela o las condiciones socio-políticas. Es en este escenario donde aparecen los supuestos trastornos de aprendizaje y/o conducta, donde se ubica el foco en el individuo que debería aprender y no aprende, que debería comportarse y, por el contrario, incomoda, en lugar de cuestionarse si existe alguna relación de niños con supuestos trastornos y la inadecuación de un sistema escolar que intenta educar con modelos y referencias del siglo XIX a niños del siglo XXI.

La expansión de las áreas de incumbencia de la medicina se encuentra fomentada por una industria creciente y poderosa que ha dado lugar a la medicalización de la vida. Esta forma de intervención lleva a los adultos a naturalizar el aumento exponencial de consumo de psicofármacos en niños.

Entendemos que los problemas de aprendizaje y comportamiento crecen cada vez más y deben ser comprendidos como producto de una sociedad que propicia modos de vivir cada vez más competitivos, productivistas y direccionados hacia el consumo.

Los profesionales que se ocupan de la salud mental de los más pequeños deberían escribir las primeras hipótesis diagnósticas con lápiz, ya que son necesarias y forman parte del proceso de cura, pero no deberían constituirse como una etiqueta definitiva para el niño. Deben tener en cuenta que el proceso de maduración propio del crecimiento del niño se va modificando con el trabajo que el profesional va realizando con él, con su familia y con la escuela.

Es aquí, donde estaría la posibilidad de trabajar en forma paralela, como terapia natural, con el Tai Chi Chuan, aportando todos los beneficios ya nombrados en la sección 1. Existe un estudio piloto realizado por la Dra. Peng Pang en un campamento de verano para preadolescentes con trastornos mentales diagnosticados como TDAH y otros como trastorno adaptativo, depresivo, opositor-desafiante (TOD) o de ansiedad donde los jóvenes recibieron dos sesiones semanales de Tai Chi Chuan durante las seis semanas de campamento. Allí pudieron observar que aquel grupo que realizó Tai Chi Chuan tuvo una mejoría en su conducta y disminuyeron los síntomas del trastorno en relación al grupo que no realizó la práctica. (7)

Algunas de las patologías que hacemos referencias en los párrafos anteriores son:

TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad). (8) (9)

TOD (Trastorno Opositor Desafiante). (10) (11)

TGD (Trastorno de Desorden Generalizado)

DISLEXIA (Trastorno del Aprendizaje de la Lectoescritura)

3. La práctica del Tai Chi Chuán en niños. Su fundamentación

En la niñez todos los aprendizajes tienen como base de acción el cuerpo. Lo corporal debe atravesar toda actividad que se realice con niños de jardín de infantes y primaria. Consideramos que realizar Tai Chi Chuan tiene estrecha relación con el currículo de educación infantil ya que trabaja la psicomotricidad, el cuerpo, el movimiento y el juego, aportando salud a quienes lo practiquen, objetivo que consideramos prioritario en la educación. (11)

Creemos que el camino sería en espiral, es decir, va desde lo más próximo a lo más alejado, ya que a medida que el niño crece tiene más capacidades para abordar mayores complejidades. Somos un cuerpo y el cuerpo como ser vivo se define por el movimiento y éste trae en sí mismo la acción y la detención de la acción. El Tai Chi Chuan ayudaría en esto, trabajando con la atención y concentración.

“Para un niño lo natural es moverse y lograr la quietud es un proceso que se consigue

en la medida en que se va creciendo. En consecuencia, es necesario trabajar el movimiento y la detención del movimiento. Hay que aprender a aquietar el cuerpo para poder atender y para ello se puede apelar a ciertas técnicas corporales.

Tiene que haber un tiempo particular, una calma especial para poder percibir, para poder vivenciar y para poder rescatar sensaciones; poder cerrar los ojos, poder aquietar la mente, poder reparar en las sensaciones de sus intestinos, poder reparar en las cosquillas de sus pies, en su respiración” (1)

Al adentrarnos en el mundo de los niños, queremos otorgarles herramientas para que descubran sus propios estados emocionales y los procesos existentes dentro de la naturaleza conectados unos con otros.

Que conozcan y comprendan su ritmo de vida, para facilitar sus relaciones con sus pares en una atmósfera de

respeto lo que claramente contribuye al desarrollo de su personalidad, de su proceso creativo, manifestándose y haciéndose presente como un ser autónomo dentro de su entorno social.

El Tai Chi Chuan ayudaría al niño a su desarrollo integral como ser humano, en sus aspectos físico, psicológico, social y emocional, además de contribuir a enfrentar y combatir problemas presentes en los niños hoy como stress infantil, déficit atencional y de la naturaleza, hiperactividad, inseguridades, baja autoestima, falta de concentración, etc.

Lo cierto es que el Tai Chi Chuan no tiene efectos adversos y sería una alternativa de tratamiento para aquellos casos de niños y adolescentes que sus padres no quieren medicar (dejar de lado cualquier alusión a lo mágico).

La práctica del Tai Chi Chuan continua enseñaría a los niños autorregulación y disciplina, ayudando a disminuir los síntomas de las patologías como TDAH, TGO y la dislexia. Sería una propuesta natural que permitiría intervenir en estas “supuestas” patologías para que estos niños dejen de padecer las consecuencias de profesionales que no ofrecen otro abordaje que la medicalización.

Los doctores E. M. Hallowew y J. J. Ratey, expertos en el tema escriben: “El ejercicio es positivamente uno de los mejores tratamientos para el TDAH, ayuda a eliminar el exceso de energía y agresión de manera positiva, permite llegar a la calma mental, estimula los sistemas hormonal y neurológico y relaja el cuerpo” (1)

Haciendo alusión al párrafo anterior, los movimientos suaves y lentos del Tai Chi Chuan pueden llegar a ser una buena alternativa como terapia natural. Realizar la actividad al aire libre en contacto con la naturaleza direcciona al niño a mimetizarse con el lugar y formar parte de él, sin brusquedad, con serenidad, paz y alegría. Al mejorar el equilibrio interno y externo, lograrán enfrentar los desafíos o situaciones que les presente la vida, de manera más calma y con pensamientos más acertados.

Parte del logro de conquistar a los niños para la práctica del Tai Chi Chuan, radicará en gran medida en la disposición, creatividad y habilidad didáctica de instructores y maestros, ya que nuestros niños occidentales no reciben la enseñanza desde la cuna como los niños en China. Las clases de Tai Chi Chuan para niños incluirán cuentos, canciones, expresión corporal, dinámicas y juegos grupales.

En este despertar del Tai Chi Chuan, el docente instructor deberá respetar el ritmo de cada niño y valorar sus adelantos para incentivarlo a la práctica diaria y continuada.

4. Propósitos

4.1 Expectativas de logro

Lograr que los niños reconozcan los ejercicios básicos de Tai Chi Chuan como una herramienta para resolver situaciones de la vida cotidiana de manera más calma y creativa.

4.2 Objetivos

Que los niños logren:

- ✓ Un estado de mayor equilibrio mental, emocional y corporal.
- ✓ Vincularse desde otro lugar con su propio cuerpo, con los demás y con el entorno que lo rodea.
- ✓ Fortalecer su autoestima.
- ✓ Un mayor conocimiento de ellos mismos, ayudándoles a ser más fuertes ante las situaciones de estrés y presión de la vida cotidiana.
- ✓ Despertar la intuición y la creatividad.
- ✓ Ser más disciplinados obteniendo una mayor concentración en sus estudios.

5 Propuesta de trabajo

5.1 Población

Alumnos de 2do y 3er grado turno mañana y turno tarde de la Escuela de Enseñanza Inicial y Primaria de la Universidad Nacional del Sur.

Total de Inscriptos al taller: 31 alumnos.

Total de Alumnos que finalizaron y participaron de la exposición final: 26 alumnos

5.2 Actividades a desarrolladas

Se trabajó de forma integral en todos los niveles: físico, mental y emocional. Describiremos a continuación cada uno de ellos.

Nivel físico

Hoy en día los niños están mucho tiempo sentados, debido a su jornada diaria de estudios y su actividad sedentaria en sus casas (televisión, computadora, play station, etc.).

A diferencia de otros deportes, la práctica del Tai Chi Chuan les permite hacer ejercicio físico, estiramientos y lograr una buena postura de modo que pueden trabajar a su ritmo y sin competitividad. Con la práctica se logra:

- ✓ Vitalidad equilibrada y energía en nuestras vidas.
- ✓ Mayor fuerza y tonificación corporal de toda la musculatura de forma armoniosa.
- ✓ Favorecer la flexibilidad, coordinación y equilibrio.
- ✓ Hábitos posturales sanos.
- ✓ Una buena utilización de la respiración.
- ✓ Conocer su cuerpo, sus puntos fuertes y sus puntos débiles a trabajar.
- ✓ Obtener mayor autoestima y alegría.
- ✓ Liberar el estrés diario.
- ✓ Estar más conectado con uno mismo.
- ✓ Mejorar el funcionamiento global del cuerpo.

Particularmente, en las clases de Tai Chi Chuan el trabajo a nivel físico se vio representado en las siguientes actividades:

- ✓ Calentamiento (articulaciones).
- ✓ Juegos cooperativos.
- ✓ Expresión corporal.
- ✓ Ejercicios de coordinación.
- ✓ Reeducción postural.
- ✓ Estiramientos y flexiones.
- ✓ Los cinco animales.
- ✓ Ejercicios básicos.

Nivel mental

En un mundo donde cascadas de información nos invaden a cada instante, los niños no acostumbrar a detenerse ya que todo a su alrededor gira vertiginosamente. Trabajar la concentración y la observación ayudará a los niños a:

- ✓ Aumentar la capacidad de dirigir y sostener su atención.
- ✓ Mejorar la capacidad de concentración al leer o en las tareas que ejecute.
- ✓ Desarrollar la voluntad.
- ✓ Entender el sentido de la disciplina.
- ✓ Aumentar el potencial creativo.
- ✓ Potenciar la confianza, la autoestima y positivamente la auto imagen de si mismo.
- ✓ Seguridad en si mismo.
- ✓ Mantener un ánimo elevado y positivo en el diario vivir.
- ✓ Aprender a relajarse y respirar en medio de la vida cotidiana.

A nivel mental, en las clases de Tai Chi Chuan, el trabajo se visualizó en las siguientes actividades:

- ✓ Ejercicios de memoria.
- ✓ Visualizaciones.
- ✓ Juegos de atención.
- ✓ Postura de Wuchi.

- ✓ Leyendas chinas.
- ✓ Secuencias inventadas.

Nivel emocional

El Tai Chi Chuan mejora la relación del niño con él mismo, progresando en el desarrollo de la calma interior y la capacidad de experimentar las emociones de manera constructiva. Esto influye en la relación con el otro y con su grupo diario. Los niños logran:

- ✓ Mayor capacidad para manejar las presiones del día.
- ✓ Manejarse mejor con la toma de decisiones.
- ✓ Mejorar las relaciones con los demás y con si mismo.
- ✓ Integrar valores como responsabilidad, aceptación del otro, justicia, receptividad, aprender a escucharse y a escuchar.

Específicamente, en las clases de Tai Chi Chuan el trabajo a nivel emocional se vio reflejado en las siguientes actividades:

- ✓ Respiración.
- ✓ Ejercicios en grupos y relación con los demás.
- ✓ Aprender a estar en el momento presente.
- ✓ Los valores: compañerismo, comunicación, solidaridad, apoyo mutuo y respeto.

Resumiendo, desde esta actividad se puso el acento en encontrar salud a través del juego, la expresión corporal y la práctica del Tai Chi Chuan.

La metodología de trabajo consistió, en una primera instancia, en crear un espacio de cuidado y confianza, para poder fomentar y desarrollar la desinhibición, la integración grupal y la concentración a través del juego, desarrollando perceptivamente los sentidos y la imaginación, trabajando la adaptación espontánea y creativa.

Luego, se abordó el trabajo del Tai Chi Chuan, donde la actividad esta focalizada en el trabajo físico, la motricidad y la coordinación de los niños. Los ejercicios están concentrados principalmente en el movimiento del cuerpo, explorando el desplazamiento en el espacio para encontrar nuevas seguridades en el traslado.

Respiración, suavidad, precisión, relajación, movimiento y circularidad ayudarán al trabajo del concepto sobre el Chi (energía vital) y los meridianos (flujos de energía) que atraviesan al cuerpo psicofísico-emocional.

6. Evaluación

- ✓ Por observación directa
- ✓ Reuniones semanales del equipo de trabajo para evaluar y elaborar nuevas estrategias.
- ✓ A través de una encuesta a Padres y Docentes.

7. Cronograma

- ✓ Reunión informativa para padres y docentes: primera semana de septiembre.
- ✓ Nota de inscripción al taller en el Cuaderno de Comunicaciones: primera semana de septiembre.
- ✓ Desarrollo del Taller: una clase semanal a partir de la segunda semana de septiembre hasta noviembre. Se dará la clase en el Patio de Primer Ciclo en el horario de 17:30 a 18:30 horas.

✓ Exposición final abierta a toda la Comunidad Educativa (Familia, docentes, directivos, departamento de Ed. Física) ,23-11-15.

8. Recursos

Patio y galería de la Escuela, dos docentes, elementos (telas, pelotas, sogas, tizas, música, videos, etc.) y aula de tercer grado.

9. Conclusión

La experiencia fue muy enriquecedora para nosotros como docentes ya que nuestras expectativas fueron superadas. Los niños después de la jornada escolar se quedaban con alegría a compartir la clase de Tai Chi Chuan con alumnos del otro turno. Se interesaron sobre la Cultura China, acercándonos artículos sobre el Tai Chi, el Chi Kung, de los animales que representábamos y costumbres de ese país. En la exposición final se acercaron tanto padres como abuelos, como así también profesores del Departamento de Educación Física y directivos de la Escuela. Los comentarios fueron muy positivos acerca del orden, el comportamiento, el desarrollo del Chi Kung “Los cinco animales”. Los papás enviaron cartas a dirección para que el Taller se vuelva a realizar.

10. Referencias

1. Untoiglich, Gisela. En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz, Noveduc, Junio 2013.
2. <http://www.aldeayang.com.ar/index.php/tai-chi-chuan>
3. Dra. Cucco, Mirtha. La familia y su problemática actual. Revista Vínculos 4, Centro Marie Langer.
4. Valores para vivir. Una guía práctica. Publicación de la Asociación Civil Espiritual Mundial Brahma Kumaris-UNICEF-UNESCO, 1999.
5. Lavena, Cecilia. Primera aproximación a la violencia escolar en la Argentina. Este artículo presenta los resultados de la investigación sobre Violencia escolar en la Argentina: “¿La violencia va a la escuela? Una mirada a la violencia escolar en la Argentina”, Noviembre, 2002, dirigida por la Dra. Catalina Wainerman, presentada y defendida en el marco de la Tesis de graduación de la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés.
6. Untoiglich, Gisela. En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz, Noveduc, Junio 2013, 12-13.
7. Helwick, Caroline. Síndrome de Déficit de Atención y Tai Chi Chuan, Revista Infotigre, 18 de Enero 2011.
8. Fundación CADAH. CIE 10. Trastornos mentales y del comportamiento, Meditor, Madrid, 1994.
9. Fundación CADAH. DSM-IV. Diagnostic and statistical annual of mental disorders, 41 edition, APA, Washington, D.C, 1994.
10. Fundación CADAH. CIE 10. Trastornos mentales y del comportamiento. Meditor, Madrid, 1994.
11. Tuli, Apel y González Cuberes, María Teresa. De la cabeza a los pies: El cuerpo como eje integrador de contenidos, 1997.
12. Tuli, Apel. El cuerpo: Un eje transversal en la vida del niño. Entrevista a cargo de Silvia N. Itkin. Novedades Educativas 80, 70-71.

Experiencia de integración de contenidos en las asignaturas Química e Inglés

Rubén Jesús Barrios;
Silvia Edith Kind; María Teresa Roppolo;
Fátima del Rosario Setti; Teresa Beatriz Herrera
Gymnasium
Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento
Universidad Nacional de Tucumán

Introducción

Uno de los problemas fundamentales que se presenta en la educación secundaria es el de evitar la fragmentación de saberes, sobre todo en la parcialización de diferentes asignaturas, es por ello que decidimos ensayar una forma de práctica docente recurriendo a los conceptos de mosaico móvil (Hargreaves, 1996), que tenga en cuenta formas de trabajo entre docentes de departamentos diferentes. Nos proponemos analizar las estrategias didácticas de integración de saberes vinculados a la lengua extranjera (Inglés) y a las Ciencias Naturales (Química). El desarrollo de la misma se llevó a cabo en el Gymnasium y la Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento de la U.N.T. El marco teórico en el que se sustenta este proyecto está basado en las concepciones de curriculum integrado de Torres (1998).

Los contenidos seleccionados corresponden al sexto año del ciclo superior. El eje estuvo puesto en la problemática del alcoholismo. Las estrategias didácticas empleadas utilizan métodos basados en la acción práctica en contextos diversos, centrados en la problematización de situaciones. Como organizador de contenidos se utilizó material fílmico en lengua inglesa vinculado con la problemática del alcoholismo, trabajado de manera oral y escrita.

Esta forma de trabajo permite realizar una efectiva interdisciplinariedad entre asignaturas consideradas con un desarrollo independiente. A su vez posibilita la toma de conciencia ante la problemática social que involucra el alcoholismo.

Marco teórico

Para el diseño y elaboración de la presente propuesta educativa se tuvo en cuenta el marco teórico sobre interdisciplinariedad propuesto por Torres (op. cit.). Se ha considerado principalmente dicho concepto, los tipos de variables que influyen en la forma de caracterizar este proceso, los criterios implícitos en la reagrupación de disciplinas, aspectos vinculados a la personalidad de los agentes implicados, proceso seguido para el logro de la interdisciplinariedad y las modalidades de la misma.

La subdivisión en disciplinas independientes permitió un aumento sustantivo en las producciones científicas, guiadas por la concepción positivista de la ciencia. Con ello, los niveles de precisión se fueron acotando a la vez que se perdía en cuestiones relativas a las relevancias del conocimiento. La interdisciplinariedad surge como una forma de corrección del sistema de trabajo fragmentado. Esta transformación se da fundamentalmente por dos situaciones: mayor delimitación de los contenidos de un campo disciplinar o por la integración entre parcelas de conocimiento que comparten un mismo objeto de estudio.

La interdisciplinariedad, como intercambio entre disciplinas, se promueve a partir de factores espaciales, temporales, económicos, demográficos, demandas sociales, epistemológicos, disputas y rivalidades entre disciplinas por un determinado ámbito u objeto de trabajo, la necesidad de prestigio y el desarrollo de la ciencia. Para el desarrollo del proyecto hemos tenido en cuenta fundamentalmente criterios vinculados a variables espaciales, temporales y de demandas sociales.

La reagrupación de disciplinas se produce de acuerdo con criterios tales como: una o varias disciplinas con orientación teórica con una o varias de orientación práctica; disciplinas puramente teóricas o puramente

prácticas; ciencias exactas con una o más ciencias sociales; ciencias sociales con ciencias exactas consideradas como instrumento; estudio combinado de un conjunto de metodologías independiente de su objeto. Los criterios que con mayor énfasis han influenciado el diseño presentado, fueron principalmente los que tienen en cuenta la reagrupación de una disciplina de orientación teórica-práctica (Química), con otra de orientación netamente práctica. Además, se consideró la conjunción de metodologías.

Torres (op. cit.) también señala que para que se pueda lograr la interdisciplinariedad esta debe ir acompañada de rasgos relativos a la personalidad de los actores implicados: flexibilidad, confianza, paciencia, intuición, pensamiento divergente, capacidad de adaptación, sensibilidad hacia las demás personas, aceptación de riesgos, capacidad de moverse en la diversidad, aceptar nuevos roles, etc. Estos rasgos personales fueron tenidos en cuenta a lo largo del desarrollo del proyecto.

Con respecto a la metodología seguida para el diseño y puesta en práctica del proyecto integrado, se tuvo presente lo propuesto por Torres (op. cit.): definición del problema, determinación de los conocimientos necesarios, desarrollo de un marco integrador, resolución de conflictos tratando de trabajar con unificación de vocabulario y en equipo, mantenimiento de la comunicación, comparación de todos los aportes y evaluación de su adecuación, integración de datos obtenidos. El problema se centró en la temática del alcoholismo analizado desde contenidos naturales, sociales y lingüísticos.

Los inconvenientes del trabajo interdisciplinario que señala Torres (op. cit.) guiaron este proyecto, en el sentido de generar procesos reflexivos. Entre ellos se destacan la fortaleza que suelen construir las disciplinas asumiendo pensamientos dogmáticos, la distinción y división entre trabajo de aplicación y producción lo que se traduce en niveles de jerarquía.

Con respecto a las modalidades de interdisciplinariedad, Torres (op. cit.) señala las siguientes: interdisciplinariedad heterogénea, pseudointerdisciplinariedad, interdisciplinariedad auxiliar, interdisciplinariedad compuesta, interdisciplinariedad complementaria, interdisciplinariedad unificadora. El proyecto se posicionó fundamentalmente en la interdisciplinariedad complementaria atendiendo a la superposición del trabajo entre especialistas que coinciden en un mismo objeto de estudio.

Contenidos en la implementación del proyecto

Los contenidos de Química del 6º año del Gymnasium se seleccionan en función de las distintas sustancias orgánicas teniendo en cuenta los principales grupos funcionales. Los alcoholes se incluyen dentro de las sustancias orgánicas oxigenadas. El etanol o alcohol etílico es visto como un caso particular dentro de esta numerosa familia de compuestos orgánicos.

Teniendo en cuenta un concepto de contenido escolar amplio, para la consideración de los alcoholes en el curriculum se recurre a criterios de selección que tengan en cuenta aspectos vinculados a la ciencia (criterio logocéntrico), a los conocimientos del alumno (criterio psicocéntrico) y a su relevancia social (criterio sociocéntrico). En el campo del conocimiento científico, los alcoholes representan uno de los grupos más importantes dentro de la química orgánica, debido a su versatilidad, variedad en la naturaleza como en hidratos de carbono, vitaminas, ácidos importantes como el láctico, etc. Debido a su alta solubilidad en agua, poseen una gran importancia en las reacciones bioquímicas, sobre todo en los catabolismos celulares. En relación con los conocimientos de los alumnos, los alcoholes como contenidos son presentados una vez alcanzados los aprendizajes relacionados con enlace químico, geometría molecular, polaridad de los enlaces, interacciones intermoleculares con énfasis en el puente hidrógeno permitiendo el logro de explicaciones relevantes en relación a la alta solubilidad de los alcoholes en agua. Desde el punto de vista social, los alcoholes se vinculan a situaciones de gran complejidad como el consumo de etanol, alimentación a partir de hidratos de carbono, usos medicinales. En síntesis, se busca no limitar los contenidos vinculados con los alcoholes únicamente al etanol. Además, también se tienen en cuenta las interrelaciones que establece el etanol en el contexto bioquímico.

El tema se desarrolla presentando los alcoholes como un grupo característico dentro de las sustancias oxigenadas. Los alumnos incorporan en su estructura cognoscitiva representaciones lineales de distintas sustancias orgánicas entre las que identifican el grupo funcional de los alcoholes; esto les permite lograr la diferenciación progresiva de los diferentes compuestos oxigenados. Luego se recurre a estructuras de mayor complejidad que tienen en cuenta ramificaciones y diferentes grupos funcionales. En esta etapa se recurre a ejemplos socialmente significativos como el propanotriol (glicerol o glicerina), el hidroxipropanoico (ácido láctico).

Una vez afianzados los contenidos vinculados a diferentes formas de representación de la estructura química y sistematización de la nomenclatura, se consideran propiedades físicas de los alcoholes, tales como: estados de agregación, constantes características, solubilidad con énfasis en los sistemas acuosos. Las propiedades son comparadas de manera recurrente con las del etanol.

Dada la alta complejidad de los fenómenos bioquímicos, la desincretización del saber desde el punto de vista de la transposición didáctica es altamente marcada (Chevallard, 1991). Debe tenerse en cuenta que los contenidos vinculados a aspectos de la química biológica requieren de recortes epistemológicos importantes para su incorporación en el aula, siempre tratando de evitar la introducción de transposiciones didácticas patológicas. Desde este posicionamiento, se desarrolla el catabolismo de la glucosa como un polialcohol y comparándola con la energía que se produce al catabolizar etanol. Esto nos permite comparar ambos procesos y por qué el etanol no puede ser considerado como un alimento como lo es la glucosa, encontrándose ambos en la familia de los alcoholes. Se remarca el sistema de regulación de la glucosa con las hormonas insulina-glucagón, inexistente en el caso del etanol. Esto nos posibilita acercarnos al concepto de alcoholismo desde un punto de vista bioquímico. Puesto que, dada la alta solubilidad del etanol en agua, su ingreso al sistema linfático y producción de energía, no podría ser considerado como un importante catabolito. A continuación, consideramos el alcoholismo como enfermedad y las implicancias naturales y sociales de esta situación. El alcoholismo es visto desde diferentes vertientes: psíquica, fisiológica y social. A su vez se tiene en cuenta que existen situaciones bajo las cuales el alcoholismo se presenta como una enfermedad genética y las repercusiones sociales que esta situación conlleva. Por ejemplo, la posibilidad futura de requisitos de análisis de ADN para una situación laboral. También desde los aspectos fisiológicos se consideran los efectos sobre el sistema nervioso central analizando las distintas etapas por las que pasa en función de animales.

Como estrategias de enseñanza utilizamos diferentes métodos (Davini, 2008) entre los que se destacan el de formación de conceptos para la identificación de grupos conceptuales y nomenclatura, la presentación de organizadores previos, para la identificación de distintos grupos funcionales.

La problemática del alcoholismo es desarrollada a partir de métodos de acción práctica en diferentes contextos, sobre todo desde la problematización. Para ello recurrimos a la integración de contenidos vinculados a la lengua extranjera (Inglés), a partir del método de análisis de caso, utilizando material filmico en lengua inglesa, como lo es un episodio de la serie "La Ley y el Orden". Esta estrategia metodológica nos permite relacionar e integrar contenidos, no solamente desde el punto de vista de la lengua, sino también a partir de un enfoque social; puesto que se comparan posicionándonos en el enfoque de contrastación de modelos y teorías (Pozo y Gómez Crespo, 1998). Las repercusiones sociales y sus vinculaciones con el poder respecto al alcoholismo en el contexto de la serie con las que podrían tener en el nuestro. En este sentido, contrastamos diferentes posicionamientos de grupos de alumnos.

Como disparador en la clase de inglés, se utilizó material filmico de la TV Pública, un debate entre adolescentes sobre el tema de alcoholismo y conceptos esclarecedores vertidos por un especialista en el tema. Además de trabajó con noticias de nuestro diario local en las que el tema del alcoholismo se presentaba claramente. Luego se precedió a trabajar un episodio de la serie norteamericana "La Ley y el Orden" en la que el tema es presentado con claridad y realismo. A fin de practicar la lengua inglesa, e integrar las cuatro habilidades lingüísticas, la serie fue presentada con audio y subtítulos en inglés y se proporcionó a los alumnos una guía de trabajo con diferentes actividades de comprensión.

Los estudiantes trabajaron con entusiasmo y responsabilidad y se mostraron altamente motivados por esta actividad. El haber visto los contenidos teóricos previamente en la clase de química les posibilitó una mejor comprensión y aprendizaje del tema del alcoholismo. La evaluación final consistió en la elaboración por parte de los alumnos de una exposición en inglés sobre el tema.

A continuación presentamos la guía con la que se trabajó el episodio de la serie.

LAW AND ORDER – SEASON 11 EPISODE 4

CAST



<http://www.imdb.com/title/tt1508810/>

- 1- Scene 1- Look at this scene and describe the main events
- 2- Scene 2 – Outside Dalton's apartment, in his apartment and at the hospital

Decide if the following sentences are TRUE or FALSE. Correct the false ones

- a- Melinda wants to put the woman's corpse in the fridge before it goes bad.
- b- Melinda and Elliot are sure the woman had sex with Dalton.
- c- Dalton's hammer is in his toolbox.
- d- Dalton can remember every detail about the previous night.
- e- Dalton says he wasn't partying last night. He doesn't do drugs or even drink alcohol.
- f- Elliot Stabler finds a clean hammer in the shower.
- g- Dalton is a developer. The previous night his partner Bill and he had a cocktail with the buyers of the co-op units they pre-sold. Some of them were unhappy.

- 3- Scene 3: At R-T Developers – at the neighboring building – at Audry's husband's flat – at Audry's clinic – at Audry's friend's flat – at the bar

Answer

- a- What problems are Dalton and Bill facing?
- b- What happened at the end of the cocktail, according to Bill?
- c- What do the policemen find in a neighboring building?
- d- What is the name of the victim? What did she do?
- e- What do Olivia and Elliot talk about with Audry's husband?
- f- Has Dalton got a strong opinion for or against abortion?
- g- What does Audry's friend tell Olivia and Elliot about the previous night?
- h- What kind of program do you think Dalton is in?
- i- What symptoms of being drunk did Dalton have?
- j- What happens when Dalton gets into the bar? What does the barman say?
- k- What do Benson and Stabler learn while Dalton is in the bathroom?
- l- What did Dalton do?

4- Scene 4: at the police office – conversation with Dalton's wife.

Refer to the main events in these scenes

5- Scene 5: at Bill's apartment - at the police office – conversation with an assistant at R-T Developers.

Identifying characters and their speech. Who says these statements?

- 1- "You're only making things worse. First evading arrest, and now assault?"
- 2- "I ran because I needed to prove my innocence. I've finally figured out who is responsible for this".
- 3- "I convinced him a little liquid courage could steady his nerves".
- 4- "I'm on a prescription benzo for anxiety... The combination of meds and alcohol must've completely disoriented me".
- 5- "You had no problem in finding the nearest bar".
- 6- "It's not that he couldn't stop, he just didn't want to".
- 7- "Alcoholism is a recognized addiction. I've been sober over 20 years, but I struggle with it every day. It's not something you ever overcome".
- 8- "Alcohol is just a crutch for weak-willed pathetic losers".
- 9- "He'd been drinking there all day".
- 10- "So let me guess, you have no memory of sexually assaulting your old assistant".

6- Scene 6: at the Supreme Court – Monday, August 10th.

Listen to the dialogue between Dr Sopher and Sonya Paxton and complete the missing words of parts of their conversation.

Dr Sopher: "While the _____ to drink is a _____, there comes a time when the _____ switch is turned on in the _____. I believe this is the case with Mr Rindell".... "addiction is a neurobiological _____, a brain disease... Imaging of addicted individuals shows _____ in areas of the brain critical to _____ and _____ control. So while Mr Rindell took a drink of his _____, because of his disease, he was physically incapable of controlling the urge to _____".

Sonya Paxton: "Alcoholics _____ all the time by sheer will power alone. And do you know why they can do that. Because alcoholism is _____".

7-Scene 7: at the police office – at the Supreme Court – Wednesday, September 2nd - at the police office

Answer these questions.

- 1- What is the aim of Dr Sopher's work?
- 2- What would happen if they could find a cure to alcoholism?
- 3- What do Olivia and Sonya agree on?
- 4- How did Olivia's mother die?
- 5- Why did she start drinking?
- 6- What does Sonya mean by "You can't hide behind a bottle"?
- 7- What mistake did Sonya make when she showed the 3D recreation?
- 8- What was Sonya doing when Olivia and Elliot arrive?
- 9- What would happen with the trial if the video is not disregarded?
- 10- What does mistrial mean?

8- Scene 8: At the Supreme Court –Thursday, September 3rd

Put the following events in order.

- 1- Sonya denies having been drinking.
- 2- The judge orders Sonya been removed from the Court Room.
- 3- Olivia admits Sonya had consumed two drinks before she left the night before.
- 4- She drops her handbag.
- 5- The judge looks at his watch.
- 6- Sonya apologizes explaining she was involved in a fender bender (a small car collision).
- 7- Dalton realizes Sonya is drunk.
- 8- Detective Benson comes into the room with a breathalyzer.
- 9- Sonya blows the breathalyzer.
- 10- Sonya arrives 45 minutes late.

9- Scene 9: At the Supreme Court – Thursday, September 3rd.

Answer these questions.

1. What finally happened in Dalton Rindell's trial?
2. What does Dalton answer when Olivia says "I hope you know you're the luckiest man alive"?
3. When does Dalton recognize having committed the crime?
4. Why did Dalton kill Audrey?
5. What can happen to you in an alcohol blackout?
6. What does Olivia say about Sonya?
7. Who does Sonya resemble to? Why?
8. What is Sonya going to do?

10- Scene 10: Olivia at her mother's grave.

- What can you say of the last scene of the episode?

Conclusiones

La formación integral de los estudiantes (competencia, conocimientos, valores, habilidades y sentimientos) necesita de la interdisciplinariedad. Cada día el hombre del Siglo XXI requerirá que se le enseñe a aprender, a ser críticos, reflexivos, dialécticos, a tener un pensamiento de hombres de ciencia y eso es posible lograrlo traspasando las fronteras de las disciplinas.

Los resultados del presente trabajo fueron altamente positivos tanto para la enseñanza de la Química como para la del inglés como Lengua Extranjera, ya que el tema del alcoholismo es abordado desde distintos aspectos y su gran impacto social, junto con la preocupación de nuestros alumnos, quedó en evidencia en ambas asignaturas.

Referencias bibliográficas

- Chevallard, I. (1991). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique.
- Davini, M. (2008). Métodos de enseñanza. Buenos Aires: Santillana.
- Hargreaves, A. (1996). Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos cambia el profesorado. Madrid: Morata.
- Pozo, I. y Gómez Crespo, M. A. (1998). Enseñar y aprender ciencias. Madrid: Morata
- Torres, J. (1998). Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado. Madrid: Morata.
- Anderson, N (2003), English Language Teaching, New York, McGraw Hill Contemporary
- Bailey, K (2001), Teaching English as a second or foreign language, New York Heinle and Heinle
- Brown, (2000) Principles of Language Learning and Teaching, Pearson Education
- Brown, D. (2007), Teaching by Principles, Pearson, Longman
- Tomlinson, Brian(2003), Developing Materials for Language Teaching, Cronwell Press, London

Intervenciones artísticas en la escuela

María Gracia Ale;
Romina Magni; María Laura Taborda

Escuela Superior de Córdoba Manuel Belgrano
Universidad Nacional de Córdoba

Resumen:

En esta oportunidad, en el marco de las IV Jornadas del “Belgrano Re-conoce al Belgrano”, parte del equipo de docentes de la Asignatura Formación Plástica presentamos un registro fotográfico y explicamos el proceso llevado a cabo por los alumnos de 4º II, 4º V, 4ºVII y 4º VIII en relación al proyecto de Intervenciones artísticas realizado en el periodo 2015 -2016. Como resultado mostraremos el proceso de dos intervenciones en el espacio de la escuela. Una que se lleva a cabo en el patio de la virgen con el nombre de Literatura tendida, en la misma los alumnos trabajaron sus imágenes pictóricas partiendo de lo literario como disparador de creaciones, con la técnica de pinturas acrílicas, teñidos y estarcidos sobre remeras, que estarán colgadas desde una sogá. La segunda intervención, tiene lugar en dos espacios diferentes de la escuela, una está montada en la biblioteca, el caso de 4º II y 4º VII, generando un espacio alternativo de lectura y la otra tienen lugar en la sala de profesores, el caso de 4ºVIII, generando un espacio de encuentro y descanso. En estas dos últimas intervenciones cada alumno realizó un proceso pictórico individual generando sus imágenes personales, en algunos casos con imágenes más determinadas como por ejemplo la representación en algún sentido de lo que significa el acompañar al descanso, los sueños, el tiempo detenido para el encuentro, cómo se imaginan lo que pasa en la sala de profes etc. Las imágenes de estas dos intervenciones fueron realizadas con la técnica de sublimación estampadas sobre fundas de almohadones que estarán dispuestos de diferentes maneras interviniendo ambos espacios mencionados anteriormente.

Introducción:

La presente ponencia da cuenta de un proyecto de intervenciones artísticas realizado con alumnos de 4to año y parte del equipo de docentes de la asignatura Formación Plástica de la Esc. Sup. de Com. Manuel Belgrano UNC, en el periodo 2015 - 2016 y que fuera a su vez presentado en las IV Jornadas del Belgrano reconoce al Belgrano a las que hace referencia el Resumen.

El Plan de Estudios actual de la escuela, contempla horas de Formación Plástica desde 1ero a 4to año. Al llegar al último año de la materia, los estudiantes han podido explorar y conocer los elementos del lenguaje plástico en la bi y la tridimensión, con un fuerte trabajo en el aula taller, generalmente logrando producciones de calidad, alcanzando conocimientos sobre diferentes técnicas pertenecientes al dibujo, el grabado, la pintura y la escultura. Durante este proceso, llegan a comprender las potencialidades expresivas, comunicativas y reflexivas que las producciones visuales tienen dentro de la cultura, observando también, en algunos casos, cómo otros artistas se manifiestan dentro de nuestra cultura u otras. Es por ello que, el último año de la materia, se convierte en una oportunidad rica para explorar experiencias artísticas con intencionalidades de acción/intervención en el contexto de la Escuela o fuera de ella.

Desde dónde partimos

La producción y la recepción de información es el recurso clave que impacta en la psiquis a través del creciente avance de la cultura de las imágenes visuales.

La escuela no escapa a esta situación, vive la aceleración, el cambio y en su naturaleza contradictoria, se le exige el desarrollo de competencias globales siempre dentro de un contexto, acumulándose más rápidamente conocimientos en todas las áreas, aparecen nuevas disciplinas y especializaciones y a su vez estos nuevos conocimientos se difunden con rapidez, a través de los medios de comunicación. Esto provoca la transformación en las formas de control y regulación del acceso del alumno al tipo de información.

La escuela trata de incluir estas formas de producir y usar información generando otros sentidos con actitud crítica y reflexiva, formando la identidad escolar y su rol desde la cotidianidad.¹

Nuestro Plan de Estudio y el programa de 4to año de la Asignatura Formación Plástica, en coherencia a lo que mencionan también los Naps (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios), apuntan a la construcción de saberes relativos al arte mediante la participación activa y autónoma en prácticas artísticas cotidianas, pone en discusión el respeto por la diversidad cultural, la resistencia a toda forma de discriminación y el cuestionamiento de las representaciones socioculturales dominantes o estereotipadas, privilegia el desarrollo de estrategias que permitan interpretar las manifestaciones artísticas actuales desde una perspectiva crítica tanto en lo que respecta a los modos y medios de producción como de circulación y rescata la importancia en lo que refiere a la participación en producciones artísticas de carácter grupal y colectivo donde la realización esté a cargo de las/los estudiantes de forma integral en función de los saberes desarrollados y en vinculación con sus intereses.

Es en este contexto que nuestro proyecto de intervenciones artísticas crece y se desarrolla.

Arte de acción y participación

“El arte no se crea, el arte se participa”²

Según J.A. Molina³, a partir de esta idea la el abordaje del arte puede ser planteado como una acción lúdica, proceso de simbolización y fiesta participativa donde existe una comunicación activa entre la estética y la educación.

Nuestro proyecto en este punto busca que esta comunicación sea cada vez más activa. Abordando el lenguaje de las intervenciones artísticas propone el sentido lúdico y participativo, la acción encaminada a desarrollar ciertas necesidades estéticas propias y reflejadas en la comunidad más cercana, creando un dialogo que pone en contacto directo al alumno con la acción artística y con el objeto artístico a la vez dentro del contexto escolar que se convierte en soporte de la obra, el espacio de creación.

“El arte dentro de una sociedad, es el conjunto de los trabajos que aspiran a satisfacer las necesidades estéticas de esa sociedad” Étienne Souriau⁴

A veces el arte contemporáneo insiste en una separación entre los objetos productores de experiencia estética y el ritual de dicha experiencia. Es decir se basa en la determinación del uso que se haga del cuerpo, de los objetos y de las acciones, es en ese ritual donde el artista empuja su protagonismo hacia la participación social.⁵

Entonces frente a este tipo de experiencias tenemos la creación del alumno ya pensada en el juego potencialmente estético que se dará entre su propia producción y la acción de un otro que participará de tal creación. Su producción intervendrá el espacio y necesitará de un otro que desarrolle la acción en ese espacio intervenido.

Entendemos a las Intervenciones Artísticas como la acción o construcción llevada a cabo en un espacio específico que por lo general suele ser público. Teniendo como finalidad modificar dicho espacio, de manera permanente o efímera, cargándolo de un nuevo significado o resignificándolo, dialogando de manera directa con el espectador y el contexto en el cual se realiza la obra.

Asistimos desde las últimas décadas, a una transformación iniciada con las Primeras Vanguardias Artísticas; a una nueva concepción del hecho artístico que va de la mano con profundos cambios culturales y sociales acaecidos durante el Siglo XX.

Andrea Giunta, sostiene que desde finales del S.XIX y principios del SXX, el Arte comienza un proceso de crisis y cambio, que se manifiesta en el desprendimiento de viejos servilismos. El abandono de la represent-

1. Documento aprobado por Resolución CFE N° 180/12

NÚCLEOS DE APRENDIZAJES PRIORITARIOS. Ciclo Orientado de Educación Secundaria
EDUCACIÓN ARTÍSTICA

2. Frase tomada de una intervención urbana anónima que aparece citada en el texto de Javier Abad Molina, Experiencia Estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Celebración.

3. Profesor Titular de Educación Artística del Centro Universitario La Salle, Universidad Autónoma de Madrid.

4. Étienne Souriau. “L’ esthétisme et l’ artiste contemporain”. Leonardo. n°1 1968.p.67. Frase citada en “Experiencia Estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Celebración”. (J. A. Molina. P.16).

5. Molina, J. A. op. Citp.16.

ación de “otros” como monarquías, iglesia o imperios y la vuelta hacia sus propias características, dan cuenta del inicio de una búsqueda de autodefinición: “Este era el punto culminante, el arte se explicaba por sus propios términos y resolvía cuestiones relativas al lenguaje: las relaciones de las formas con el fondo, de las formas entre sí, la construcción del espacio. Y aunque la obra tuviese un tema (un puerto, una naturaleza muerta, un retrato) la pintura se centraba sobre la resolución de sus problemas específicos”⁶. (Andrea Giunta. 2009. p. 124.)

Durante la década del cincuenta y sesenta, movimientos artísticos como el informalismo y el arte pop y episodios como la incorporación material de desecho, la reproducción de objetos de consumo o la incorporación de elementos del mundo real como en el caso de los assemblages, dan cuenta del cuestionamiento cada vez mayor que el arte se hace sobre la autonomía de sus lenguajes, marcando a futuro un punto de inflexión respecto a la antigua y tradicionalista concepción que sobre el mismo se tenía.

En la actualidad, el Campo artístico se ha modificado ampliando y diversificando sus lenguajes, medios, contenidos, soportes, público, circuitos de circulación, etc.

Ardenne en el capítulo Nuevas formas de expresión., señala que “Bajo el término arte contextual entenderemos el conjunto de las formas de expresión artística que difieren de la obra en el sentido tradicional: arte de intervención y arte comprometido de carácter activista (happenings en espacio público, maniobras), arte que se apodera del espacio urbano o del paisaje (performances de calle, arte paisajístico en situación...) estéticas llamadas participativas o activas en el campo de la economía, de los medios de comunicación o del espectáculo”. (Paul Ardenne. 2006. p.10.).⁷

En este tipo de obras artísticas encontramos el marco referencial para fundamentar nuestra propuesta pedagógica, en el sentido de promover experiencias que pongan al alumno en situación de productor este tipo de acciones visualizando como el arte se apodera del espacio y lo modifica.

Intervenciones en el contexto escolar

Las dos intervenciones realizadas por los alumnos de 4to año fueron realizadas a partir de las propias producciones pictóricas llevadas a cabo en un soporte con una técnica específica. Luego esas producciones pictóricas se transformaron en los objetos que luego intervinieron los espacios de la escuela.

La intervención consistió en intervenir espacios de la escuela con almohadones estampados con la técnica de la sublimación manual y artesanal realizados por los alumnos, por un tiempo determinado.

La idea fue transformar un espacio de uso cotidiano en otro espacio diferente, donde se generen situaciones distintas y que estas se den por medio del lenguaje artístico, por ejemplo una intervención fue realizada en la biblioteca generando un espacio alternativo de lectura. Allí se dispusieron los almohadones de tal forma que la imagen invitaba a la acción de la lectura en un espacio de la biblioteca donde suele haber otro mobiliario como mesas y sillas para tal acción.

Los almohadones representan el sentirse cómodo, en situación de descanso prestos a tener un clima de relación donde se puede disfrutar e incorporar la lectura.



Fotografía tomada de la biblioteca donde se intervino el espacio generando un espacio alternativo de lectura.

6. Andrea Giunta. “Poscrisis”. Arte argentino después de 2001. Ed. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires, 2009. pág 124.

7. Paul Ardenne. “Un Arte Contextual. Creación artística en medio urbano, en situación de intervención, de participación”. Ed. Azarbe. 2006.

Aquí observamos que el espacio se resignificó a través de la obra de arte.

Otro espacio intervenido fue la sala de profesores de la escuela, donde hay unos enormes sillones, allí los alumnos pensaron los almohadones para intervenir un espacio de uso cotidiano y transitorio.

Los alumnos tuvieron la idea de trabajar con conceptos que representaban el descanso, los sueños, los tiempos y su relatividad, por ejemplo trabajaron sobre la idea de crear un espacio donde el tiempo se detiene, y aparece el encuentro, el clima de óseo placentero, etc.



Fotografías tomadas por el equipo de F. Plástica, de la sala de profesores intervenida.

- En relación a la imagen cada alumno realizó un proceso pictórico individual generando sus ideas personales, en algunos casos con imágenes más explícitas, más referenciales a los conceptos, como por ejemplo, la representación en algún sentido de lo que significa el acompañar al descanso, los sueños, el tiempo detenido para el encuentro, cómo se imaginaban lo que pasa por la cabeza de un profe al llegar a la sala de profes, etc.



Armado de paletas con la pintura de sublimación.



Alumnos de 4to año dibujando para luego pintar. Fotografías tomadas por el equipo de F. Plástica.

- En cuanto a la técnica de representación, se utilizó la técnica de sublimación artesanal.

La sublimación es una técnica pictórica de estampación la cual consiste en trasladar una imagen realizada con tintas específicas de un soporte (papel) a otro a través del calor. Las estampas se realizaron sobre las fundas de los almohadones a mano.

Un poco del proceso de sublimado:



Transferencia por acción del calor.



Fotografías tomadas por el equipo de F. Plástica, en el proceso de sublimado manual.

A modo de cierre y reflexiones finales

Nuestra experiencia en relación a las intervenciones en la escuela es muy nueva ya que la apertura del programa de 4to año hacia la cultura visual es muy reciente sin embargo la reflexión que podemos hacer frente a la experiencia con este proyecto es muy positiva ya que como expresa Gardner, “A través de la involucración en este tipo proyectos, los estudiantes adquieren no solo habilidades artísticas per se, sino también conocimiento de lo que significa llevar a cabo una empresa significativa con apoyo apropiado pero no con ayuda excesiva. Estos estudiantes tienen la oportunidad también de observar su propio desarrollo y conocimiento y a portar su propia y personal contribución a una actividad de colaboración de cierto alcance” (Gardner. 1990. P.38).

Es decir que este tipo de proyectos embarcadores donde el alumno se ve comprometido en la búsqueda del proceso creativo, participante y hacedor de las diferentes posibilidades de construcción de la obra, potencian el desarrollo del pensamiento crítico y artístico en gran medida.

Como resultados obtuvimos un fuerte impacto en la comunidad toda de la escuela. Todos los agentes se vieron involucrados y participes y así mismo en los alumnos también fue positiva, por ser los creadores de tal participación.

Nuestra evaluación del proyecto arroja una fuerte decisión en tener más en cuenta en las próximas experiencias de intervención (ya que la propuesta este año sigue desarrollándose en otras formas y temáticas), las etapas del proceso de creación en relación a la etapa final por ejemplo, si bien los alumnos eligieron los lugares de la intervención no llegaron en algunos casos a colocar los almohadones allí, por una cuestión de contratiempos de la vida escolar ellos no pudieron vivenciar el montaje de la intervención y a nuestro parecer esa etapa es tan importante como el hacer previo ya que pueden ser partícipes de ver finalizada su obra en el lugar y también poder disponerla de laguna otra manera deseada.

En este caso relatar la experiencia del trabajo en el taller destacando algunas actividades particulares, nos permite reconstruir el trayecto de enseñanza-aprendizaje que hemos llevado adelante este año en el proyecto de 4to año en relación a los nuevos lenguajes del arte y en relación a la cultura visual. Repensar el recorrido, con sus desafíos, dificultades, aciertos y desaciertos, posibilita reflexionar acerca de nuestro accionar como docentes. En este sentido, entendemos la práctica educativa como un proceso susceptible de ser modificado de

acuerdo a intereses e imprevistos que surgen en el hacer cotidiano y en la construcción del vínculo con el otro.

Finalmente, sostenemos que frente a la cultura visual en que estamos inmersos y las nuevas dinámicas de las sociedades contemporáneas, es necesario trabajar este tipo de propuestas. En consecuencia, se vuelve imprescindible propiciar enfoques educativos capaces de fomentar relaciones entre los conocimientos de las diversas disciplinas, favorecer la participación crítica a partir del análisis de los nuevos lenguajes artísticos en el arte contemporáneo, potenciar la producción artístico-cultural y desarrollar capacidades que permitan generar opiniones propias y diferentes interpretaciones de la realidad.

Bibliografía

- Ardenne, Paul. 2006. “Un Arte Contextual. Creación artística en medio urbano, en situación de intervención, de participación”. Ed. Azarbe.
- Gardner. H. 1990. Educación artística y desarrollo humano. Paidós. Barcelona.
- Giunta, Andrea. 2009. “Poscrisis”. Arte argentino después de 2001. Ed. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires.
- Molina, J. A. Experiencia Estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Celebración. La Salle, Universidad Autónoma de Madrid.
- Núcleos de aprendizajes prioritarios. Ciclo Orientado de Educación Secundaria Documento aprobado por Resolución CFE N° 180/12 Educación Artística.

Bibliografía consultada

- Acaso, María. 2013. Didáctica de la Educación Artística y la Cultura Visual. Akal.
- 2008. El lenguaje visual. Ed. Paidós Arte y Educación.
- Eisner, Eliot. 1998. Educar la visión artística. Ed Paidós. Bs.As.
- Hernández, Fernando. 1997. Cultura visual y educación. Publicaciones MCEP. Sevilla.
- Mirzoeff, Nicholas. 2003. Una introducción a la cultura visual. Ed. Paidós. Arte y Educación. Buenos Aires.

El abordaje de las representaciones iconográficas de los pueblos originarios a través del mural cerámico

María Gracia Ale;

María Laura; Taborda Romina Magni

Escuela Superior de Córdoba Manuel Belgrano
Universidad Nacional de Córdoba

Resumen:

En esta oportunidad, en el marco de las IV Jornadas del “Belgrano Re-conoce al Belgrano”, las integrantes el equipo de Formación Plástica pretendemos dar a conocer el registro del desarrollo y del proceso que tuvo lugar a lo largo del año 2015, el proyecto de Mural Cerámico presentado en las Jornadas del año anterior. La idea del proyecto surgió de la inquietud por indagar y abordar de una manera particular las representaciones iconográficas desarrolladas por los pueblos originarios de nuestro país.

Podemos decir que en esta oportunidad se presentan los resultados de una actividad significativa que se proyectó para los alumnos de 3º año 2015. La idea fue funcionar como eje transversal a lo largo de las dos unidades de contenidos que presenta el programa actual de la asignatura y tuvo como principal objetivo desarrollar tales conocimientos en relación a las representaciones iconográficas de las culturas originarias, a través de la exploración de técnicas cerámicas y la constitución como producto final de un mural cerámico.

De tal modo contempló en su proceso la posibilidad de que la actividad áulica pueda “abrirse al resto de la escuela”, compartiéndola con la comunidad educativa en general y generando a futuro, posibles instancias de integración de contenidos con otras materias o espacios curriculares.

Con este tipo de proyectos vemos la posibilidad de desarrollar sentidos que trascienden los contenidos pura y exclusivamente disciplinares del campo plástico-visual manteniendo un compromiso directo con el desarrollo de otros contenidos extra-artísticos que potencian la exploración del contexto y la relación con la diversidad cultural. Generando a la vez el reconocimiento y las posibles búsquedas por parte del alumno de su propia identidad cultural. Creemos que a través de este tipo de prácticas los alumnos se permitieron indagar sobre cómo re significar y recuperar el legado de los pueblos originarios, a través del lenguaje artístico propio del diseño, del dibujo y de la cerámica, en este caso particular.

Introducción:

El siguiente trabajo se inscribe en el proceso de realización del proyecto Mural Cerámico llevado a cabo en la Esc. Sup. de Com. “Manuel Belgrano” U.N.C. a lo largo del año 2015 con todos los cursos pertenecientes al 3er año de la Escuela y que ya fuere presentado en parte en las IV Jornadas del “Belgrano Re-conoce al Belgrano” organizadas por dicha institución cordobesa. En esta oportunidad se vuelve a presentar en el marco de las JEMU Tucumán 2016 como el relato de la experiencia que deja abierta la posibilidad de la continuación del proyecto y afianzamiento tanto a nivel de contenidos como del trabajo en equipo.

La motivación del proyecto surgió, por un lado, de la inquietud por indagar y abordar, de una manera particular, las representaciones iconográficas desarrolladas por los pueblos originarios de nuestro país y, por el otro, por el deseo (de las docentes de F. Plástica) de llevar a cabo un proyecto que desafiara nuestras capacidades de articular el trabajo en equipo, coordinado y horizontal, que diera como resultado un mural de dimensiones considerables, resuelto a partir de la técnica cerámica.

Otro de los disparadores motivacionales del proyecto estaba ligado a poner a prueba la posibilidad de que la actividad áulica se “abra al resto de la escuela”, compartiéndola con la comunidad educativa en general y generando a futuro, posibles instancias de integración de contenidos con otras materias o espacios curriculares.

Con este tipo de proyectos vemos la posibilidad de desarrollar sentidos que trascienden los contenidos pura y exclusivamente disciplinares del campo plástico-visual, manteniendo un compromiso directo con el desarrollo de otros contenidos extra-artísticos que potencien, en general, en los estudiantes la exploración del contexto y los conocimientos en su complejidad y, en particular, la diversidad cultural de nuestra propia identidad

nacional. Problematizando y enriqueciendo, a la vez, el reconocimiento y las posibles búsquedas por parte del alumno de su propia identidad.

Confiamos en que a través de este tipo de procesos de enseñanza-aprendizaje, los alumnos se permitan indagar sobre cómo recuperar y re-significar el legado de los pueblos originarios: aquellos valores, prácticas, tradiciones y cosmovisión, que nos serían de gran aporte para construir una sociedad más justa, equilibrada y en armonía con el medio ambiente.



Fotografía digital. Equipo de F. Plástica

-Identidad cultural

La identidad de una persona, un grupo o un pueblo, no puede definirse como algo estático, sino más bien, como un proceso, dinámico y cambiante. Es la identificación que los sujetos reconocen de algunos aspectos, rasgos y características que sienten propios y los diferencian de otros. Como todo proceso, tiene una historia y como toda historia, existen diferentes formas de interpretarla.

La identidad cultural de nuestro país y de toda Latinoamérica, está marcada por el proceso de mestizaje biológico y cultural acontecido entre europeos, aborígenes y africanos. Proceso que tuvo lugar en dos momentos significativos: desde el año 1492, año de la invasión europea, comienza a gestarse la primera mezcla de culturas y desde el año 1850 al presente, podemos reconocer un segundo momento, en el que se incorporan a la República Argentina gente procedente de los más diversos orígenes.

Sin embargo, el mestizaje no ocurrió, en modo alguno, de manera respetuosa y ni en igualdad de condiciones entre las culturas, dando como resultado, generalmente, la imposición de los aportes europeos por sobre los demás. Los factores que determinaron ese resultado son variados y merecerían un desarrollo profundo que escapa a los objetivos de este trabajo, pero podemos sintetizarlos en las relaciones de poder que las clases dominantes, vinculadas a la herencia europea, ejercieron sobre los pueblos originarios y los africanos traídos a América para trabajar como esclavos.

El Estado Nacional argentino fue creado sobre las bases ideológicas y políticas que impulsaron los intelectuales de la generación del 37'. Para estos hombres, toda la herencia nativa o africana inhabilitaba a la Argentina para entrar en la modernidad. Sus valores, costumbres y tradiciones, coherentes con su cosmovisión, son antagónicas a las ideas sobre el progreso, la vida en las ciudades, el ferrocarril, que los hombres influyentes de la época deseaban para Argentina. Es por ello, que consideraron que era necesario hacer un aporte poblacional proveniente de los países europeos, ideas que se llevaron fuertemente a cabo en la década del 80' con la gran oleada de inmigración europea.

Los pueblos originarios, aunque vencidos e invisibilizados por la cultura dominante, sin embargo dejaron sus huellas en nuestro idioma y en muchas otras prácticas y tradiciones.

Reconocemos que durante cinco siglos, se consiguió mantenerlos ocultos, subyugarlos. Pero creemos que estamos siendo partícipes activos de un proceso social que busca subsanar nuestra historia, integrando aquella parte que había sido mutilada y silenciada.

-Pueblos originarios

Este concepto, para referirnos a los múltiples e incontables pueblos que habitaban la actual Latinoamérica,

antes de la llegada del europeo, nos parece una acepción acertada, ya que refleja su diversidad, a la vez que los reconoce como los primeros “dueños” de estas tierras. Aunque la propiedad privada es un concepto que trajo el inmigrante europeo, ya que para estos pueblos, la tierra no es factible de ser apropiada, es de todos, no es de nadie.

Como narra la antropóloga Ana María Gorosito Kramer de la Universidad Nacional de Misiones, en el programa “Pueblos Originarios” de canal Encuentro, la noción de “indio” es una creación europea. No había indios en América antes de la llegada del hombre blanco, existían sí una infinidad de pueblos distintos. El “indio” es construido como una uniformidad, una masa amorfa, vacío de cultura, vacío de contenido, feo, holgazán, proclive al alcoholismo, aceptando, en muchos casos para sí mismos, este prejuicio de imposición¹.

Para desarrollar el Proyecto Mural, seleccionamos a los pueblos que habitaron la región de los valles, sierras y montañas del actual territorio argentino, sector andino desde el norte, hasta la parte media del país, cuyas principales culturas reconocidas hasta el momento fueron las denominadas Condorhuasi, Ciénaga, La Aguada, Sanagasta, Belén, Santa María, San José, Humahuaca, Diaguita y Comechingón. El criterio aplicado fue la proliferación y la riqueza de las producciones en cerámica que dichos pueblos desarrollaron.

Representación e Iconografía

Representar es “hacer presente”. Una representación siempre ocupa el lugar de lo que se quiere referir, puede tratarse de una idea, imagen, palabra o acción que sustituye la realidad.

Una representación iconográfica es un símbolo, y como tal, además de referirse a la sustitución del objeto, forma, animal, ser, astro, etc. real, connota un significado que cobra sentido dentro de un contexto particular, vinculado a su origen de producción. Desde este lugar, hablamos de las representaciones iconográficas de los pueblos originarios. Las imágenes presentes en diferentes objetos de cerámica, la arquitectura, los tejidos, etc. responden a códigos con los que se estructuraban mensajes o ideas. Las claves precisas de esos códigos en gran parte se perdieron junto con el avasallamiento de las culturas, aunque alguna información ha permanecido en la memoria y las tradiciones de las comunidades que sobrevivieron. Lo que sí es seguro, es que a partir del estudio de las iconografías de los pueblos originarios, podemos acercarnos a un conocimiento más profundo de su cosmovisión.

En la actualidad, en el campo de las artes visuales, coexisten diferentes modos de representación que conforman un abanico de posibilidades que van desde las más esquemáticas, hasta las hiperrealistas.

Observamos que durante la escuela secundaria, en la educación de las artes visuales, suelen primar las concepciones occidentales sobre los modos de representar. Pero no solo en los contenidos de las materias somos reproductores (en muchos casos inconscientes) de las jerarquías de dominación impuestas desde la época de la colonia.

Las representaciones simbólicas presentes en los edificios de las escuelas y en nuestra escuela en particular, generalmente, omiten las referencias a esa parte de nuestra herencia cultural, que son los Pueblos Originarios. Retratos, esculturas, cuadros, referentes solo a una parte de la historia de nuestro país, suelen estar presentes en diferentes espacios alegóricos de los establecimientos educativos. Desde los símbolos patrios, hasta el símbolo olímpico, encontraron su legítimo espacio para recordarnos esa parte de la historia de nuestro pueblo, principalmente ligada a la cosmovisión occidental.

Este recorte de la cultura, no es casual, ni mucho menos inocente. Responde al sutil pero persistente proceso que ha operado en todos los ámbitos de la vida de nuestro país, invisibilizado la existencia y la influencia que los Pueblos Originarios aportaron a nuestro ser nacional, a nuestra identidad cultural.

Tenemos la tarea pendiente de reconstruir nuestra historia, integrando lo que estaba escindido u oculto. Realizar un mural cerámico, a partir de los símbolos precolombinos, resignificándolos y poniéndolos en diálogo con los modos de pensar y representar actuales, tiene, entre otros fines, la necesidad de reparar esa falta.

1. Citado del video “Pueblos Originarios” Capítulo cero. Canal Encuentro.

Relato de la experiencia

Decidimos llevar adelante el proyecto con todos los estudiantes de tercer año de la Escuela, lo que implicó coordinar su desarrollo con 8 cursos diferentes, con un promedio de 32 alumnos cada uno, o sea, que participaron alrededor de 256 estudiantes, 6 docentes y una ayudante alumna.

El proyecto fue desarrollado durante el segundo cuatrimestre de cursado, habiendo trabajado en la primera etapa “indicadores de espacio, para la representación de la tercera dimensión en el plano”, contenidos vinculados a los modos tradicionales de la representación occidental. El eje transversal de todo el año, fue el concepto de Representación.

Para abordar las problemáticas y los contenidos, el equipo de docentes de F. Plástica elaboramos un material didáctico, que en nuestra escuela llamamos con el nombre de “guía” y forma parte de los recursos metodológicos que emplean todas las materias, siendo la primera vez que desde nuestra disciplina lo aplicábamos. Consiste en un material impreso para cada estudiante, con textos, imágenes, actividades, etc. producido originalmente por cada equipo de docentes. También, creamos una proyección elaborada con el programa Prezi, para introducir a los estudiantes en el proyecto y el conocimiento de los aspectos sobre los Pueblos Originarios que íbamos a desarrollar: las representaciones iconográficas.



Imágenes de los símbolos precolombinos y leyes de simetría en las paredes del aula.
Autoría: Equipo de F. Plástica

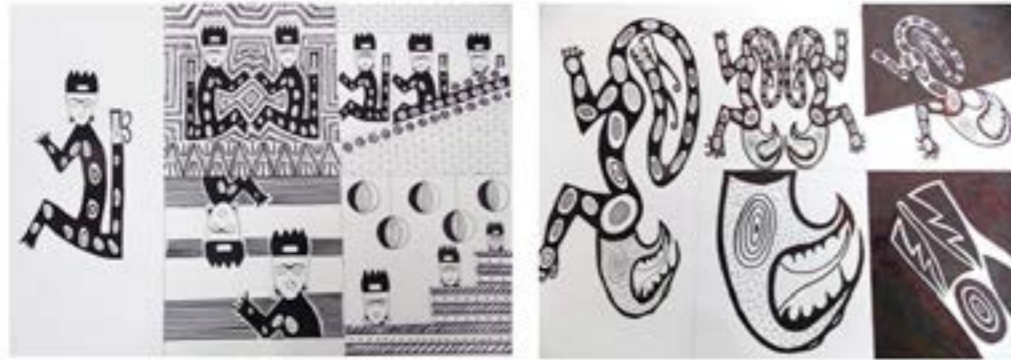
Con posterioridad, cada alumno seleccionó un símbolo que fuese de su interés, para comenzar una búsqueda compositiva a través del dibujo, resignificándolo a partir de la modificación de los diseños, en diálogo con otros símbolos (precolombinos o actuales) y deconstruyendo y reconstruyendo una nueva propuesta formal, poniendo en juego las leyes de simetría (rotación, traslación, reflexión, extensión, etc...).



Proceso de estudiantes, búsqueda en el dibujo.



Autoría: equipo de F. Plástica



Proceso, búsqueda en el dibujo.

Morfología: Leyes de simetría en el diseño.

Autoría: Equipo de F. Plástica

Con la culminación de ese ejercicio, los estudiantes realizaron duplas de trabajo, observando los resultados que cada uno había conseguido y unificando una nueva propuesta formal en dibujo a partir de algunos aportes de ambas producciones, adaptándolas a un nuevo formato, el de la pieza que finalmente realizarían en cerámica, como una pieza de un gran rompecabezas que sería el mural completo. En este paso del proceso, incorporaron a los diseños además del blanco y el negro, el amarillo (ocre) y el rojo, colores que estaban presentes en las producciones en cerámica de los pueblos originarios.



Dupla de trabajo planificando su diseño. Con guía de estudio. Autoría: Equipo de F. Plástica



Diseño de una dupla de trabajo, adaptado al formato que a cada grupo le fue seleccionado. Autoría: Equipo de F. Plástica

El paso siguiente y final del trabajo de las duplas consistía en traspasar el boceto a un relieve resuelto con la técnica cerámica. Para ello, se repasaron los contenidos procedimentales propios de la técnica, que los estudiantes habían aprendido en el primer año de la materia y las nociones sobre relieve (alto y bajo), debiendo realizar una transportación del diseño de la bidimensión, a las cualidades espaciales propias del relieve. El color, fue incorporado a las piezas con engobes, de igual manera que los pueblos originarios coloreaban sus producciones.

Al finalizar esta etapa, como toda pieza de cerámica, se dejaron secar para luego ser horneadas, utilizamos el horno eléctrico con que contamos en el aula-taller de Plástica.



Molde del formato que le tocara a una dupla, fotocopia del diseño para calcar sobre la arcilla y modelado en arcilla con alto y bajo relieve. Autoría: Equipo de F. Plástica



Preparación de Engobes. Autoría: Equipo de F. Plástica



Aplicando el color a través de los engobes sobre la pieza en "estado de cuero"

Autoría: Equipo de F. Plástica



Boceto y relieve laminado. Autoría: Equipo de F. Plástica

Los estudiantes fueron partícipes hasta esta parte del proyecto, ya que debido a los tiempos escolares, la tarea del montaje definitivo de las piezas de cerámica sobre la pared externa del aula de Plástica, quedó en manos de las docentes. Algunos de los aspectos relevantes que influyeron, fue el hecho de que la cerámica exige determinados tiempos (de secado y horneado) infranqueables y el mural estaba compuesto por aproximadamente 130 piezas diferentes.



Montaje de Mural Cerámico Autoría: Equipo de F. Plástica

A la inauguración del mural la realizamos a comienzos del ciclo lectivo 2016, dentro del marco de las Jornadas “El Belgrano re-conoce al Belgrano”, jornadas orientadas a socializar entre todos los compañeros docentes y no docentes de la Escuela, experiencias, trabajos o proyectos realizados o por realizar.



Mural Cerámico Montado Autoría: Equipo de F. Plástica

A comienzos de las clases del año 2016, cada docente trabajó con sus alumnos de 4to año (quienes en 2015 fueron los participantes del proyecto) la observación y apreciación del mural terminado, como así también, una autoevaluación de todo el proceso a través de una encuesta individual y escrita. Lo que nos permitió obtener información valiosa para elaborar algunas conclusiones.



Instancias de Autoevaluación. Autoría Equipo de F. Plástica

A modo de cierre y reflexiones finales

La formación plástica es una de las enseñanzas más importantes en la educación, ya que prioriza el desarrollo de la percepción y a través de ella el alumno aprende a expresarse, desarrolla el pensamiento creador a través del mirar, el hacer, el sentir y el reflexionar a partir del propio lenguaje.

Privilegia el aprender, el pensar y el hacer desarrollando un pensamiento divergente y convergente, atendiendo a la importancia de las inteligencias múltiples, a la conciencia crítica y la formación en la diversidad.²

En base a esto y con la convicción de que el aprendizaje es una producción activa de significados, una construcción que permite la manifestación de las posibilidades de los seres humanos, nos encaminamos en esta propuesta educativa, con el fin de que nuestros estudiantes puedan iniciar una búsqueda de resignificación y revalorización del legado de los pueblos originarios: aquellas prácticas, costumbres y cosmovisión que a pesar de años de invisibilización y ocultamiento también son parte fundacional y hacen a nuestra Identidad Cultural, a aquel conjunto de rasgos que nos determinan, definen y permiten reconocernos como individuos y como colectivo, a aquel conjunto de rasgos al que tenemos derecho a acceder y al que es necesario conocer, conservar y valorar como parte constitutiva de lo que somos.

Los resultados de la construcción del Mural cerámico tanto en su proceso como producto final tuvo un muy fuerte y positivo impacto tanto para los alumnos específicos de 3º año como para la comunidad institucional toda, ya que ofrece una posibilidad visible de intervención artística en el muro, patrimonio de la escuela y a la vez es el producto de un trabajo colectivo muy enriquecedor como experiencia en producción y proceso de profes del equipo de Formación Plástica y de todos los alumnos. El proyecto fue el comienzo de muchas otras posibilidades de intervención y es el punto de partida del proyecto que continúa actualmente en la programación del año 2016.

Otro aspecto a reflexionar que es arrojado de la evaluación que hemos realizado del proyecto, tiene que ver con la construcción metodológica, en la cual las etapas del proceso y producto se iban dando planificadamente y por una cuestión de tiempos institucionales la última etapa, que es la del montaje de las piezas de cerámica en el muro no pudieron ser realizadas por los alumnos debido a los tiempos que llevo la realización del montaje mismo y otras cuestiones de índole pragmática. Queda el desafío de involucrar a los alumnos en el montaje también, disminuyendo riesgos, tiempos y demás aspectos pertinentes a su quehacer de estudiantes.

². Extracto de la Fundamentación del Programa de 3º año 2016. de la Asignatura F. Plástica. Esc. Sup. de Com. Manuel Belgrano. UNC.

Creemos fuertemente en seguir indagando las nociones del concepto de nuestra identidad cultural, seguir posibilitando la resignificación de nuestras raíces atravesando las problemáticas de la representación. Es una invitación, una puerta de entrada al transitar de los alumnos a través del arte.

Bibliografía

- Fiadone, Alejandro Eduardo. 2004. Mitograma. Ed. Colección Registro Gráfico. Buenos Aires.
- 2009. 500 diseños precolombinos de la Argentina. Ed. Colección Registro Gráfico. Buenos Aires.
- Crespi- Ferrario. 1995. Léxico Técnico de las Artes Plásticas. Edit. Universitaria- Bs.As.
- Programa Anual 2016cde 3º año de la asignatura Formación Plástica. Esc. Sup. de Com. Manuel Belgrano. UNC.
- Sonderegger, César. Marziali, Mirta. 2001. Cerámica Precolombina. Catálogo de morfología. Ed. El Corregidor.
- Internet:
- <https://www.youtube.com/watch?v=s5cKScwCvzs&list=PL0-Ldrypt8h1jacTX9UBv7HqvWb2RMKuV> “Pueblos Originarios” Capítulo cero. Canal Encuentro
- <https://www.youtube.com/watch?v=6rYiJ4LenaI> “Identidad Cultural Argentina” Canal Encuentro.

El italiano en el ISMUNT: una aproximación a la lengua y a la cultura italianas

Elena Victoria Acevedo de Bomba

Instituto Superior de Música
Universidad Nacional de Tucumán

Introducción

El aprendizaje de la lengua italiana en el Instituto Superior de música de la UNT pone el acento en la fonética y la traducción. No obstante, se considera que una lengua extranjera debe ser abordada desde la cultura y en contexto. Por este motivo, los contenidos específicos se han organizado a partir de elementos pragmalingüísticos y socioculturales con especial atención a la música italiana.

Esta ponencia se propone exponer los criterios para la selección de material curricular en relación con los ejes temáticos y el abordaje de la lengua italiana desde una perspectiva interdisciplinaria e intercultural.

Se destina también un espacio para la descripción de las experiencias llevadas a cabo desde una perspectiva de aprendizaje multimodal.

La fonética, la fonología, la comprensión y traducción de textos en lengua italiana constituyen un aspecto relevante en la formación de los estudiantes de la carrera de dirección coral por cuanto el acervo musical en lengua italiana es significativo y valioso como aporte de la cultura. Partimos del concepto de comunicación porque es el vínculo que se establece entre dos o más personas cuando interactúan en forma oral o escrita. De modo que iniciamos nuestra aproximación a la lengua italiana a través de un enfoque socio-pragmalingüístico. Los aspectos fonéticos, por otro lado, no se abordan aislados sino a partir de textos y de la lengua en su contexto.

A modo de ejemplo, estrategias lingüísticas como los trabalenguas, que en italiano se llaman scioglilingua “suelta la lengua” permiten poner el acento en la producción y articulación de fonemas complejos del italiano como lo son las consonantes dobles, además de poner especial atención al ritmo, a la estrofa y a las combinaciones de la rima consonante:

Sotto la porta di un palazzo
C'è un povero cane pazzo
Date un pezzo di pane
A quel povero pazzo cane.

Vedo un ragno nel suo regno,
che lavora con impegno,
E uno gnomo che fa il bagno
Con un cigno nello stagno.

Objetivos

Los objetivos de esta asignatura se vinculan con los logros esperados por parte de los estudiantes en un espacio curricular anual que destina dos horas semanales al aprendizaje de la lengua italiana con fines específicos: fonética y traducción.

Por ello, se espera que los estudiantes adquieran las competencias de fonética articuladora, acústica y per-

ceptiva de la lengua italiana. Puedan construir sus conocimientos sobre la base de la lectura de textos e hipertextos italianos utilizando para ello las nuevas tecnologías de la comunicación, se aproximen a la gramática pedagógica de la lengua italiana, usen la lengua desde el punto de vista pragmático en situaciones sencillas de comunicación; es decir ser capaces de interactuar en actos de habla cotidianos en el aula, tales como: los saludos (Buona sera, come state? - Avete fatto i compiti?- Arrivederci- Buon finesettimana - Professoressa non ho capito, può ripetere per favore? Y otras).

Se espera también que comprendan textos significativos de la cultura italiana tanto escritos como orales y audiovisuales. Tal el caso de textos medievales como Il cantico delle creature de San Francesco, que se presenta en su versión escrita en dialecto umbro, en italiano, y en su versión musicalizada por Angelo Branduardi y canciones breves a fin de poner el acento en la pronunciación, la articulación, el ritmo y la melodía como la siguiente filastrocca de Vinicius De Moraes en su versión italiana cantada por Sergio Endrigo:

Era una casa molto carina
Senza soffito, senza cucina;
Non si poteva entrarci dentro
Perchè non c'era il pavimento.
Non si poteva andare a letto
In quella casa non c'era il tetto;
Non si poteva far la pipì
Ma era bella, bella davvero,
In via dei matti numero zero.
Ma era bella, bella davvero,
In via dei matti numero zero.

Se pone énfasis también en la tarea de traducción de textos breves haciendo uso de diccionarios bilingües y monolingües tanto en soporte papel como diccionarios on line: Laura Tam, Sabatini Coletti, Treccani.it. Se estimula la consulta lingüística en sitios reconocidos como la CRUSCA.

Se considera importante que los estudiantes desarrollen habilidades de autoevaluación, de reflexión sobre la lengua y de automonitoreo del proceso de aprendizaje.

Los ejes temáticos se organizan a partir de las unidades del libro Italiano tra due mondi corso interculturale di italiano per argentini de las profesoras Acevedo de Bomba, Lisi y Pilán.

Esquema de las unidades temáticas

El libro comprende 5 unidades y en cada una de ellas, se incluye actos de habla, léxico, espacio intercultural y gramática. En el espacio intercultural se pone el acento en el contacto entre la cultura argentina y la italiana a través de espacios como: L'angolo della música e della poesia. L'angolo della narrativa, L'angolo della musica popolare, la musica e il cinema d'autore.

A continuación se muestran algunos ejemplos de inclusión de textos relacionados con la música, desde una perspectiva intercultural y poniendo el acento en la metodología multimodal, es decir estimular las competencias de la interacción, lectura y producción en múltiples dimensiones.

a) Textos de canciones para escuchar y completar.
Lengua italiana y dialecto romanesco.

L'angolo della musica e della poesia

Roma Capoccia: in questa canzone vediamo l'uso del romanesco (con alcune caratteristiche come il passaggio di /l/ a /r/). L'autore canta alla bellezza di Roma, la città eterna e "caput mundi".
/ Ascolta la canzone e completa gli spazi vuoti. E poi, cantiamo tutti insieme!

Antonello Venditti

Quanto sei Roma quand'e' sera

b) Dar y recibir información en interacciones breves. Leer en lengua extranjera. Resumir en lengua materna.

DA SENTIRE LA MUSICA...

- Ti piace la musica?
- Quale tipo di musica preferisci?

Domenico Zipoli (Prato, 17 ottobre 1688 - Córdoba, 2 gennaio 1726) gesuita, missionario e compositore italiano. Si offrì volontario per lavorare nelle Riduzioni gesuite del Paraguay dove la sua conoscenza musicale aiutò molto gli indios a sviluppare il loro naturale talento musicale. Egli è ricordato come il musicista più completo tra i gesuiti missionari.

🎧 L'adagio per oboe, cello, organo e orchestra di Domenico Zipoli possiamo ascoltarlo in <http://www.youtube.com/watch?v=MTMAcK0eY>

c) Léxico:

L'angolo della musica popolare: Il gruppo Calicanto

CLAUDIA FERRONATO - voce, percussioni
FRANCESCO GANASSIN - clarinetto, ocarina
ROBERTO TOMBESI - organetto, mandole, voce
GIANCARLO TOMBESI - contrabbasso
ALESSANDRO ARCOLIN - percussioni, voce

Calicanto, gruppo di punta del movimento italiano del folk-revival, ha presentato un doppio CD «25 anni Calicanto», un'antologia che ripercorre la storia dell'ensemble, formatosi a Padova nel 1981.

🎧 Guarda il video:
<http://www.youtube.com/watch?v=6NsL7Et13CA&feature=related>

d) Relaciones interculturales:

Leda e Maria

Leda Valladares e Maria Elena Walsh sono scrittrici, musiciste, musicologhe, studiosse della musica popolare argentina e latinoamericana.

Maria Elena Walsh conosce Leda Valladares nel 1951 e insieme cominciano un viaggio attraverso la musica della regione andina, cantano carnavalitos, ba-gualas e viduales.

A Parigi fanno conoscere queste canzoni del folklore argentino e alcuni anni dopo, quando sono tornate nel loro paese, continuano a ricercare sulle caratteristiche della musica del nord-ovest.

Leda Valladares aveva detto: "Voi, i cantautori del rock, capirete molto bene il canto andino. Ciò che voi fate viene dal blues, dagli spirituals. Le due manifestazioni escono dallo stesso posto, è canto cosmico, che scorge dal profondo del cuore."

e) La gramática pedagógica:

Con youtube!
Videolezioni di grammatica di Giuseppe Patota:
Cerca... guarda... ascolta... leggi!!!

- l'imperfetto e i suoi usi
- Passato prossimo



Actividades

Lecto –comprensión y traducción de textos

Toda traducción es precedida por la lectura y comprensión del texto. En consecuencia, los textos se trabajan en forma grupal y colaborativa para buscar una versión en lengua materna equivalente al texto leído en lengua extranjera.

Un ejemplo de esto es el trabajo con el texto: Domenico Zipoli a partir del cual se realizan actividades de análisis de paratextos, de lectura global y por párrafos, búsqueda de palabras transparentes, búsqueda en diccionarios de las palabras opacas, recuperación del sentido y propuesta en lengua materna de resúmenes o

traducciones. Cabe señalar que esta actividad se acompaña con el audio de un segmento musical de Zipoli, como el Adagio per oboe, cello, organo e orchestra con el fin de motivar el goce de la música del misionero pratese y estimular la interacción en torno al léxico relacionado con la orquesta, los instrumentos y los géneros musicales.

La musica di Zipoli

"Domenico Zipoli nato nel 1688 a Prato, deve la sua notorietà di musicista alle Sonate d'intavolatura per organo e cembalo edite nel 1716, nel periodo in cui era organista della Chiesa del Gesù a Roma e che ancora oggi sono fra le partiture più ricorrenti nei programmi di concerti d'organo. Al culmine della sua fama, diventa gesuita e parte per le missioni in America Latina dove vive per dieci anni, fino alla morte avvenuta nel 1726 a Córdoba in Argentina.



Actividades lúdicas

Juego a catena

Dovete indovinare chi è il personaggio facendo delle domande che vostro compagno dovrà rispondere soltanto: si o no

Domande tipo...

1. È italiano?
2. È cantante?
3. È cantautrice?
4. È tenore?... è attore?... gioca calcio?... è regista? ... è cantante?
5. È donna?
6. È giovane?
7. È conosciuto per la canzone "Volare"? (Domenico Modugno)
8. È conosciuta per la canzone "Notti magiche" del mondiale di calcio? (Gianna Nanini)

Producción oral

Se estimula a través de la lectura oral, la recitación de poemas breves, cantar e interpretar canciones.

Estas actividades tienen como objetivo específico trabajar la pronunciación y automonitorear el proceso de producción fonética.

El objetivo es también estimular la competencia de producir textos breves en lengua italiana a través de la descripción y el diálogo.

Actividades y ejercicios de escucha y comprensión: completamiento de espacios vacíos

El uso del cloze es particularmente útil para enriquecer el léxico a través del reconocimiento auditivo de palabras canceladas en el texto:

LEPORELLO

Madamina, il catalogo è questo
delle belle che amò il padron mio;
unegli è che ho fatt'io.
Osservate, leggete con me.

Inseicento e quaranta,
in Allmagna duecento e trentuna,
cento in, in Turchia novantuna,
ma in Spagna son già mille e tre!
V'han fra queste contadine,
cameriere e cittadine,
v'han contesse, baronesse,
marchesane,
e v'han donne d'ogni grado,
d'ogni forma, d'ogni età.
In Italia, ecc.

Nella egli ha l'usanza
di lodar la gentilezza,
nella la costanza,
nella la dolcezza.
Vuol d'inverno la grassotta,
vuol d'estate la magrotta;
è la grande maestosa,
la è ognor vezzosa ...
Delle vecchie fa
per piacer di porle in lista;
ma passion predominante
è la giovin principiante.
Noti si picca se sia ricca,
se sia, se sia;
purché porti la gonnella,
voi quel che fa! ecc.

Don Giovanni
(Mozart- Lorenzo da Ponte)

Mattinata

L'aurora di bianco vestita
Già l'uscio dischiude al gran sol;
Di già con le rosee sue dita
Carezza de' fiori lo stuol!
Commosso da un fremito arcano
Intorno il creato già par;
E tu non ti desti, ed invano
Mi sto qui dolente a cantar.
Mettitu la veste bianca
E schiudi l'uscio al tuo cantor!
Ove non sei la manca;
Ove tu sei nasce l'amor.
Ove non sei la luce manca;
Ove tu sei nasce l'.....

(Ruggiero Leoncavallo)

Nessun dorma - Giacomo Puccini
dall'opera "Turandot"

Il principe ignoto
Nessun dorma! Nessun dorma!
Tu pure, o Principessa,
Nella tua stanza
Guardi le stelle
Che tremano d'amore e di
Ma il mio è chiuso in me,
Il nome mio nessun saprà!, no, no
Sulla tua bocca lo dirò!...
(Puccini: Quando la luce splenderà!)
Quando la luce splenderà,
(Puccini: No, no, Sulla tua bocca lo dirò)
Ed il mio scioglierà il silenzio
Che ti fa mia!
Voci di donne
Il nome suo nessun saprà...
E noi dovremo, ahimè, morir, morir!...
Il principe ignoto
Dilegua, o notte!...
Tramontate,! Tramontate,!
All'alba vincerò!
vincerò!
vincerò!

L'angolo della poesia

El rincón de la poesía permite acercar a los estudiantes al goce de la producción literaria, disfrutar de la melodía y ritmo de la poesía, como también de los juegos lingüísticos, el reconocimiento de recursos estilísticos y el diálogo sobre temas universales: el asombro, la felicidad, el amor o la muerte, lo cual conduce a la incorporación de léxico nuevo dentro de campos semánticos. Veamos un ejemplo:

Leggi le seguenti poesie del poeta Giorgio Caproni

A Rina
Senza di te un albero
Non sarebbe più un albero.
Nulla senza di te
Sarebbe quello che è.

A Rina, II
Se il mondo prende colore
E vita, lo devo a te, amore...

Marzo
Dopo la pioggia la terra

È un frutto appena sbucciato.
Il fiato del fieno bagnato
È più acre –ma ride il sole
Bianco sui prati di marzo
A una fanciulla che apre la finestra.

Léxico de los sentimientos: gioia, malinconia, felicità, nostalgia. Y a continuación las actividades sugeridas:

Cosa significa? Abbinal!	
a- Gioia	Sentimento che si prova nel desiderare intensamente tempi, cose, luoghi o persone lontane.
b- Amore	Si potrebbe definire come il desiderio, in fondo all'anima, di una cosa, di una persona mai conosciuta o di un amore che non si è mai avuto, ma di cui si sente dolorosamente la mancanza.
c- Solitudine	È un'emozione contraria alla gioia e alla felicità.
d- Malinconia	Allegria, felicità, contentezza.
e- Tristezza	È un sentimento intenso e profondo di affetto, simpatia e adesione, rivolto verso una persona, un animale, un oggetto o verso un concetto, un ideale.
f- Nostalgia	Condizione di chi è solo.

Trabajos prácticos en lengua italiana con temática vinculada a la música

Durante el cursado se proponen diversos textos, letra y música, con el propósito de incentivar el acercamiento a la abundante producción existente en lengua italiana. Se produce entonces un rico intercambio transdisciplinar ya que los alumnos, descubren frecuentemente y con alegría que los aspectos tratados en lengua italiana, tales como períodos: Renacimiento, Barroco, Romanticismo, ya fueron tratados en otros espacios curriculares y encuentran sumamente productivo el abordaje de textos en lengua italiana siguiendo los pasos de comprensión y traducción de textos breves.

El corpus propuesto a los alumnos, tanto para trabajos prácticos individuales como grupales son, entre otros:

- La poesía medieval: San Francesco D'Assisi: Il cantico delle creature. Versión musical de Angelo Branduardi.
- Poesía siglo XX-XXI: Giorgio Caproni, Giuseppe Ungaretti, Erri De Luca, Franco Marcoaldi. Versiones bilingües.
- Narrativa italiana breve: Gianni Rodari: Filastrocche e racconti. Stefano Benni: microrraconto.
- Canciones para niños: Gianni Rodari, Sergio Endrigo.
- Música y resistencia italiana: Canti partigiani: Bella ciao, Quel mazzolin di fiori.
- La canzone di protesta: El '68: Villa Giulia. Paolo Pietrangeli.
- "Musica leggera": Domenico Modugno, Volare. Antonello Venditti: Roma Capocci, Sara. Adriano Celentano: Il ragazzo della via Glük. (contactos interlingüísticos con Cesaria Evora). Lucio Dalla: Tu non mi basti mai. Caruso. Gianna Nannini, meravigliosa creatura. Sei nell'anima.
- Un acercamiento a los textos de la ópera (lingüísticos y multimediales) y al contexto de producción: Cavalleria rusticana Pietro Mascagni. La Traviata de Verdi. La Turandot, l'ultima grande opera di Puccini.

Actividades de extensión

Está previsto dentro del desarrollo de la asignatura, la participación de los estudiantes en muestras interdisciplinarias. Así se llevaron a cabo homenajes a poetas, tales como la muestra realizada para conmemorar los 750 años de Dante, la musicalización del homenaje a Eduardo Galeano, y la puesta en escena de Gianni Rodari, se han seguido los pasos previstos para la puesta en escena de Filastrocche da cantare con la participación de los estudiantes que cumplieron todos los roles: director de la puesta en escena, director de la música, los cantantes, los músicos y el bufón. Se seleccionó un minuto de la filmación para participar en un concurso internacional de la editorial Alma sobre perché studiare l'italiano o l'italiano non serve a niente? El video ocupó el vigésimo tercer lugar a nivel mundial:

https://www.youtube.com/watch?v=kHEJ__5ezsk&feature=youtu.be

Conclusiones

El aprendizaje de una lengua extranjera con objetivos específicos, como es el caso del Italiano en el ISMUNT, se realiza a través de un acercamiento a la fonética y a la traducción a partir de un enfoque socio-semiótico, pragmatolingüístico e intercultural. El abordaje de la lengua italiana en este caso se ve facilitado por los aprendizajes multimodales y el uso de TICs. Se propicia así, el trabajo colaborativo en aula taller enriquecido con el uso de tecnologías digitales.

Bibliografía

- Acevedo de Bomba, Lisi, F y Pilán Ma. (2013): Italiano tra due mondi. Corso interculturale di italiano per argentini. Facultad de Filosofía y Letras. UNT.
- Acevedo de Bomba, Elena V. (2012): "Multiliteracies, multialfabetizzazione, lettura e scrittura nei corsi di comprensione della lettura" en Lectores y lecturas. Anábasis. ADILLI-Facultad de lenguas. UNC.
- Alvarado y Yeannoteguy. (2000): La escritura y sus formas discursivas. Buenos Aires: Eudeba.
- Alvarado, Maite. (1994): Paratexto. Buenos Aires: Enciclopedia Semiológica Universidad de Buenos Aires.
- Babot de Bacigaluppi, María Virginia y otros.(1999): La lectura en lengua extranjera, nuevas perspectivas de análisis. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.
- Battaglia E. e Corno D. (2004):Grammatica come esercizi. Paravia.
- Benucci, Antonella. (1994): La Grammatica dell' insegnamento dell' italiano a stranieri. Siena: Bonacci editore.
- Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls. (1999): Las cosas del decir, manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Cassany, Daniel. (2012): En-línea. Leer y escribir en la red. Barcelona: Anagrama.
- Ciliberti, Anna.(1994): Manuale di Glottodidattica. Firenze: La Nuova Italia.
- Dardano e Trifone(1985): La lingua italiana. Bologna: Zanichelli.
- Diadori, Pierangela. (2005): Insegnare italiano a stranieri. Firenze: Le Monnier.
- Kerbrat- Orecchioni.(1993):La enunciación. Buenos Aires.Edicial.
- Lavinio, Cristina. (1990): Teoria e didattica dei testi. Firenze: La Nuova Italia.
- Ledgeway, A. e Lepschy, A.(2008): Didattica della lingua italiana: testo e contesto. Perugia: Guerra.
- Lo Duca- Solarino (1990): Gramática italiana per il biennio. Firenze: La nuova Italia.
- Lo Duca, Maria G. (2003): Lingua italiana ed educazione linguistica. Roma: Carocci.
- Mezzadri, Marco. (2004): Il quadro comune europeo a disposizione della classe. Perugia: Guerra.
- Mezzadri, Marco. (2003): I ferri del mestiere. Perugia: Guerra.
- Muñoz, Carmen. Compiladora. (2002): Segundas lenguas. Barcelona: Ariel.
- Osimo, Bruno.(2008): Manuale del traduttore.Milano: Hoepli.
- Pichiassi, M. (2007): Apprendere l'italiano L2 nell'era digitale. Perugia: Guerra.
- Pozzato, María P. (2001): Semiotica del testo. Roma: Carocci.
- Scavetta, Domenico.(1992): Le metamorfosi della scrittura: dal testo all' ipertesto. Firenze. La Nuova Italia.
- Serianni, Luca.(1989): Gramática italiana: italiano comune e lingua letteraria. Torino: UTET.
- Sobrero, Alberto. (1997): Introduzione all' Italiano contemporaneo. Vol.I e II. Roma: Editori Laterza.
- Vedovelli, Massimo. (2003): Valutare e certificare l'italiano di stranieri.Livelli iniziali. Perugia: Guerra.
- Vedovelli, Massimo.(2006): Guida all' italiano per stranieri. Roma: Carocci editore.

Leyendo estratégicamente L.E.

Andrea Cecilia Chocobar; María Waldina Ibañez

Instituto de Educación Media - Tartagal
Universidad Nacional de Salta

Resumen:

Se considera a la comprensión lectora y la expresión oral como competencias básicas que determinarán el éxito en las diferentes actividades propuestas por la escuela. La lectura comprensiva es un componente fundamental para el acceso al conocimiento tanto académico como del mundo en su conjunto. En nuestro caso, nos interesan los aprendizajes que promuevan la construcción y transformación del entendimiento, posicionando a los estudiantes como lectores dinámicos, críticos y participativos. Por lo tanto, dominar las estrategias de comprensión lectora y ser capaz de abordar la variedad de textos que se presentan en la asignatura constituyen los pilares sobre los que se asienta todo aprendizaje.

El presente proyecto de lectura involucra a los estudiantes y docentes de la asignatura Inglés en el segundo ciclo del Instituto de Educación Media (UNSa- Tartagal). Éste trabajo tiene como objetivo socializar las estrategias de aprendizaje de las que hacen uso los estudiantes según las modalidades que cursan dentro de la institución.

Contextualización

El presente trabajo se enmarca dentro del Instituto de Educación Media Tartagal (IEM), el cual depende de la Universidad Nacional de Salta. Ésta institución se caracteriza por cuestiones vinculadas específicamente con la pertenencia al campo universitario y, por lo tanto, está permanentemente reflexionando sobre las prácticas pedagógicas, las demandas exógenas, los requerimientos de la sociedad; todos ellos encuadrados en los ejes que establece la ley para la Educación Secundaria. Vale decir que el ámbito en el que nos desempeñamos es tierra fértil para el análisis y posterior intervención de los conceptos tales como “significatividad”, “heterogeneidad”, “cooperatividad”, “autonomía”. Éstos toman nuevas fuerzas en los acuerdos, desde una visión interdisciplinaria, establecidos como prioritarios para la definición de acciones por implementar en el IEM teniendo en cuenta tres ejes transversales y son: el desarrollo y promoción de la lecto-escritura, la mejora y el fortalecimiento de la convivencia institucional, la incorporación efectiva de la ESI y las TIC. Los estudiantes con lo que desarrollamos la presente práctica se encuentran cursando el 5° y 6° año del Segundo Ciclo de la Educación Secundaria de las salidas laborales del Bachiller con Orientación en Elaboración y Producción de Alimentos y el Bachiller con Orientación en Comercio Exterior respectivamente. Contamos con una cantidad de 36 alumnos aproximadamente por sección. La proveniencia de los mismos es variada; hay alumnos de pueblos originarios (existen 7 étnias en Tartagal), de países limítrofes (Bolivia, Paraguay), alumnos de otras provincias (ya que Tartagal es una zona productiva de hidrocarburos y agrícola y, al ser una zona de frontera, encontramos también hijos de miembros de fuerzas de seguridad tales como Gendarmería y Ejército) y “criollos” como se los llaman a los provenientes de la zona.

Introducción

Por jugar un rol preponderante en el desarrollo humano, se considera a la actividad de lectura como un elemento muy importante para alcanzar éxitos en el estudio y el trabajo ya que ésta influye en la adquisición, reproducción y creación de conocimientos. Vale decir que nuestra tarea como docentes es la de promover el desarrollo de una lectura dinámica y participativa que posicione al alumno lector en un lugar de constructor y transformador de su entendimiento, comprensión e interpretación de un texto dado. Entonces, cabe la pregunta ¿Cuál es el concepto de lectura?

Desde una perspectiva cognitivista, la lectura es un proceso de interpretación y construcción que requiere de la estructuración del conocimiento; es decir, de la organización de experiencias previas que le permitan al

sujeto comprender y asimilar otras ideas y conceptos nuevos que se van adquiriendo. Bruner (1964) sostiene que, como seres humanos, contamos con un código de procesamiento de la información cuyo producto es la representación. Ausubel (1976) considera que el aprendizaje es significativo cuando un contenido (lo leído) se incorpora a una estructura cognoscitiva previa. Desde este enfoque, en donde el pensamiento interactúa con el lenguaje, el lector, que hace uso de la información sintáctica y semántica del texto, no utiliza toda la información posible, sino sólo la que necesita para poder construir el sentido del texto.

Según el enfoque interactivo, la lectura es un proceso global e indivisible, por lo que merece destacarse la teoría del esquema y el modelo psicolingüístico (Smith, 1980- Goodman, 1996) que se centran en la idea de que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y del lector cuando este último reconstruye el texto de manera significativa para él.

Rosenblatt (1985) considera a la lectura como un proceso transaccional al analizar la relación lector-texto. Este modelo supone que el texto contiene significado en potencia y que se actualiza durante el proceso de lectura (de ahí las variaciones en la interpretación); y el lector alcanza su carácter como tal cuando trae durante el proceso de lectura su esquema de conocimientos previos y puede dar sentido a dicho texto.

A partir de las diferentes concepciones de lectura, nos preguntamos sobre el sentido de la enseñanza de la lectura comprensiva en un curso de Inglés con Propósitos Específicos (ESP). Hay tres factores que promovieron el origen de este enfoque: el nuevo mundo globalizado, la revolución en lingüística y el énfasis en el alumno. El ESP deriva de la necesidad de utilizar el lenguaje como una herramienta que facilita la permanente capacitación en la vida profesional. Según Dudley-Evans (1997), el ESP aparte de cubrir las necesidades específicas del alumno, hace uso de metodologías y actividades inherentes a la disciplina que atiende, se centra en el lenguaje apropiado para estas actividades en términos de estructuras gramaticales, vocabulario de uso más frecuente, registro, discurso y género. Otras expectativas de logro en el diseño de este tipo de espacio curricular son: proveer la oportunidad a los estudiantes de activar esquemas de conocimientos establecidos como fuente de información para el procesamiento de textos y géneros discursivos; orientar a los estudiantes en las discusiones y en el análisis de la naturaleza del proceso de lectura; promover la concientización de la relación entre contexto social y texto; promover la evaluación de diferentes estrategias de aprendizaje; hacer que los alumnos se sientan responsables en su estudio y seguros del progreso que están realizando.

Otra corriente de la lingüística aplicada que propugna que en los contextos académicos existe un mayor éxito en el aprendizaje de las lenguas extranjeras a través de las materias comunes es el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE; en inglés Content and Language Integrated Learning, CLIL). Esta corriente se asienta en los siguientes principios claves: organización de currículos integrados (integración de varias asignaturas), promoción de un ambiente de aprendizaje enriquecedor y seguro, uso de textos auténticos, promoción de aprendizajes activos, uso de “andamiajes”, promoción del trabajo cooperativo. El vínculo que se establece entre las diferentes áreas del conocimiento aporta coherencia metodológica y mejora el rendimiento intelectual y metalingüístico. Es decir que, los beneficios de este enfoque trascienden a la enseñanza de la lengua misma, e influye en nuestro proceso cognitivo y en las estructuras de pensamiento de orden superior. El desafío de los docentes consiste en guiar a los alumnos mostrándoles un abanico de posibilidades para la comprensión e interpretación de textos, ofrecerles diferentes oportunidades para que utilicen al máximo sus capacidades y alentarlos para que, recurriendo a su creatividad, desarrollen sus propias estrategias. Dichas intervenciones son las que permitirán optimizar tanto el proceso de comprensión lectora como la escritura en la lengua madre.

Souchon (en Klett et al. 2006) expresa que la actividad de semiotización o de dar sentido a lo que se lee, depende en gran parte de los diferentes andamiajes y auto andamiajes con los que se enriquece el proceso de lectura realizado por los alumnos. De allí la necesidad de multiplicar dichas instancias didácticas para que emerja el sentido del texto a partir de la construcción y reconstrucción lingüística y social para la actualización y producción de conocimiento en el seno de un campo disciplinar determinado. Esto implica una tarea paralela y compleja de internalización del idioma integrada al desarrollo de estrategias de lectura coherentes con los propósitos establecidos y con las características discursivas de los textos. De este modo, la enseñanza de la lecto-comprensión en Inglés ya no es más un instrumento aislado e independiente de la curricula y se transforma en un aspecto esencial que se sustenta en un enfoque más amplio y contextualizado.

Todos los enfoques antes mencionados aportan sus fortalezas para alcanzar el estatus de lectores eficientes y

permitirles a los alumnos la permanente actualización dentro de su disciplina mediante la lectura de artículos y/o textos originalmente escritos en inglés.

Fundamentación

Anima la presente propuesta tres aspectos significativos. Primero, sostenemos que el idioma inglés es la lengua de la información y de la comunicación, la lengua de la bibliografía técnica que tiende redes de conocimiento científico. Es la lengua universal de gran importancia en los cambios económicos y políticos, en la tendencia mundial de la integración de los estados y en el desarrollo de la tecnología. Los estudiantes universitarios deben poder acceder a toda la bibliografía específica de sus respectivas carreras y deben poder desarrollar competencias comunicacionales para comprender los procesos globales y manejarse en un mundo cada vez más complejo y competitivo.

Segundo, habiendo reconocido las deficiencias intelectuales de rendimiento cognitivo de alto nivel que se hacen patentes en el aula nos surge la necesidad de dar una respuesta pedagógico-didáctica destinada a subsanar dichas falencias. La enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera en los cursos del segundo ciclo está centrada en la enseñanza de las cuatro habilidades del idioma inglés: oralidad (comprensión y producción), escritura y lectura. Sin embargo, por necesitar prácticas intensivas con limitada disponibilidad horaria, éste proyecto tuvo como objetivo sólo desarrollar, como punto de partida, la competencias de lectura-comprensiva, considerada ésta como el dominio de una práctica basado en el desarrollo de una estructura de habilidades tales como entender, comprender, interpretar y/o evaluar un texto. Este conocimiento se alcanza mediante el desarrollo de las estrategias que son, como lo establece Isabel Solé en su libro *Estrategias de Lectura* (1996, 70), “procedimientos de carácter elevado que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio”.

Tercero, consideramos el pensamiento crítico por el importante papel que la capacidad para juzgar tiene en el estudio de las ciencias y en la resolución de problemas tanto académicos como de la vida diaria. El pensamiento crítico aparece como una síntesis de otras competencias y de actitudes para la valoración objetiva de una situación problemática. Podemos nombrar algunas, tales como la interpretación, el análisis, la inferencia inmediata, el establecimiento de causa-efecto, la evaluación, etc.

Esta oferta curricular se enriquecerá día a día con la experiencia que se obtenga al transcurrir el año lectivo. Vale decir, que los docentes estarán atentos a las demandas académicas y comunicativas en busca de lectores autónomos y aprendizajes perdurables y significativos.

Metodología

En el Instituto de Educación Media Tartagal se aborda el estudio de la Lengua Extranjera en el Segundo Ciclo desde una metodología basada en un enfoque interactivo. Se crean espacios propicios de recíproca colaboración entre estudiantes y docentes para potenciar las competencias de lectura comprensiva de textos adaptados y específicos según las Orientaciones Laborales elegidas por los estudiantes. El objetivo de los docentes en las clases será concientizar a los alumnos de la amplia gama de diferentes estrategias que pueden ser útiles y ayudar a los alumnos a monitorear y evaluar su propia utilización de dichas estrategias. Para desarrollar las estrategias, se trabajarán las siguientes técnicas: activación y construcción de esquemas de conocimientos, anticipación al texto, inferencia, referencia a la organización del texto, evaluación y revisión de la información brindada, búsqueda de información general (skimming), búsqueda de información específica (scanning), explicitación de las relaciones entre proposiciones, subrayado, toma de notas y producción de un resumen.

El rol de los docentes en la clase de LE será de facilitador. Un primer paso para cumplir dicho rol será el reconocimiento explícito de los problemas que los alumnos evidenciaron durante el período de diagnóstico y de introducción a la asignatura; el segundo será garantizar un espacio para que los alumnos se involucren en la práctica de la lectura; y el tercero será iniciar un diálogo permanente sobre las estrategias que se pueden utilizar para resolver las actividades de comprensión.

Se trabaja con textos que deban: representar los tipos textuales más comunes que circulan socialmente (comenzando por el texto informativo o expositivo por su importancia en la educación formal como recurso de adquisición de conocimientos); tener un nivel de complejidad apropiado; ser interesantes o relacionados con

la orientación que están cursando; estar relacionados con los conocimientos previos de los alumnos y ser auténticos o mínimamente adaptados (teniendo como premisa que lo que se adecúa son las actividades de comprensión requeridas a los alumnos y no los textos). También, se tendrá en cuenta las características del texto y los patrones retóricos a los que los lectores responden. Éstos juegan un papel importante en el aprendizaje; ya sea porque ése aprendizaje es acerca de la lengua o sobre el mundo. Con respecto a esto último, se puede pensar en los textos expositivos, los textos descriptivos y los textos narrativos.

La observación y la retroalimentación permanente con los estudiantes son procedimientos que permiten a los docentes conocer el trayecto que transitan los alumnos al momento de enfrentarse con un texto en LE. Estos procedimientos le proveen a los docentes un punto de partida para iniciar el proceso transaccional y de negociación de significados. Se considera que tal interacción juega un papel significativo en la concientización por parte de los alumnos de sus propias capacidades para monitorear sus propios procesos de lectura.

Las actividades que se presentan surgen de actividades contextualizadas, lo que quiere decir que se consideran dentro de un contexto significativo de interacción social, con ilustraciones y de discurso real. Las actividades sugeridas se diseñadas para que el alumno participe activamente en el proceso de lectura. Estas van desde:

- Predicción;
- Ejercicios de múltiple opción;
- Estudio de vocabulario, por ejemplo, para encontrar sinónimos/antónimos;
- Preguntas de verdadero/falso;
- Ejercicios para completar espacios en blanco;
- Enumeración de partes de un texto;
- Secuenciación de partes de un texto;
- Preguntas de comprensión;
- Reconocimiento, selección y evaluación de un texto;
- Toma de notas.
- Construcción de diagramas o tablas;
- Producción de un resumen.

Como se destaca, estas últimas actividades implican la transferencia de información desde el texto a una representación visual o diagramática. Como una consecuencia de estas características, las tareas de lectura activa cambia la naturaleza de la interacción de los estudiantes con los textos de la siguiente manera: los estudiantes explicitan sus hipótesis, las evalúan, las rectifican o ratifican según la información provista por el texto. Esta dinámica promueve la discusión sobre interpretaciones alternativas y los estudiantes aprenden a ser críticos en su proceso de lectura.

Evaluación

La evaluación de la comprensión lectora es compleja, es por eso que, a la hora de analizarla, es preciso considerar cuáles son los objetivos de dicha lectura ya que los procedimientos que se van a emplear dependen de ellos. Se asume que la comprensión es el resultado de la interacción entre el lector y el texto, y que las respuestas brindadas por los alumnos dan cuenta del proceso interno que realizó el alumno. Evidentemente, las evaluaciones sumativas suponen una visión restrictiva de la comprensión lectora, y se evidencia la necesidad de lograr una perspectiva más amplia de este proceso. Cabe aclarar que las tareas en los procedimientos de evaluación tendrán las mismas características que los ejercicios realizados en clase. Otra cuestión que se tomará en consideración son las exigencias o demandas cognitivas que el procedimiento de evaluación empleado impone al alumno, que pueden confundir o sesgar los datos obtenidos; por ejemplo, las habilidades de producción o expresión y organización de las ideas.

En primer lugar, se llevó a cabo una evaluación diagnóstica con el fin de observar el modo en que los estudiantes adquieren los conocimientos y descubrir potenciales problemas. De este modo se pudo reconocer qué conocimientos previos necesitaban los alumnos, y anticipar en qué etapas del proceso podían presentarse dificultades. Se observó también el proceso de enseñanza-aprendizaje, en este caso no sólo a través de instrumen-

tos diseñados especialmente para la evaluación sino también durante la retroalimentación y en las instancias de coevaluación posterior a la realización de las tareas.

Bibliografía

- Davies, F 1995 *Introducing Reading English*: Penguin Books.
- Difabio, H. *Comprensión Lectora y Pensamiento Crítico* Buenos Aires: CIAFIC Ediciones.
- Grellet, F. *Developing Reading Skills: A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises*. 1981 Cambridge.
- Halliday, M. & Hassan, R. 1985 *Cohesion in English* New York. Longman.
- Heymo, M. del C. La valoración de la lecto-comprensión en inglés en el ámbito universitario en la formación de futuros profesionales. (Extraído de www.ediblio.unsa.edu.ar).
- Hutchinson, T. & Waters, A. 1987 *English for Specific Purposes* Great Britain: Cambridge University Press.
- López, M., Puebla, M. *Fundamentación Teórica-Pedagógica de los Cursos de “Inglés para Propósitos Específicos”* centrados en la lecto-comprensión de los textos académico-científicos relativos a disciplinas de formación humanística. *Revista Argonautas* Año 4 N° 4 Abril 2014.
- Mehisto, P., Marsh, D., Frigols, M.J. *Uncovering CLIL* 2012 Oxford: Macmillan Education.
- Pérez Zorrilla, M. J. *Evaluación de la Comprensión Lectora: Dificultades y Limitaciones*. (Extraído de www.oei.es)
- Saravia, G., Carlsen, E., Fernández, S., Miller, G. 1999 *Comprensión Lectora en inglés: Diseño de Materiales Cuadernos de Humanidades N°11*. Universidad Nacional de Salta. Fac. de Humanidades. Comisión de Biblioteca y Publicaciones.
- Solé, I (1996): *Estrategias de Lectura*. Editorial Graó. Barcelona. 1996
- Zamar, G., Palomo, L. *La Lectura Comprensiva: Entender, Comprender e Interpretar* 2014 Apunte del Curso “Reconocimiento de los aspectos interculturales en la lecto-comprensión de textos en Inglés”.

La enseñanza del género tango en el Bachillerato de Bellas Artes (UNLP)

Paula Mesa; Mario Acosta

Bachillerato de Bellas Artes “Francisco A. De Santo”
Universidad Nacional de La Plata

Resumen:

El Bachillerato de Bellas Artes es un secundario con orientación artística al que ingresan alumnos desde los 10 años (en forma paralela a su educación primaria) y finalizan luego de 7 años de educación secundaria con una formación especializada en artes, en el área de plástica o en el área de música.

En el presente trabajo desarrollaremos tres metodologías de abordaje del género tango: desde la asignatura Composición Musical (materia troncal), desde la Asignatura de Música Popular de 4° año y desde el seminario de extensión de tango (proyecto en el cual participan en forma optativa.)

Entendemos a la música como lenguaje. Partiendo de esta idea, la asignatura composición musical posee como campo de estudio general:

Los procedimientos compositivos del texto musical. Se centra en el desarrollo de competencias estético-musicales vinculadas a la construcción de procedimientos, estrategias y técnicas de producción compositiva musical... (Arturi y otros 208 – 2004)

Es entonces que el campo específico de estudio del género tango, es uno de los lenguajes abordados a lo largo del proceso formativo de los alumnos.

En forma paralela a la adquisición de herramientas compositivas que definen al género tango, desde la asignatura Música Popular desarrollamos las competencias comunicativas que se necesitan adquirir para lograr un acercamiento a la interpretación de este género, es decir que los alumnos refuerzan su experiencia dentro del tango desde un abordaje mixto dado que adquieren herramientas compositivas e interpretativas.

La tercera experiencia de acercamiento al género se desarrolla en un seminario de extensión que dicto desde hace varios años con el profesor Mario Acosta.

Introducción

La incorporación de este género al plan de estudios comenzó en el año 1994 y se fundamenta en que partimos de la idea de que el tango es una expresión cultural autóctona, original y vasta que atravesó los últimos 125 años de historia argentina, es una parte ineludible de nuestro acervo cultural.

El tango como contenido a ser desarrollado en la asignatura de Composición Musical:

Es necesario comenzar explicando en forma sintética, las características particulares de la enseñanza secundaria que se desarrolla en este establecimiento. Los alumnos del Bachillerato de Bellas Artes cursan sus estudios secundarios y, en forma paralela, desarrollan un estudio musical. La Asignatura Composición Musical es anual y troncal es decir, que los alumnos la cursan desde el 1° año (12 años de edad) hasta el 7° año de Ciclo Superior (18 años de edad). Cabe destacar que, además, poseen asignaturas en donde desarrollan la capacidad auditiva e instrumental, optando entre violín; violoncelo; piano; guitarra y flauta travesera, entre otras

Dentro de este marco, la enseñanza de la asignatura posee como campo de estudio:

Los procedimientos compositivos del texto musical. Se centra en el desarrollo de competencias estético-musicales vinculadas a la construcción de procedimientos, estrategias y técnicas de producción compositiva musical con relación a los paradigmas socializados como a los del tipo experimental. (Arturi y otros 208 – 2004)

El área de trabajo de la asignatura composición musical incluye la transferencia de los conocimientos musicales adquiridos en las diferentes asignaturas que los alumnos cursan y, por ende, la articulación con dichas asignaturas. Es entonces que, partiendo de esta necesaria articulación y teniendo en cuenta el hecho de que estos alumnos cursan 4º año de este tipo de escolarización (ya poseen una formación de tres años en la Asignatura Composición Musical grupal), el abordaje de la enseñanza de los géneros de música popular es considerado como un indispensable modo de aplicación de dichos contenidos en base a las edades de los alumnos y al convencimiento de que un músico formado en el área de composición, debe contar con el conocimiento y los recursos del lenguaje musical para poder realizar producciones dentro del campo referido a la música popular.

Metodología General:

Las clases grupales de dictan a un conjunto de 15 alumnos alternándose trabajos individuales con trabajos grupales como modo de evaluar la interacción del alumno con el grupo y el manejo que posee de los diferentes contenidos que se abordan.

Partimos del análisis, de la comprensión del discurso sobre el cual deberemos luego basar nuestras producciones. Es decir que proponemos que la “lectura” que se haga de dichos ejemplos incluya la operación analítica de las obras como así también la producción compositiva basada en esos análisis. La puesta en práctica de los elementos analizados mediante la realización de trabajos prácticos de elaboración, permite la formación de una base metodológica e informativa sobre la cual se aplican las categorías conceptuales elaboradas en las clases teóricas, para luego arribar a algunas síntesis aplicadas en el análisis y en la interpretación de sus propias producciones.

Durante tres meses de trabajo se desarrolla un programa específicamente relacionado con la composición de música popular.

Metodología específica:

Se plantea, en una primera instancia como objetivo final de la unidad la producción de dos obras, una individual y otra grupal. Toda obra que se produce en esta materia debe ser llevada a la práctica, es decir que tiene que existir tanto la etapa de la composición, como la etapa de la ejecución del trabajo. Por lo tanto, los alumnos deberán tener en cuenta para desarrollar sus composiciones tanto las posibilidades instrumentales de sus compañeros de grupo como las suyas propias.

Por medio del análisis de grabaciones y videos se realiza un primer acercamiento al género a ser trabajado. Consideramos que es sumamente importante que cada alumno, antes de dedicarse a la composición de su obra, posea un acostumbamiento auditivo y una práctica instrumental basada en las características que definen al género.

En forma paralela, se plantea un trabajo de investigación con el objetivo de que puedan volcar en un análisis escrito, las características que consideran que definen a cada uno de los géneros propuestos. De esta manera, su propio análisis y el de sus compañeros, les darán las pautas de elaboración y corrección de su producción compositiva.

El cierre de este proceso formativo se centra en la realización de una kuestra de los trabajos grupales e individuales.

El tango en el marco del proyecto de extensión entre el BBA

En este espacio, nuestro objetivo se basa en que adquieran herramientas como intérpretes del género y como extensionistas. Desde el año 2012 hemos logrado desarrollar actividades en conjunto con alumnos de la técnica de danza tango, mediante un convenio entre el Bachillerato y la Escuela Provincial de danzas tradicionales José Hernández de La Plata.

Justificación del proyecto:

En el año 2009 el tango ha sido declarado como patrimonio cultural de la humanidad por la UNESCO. Esta decisión posiciona al género como un embajador de la cultura ciudadana río platense ante el resto del mundo.

Partiendo de este concepto, nos planteamos la necesidad de profundizar su enseñanza y lograr a partir de este trabajo de interpretación del género, construir espacios de intercambio con otras instituciones educativas y sociales.

El tango es una expresión cultural autóctona, original y vasta que atravesó los últimos 125 años de historia argentina, es una parte ineludible de nuestro acervo cultural que genera un patrimonio intangible en su vestimenta, en su idioma (el lunfardo), en el contacto íntimo de su danza y en su piedra fundamental: su música.

La ley nacional 24.684, sancionada en 1996, establece: “El Ministerio de Cultura y Educación dispondrá las medidas tendientes a incorporar progresivamente los temas de las artes del tango a los contenidos de la enseñanza en todos los niveles”.

Como antecedente legislativo en nuestro país podemos citar a la ley 130 de la Ciudad de Buenos Aires (sancionada en 1998) la cual compromete al Estado municipal a garantizar la preservación del tango, así como el fomento de toda actividad artística y educativa relacionada. En su artículo 6º dispone: “El Poder Ejecutivo deberá incluir en sus programas educativos referencias acerca del tango y sus manifestaciones artísticas”.

En la página 99 del libro PATRIMONIO CULTURAL Y DIVERSIDAD CREATIVA EN EL SISTEMA EDUCATIVO editado por el gobierno de la ciudad de Buenos Aires en el año 2006 (http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/cultura/cpphc/archivos/libros/temas_17.pdf) Paula Mesa establece la necesidad de incorporar al tango dentro del sistema educativo. Este trabajo ha sido tomado como base para redactar el proyecto de “TANGO A LA ESCUELA” del Dip. RAUL PUY (Legislatura Porteña).

En base a lo establecido planteado nos propusimos los siguientes objetivos

- 1- Generar espacios de encuentro e intercambio entre el Bachillerato de Bellas Artes y la comunidad a través de conciertos y conferencias sobre el tango.
- 2- Desarrollar actividades interdisciplinarias incorporando a bailarines.
- 3- Profundizar el trabajo performativo de los alumnos.
- 4- Desarrollar actividades que apunten a la profesionalización del alumno a través del aprendizaje de un género determinado.

A partir de estos objetivos desarrollamos cinco áreas de trabajo con la comunidad educativa y con diferentes organizaciones de la ciudad.

A- Aprendizaje de los elementos del lenguaje musical que caracterizan al género tango:

A partir de la realización de ensayos semanales se constituyeron grupos de alumnos que comenzaron a abordar diferente repertorio del género a partir de sus posibilidades técnicas y de sus gustos estéticos. Se adquirieron a su vez, en forma paulatina, herramientas metodológicas de ensayo grupal.

B- Trabajo interdisciplinario:

Fue implementado a partir de un pedido realizado por las autoridades de La Escuela de Danzas tradicionales Argentinas José Hernández.

C- Acercamiento al género tango. Trabajo de divulgación:

Fue implementado mediante charlas y conciertos realizados en la escuela Graduada Joaquín V. González, para los alumnos que cursan sus estudios primarios.

D- Intercambio generacional:

Este trabajo se realizó con el auspicio de la dirección de la tercera edad de la Municipalidad de La Plata.

Conclusiones:

La incorporación de la enseñanza de la música popular en el BBA lleva ya más de dos décadas de enseñanza sistematizada desde diferentes asignaturas. En el caso del género tango, los abordajes desde diferentes áreas de trabajo facilitan que los alumnos construyan herramientas que posibilitan que realicen un traspaso de recursos a otras áreas de trabajo dentro del lenguaje musical. Comprender cómo se piensa el tango desde el lugar del compositor y luego plantear un abordaje como intérprete, es poder tener acceso a la obra en su totalidad. Construir discursos originales y a su vez ejecutar en diferentes espacios esas obras junto con otras obras del repertorio tradicional de género, son trayectos formativos que apuntan a acompañarlos en su formación como músicos profesionales.

Bibliografía:

- AHARONIAN, Coriún. 2004. Educación, arte, música. Montevideo: Ediciones Tacuabé.
-2009. La enseñanza institucional terciaria y las músicas populares. Revista Musical Chilena, Año LXIII, Enero-Junio, 2009, N° 211, pp. 66-83
- GIRARDI, Osvaldo; PASCUAL Maria Estella; ARTURI Marcelo. 2004. Proyecto Institucional. Bachillerato de Bellas Artes. Ideas para una nueva educación. Edit. Bachillerato de Bellas Artes (UNLP)
- GONZÁLEZ, Juan Pablo. 2007. Aportes de la Musicología a la enseñanza de la música popular. I Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular.
- FISCHERMAN, Diego. 2007. Cuba le dio mucho al jazz. <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/3-8650-2007-12-15.html>
- MESA, Paula Carolina. 2006. "El Tango: del nacimiento híbrido a la adultez autóctona". Compiladora Leticia Maronese. Patrimonio Cultural y Diversidad Creativa en el Sistema Educativo. Comisión para la preservación del Patrimonio Histórico de la Ciudad de Buenos Aires. Editorial Ministerio de Cultura GBA.
- MESA, Paula Carolina; DANIEC Karina. "La Música Contemporánea en la Educación Musical". Bachillerato de Bellas Artes. Ideas para una nueva educación. ISBN 950-34-0276-X Año 2004
- RAMIREZ Susana; ARTURI. Marcelo; ACEVEDO Ana María; D' Assaro Adriana. .2004 .El ciclo Básico Superior en el Bachillerato de Bellas Artes. Bachillerato de Bellas Artes. Ideas para una nueva educación. Edit. Bachillerato de Bellas Artes (UNLP)

Aprendizajes basados en la experiencia y prácticas docentes innovadoras. Programa de Acción Solidaria y Didáctica Especial para Antropología

Roberto Zurutuza; Concepción Sierra

Escuela Superior de Comercio "Carlos Pellegrini"
Universidad de Buenos Aires

Introducción

Este trabajo debe ser encuadrado en el marco de una crítica y superación de ciertas perspectivas pedagógicas prescriptivas en las instancias de formación y prácticas didácticas de los futuros docentes universitarios. Presentamos una experiencia en proceso, de carácter colaborativo, entre la Secretaría Académica de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, la Cátedra de Didáctica Especial para Antropología de dicha casa de estudios y el Departamento de Acción Solidaria de la Escuela Superior de Comercio "Carlos Pellegrini", también dependiente de la UBA.

El programa de Acción Solidaria (en adelante PAS) se implementó, con carácter experimental, a partir de agosto de 1995, siguiendo los lineamientos del Acuerdo de Gobierno para la Reforma de la Universidad de Buenos Aires que tuvo lugar en la ciudad de Colón (Entre Ríos) en abril de dicho año. El mismo proponía "integrar en el currículum en forma obligatoria la práctica del Servicio Social a la comunidad y desarrollar actitudes de solidaridad social".

En la actualidad el PAS se desarrolla como una asignatura curricular en la que participan en forma obligatoria los aproximadamente 1000 alumnos de 1º y 2º años de los tres turnos del establecimiento y forma parte del Área de Orientación Escolar, junto con Taller de Aprendizaje y el Depto. De Orientación al Estudiante. Cada curso tiene un proyecto preestablecido a comienzo del año, con el cual se trabaja en contraturno. La asignatura cuenta con un porcentaje (75%) de asistencia que se debe cumplir para acreditarla y con una carga horaria mínima (casi siempre es superior) de cuatro horas reloj al mes.

El encuadre metodológico y la fundamentación conceptual del PAS se desarrollan en el marco de los denominados Aprendizajes basados en la Experiencia, con muchos elementos de la propuesta educativa del Aprendizaje-Servicio. Asume la tarea un equipo interdisciplinario de más de 20 profesores. La asignatura se caracteriza por el abordaje integral de distintos problemas sociales, que constituyen nuestro objeto de estudio.

Se trabaja fundamentalmente en dos ámbitos: las etapas de planificación, desarrollo de contenidos teóricos, reflexión sobre la práctica y evaluación se realizan en la escuela; el trabajo de campo con sus respectivas actividades tiene lugar en distintas instituciones de la comunidad. El Pellegrini se ha vinculado en estos años con más de 70 organizaciones (ONG's, instituciones educativas, hogares, centros barriales, comedores comunitarios y diferentes entidades) a partir de un sostenido trabajo de articulación entre la escuela y la sociedad civil.

Las tareas se desarrollan en cinco áreas:

- Adultos mayores
- Adolescentes y jóvenes con discapacidad
- Apoyo escolar y actividades recreativas con niños
- Salud y prevención
- Medio ambiente y ecología

Marco teórico:

El aprendizaje servicio como modalidad de “aprendizaje basado en la experiencia”. Debates y encuadre pedagógico.

Tanto desde el campo de la pedagogía, la psicología cognitiva y la antropología -y desde hace ya varias décadas- se han comenzado a cuestionar ciertas concepciones de la educación escolar; en particular aquellas tradiciones que se escinden de las prácticas sociales y del contexto cultural.

El conocimiento escolar se presenta sistematizado y estandarizado de acuerdo a los principios de una racionalidad cartesiana e instrumental que omite los conocimientos “locales” al perseguir formulaciones de validez universal (Sagástegui, 2004: 35). Inclusive nociones provenientes de los desarrollos de la didáctica como la de “Transposición Didáctica” (Chevallard, 1982) hacen hincapié en el ámbito del “saber sabio”, alejándose de ciertas prácticas sociales de referencia que permitirían ampliar dicho concepto.

Desde estas posturas, algunos autores consideran que la actividad científica constituye una forma superior de racionalidad, con rasgos particulares que la distinguen de otros modos de conocimiento que quedan reducidos a la mera experiencia y el sentido común. Estos últimos se alejarían, supuestamente, de la coherencia lógica, el universalismo y el uso sistemático de instrumentos conceptuales que caracterizan a la ciencia y que confluyen en la búsqueda desinteresada de la “verdad por la verdad” (Bunge, 2005: 151-152).

Sin embargo, ya en sus orígenes, la Antropología se realizó la siguiente pregunta: ¿Posee la ciencia un status especial?, y en caso de que así fuera, ¿en qué se distingue de otras formas de racionalidad? Autores clásicos como Frazer, Malinowski y Lévi-Strauss abordaron estas cuestiones que adquirieron centralidad en sus producciones teóricas.

Muchos de estos debates antropológicos sobre las formas de racionalidad han sido recuperados desde otros enfoques disciplinares. En ciertos desarrollos teóricos del campo educativo contemporáneo (comenzando por los aportes pioneros de Vigotsky en las primeras décadas del siglo XX) se reconoce la importancia decisiva de los factores socioculturales en el aprendizaje y de la transmisión de saberes a partir de la experiencia, tomando como modelo las pequeñas comunidades tradicionales de otras culturas, a las que contrastan con la instrucción especializada de la sociedad capitalista (Rogoff et al., 2003).

Autores como Wenger señalan que “el aprendizaje no se puede diseñar; lo que se diseña son infraestructuras sociales que pueden fomentar el aprendizaje, con plena conciencia de que existe una incertidumbre intrínseca entre el diseño y su realización en la práctica” (Sagástegui, 2004: 37). Establecer un contexto con problemas “reales y auténticos” es una condición previa para los llamados “aprendizajes situados” (el aprendizaje-servicio es una modalidad particular de ellos), pero la función del docente es esencial en su labor de mediación pedagógica y en su aporte motivacional.

Desde estas perspectivas teórico-metodológicas se concibe a la educación como una “continua reinención de la realidad y de la cultura” (Sagástegui, 2004: 38) y al aprendizaje como una actividad comunitaria de construcción y negociación de significados (Bruner, 1990); en este marco discutiremos con las herramientas de la Antropología cómo lo incierto puede convertirse en una ocasión de aprendizajes y cómo los podemos identificar para trabajar con ellos.

Los aprendizajes realizados en contextos comunitarios, como los desarrollados en el PAS, permiten vincular el pensamiento a la acción. En particular la modalidad de aprendizaje-servicio posee ciertas características que estimulan competencias, entendidas como “un saber hacer con saber y conciencia del impacto de ese hacer” (Braslavsky, 1999).

Examinemos algunos de estos elementos^I:

1. Es un servicio solidario protagonizado por los estudiantes, en que los docentes acompañan y orientan;
2. Está enfocado a atender eficazmente las necesidades de una comunidad, buscando un impacto concreto en la calidad de vida de la misma;

3. Está planificado en forma integrada con los contenidos de aprendizaje, en función de mejorar la calidad educativa, lo cual implica su inserción curricular de alguna forma;

4. Está estrechamente ligado a los conceptos de ciudadanía, participación, educación en valores, buscando un abordaje educativo “no desde la teoría sino desde la práctica”;

5. Hace hincapié en un determinado tipo de aprendizaje: se propicia un “aprendizaje autónomo”, buscando que los alumnos adquieran “estrategias y habilidades que les permitan aprender por sí mismos nuevos conocimientos y los hagan personas capaces de enfrentarse a situaciones y contextos cambiantes” (González, A., 2005: 48).

El concepto fundamental del Aprendizaje-Servicio reside en la apertura de la escuela al contacto con el afuera, a partir del abordaje de problemas sociales en colaboración con distintas organizaciones de la comunidad. Así, a menudo -y muchas veces como efecto buscado- aparece una contaminación entre el conocimiento educativo y el conocimiento experiencial (Ocaña, op. cit.). En esa zona de contaminación entre los conceptos escolares y la observación/vivencia directa de situaciones concretas y reales se encuentra “el cristal con que se mira”: las categorías implícitas (estereotipos, prejuicios, puntos de vista, perspectivas ideológicas) con las que percibe la realidad. (Ocaña y Sierra, 2008).

Nuestro objeto de estudio: los problemas sociales

El PAS se caracteriza, en tanto asignatura, por el abordaje integral de distintos problemas sociales, que constituyen nuestro objeto de estudio.

Una definición clásica de los sociólogos Paul Horton y Gerald Leslie (1955) afirma que un problema social es “una condición que afecta a un número significativamente considerable de personas, de un modo considerado inconveniente y que según se cree debe corregirse mediante la acción colectiva”.

De esta caracterización surgen 3 elementos:

1. La cantidad de gente afectada por la condición es una dimensión que distingue a un problema social de problemas individuales o grupales.
2. Es una condición perjudicial e indeseable que afecta la calidad de vida y los valores de amplios sectores de la sociedad.
3. Existen soluciones posibles y propuestas de acciones colectivas que probablemente encarnarán las visiones, aspiraciones, creencias e intereses de los diversos actores involucrados.

Los “problemas sociales” constituyen, entonces, situaciones que generan dificultades en amplios sectores de la población -algunos de ellos especialmente vulnerables, como los niños, las personas con discapacidad, los adultos mayores, entre otros- y que requieren abordajes y respuestas colectivas. En muchas de las situaciones a las que nos enfrentamos en la tarea cotidiana de Acción Solidaria se observa una marcada ausencia del Estado, o por lo menos una presencia muy débil. Ello implica necesariamente generar intervenciones organizadas y planificadas luego de un diagnóstico con un compromiso grupal hacia la problemática en cuestión. Es posible y deseable definir el problema a partir de conceptos y categorías para poder establecer relaciones significativas entre los distintos sujetos y actores institucionales involucrados, a fin de construir modelos explicativos para abordar esa problemática como objeto de conocimiento.

Se requiere para tal fin partir de una relación abierta entre disciplinas, una idea relacional o eje transversal que atraviesa las prácticas pedagógicas, uno de los aspectos que hacen a la idea de currículo o código de conocimiento integrado (Bernstein, 1990). El enfoque interdisciplinario aporta respuestas y/o soluciones a algunas de las características del aprendizaje-servicio que abordamos en líneas anteriores.

Frecuentemente muchos problemas sociales (pobreza, desigualdad, desempleo, etc.) se transforman en auténticas “cuestiones” al entrar en la agenda pública (Oszlak y O’Donnell, 1982). Sin embargo, muchos problemas que se abordan desde nuestra asignatura permanecen “invisibilizados”, como la situación de los adultos mayores, de los inmigrantes en la ciudad o los problemas de acceso al sistema educativo de las personas con discapacidad.

^I. Analizados a partir de varias definiciones de aprendizaje-servicio que fueron recopiladas por la Prof. Marina Ocaña en su trabajo Aprendizaje-Servicio y cambio social; Universidad de San Andrés, 2007.

Esto nos lleva a un elemento central en el abordaje pedagógico de los mismos: los problemas sociales son, por definición, complejos y sus causas múltiples y variadas; por lo tanto nunca tienen una única solución y es aquí donde la mirada interdisciplinaria se hace necesaria. Implican siempre una vulneración de derechos y exigen una reparación en términos éticos y materiales. Si bien enmarcamos claramente la fuerte responsabilidad estatal, la sociedad civil y nosotros como miembros de una escuela pública podemos trabajar -junto con nuestros alumnos- en alternativas, sino de solución al menos de compromiso personal e institucional, tendientes a mitigar los efectos de las injusticias provenientes de las situaciones de vulnerabilidad. Ese es nuestro desafío educativo: la sensibilización en el abordaje de una realidad compleja e inequitativa.

Ello sólo se logra con una construcción consciente y decidida de un vínculo personal y sostenido en el tiempo con muchos “otros”, en función de nuestras posibilidades, aún sintiéndolas pequeñas o limitadas. Poner el cuerpo y la mente para realizar una tarea escolar, leer o representar un cuento, construir un juego o ayudar a un adulto mayor a integrarse al mundo digital no soluciona ciertamente el problema de fondo pero constituye un primer paso para ver y entender los deseos y necesidades de una persona, llegando -con la ayuda docente- a una comunicación más profunda que me permita habilitar la posibilidad de “ponerme en el lugar del otro”, desnaturalizando representaciones previas y estereotipos. El momento de vivir la experiencia es intransferible y único y abre puertas para comprender activamente el mundo social.

Contexto y articulación institucional de las prácticas docentes

En este contexto, ¿Qué puede aportar al equipo del PAS, a los alumnos del Pellegrini y a los miembros de la comunidad la mirada de un estudiante avanzado de Antropología?

Intentaremos responder la pregunta planteando los propósitos y objetivos de la articulación de las prácticas docentes.

Actualmente nos encontramos, luego de las primeras experiencias en el área de Historia durante el año 2015, en una instancia de apertura del espacio de prácticas en el PAS para los estudiantes de la Asignatura “Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza”, dependiente del Departamento de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Esta materia de duración anual concreta una de las opciones de terminalidad de la carrera -aquella que habilita a obtener el título de Profesor/a en Enseñanza Media y Superior en Ciencias Antropológicas- que reúne a los estudiantes de las dos orientaciones (Sociocultural y arqueológica).

El punto de partida del Programa de Didáctica Especial “consiste en reflexionar sobre los ‘núcleos básicos’ que configuran las Ciencias Antropológicas en la Argentina y en especial en nuestra Facultad”²; partiendo del supuesto “de que estos aportes no sólo constituyen los conocimientos centrales a ser transmitidos, sino que también brindan las bases teórico metodológicas a partir de las cuales desplegar un proceso reflexivo sobre las propias prácticas de construcción de conocimientos de los antropólogos, incluyendo las vinculadas a la docencia”³. En dicho programa se parte de una conceptualización de la enseñanza como práctica relacional entre sujetos que construyen niveles diferenciales de conocimiento social, poniendo especial énfasis en el trabajo de campo y el análisis interpretativo de los contextos escolares seleccionados, para luego elaborar las propuestas de enseñanza que se plasmarán en la residencia.

El programa se propone:

- Promover la construcción de estrategias y prácticas de indagación y actuación en el actual contexto socio-educativo y político.
- Profundizar el análisis sobre las distintas posturas teóricas y epistemológicas propias de la Antropología.
- Propiciar la construcción de propuestas de enseñanza de la Antropología de manera contextualizada, crítica y creativa.

². Nos referimos en particular al enfoque etnográfico, la conceptualización de la diversidad, el relativismo y la crítica al etnocentrismo, la desnaturalización de representaciones sociales, la revalorización de conocimientos “locales”, los procesos de construcción identitaria y las prácticas educativas inclusivas en entornos multiculturales, entre otros.

³. Programa de la asignatura correspondiente al ciclo lectivo 2016.

- Trabajar grupalmente desarrollando estrategias relacionales y valorando las situaciones de intercambio.

Entre los núcleos problemáticos de la asignatura se encuentra el debate contextual e histórico acerca de la Ley de Educación Nacional (2006) que, entre otras cuestiones, promueve el servicio solidario obligatorio en las escuelas. También se busca posicionar el lugar de la Antropología en clave histórica y relacional para, en un núcleo posterior, discutir críticamente los aportes epistemológicos de la disciplina, finalizando el recorrido con el abordaje de problemáticas antropológicas contemporáneas en contextos escolares.

En el espacio del práctico se analizan las prácticas escolares cotidianas de producción de conocimientos, el lugar de los sujetos en ese proceso y luego la construcción de contenidos desde el enfoque socio-antropológico. El producto final apunta a la construcción de una propuesta de planificación de una Unidad Didáctica que será desarrollada en el segundo cuatrimestre en las prácticas docentes.

Como observamos, existe una gran coincidencia teórico-metodológica tanto en propósitos, objetivos, problemas y estrategias pedagógicas entre la Didáctica Especial para Antropología y el PAS. En especial nos une la gran consideración de los enfoques relacionales y de las instancias de intercambio en contextos socioculturales complejos.

Organización de las prácticas docentes: Didáctica Especial para Antropología y Programa de Acción Solidaria

En el presente ciclo lectivo se encuentran realizando sus residencias 90 practicantes de Didáctica Especial para Antropología en distintas instituciones de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, sobre un total de 120 inscriptos a comienzos de año. Las cifras demuestran la alta demanda de la asignatura y la necesidad de contar con un cuerpo docente capacitado y comprometido para gestionar los espacios tutoriales de las residencias⁴. De ese grupo de alumnos, un total de 7 se encuentran participando de las prácticas docentes en el PAS del “Carlos Pellegrini”⁵.

Las áreas seleccionadas para las prácticas fueron Apoyo Escolar y actividades recreativas con niñ@s y Adolescentes y jóvenes con discapacidad. En particular participan en los Jardines de Infantes N° 4 “Cinco esquinas” y J.I.I. N° 2 “Del Libertador” (Recoleta, DE N° 1), Apoyo Escolar y Radio Comunitaria “Integración” del Centro Educativo Comunitario de Soldati y el Centro Educativo Terapéutico de la Fundación IPNA (Caballito).

A partir del mes de Mayo, los futuros practicantes comenzaron a realizar sus observaciones con los distintos grupos de alumnos del Pellegrini, participando tanto de los espacios teóricos y de planificación como de las salidas de campo a las instituciones. Allí fueron elaborando registros de campo para construir una contextualización del proyecto y un diagnóstico del grupo de aprendizaje y su interacción con las distintas poblaciones.

A comienzos de Junio tuvo lugar una reunión de coordinación con la Secretaría Académica de Filosofía y Letras, la Asesoría Pedagógica del “Carlos Pellegrini” y la Dirección del PAS, a fin de adoptar pautas y criterios comunes para la organización de las prácticas en el segundo cuatrimestre. Se definieron temas de interés y se buscó vincularlos con las discusiones académicas y disciplinares de la Universidad.

Los núcleos problemáticos seleccionados para el área de antropología fueron: a) Etnocentrismo, Prejuicios, estereotipos y prácticas discriminatorias hacia las poblaciones migrantes y b) Derechos Humanos, niñ@s y adolescentes y personas con discapacidad.

Dichos problemas se vinculan claramente con los contenidos disciplinares y las discusiones de la antropología y asimismo articulan puentes conceptuales con los temas abordados por los cuatro proyectos de trabajo del PAS.

La última semana antes de las vacaciones de invierno, realizamos una reunión de trabajo tutorial con los 7 practicantes en el Pellegrini, con el objetivo de establecer la modalidad de trabajo y los tiempos para el segundo cuatrimestre.

Durante el mes de agosto, con el acompañamiento del tutor, los practicantes realizaron sus planificaciones sobre la base de una Unidad Didáctica de 10 hs. Cátedra de extensión. En este punto es importante aclarar que

⁴. El equipo docente de la Cátedra, conducido por los Prof. Adjuntos Laura Cerletti y Maximiliano Rúa, cuenta con 12 profesores en total.

⁵. Ellos son Sofía Quevedo, Mercedes Guigi, Alejandra González, Martina Villahoz, Dalia Pedregosa, Manuel Magrone y Roberto Sánchez.

no partieron de cero; tomaron como referencia no sólo el trabajo realizado en la Cátedra de Didáctica Especial para Antropología, las observaciones del grupo de alumnos del Pellegrini sino también los registros de campo y en particular el Programa que tuvieron que diseñar como actividad final de la cursada del primer cuatrimestre. Este, retomando las discusiones del campo antropológico y educativo, apuntó a la construcción de un plan de trabajo integral para la asignatura en la cual ellos estuvieran realizando las observaciones en las escuelas: en nuestro caso “Acción Solidaria”.

Ahora vamos a desarrollar dos ejemplos puntuales para explicar la construcción del dispositivo de intervención: el primero da cuenta de la participación de las practicantes Alejandra González y Martina Villahoz en el proyecto de Acción Solidaria con el Jardín “Del Libertador” y el segundo del trabajo de la estudiante Mercedes Guigui en el marco del trabajo del PAS con el centro educativo terapéutico de la fundación IPNA.

Proyecto Jardín de Infantes “Del Libertador”

Este proyecto lleva once ciclos lectivos funcionando, lo que le aporta una fortaleza propia más allá de quiénes lo lleven adelante. Dentro del campo de la educación pública en CABA y del nivel inicial en particular, el cambio de docentes e instituciones (cierre de salas, apertura de nuevas salas, aulas container, construcciones de espacios, etc.) que se han dado durante los últimos años lleva a que cada año se evalúe lo realizado el año anterior y se establezcan los objetivos particulares para el año en curso de acuerdo a los actores involucrados. Siempre esta planificación se da dentro de los objetivos generales del proyecto que son:

- Favorecer la empatía entre los alumnos de ambas instituciones.
- Establecer situaciones de acompañamiento escolar por parte de los alumnos del Pellegrini hacia los alumnos del Jardín, identificando las desigualdades existentes dentro del sistema educativo.
- Reconocer y analizar la situación de los niños migrantes o hijos de migrantes en situaciones de vulnerabilidad social dentro del contexto urbano actual.
- Identificar las diferencias en cuanto al ejercicio y cumplimiento de la Declaración Universal de los Niños, Niñas y Adolescentes.

La población que asiste al Jardín del Libertador es en un 90 por ciento proveniente de la Villa 31, de la cual más de la mitad es inmigrante o hijos de inmigrantes peruanos, bolivianos y paraguayos. La imposición del nombre al establecimiento se origina en la visión del General San Martín como Libertador de América y como figura que pudiera unir, aunque fuese en parte, a las distintas nacionalidades que nuclea. Cada sala tiene entre 25 y 30 niño/as y además del docente a cargo hay un preceptor cada dos salas. Nuestros alumnos se incorporan en las actividades que cada docente de las salas (este ciclo las de 3 y 4 años) trabajando en pequeños grupos con los chicos del jardín. La mayoría de las clases llevamos materiales que nuestros alumnos han preparado antes.

Este año tenemos como propuesta con las salas de 3 años la elaboración conjunta de distintos juguetes –maracas, trompos, máscaras, ta te ti- para cada chico/a del jardín, con la idea que al finalizar nuestro proyecto cada nene/a pueda llevarse a su casa una juegoteca construida con sus “amigos” del Pellegrini. En las salas de 4 años estamos construyendo juegos grandes para el patio del jardín a partir de la elaboración de ecoladrillos.

El abordaje teórico en la segunda mitad del año ha sido iniciado con la elaboración por parte de nuestros alumnos de un trabajo práctico donde debían investigar en los orígenes de su propia familia quién era la primera persona que había arribado a nuestro país, enunciando los motivos por los cuales migró, la situación laboral, familiar, cultural, educativa y de vivienda al momento de llegar. El objetivo era que pudiesen identificar quién de su familia se hubo encontrado en una situación similar a la que atraviesan hoy en día los alumnos del jardín.

A partir de lo planificado con las dos practicantes y las clases que impartirán es que esperamos lograr una visión menos prejuiciosa y estereotipada sobre los habitantes de las villas en general y los inmigrantes en particular.

Las expresiones de los practicantes son centrales en el proceso de comprensión de los procesos formativos a la vez que nos brindan a los docentes del PAS herramientas de primera mano para la intervención pedagógica en los distintos proyectos.

Tal como afirma Laura Cerletti “la categoría de experiencia es un articulador conceptual fuerte; en tanto per-

mite vincular analíticamente la realidad social con los modos en que es incorporada y procesada por los sujetos (y al mismo tiempo, permanentemente producida). (...) De tal forma, las expresiones de las experiencias son centrales para entender las subjetividades, ya que las mismas se ponen en juego complejamente en las prácticas de los sujetos” (Cerletti, 2013: 85).

Dejemos que Alejandra y Martina, a partir de sus libretas de campo, nos relaten una experiencia que da cuenta del particular abordaje teórico-metodológico del proyecto:

“En una clase teórica dictada por Concepción al grupo de estudiantes de segundo año (...) mediante una dinámica que buscaba interpelarlos (...) se fueron dando discusiones interesantes que ponían en relación el tema de la clase (basado en la lectura de un texto de Kliksberg que hablaba del círculo de la pobreza y del ‘accidente de nacimiento’) con las situaciones que se daban en el jardín y con el contexto social actual. Era el juego de ida y vuelta con aquello que se encontraban en el jardín y con las experiencias propias vividas lo que servía de disparador para la reflexión, dando cuenta de la importancia de abordar las problemáticas no situándose como agente externo, sino como un sujeto activo más en la trama social, y con la posibilidad de actuar sobre ese espacio determinado que hoy en día, para los estudiantes, está siendo el jardín Del Libertador”

“Con el fin de abordar la migración relacionada con los prejuicios la profe organizó una clase en la cual planeaba que una de las estudiantes, de nacionalidad boliviana y residente de la villa 31, contara su experiencia de vivir ahí haciendo el relato en idioma quechua. Esta clase cobraba especial significancia ya que los niños del jardín provienen en su mayoría de la villa 31, siendo hijos de inmigrantes paraguayos, peruanos o bolivianos. La profesora inició la clase diciendo que le pareció notar en clases anteriores que existen varios prejuicios hacia lo que es la villa; señaló que todos tenemos prejuicios y, tomándome a mí como ejemplo, contó a los estudiantes que soy paraguaya y que probablemente todos tengan algún prejuicio de algún tipo asociado a eso y que yo tendría mis propios prejuicios hacia los argentinos. Se remarcó que lo importante era reconocer los prejuicios para así ir complejizándolos. La profesora hizo pasar al frente a M., la estudiante que iba a estar a cargo de la clase, y contó al resto de la clase que, para salir de algunos de los prejuicios que circulan sobre la villa, hoy M. contaría su propia experiencia.

M. ya le había manifestado nerviosismo a la profesora antes de entrar al aula, particularmente respecto a hablar quechua, pero la profesora la animó y le dijo que ella la ayudaría. Una vez frente a sus compañeros empezó a hablar tímidamente en base a preguntas que le hacía la profesora, respondiendo siempre en español, y a medida que se iba desarrollando la clase hablando cada vez con más soltura y ya no solo respondiendo preguntas de la profesora, sino a la de sus compañeros, ya que eran varios los que tenían levantadas sus manos a la vez para poder preguntar algo o acotar algún comentario.

A partir de un plano de la villa 31 y guiada por las preguntas, M. empezó por nombrar los barrios dentro de la villa y las diferencias que hay entre ellos en cuanto a quienes las habitan, la seguridad y los costos de alquiler dentro de ellos. Trazó su recorrido como migrante desde que vino a Argentina con su familia, cuando ella tenía ocho meses. Las preguntas, que surgían cada vez más desde los compañeros, eran sobre los servicios básicos como luz, agua, recolección de basura, gas, escuelas disponibles alrededor, etc.; también se habló de la inseguridad dentro y fuera de la villa, las relaciones con los vecinos de distintas nacionalidades y las hostilidades que pueden llegar a surgir respecto a esto (como por ejemplo entre paraguayos y bolivianos). Otra de las preguntas se refirió a cómo M. llegó al Pellegrini y que expectativa tenía sobre sus compañeros. Ella respondió que se imaginaba que ellos hablarían diferente, con otros modismos y expresiones, pero que encontró que sus formas de hablar no diferían tanto de la suya.

Fue interesante la discusión sobre los insultos, en la que ella comentó que le increpaban por boliviana o le decían cosas como “sucía”.

La actividad propició el debate y la reflexión. En cuanto al uso de garrafa en las villas, por ejemplo, uno de los compañeros comentó que ese medio es muy caro, que en la casa que su familia tienen en la costa ellos usan garrafa y que su mamá siempre se queja, por lo que es injusto que los pobres, que son los que tienen menos, tengan que usar este medio tan caro.

Hacia el final de la clase, un compañero resaltó que M. tenía conocimientos valiosos, como el quechua por ejemplo, que él y la mayoría de sus compañeros desconocían, como a su vez había cosas con las que quizás él

esté familiarizado y M. no.

Hubo mucha curiosidad por parte de los compañeros de conocer cómo se vivía en las villas desde la experiencia de M., además poniéndolo en relación con problemáticas más amplias, muchas veces por comparaciones que hacía la profesora (que utilizaba también ejemplos de la historia migratoria de su familia o a mí, como paraguaya viviendo acá), pero también desde los estudiantes mismos, que asociaban y contrastaban lo que contaba M. con sus preconcepciones y sus propias experiencias. Creo que la clase abrió una vía para la reflexión sobre los estereotipos, entendiendo que atraviesan a alguien que llaman despectivamente boliviana, al vecino paraguayo de una familia boliviana dentro de la villa, como al colorado de la escuela Pellegrini.

Sucedió algo particularmente importante a mí entender: es diferente hablar de la villa en abstracto y desde el sentido común que nos habita, que hablar de ella con una compañera que ellos conocen, con la que comparten el día a día de la vida escolar y que reconocen como una par. De esta forma la imagen estereotipada se pone en tensión, se abre la discusión y se sigue trabajando en construir desde otro lugar el acercamiento a los niños del jardín.”

Proyecto IPNA – Pellegrini

El trabajo entre ambas instituciones se remonta al año 2000, lo que da cuenta del profundo vínculo que nos une, y cada año adopta una modalidad diferente de acuerdo a las necesidades y expectativas del centro educativo terapéutico y de las posibilidades de los grupos involucrados (tanto de IPNA como del Pellegrini). Sin embargo los objetivos generales se mantienen; ellos son:

- Promover el intercambio y la implicación afectiva de los alumnos del Pellegrini con los concurrentes de IPNA a través de la participación común en talleres y juegos y la concreción de proyectos comunes.
- Construir espacios formales de comunicación y valoración de las diferencias, adoptando un enfoque antropológico tendiente a la desnaturalización de las representaciones de la discapacidad.
- Estudiar e investigar las problemáticas de las personas con discapacidad, indagar acerca de la respuesta general de la sociedad y desarrollar instancias reflexivas sobre los derechos humanos.
- Elaborar estrategias y campañas de difusión de dichas problemáticas, analizando críticamente situaciones de discriminación y reflexionando en torno al papel del Estado y la Sociedad Civil.

La organización de las tareas e incluso la evaluación de impactos han sido analizados en profundidad en otros trabajos⁶, sin embargo comentaremos brevemente la dinámica de los talleres:

Nuestros alumnos trabajan en pequeños grupos en el centro educativo terapéutico junto con los jóvenes de IPNA, desarrollando actividades previamente pautadas por la coordinación docente de la fundación y el profesor de Acción Solidaria. Los talleres tienen objetivos puntuales que se van modificando año a año (producción de macetas y almácigos en la huerta, construcción de juguetes en madera, elaboración de comidas, diseño y construcción de un mural, son algunas de las iniciativas realizadas). A partir de este trabajo y con la mediación de los docentes y profesionales se pretende lograr entre todos los participantes vínculos de confianza y lazos de solidaridad y cooperación.

Este año la propuesta consiste en un proyecto de construcción de títeres y escenografía para representar el cuento de la escritora infantil Beatriz Dommerc “El pueblo que no quería ser gris”. Las actividades implican la creación de los títeres, la elaboración de la escenografía, la lectura y comprensión del texto, su adaptación y la posterior interpretación de la obra frente a un auditorio de niños provenientes del jardín “Cinco Esquinas”, en el salón de actos del Pellegrini.

La practicante de antropología Mercedes Guigui participa en el proyecto, apoyando las tareas en el campo, observando la dinámica grupal y elaborando una propuesta de enseñanza de tres módulos teórico-prácticos a

6. Zurutuza, R.: “Escuela Superior de Comercio “Carlos Pellegrini” e IPNA: 6 años de trabajo compartido a favor de la inclusión”; ponencia presentada en las IV Jornadas Universidad y Discapacidad, Facultad de Derecho, UBA, 2006.

Zurutuza, R. y Benarós, M. B.: “Proyecto de Evaluación de Impactos del Programa de Acción Solidaria de la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini y la Fundación IPNA”; ponencia presentada en las XI Jornadas de Educación Media Universitaria, Universidad Nacional de la Plata, 2012.

desarrollarse en el mes de Septiembre en torno a los siguientes núcleos:

- Derechos Humanos y prácticas discriminatorias hacia las personas con discapacidad.
- Problemáticas cotidianas y mitos en torno a la discapacidad.
- Análisis crítico de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. De la integración a la inclusión: una mirada desde la antropología.

Paralelamente, junto a la adscripta al PAS Julieta Rubin (quien es reciente Licenciada en Educación Física con especialización en personas con discapacidad), realizarán dos encuentros teórico-prácticos acerca de la modalidad de deporte adaptado para los alumnos del Pellegrini quienes, a fines de octubre, participarán de un encuentro con el equipo argentino de básquet adaptado.

La idea es pensar en la posibilidad y las potencialidades de las personas con discapacidad, mostrándoles a nuestros alumnos la realidad y los proyectos de vida de muchos jóvenes que han superado las barreras físicas y sociales para cumplir con sus objetivos y deseos.

Creemos que con estas actividades expresivas, recreativas y deportivas -a través de la participación directa- estamos promoviendo una visión inclusiva en torno a la problemática de las personas con discapacidad.

Al momento Mercedes ha impartido la primera de sus clases en torno a las nociones de prejuicio, estereotipo y discriminación, que fue muy bien recibida por nuestros alumnos, ofreciendo una perspectiva socio-antropológica nutrida de numerosos materiales gráficos y ejemplos explicativos.

Presento a continuación algunas de las reflexiones que Mercedes realizó durante las observaciones del proyecto:

“Me parece que lo interesante es la fusión y la interacción que se da entre los dos grupos. Tanto para los chicos de IPNA como para los del Pelle, la ‘otredad’ está presente en ambas direcciones; para los jóvenes de IPNA, que ya conocen su rutina diaria-semanal, reciben un grupo de chicos nuevos que los motiva; de la misma manera para los alumnos del Pelle, quizás la otredad es más intensa, en el sentido de que cursan una materia que no es tradicional, en cuanto tiene ‘campo’ y aula, sino que también viajan hacia otra sede que no es su colegio (...) pienso en el ‘imaginario’ previo al campo de los chicos del Pellegrini (...) Probablemente, y más allá de las observaciones y la encuesta previa realizada por Roberto, no llegaremos a saber qué se imaginaban con exactitud antes de conocerlos pero, seguramente, y es mi supuesto, la materia de acuerdo a como está organizada provoca movilización en cuanto a dudas, inquietudes, miedos y vergüenzas.” (Registros de campo de Mercedes).

No pretendemos realizar en este momento un análisis teórico de los proyectos pero nos parece que las reflexiones de los practicantes son interesantes en torno a las potencialidades de los enfoques experienciales y su capacidad de ampliar las posibilidades de aprendizajes significativos para todos los participantes.

Reflexiones finales: vivir, sentir y pensar la experiencia

Al momento de escribir esta ponencia nuestro trabajo se encuentra en pleno desarrollo ya que las actividades y la entrega final de los portfolios por parte de los practicantes de Antropología tendrá lugar a fines de noviembre. Sin embargo ellos nos han permitido profundizar en problemáticas centrales de nuestra intervención comunitaria compartiendo, a través de un esfuerzo docente de transposición didáctica, conceptos superadores de situaciones discriminatorias; generando instancias críticas de ciertos procesos de naturalización de representaciones de grupos que –como las personas con discapacidad o los niños y niñas en situaciones de vulnerabilidad- son objeto de acciones basadas en el prejuicio y el miedo a la diferencia. También, es justo decirlo, ayudaron a alertarnos sobre algunos presupuestos y percepciones que fuimos construyendo a lo largo de años de ejercicio de la docencia y que pueden entorpecer nuestro acercamiento al campo.

A partir de nuestras observaciones y charlas con los alumnos del Pellegrini hemos recogido impresiones positivas en relación al tipo de vínculo promovido por los residentes y a los recursos y actividades realizadas en sus clases, reconfigurando la dinámica del aula y generando una visión distinta de la de sus docentes.⁷

7. En estos momentos estamos construyendo con los practicantes una encuesta para ser completada por los alumnos de Acción Solidaria al finalizar la residencia, con el objetivo de evaluar los impactos de su intervención en los 4 proyectos seleccionados.

Nos interesa rescatar la particular mirada de dos futuras antropólogas (nuevamente Alejandra y Martina) que, en el final de su proceso formativo, permite leer retrospectivamente su propio trayecto como estudiantes (una condición esencial para abordar la profesión docente que inician y que consideramos que este espacio ha propiciado especialmente). Escuchemos sus percepciones:

“Lo primero que nos llamó la atención de la materia Acción Solidaria es la articulación de las clases teóricas con las clases prácticas, ya que esto nos pareció clave para diferenciar la metodología del aprendizaje-servicio con las experiencias de voluntariado que Martina y yo habíamos tenido en nuestros colegios (que incluían desde viajes a determinados lugares ‘carenciados’ hasta jornadas, charlas y colectas).

Pensamos que las prácticas de voluntariado que teníamos como referencia habían carecido de reflexiones a nivel teórico que fueran capaces de brindarnos herramientas para la desnaturalización de nuestro rol en tanto sujetos de clase media urbana que se encuentran con otros en situaciones diferentes de vulnerabilidad. La falta de problematización acerca de los procesos históricos, sumado a un esquema de acción ligado a la noción de caridad por parte de nuestras instituciones educativas, generó en nosotros emociones poco duraderas ligadas al impacto de la experiencia, pero que no profundizaron posibles cuestionamientos acerca de la situación que nos atraviesa en tanto jóvenes con una historia determinada y en un contexto socio-histórico específico. Esto sí lo pudimos vehicular a partir de las clases teóricas con los alumnos del Pelle’.

Cuestionar el propio rol, desnaturalizar representaciones previas apoyándose en la teoría, promover nuevos esquemas de acción, resignificar las emociones y construirse subjetivamente son –en definitiva– los propósitos que nos guían como formadores y nos conectan con aquella transformación del mundo que anhelábamos cuando iniciábamos nuestra propia carrera docente. La mirada de los jóvenes antropólogos devuelve a nuestro equipo el espejo presente de esas inquietudes vocacionales en permanente transformación y nos brinda un propósito renovado de superación personal y profesional.

Bibliografía

- Bernstein, Basil (1988): *Class, codes and control: the structuring of pedagogic discourse*, vol. 4, citado en Sadovnik, Alan, (2001): “Basil Bernstein (1924-2000)”, en *Perspectivas*, vol. XXXI, nº 4, diciembre 2001 (687-703).
- Bunge, Mario (2005). *La ciencia. Su método y su filosofía*. Ed. Sudamericana. Buenos Aires.
- Braslavsky, Cecilia (2001): “Los procesos contemporáneos de cambios de la educación secundaria en América Latina: Análisis de casos en América del Sur”. *La educación Secundaria. ¿Cambio o Mutabilidad?*. Santillana, Buenos Aires.
- Bruner, Jerome (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Visor, Madrid.
- Cerletti, Laura (2013): “Enfoque etnográfico y formación docente: aportes para el trabajo de enseñanza”. *Pro-Posições*, vol. 24, nº 2 (71). Maio/Ago. 2013.
- Chevalard, Y. (1982): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique. Buenos Aires, 1997.
- Horton, P. B. y Leslie G.R. (1955): *The sociology of social problems*. Appleton, Century, Grofts. New York.
- Lévy – Strauss (1962): *El pensamiento salvaje*. Fondo de Cultura Económica. México, 1964.
- Malinowski, Bronislaw (1948): *Magia, ciencia y religión*. Planeta-Agostini, Barcelona.
- Ocaña, Marina (2007): “Aprendizaje – Servicio y cambio social”. *Escuela de Educación – Maestría en Educación*. Universidad de San Andrés, Febrero de 2007.
- Rogoff, Barbara et al. (2003): “Firsthand Learning Through Intent Participation”. *Annual Review Psychology*, nº 54, (175-203).
- Sagástegui, Diana (2004): “Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado”. *Sinéctica* nº 24. México, Febrero – julio de 2004.
- Tapia, María, González, Alba y Elicegui, Pablo (2005). *Aprendizaje y Servicio Solidario en las escuelas argentinas: una visión descriptiva a partir de las experiencias presentadas al Premio Presidencial Escuelas Solidarias (2000- 2001)*. Global Service Institute, Center for Social Development, George Brown School of Social Work, Washington University, Mo., USA. Small Grants Research Program.
- Wenger, Etienne (2001): *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós. Barcelona.
- Zurutuza, Roberto (2006): “Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini e IPNA: 6 años de trabajo compartido a favor de la inclusión”. Ponencia presentada en las IV jornadas Universidad y Discapacidad, Facultad de Derecho, UBA, Octubre 2006.
- Zurutuza, Roberto y Benarós, María Belén. (2012): “Proyecto de Evaluación de Impactos del Programa de Acción Solidaria de la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini y la Fundación IPNA”. Ponencia presentada en las XI Jornadas de Educación Media Universitaria, Universidad Nacional de la Plata, Octubre 2012.

Arte y Memoria en el CNBA.

Una propuesta entre Literatura y Plástica

Sonia Neuburger; Eduardo Acera

Colegio Nacional de Buenos Aires
Universidad de Buenos Aires

INTRODUCCION

La novela argentina inició a partir de los años 90 un ciclo de rememoración de los hechos de la última dictadura cívico-militar, que posibilitó al tema de la memoria cobrar importancia en la producción literaria en Argentina. Textos como *Dos veces junio* de Martín Kohan, *La casa de los conejos* de Laura Alcoba, *El mar y la serpiente* de Paula Bombara, *Los planetas* de Sergio Chejfec y *El fin de la historia* de Liliana Hecker son algunos de los ejemplos de esa novelística que dialoga con el discurso historiográfico y documental.

Una parte de esa producción situó su mirada en la escuela media de los setenta y puso en evidencia que la garra del genocidio entró a nuestros colegios decidida a cortar de raíz los sueños de una militancia, que alentaban las vidas de miles de estudiantes secundarios de ese momento. La primera de esas novelas *Sinfonía para Ana* de Gaby Meik tuvo como escenario las aulas del Colegio Nacional de Buenos Aires y fue seguida por otras como *Pibes de Hernán López Echagüe* y *Todos éramos hijos de María Rosa Lojo*.

La propuesta de *Sinfonía para Ana* es transmitir la ausencia de lo que ha desaparecido recreando climas, ambientes y situaciones de una época que vuelve y se instala en los lectores como continuidad y renacimiento de aquellas vidas que regresan para agregar sentido a las vidas de hoy. La narradora, Ana, cuenta su historia desde la entrada al Nacional en 1974 hasta el día en que es delatada como militante por un compañero durante su tercer año en 1976. A partir de ese momento una carta de su mejor amiga, Isabel, se hace cargo de aquello que no puede ser representado y nos cuenta un final que se resiste a una representación íntegra. La novela funciona como un eco del terror que se hace oír hoy en las mismas aulas y patios del pasado traumático. Siguiendo a Karen Saban, podríamos decir que se constituye en el registro de las voces, lugares y el tiempo en los cuales reencontramos el pasado.

Asimismo, desde las prácticas artísticas visuales y audiovisuales también asistimos en las últimas décadas a un despliegue de expresiones que ponen de manifiesto la necesaria labor del arte en relación a hechos traumáticos de nuestra historia argentina reciente, sus consecuencias y resonancias actuales. El Proyecto 30 TREINTA de Andrea Fasani, la película *Los Rubios* de Albertina Carri, experiencias expositivas como *Zona Proyectista*, ensayos para un parpadeo en el Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti, el Parque de la Memoria y sus exhibiciones, *Perder la forma humana* de la Red de Conceptualismos del Sur realizada en el Centro de Arte Contemporáneo MUNTREF, constituyen novedosas formas de abordar y reconstruir la memoria en torno a la última dictadura cívico militar. El trabajo artístico, en su práctica, aporta a la reconstrucción de los lazos sociales quebrados por el terror y la cultura autoritaria propia de los períodos dictatoriales. La reciente recuperación como Sitios de Memoria de los lugares que funcionaron como centros de detención, tortura y exterminio, y la creación de programas educativos como *Jóvenes y Memoria* posibilitan un trabajo colectivo de recuperación y reconstrucción de la memoria.

El proyecto que presentamos en este trabajo como propuesta conjunta de Plástica e Introducción al Análisis Literario (hoy Castellano) propone a los estudiantes un abordaje de la novela para ayudarlos a ver en la ficción un nuevo marco de significado contra el olvido y a favor de recuperar el pasado para repensarlo como una parte viva que hace a la identidad de nuestra comunidad colegial. La escuela, y en particular el colegio secundario, es un territorio propicio para producir activaciones y construcciones en torno a la memoria personal, social y colectiva. El cruce inter generacional y el encuentro de disciplinas promueven un trabajo profundo y significativo.

1. FUNDAMENTACIÓN

“Concebir la enseñanza en tiempo presente quiere decir pensarla en el presente de la sociedad, de la disciplina, de la institución, del grupo específico, de la realidad de la vida de cada uno de nuestros alumnos. Y eso requiere, ni más ni menos, que trabajar en tiempo presente cada propuesta, cada clase que se va a dar, cada evaluación” Mariana Maggio (2012: 54)

“Hay que salir de la escuela para volver a ella. No creemos en el sueño del fin de la escuela como alternativa ni como solución. En ella sigue estando la posibilidad de socialización, de encuentro con el otro, de interacción entre los alumnos y los docentes. Solo los espacios de lo común y de lo humano pueden crear sujetos conscientes, críticos, democráticos y sensibles.” Axel Rivas (2012: capítulo 6)

El proyecto está pensado para alumnos de tercer año del CNBA, con una perspectiva que implica el trabajo en conjunto desde las materias de Literatura y de Plástica. Este abordaje interdisciplinario permite entamar el currículum con una investigación producida grupalmente que abarca problemas complejos con una mirada profunda, amplia y particular. Deseamos que los estudiantes no sólo sean lectores sino también productores de conocimiento. Adscribimos al concepto del “currículum 2.0”, donde se mezcla el sujeto que conoce con el creador de los conocimientos. La propuesta se basa en la interacción y complementación de diversos medios tecnológicos digitales y analógicos, de lo presencial y lo virtual. Estamos transitando un momento particular de los contextos educativos. Hay transformaciones en la relación que entablamos con el conocimiento, cambios en las formas de percepción, los esquemas cognitivos, los lenguajes de los estudiantes y en los nuestros también. Las prácticas culturales extra escolares trascienden los límites de la escuela. Y las prácticas escolares también dan forma a los contextos culturales. Cobra mayor protagonismo lo audiovisual y la multiplicación de las pantallas que mezclan entretenimiento y educación, la cultura escrita se transforma por su inmersión en los medios digitales (Rivas:2012). Coincidimos con la pedagogía de Proyectos que tanto Dewey como Kilpatrick proponen como alternativa a las pedagogías asentadas en lo memorístico y la repetición ritual. La escuela debe ser un ámbito de reflexión. Un espacio tiempo que permita construir una experiencia significativa. La propia escuela debe convertirse en un ámbito democrático. La educación debe representar la vida presente y no ser una “preparación para” la vida.

La relación que pretendemos construir entre Literatura y Plástica se basa en que si se usa una variedad de formas de representación, pueden desarrollarse formas de comprensión que de otro modo no serían posibles. La elección de una forma de representación es una elección de la manera en que el mundo puede concebirse, así como una elección de la manera en que se representará públicamente. Como señala Eisner (1987:73), el conocimiento depende de la experiencia, ya sea la clase de experiencia que emana del contacto del ser sensible con las cualidades del entorno, ya de las experiencias nacidas de la imaginación. A través de la imaginación, la creación de imágenes mentales, podemos concebir lo que nunca hemos experimentado en el mundo empírico. Por esto nos resulta relevante destacar de la propuesta el hecho de que los estudiantes atravesasen una experiencia de práctica artística grupal, en los dominios de lo sensible, como modo de abordar las temáticas mencionadas.

La actividad corresponde al cierre de la unidad de Narrativa de Introducción al Análisis Literario y les permitirá a los estudiantes poner en práctica los aprendizajes adquiridos sobre características de la novela y análisis de la misma. Desde Plástica, los alumnos producirán un proyecto audiovisual relacionado con lo investigado en Literatura, luego de diversos acercamientos al tema desde el arte, visitando exposiciones, analizando obras de artistas y haciendo entrevistas.

El trabajo responde a preguntas planteadas a principio de año, como punto de partida para entender la finalidad de las materias. ¿Qué relación hay entre literatura y memoria? ¿Qué es el arte? ¿Qué vínculos puede haber entre una práctica artística y una práctica de memoria? El desarrollo del proyecto posibilita experimentar respuestas a estas preguntas. La Literatura y la práctica artística pueden ser vínculo con un pasado y permitir al lector/artista resignificar su presente y proyectar futuros posibles y/o alternativos. El desarrollo de la actividad permitirá a los alumnos concebir a la literatura como una parte de la cultura y experimentar cómo la comprensión de un texto, se favorece al abordar el contexto de la cultura de la época en que éste se produce. Podrán acercarse, también, a la función de la literatura y el arte como vehículos para conectar a las personas con su pasado y, de esta manera, permitir la reflexión sobre el presente y proyectar posibilidades de futuro. Se

trabaja desde la capacidad del arte y su práctica, de contribuir a la percepción, comprensión y elaboración de situaciones complejas. Para eso cobran importancia los conocimientos, en relación a Introducción al análisis literario, de análisis de textos. Y, en relación a Plástica, la investigación, formulación y producción de un proyecto de formato audiovisual vinculado a la lectura de la novela Sinfonía para Ana.

En cuanto a los usos de los nuevos medios tecnológicos (internet- foros, redes sociales, plataformas de publicación, etc.) es necesario destacar que estará basado en dos momentos diferenciados: un primer momento correspondiente al desarrollo del trabajo, donde la circulación de la información se da hacia el interior de la comunidad de aprendizaje. Y un segundo momento que responde a la necesidad de compartir, publicar y difundir el material producido, al finalizar el proyecto audiovisual. A su vez, las instancias de enseñanza y aprendizaje mezclarán lo presencial y lo virtual. Se reforzarán las particularidades del encuentro presencial que adscriben al modelo pedagógico basado en la interacción humana, a la vez que la experiencia virtual ayudará a la construcción de formas colaborativas de aprendizaje y de autoría compartida. El uso de diferentes herramientas tecnológicas, implica una manera particular de desarrollar el proceso de investigación y exposición de los trabajos. En Literatura en las instancias de lectura, durante el proceso de investigación del contexto, la biografía de la autora y cada uno de los aspectos trabajados en la novela. En Plástica, la utilización de distintas tecnologías resulta fundamental para la concreción del proyecto audiovisual. Además de facilitar diversas metodologías de trabajo colaborativo para la investigación, formulación y producción del proyecto, suma la posibilidad de una instancia de integración final, una publicación virtual, para la difusión y circulación de las producciones. Esto resulta de gran relevancia al comprender que lo producido no se agota en el cumplimiento de una tarea escolar solamente, sino que ese material puede circular por otros ámbitos y resultar significativo fuera y dentro del colegio.

En cuanto al proceso de investigación, éste se verá enriquecido y facilitado por las nuevas tecnologías ya que aportan a los alumnos la posibilidad de acceder a distintas fuentes y cotejar la información con la recibida a través de otros medios. Diarios u otros documentos periodísticos, diferentes expresiones de la cultura, testimonios fotográficos, audios y otras fuentes aparecen a disposición del proyecto así como también aquellos que los generaron pueden ser contactados a través de la web. Se buscará formar las capacidades y criterios para buscar, seleccionar, crear y distribuir materiales digitales. También, la tecnología permite a los alumnos hacer entrevistas y contactarse con otros protagonistas como exalumnos, profesores y otros testigos relevantes de la época. La posibilidad de registrar las entrevistas ya sea por medio de la escritura y/o a través del video posibilita la revisión de estos materiales, lo que aporta a profundizar la investigación. Formular un guión para construir un audiovisual que dé cuenta de la investigación realizada, es una forma de integrar conocimientos que al estar enfocados desde estas dos áreas disciplinares posibilita abordar de mejor modo la complejidad del contenido trabajado.

2. DESTINATARIOS

“Porque no serían, como ya lo he demostrado, mis lectores, sino los propios lectores de ellos mismos, ya que mi libro no sería más que una suerte de vidrio de aumento, como los que el oculista de Combray le ofrecía a un comprador; mi libro, gracias al cual les proporcionaría los medios de leer en sí mismos” Marcel Proust El tiempo recobrado.

Los destinatarios del trabajo son alumnos de quince años que cursan el tercer año del Colegio Nacional de Buenos Aires. Se trata de alumnos inquietos y participativos que cuentan con tres características que favorecen su inclusión en el proyecto: capacidad lectora, curiosidad por el pasado de la comunidad educativa a la que pertenecen, interés en la participación de la vida política a través de la militancia en su realidad. Además, por lo general, muchos realizan o realizaron actividades extraescolares relacionadas a diversas expresiones artísticas (animación, dibujo, danza, guitarra, teatro, etc.) y visitan museos y centros culturales. Debemos mencionar también que si bien, por lo general, los estudiantes pertenecen a un grupo socio-cultural con acceso a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, esta situación no es homogénea. No todos los estudiantes cuentan con el mismo tipo de acceso y uso de estas tecnologías.

En relación a los saberes previos de los estudiantes contamos con que la materia de Introducción al

análisis literario, les aportó elementos que les permiten abordar la novela a través de un análisis semiótico de la misma, la determinación de su estructura y su clasificación dentro del género a partir de sus características formales, como lo son el narrador y el uso de las técnicas narrativas para citar el discurso de los personajes. El desarrollo de la actividad les permitirá aprender acerca de “los problemas de relación y dependencia mutua entre diversas zonas de la cultura” (Bajtín, 2002: 347). En primero y segundo año, los alumnos perfeccionaron en Castellano su comprensión lectora y trabajaron en producción escrita la capacidad de escribir textos coherentes y de variada extensión que les permiten manejarse correctamente con resúmenes, cuadros sinópticos, entrevistas e informes como herramientas necesarias para el desarrollo de las distintas etapas del proyecto. En los años previos, en la materia Plástica los estudiantes han aprendido aspectos compositivos, técnicas de dibujo y pintura y análisis de obras.

En cuanto al acceso a la tecnología, se puede decir que los alumnos consideran a la computadora como una herramienta primaria para acceder a la información y las noticias. El desarrollo de la actividad exigirá un trabajo de “discernimiento sobre la calidad de la información buscada y hallada” (Maggio, 2012:71), en consonancia con el desarrollo de una actitud crítica frente a los mismos.

Las inquietudes políticas de los alumnos participantes de la actividad son, obviamente, comunes a la juventud de hoy. Como rasgo predominante se observa una acentuada disposición a cuestionar el mundo de la política pública. De esta manera se puede verificar el señalamiento de Henry Giroux (1996:148-167), acerca del deseo de la juventud de apropiarse de la demanda de un mundo mejor a través del compromiso político.

En sentido contrario, el marco Institucional aporta un peso importante de la tradición que se traduce en una carga excesiva de conservadurismo y atraso pedagógico, favorecedores de veladas prácticas autoritarias que someten a muchos alumnos a presiones que los condicionan a transitar su escolaridad, dándole un excesivo peso a la aprobación de las asignaturas en detrimento de sus posibilidades expresivas, creativas y críticas.

3. PROPÓSITOS

“Los principios de procedimiento o los propósitos definen cómo la acción debe ser realizada o a qué debe ajustarse. Empujan la acción” Feldman, Daniel (2010:67)

- Integrar conocimientos de dos áreas disciplinares de modo tal de profundizar el abordaje a los textos y producciones visuales y audiovisuales.
- Contextualizar una producción: relacionar procesos históricos (sociales, políticos, artísticos) con la vida cotidiana, pensar la adolescencia en otros contextos históricos.
- Promover procesos creativos estéticos para abordar temas conflictivos de la producción social.
- Promover una práctica artística que tanto en su forma de creación como en sus resultados, produzca una experiencia democrática de construcción colaborativa de conocimiento.
- Entender la memoria como un fenómeno construido socialmente que actúa en tiempo presente.
- Advertir la importancia de la novela leída como intento de comprensión de la historia argentina contemporánea y su transformación en objeto vivo de la memoria.

4. OBJETIVOS

“Son mudables y redefinibles en la medida en que el curso de la acción abre nuevas opciones y que la consideración reflexiva sobre la actividad lleva a modificaciones y reconsideraciones.” Feldman (2010:67)

Los objetivos orientan la acción y no se consideran como punto de llegada. Se tienen en cuenta como principios de acción. Los alumnos llevan a cabo una investigación que se inicia luego de la lectura de la novela y a partir de ella desarrollan actividades de escritura, de producción artística, de análisis y de debate sobre problemas éticos y sociales. Los objetivos son las consecuencias previstas de esas acciones y son los instrumentos de orientación y regulación de la actividad.

Objetivos específicos de Literatura:

- Caracterizar narrador y narratorio de la novela Sinfonía para Ana voces de la memoria.

- Describir el manejo del tiempo dentro del relato como tiempo de la memoria.
- Identificar los lugares y ambientes en que se desarrolla la historia como topografía de la memoria.
- Identificar el contexto de la época de producción, para profundizar en el significado del texto.
- Organizar los tópicos del relato de acuerdo a su importancia en el momento histórico en que transcurren los hechos de la historia.
- Elegir uno de los tópicos e investigar sus características en la época de la acción.
- Elaborar un informe escrito sobre el producto de la investigación.
- Experimentar herramientas y técnicas audiovisuales en función de objetivos expresivos.
- Reflexionar sobre las características de la novela y las técnicas utilizadas para su transformación en objeto vivo de la memoria.

Objetivos específicos de Plástica:

- Formular y producir ideas en formato audiovisual. A partir de la lectura de Sinfonía para Ana, desarrollar (en paralelo a lo investigado desde Literatura) un proyecto audiovisual que trabaje sobre los ejes Autoritarismo - Democracia, con un anclaje local.
- Investigar nuestra historia reciente y problemáticas de nuestra vida presente en torno a prácticas de arte y memoria que resisten a las continuidades de una cultura autoritaria.
- Utilizar diversas tecnologías en pos de una finalidad creativa.
- Investigar las relaciones entre textos escritos, imágenes y audios como productoras de sentido.
- Trabajar en grupo de manera colaborativa.
- Observar, comprender e interpretar experiencias artísticas latinoamericanas de resistencia a prácticas autoritarias.

Objetivos compartidos:

- Realizar una publicación virtual con los resultados de la actividad.
- Exponer las distintas producciones en una clase abierta a la comunidad educativa.
- Organizar un debate con los asistentes a la clase sobre el valor de la lectura de la novela para la juventud de hoy.

5. ACCIONES Y CONSIGNAS DE TRABAJO

“...aquellos que ya no es actual y ha dejado de ejercer un efecto directo sobre la vida cotidiana se recuerda a menudo con más intensidad, reintegrándose a nuestra realidad de manera simbólica.” Saban (2013:2)

Para el abordaje del texto, se divide al grupo de acuerdo con los aspectos de lectura que deseen seleccionar para profundizar la comprensión de la novela y que abarcan características del narrador, los lugares y el tiempo a través de las costumbres de la vida cotidiana, personajes y hechos históricos de relevancia. Del narrador se profundiza su posición ante los hechos narrados y sus características más importantes. Su análisis sirve para determinar de qué manera el pasado entra en el recuerdo. La reflexión sobre los lugares apunta a fijar los acontecimientos en el espacio para conservar algo de lo que el tiempo se llevó. El examen del tiempo permite volver a experimentar un pasado de violencia y horror. La música más escuchada, los espacios significativos de la ciudad, el barrio y el colegio, programas de televisión, lecturas de la época, docentes de actuación destacada, cine más visto, objetos típicos, golosinas más consumidas, personajes de la cultura y los medios, discursos relevantes, hechos destacados, organizaciones y, sobre todo, el funcionamiento del centro de estudiantes y sus distintas agrupaciones son los elementos concretos a través de los cuales los alumnos reconstruyen un pasado que vuelve a tener sentido a partir del texto. Constituyen los intereses y deseos de un mundo que todavía estaba vivo. Entender los ideales en juego y su importancia como motores de las vidas de los adolescentes protagonistas de los hechos, llevará a los jóvenes lectores de hoy a redescubrirse en la lectura y valorar/cuestionar las búsquedas e inquietudes que movilizan sus propias vidas.

Introducción al Análisis Literario

Consta de 4 horas semanales. El programa tiene cinco unidades, tres de las cuales se desarrollan en un trimestre cada una y las restantes de manera transversal a las mismas. Un trimestre se dedica a lírica, otro a narrativa y el tercero a teatro.

Clase 1: Análisis del texto a partir de los conceptos trabajados durante el año. Descripción general del narrador, tiempo, espacio, tema, título y subtítulos.

Clase 2: Lectura de fragmentos destacados por los alumnos. Comentarios, preguntas y respuestas. Esparcimiento del texto.

Clase 3: División del texto en unidades temáticas de lectura distribuidas en grupos de alumnos. Cada grupo buscará y profundizará los sentidos de su unidad y decidirá la manera de exponer sus conclusiones y transferirlas a la comunidad educativa. En este momento se sugiere el uso de la tecnología para investigar sobre la unidad de lectura seleccionada por el grupo. También, como medio para contactarse con la autora u obtener entrevistas con personas que puedan dar testimonios de la época en que transcurre la acción. Se brinda a los alumnos direcciones de páginas, sugerencias de entrevistas, películas y otras posibilidades de enriquecer sus investigaciones.

Después de las tres clases mencionadas se realizan reuniones cada quince días, aproximadamente, para seguimiento y orientación de los trabajos grupales hasta que, como momento final de la actividad, se lleva a cabo una clase grupal para hacer una puesta a punto de los trabajos y ultimar detalles de la clase abierta. En esa clase final, los alumnos entregan un informe escrito sobre los resultados de la investigación y las conclusiones sobre el sentido de la novela a que llegaron a partir del trabajo.

Plástica

En 3º año cuenta con una carga horaria semanal de 2 (dos) horas cátedra. Para abordar la producción audiovisual se conforman grupos, pudiendo ser estos los mismos que se han constituido para llevar adelante las consignas de Análisis Literario. La propuesta estará articulada en tres momentos. Un momento inicial que tiene por objetivo promover el interés de los estudiantes y el planteamiento del tema desde la perspectiva de cada uno. Este primer momento, correspondiente a la preproducción del proyecto audiovisual, concluirá con el despliegue de una investigación que pueda responder a las preguntas formuladas por los mismos alumnos, luego del visionado y análisis de producciones artísticas que profundizan desde el arte, las temáticas formuladas por los estudiantes. Se alentará la producción de entrevistas y de encuentros con especialistas y personas que brinden su testimonio. El segundo momento corresponde a la producción y posproducción de los proyectos, y el último a su publicación y difusión en la comunidad educativa.

Clase 1: A partir de las preguntas ¿qué es la memoria? ¿qué vínculos puede haber entre una práctica artística y una práctica de memoria?, reflexión y puesta en común. Con las netbooks se puede utilizar el Wallwisher o Padlet. Propuesta de visita al Parque de la Memoria con una guía de preguntas y de lectura de La otra Juvenilia de Santiago Garaño y Werner Pertot.

Clase 2: Visionado de obras y proyectos de artistas contemporáneos argentinos y latinoamericanos. Prácticas artísticas resistentes a las prácticas culturales autoritarias. Prácticas democráticas. Prácticas de memoria. Relaciones entre el arte y la memoria.

Clase 3: Formulación de Proyectos de investigación. Trabajo en grupos. Formulación de problema/preguntas a desarrollar. Revisión de diversas estéticas audiovisuales. Análisis de recursos formales en función de propósitos expresivos, personales y colectivos.

Clase 4: Desarrollo y producción de los proyectos. Este trabajo continúa en formato virtual, que suma a las instancias presenciales la posibilidad de profundizar y avanzar en el trabajo de manera individual y colaborativa. Investigación de aspectos técnicos necesarios para la construcción de un audiovisual. Utilización de programas para editar material audiovisual: Movie Maker, Photoshop, Prezi. El facebook puede utilizarse para crear un grupo cerrado para compartir materiales, ideas y avances.

Clase 5: Puesta en común de los avances. Análisis y reflexión.

Clase 6: Actividad de cierre. Visionado de los resultados finales. Análisis y reflexión. Conclusiones y evalu-

ación de la experiencia. Se les solicitará a los alumnos que publiquen en internet sus trabajos finales.

Actividad Final: Se prevee la transferencia a la comunidad por medio de una publicación virtual de los audiovisuales y la organización de una clase abierta a desarrollarse en el Aula Magna o en el microcine, donde se compartirán las producciones, conclusiones y aprendizajes resultantes de la experiencia.

5. TIEMPOS PREVISTOS PARA SU IMPLEMENTACIÓN

“El arte es el lenguaje por medio del cual percibimos nuevas relaciones que trabajan en el entorno tanto físico como metafísico.” “El arte es un intento sinérgico de reducir la brecha entre lo que es y lo que debería ser.” Youngblood (1970)

En Introducción al análisis literario el tiempo de desarrollo de la actividad comprende aproximadamente tres meses. La lectura de la novela se anuncia al iniciar el año junto al resto de las lecturas de la unidad para empezar el trabajo tres semanas antes de finalizar el segundo trimestre, destinado a narrativa. Las tres clases señaladas en el apartado anterior son consecutivas al finalizar la unidad y se plantea la entrega de informes y la clase abierta para finales de octubre, es decir, para dos meses después aproximadamente.

El tiempo del año elegido para el trabajo, permite a los alumnos aplicar al abordaje del texto los aprendizajes realizados en el año y al docente plantear los ajustes y refuerzos que considere necesarios.

El proceso de investigación cuenta con tiempos de clase destinados a compartir la marcha de los trabajos de cada uno de los grupos. Esas clases sirven para ir fijando metas parciales que permitan dar los pasos necesarios para alcanzar el objetivo de exposición final de los trabajos. También permiten solucionar y corregir dificultades que se van presentando a los alumnos en el curso de sus investigaciones.

La exposición de los trabajos resultantes como productos del proyecto, está pensada para una clase final con características de abierta a la comunidad educativa. Durante su desarrollo, cada grupo contará con un tiempo para exponer y mostrar los resultados de su investigación, lo que se llevará a cabo en un espacio tecnológicamente adecuado para permitir ver y escuchar las distintas producciones de los grupos.

Desde Plástica, el trabajo se plantea en tres etapas. Al comienzo, en relación al momento de investigación, abordaremos la obra de Carolina Andreotti y Andrea Fasani, artistas argentinas contemporáneas que trabajan en sus obras la memoria de nuestro pasado reciente a partir de medios audiovisuales, performance, video performance, instalación y proyectos colectivos y colaborativos. Se utilizará la consulta por internet para profundizar el conocimiento de la obra de estas artistas. Por otro lado, se expondrán ejemplos de audiovisuales realizados por estudiantes que formaron parte del Programa Jóvenes y Memoria, recordamos para el futuro, entre otros materiales audiovisuales a través de los cuales sea posible analizar los recursos narrativos, expresivos y estéticos.

A partir de los mismos grupos conformados desde literatura en relación a los temas mencionados anteriormente, se trabajará en la construcción del guión para el proyecto en artes. Al interior de las clases, se generarán instancias de puesta en común de los avances parciales para luego exponer de manera pública los resultados finales a la comunidad, logrando extender el compromiso con estas temáticas a otros sujetos de nuestra comunidad educativa.

CONCLUSIONES

*Regresos
Así que has vuelto.
Como si hubiera pasado nada.
Como si el campo de concentración, no.
Como si hace 23 años
que no escucho tu voz ni te veo.
Han vuelto el oso verde, tu
sobretudo larguísimo y yo
padre de entonces.
Hemos vuelto a tu hijar incesante
en esos hierros que nunca terminan.
¿Ya nunca cesarán?
Ya nunca cesarás de cesar.
Vuelves y vuelves
y te tengo que explicar que estás muerto.
Juan Gelman*

Sinfonía para Ana es recuerdo vivo de lo que mañana será transmitido en forma virtual. Su tiempo regresa y regresa en una poderosa ficción que se sitúa temporalmente antes del horror y nos deja lo mejor de una época que plantea continuidad con los jóvenes de hoy a través de alegrías, sueños y deseos de utopía. Lo impronunciable queda en un paréntesis cerrado en un epílogo en la que una nueva narradora se despide con un “hasta la próxima. La próxima carta, la próxima victoria.” Y deja la sensación de que ahora es esa próxima oportunidad de retomar una vez más aquel legado de esperanza revolucionaria y convertirlo en fuerza transformadora y real.

Los resultados de la experiencia con los alumnos que participaron en el proyecto fueron ampliamente satisfactorios y enriquecedores, tanto por el panorama que el trabajo les presenta a futuro como por el tránsito de la experiencia misma en el aula. Debates, visitas, vivencias familiares, recuerdos y secretos que salen a la luz de manera inesperada aparecen en el recorrido que plantea un conflictivo y trabajoso viaje al pasado para resignificar el presente. Experimentar el valor de la memoria viva generó la posibilidad de vivir para un futuro mejor, enriquecido por la pasión de los que dieron su vida para que hoy tomemos su legado de no ser indiferentes en la construcción de un destino común, justo y solidario.

1 profesor y 106 alumnos y exalumnos del Colegio Nacional de Buenos Aires dicen presente junto a todos los alumnos y profesores secundarios víctimas del terrorismo de Estado, en una novela que mantiene viva la memoria colectiva y se instala en nuestras aulas para formalizar el recuerdo y asegurar que su militancia no fue en vano y que los sueños siempre vuelven para explicarnos que estamos vivos.

La necesidad de recuperar y evocar las historias de vida de los desaparecidos, de investigar desde cada institución para aportar a la reconstrucción de la memoria de cada comunidad son hoy acciones irrevocables. La escuela debe ser un ámbito privilegiado de prácticas democráticas ya que posee una alta responsabilidad al ser un factor determinante en la conformación del campo cultural y social que encarna las exigencias de memoria, verdad y justicia.

BIBLIOGRAFÍA

- BAJTIN, MIJAÍL (1979), *Estética de la creación verbal*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.
- BARTHES, ROLAND (1970), *S/Z*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2001.
- CAMNITZER, LUIS. (2008) *Didáctica de la liberación Arte contemporáneo Latinoamericano*. Montevideo, Editorial HUM CCE CCEBA, 2008.
- EISNER, ELLIOT W.(1982), *Procesos cognitivos y currículum*, Barcelona, Ediciones Martínez Roca, 1987.
- FELDMAN, DANIEL (2010), *Enseñanza y escuela*, Buenos Aires, Paidós, 2010.
- GARAÑO, S. PERTOT, W. (2002) *La otra juvenilia. Militancia y represión en el Colegio Nacional de Buenos Aires. 1971-1986*. Buenos Aires, Editorial biblos, 2002.
- GIROUX, H (1996). "Educación posmoderna y generación juvenil", en *Revista Nueva Sociedad* n° 146, noviembre-diciembre 1996, 148-167.
- MAGGIO, M. (2012), *Enriquecer la enseñanza*, Bs. As., Paidós, 2012.
- MEIK, GABY (2004), *Sinfonía para Ana*, Buenos Aires, Corregidor, 2004.
- RIVAS, AXEL (2012), *Viajes al futuro de la educación: una guía reflexiva para el planeamiento educativo*, Buenos Aires, Fundación CIPPEC; Intel Corporation, 2012.
- SABAN, KAREN (2013), *Imaginar el pasado*, Heidelberg, Universidad Winter, 2013.
- Red de Conceptualismos del Sur (2012), *Perder la forma humana. Una imagen sísmica de los años ochenta en América Latina*, Glosario. Madrid, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, 2012.
- YOUNGBLOOD, GENE (1970), *Cine expandido*, Sáenz Peña, EDUNTREF, 2012.
- ROBINSON KEN: *Changing Paradigms* (Spanish)
http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=Z78aaeJR8no

www.educ.ar <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=111039&referente=docentes>

<http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=110545&referente=docentes>

PROYECTOS ARTÍSTICOS

Sinfonía para Ana, video realizado por Nika Ardito, Camila Colangelo, Muriel Díaz, Miles Harvey, Bianca Ramirez. Alumnos de 3° 13° 2013

<https://www.youtube.com/watch?v=GGvgtGBdmQw>

<http://jovenesymemoria.comisionporlamemoria.net/>

<http://www.espaciomemoria.ar/jovenesymemoria.php>

Carolina Andretti. *Había una casa*. <http://www.carolinaandretti.com.ar/index.php?/projects/habia-una-casa/>

Banksy. 2010 *Exit through the gift shop*.

<http://www.teledocumentales.com/banksy-exit-through-the-gift-shop-subtitulado/>

Grupo CADA <http://www.archivosenuso.org/>

Andrea Fasani: *Proyecto 30(TREINTA)* <http://www.treinta.arredemo.org/>

Jochen Gertz. *Página 12 Radar* <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/9-4977-2008-12-07.html>

Iconoclasistas <http://iconoclasistas.net/2013/02/07/un-breve-paseo-por-el-mapeo-colectivo/>

Naomi Klein *La doctrina del shock* <http://www.youtube.com/watch?v=KLu7aAPhxAk>

Julia Mensch, *El obrero gráfico* <http://es.scribd.com/doc/61600035/El-Obrero-Grafico>

Oscar de Sergio Morkin (2004) http://www.youtube.com/watch?v=_fBN396KzgE

Red de Conceptualismos del Sur *Perder la forma humana*. <http://www.museoreinasofia.es/multimedia/red-conceptualismos-sur-sobre-perder-forma-humana>

Proyecto La Estrella <http://issuu.com/elgranotro/docs/ego-3-web/1> <http://www.proyectolaestrella.com.ar/>

Graciela Taquini: *Granada* http://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=xa2mucNPS4c

TPS, *Taller Popular de Serigrafía (2002-2007)* Cuadernillo editado por Karina Granieri y Carolina Catz en el

marco de la exposición "Relatos de resistencia y cambio" curada por Rodrigo Alonso en el Frankfurter Kunstverein, Frankfurt, Alemania. Agosto-Octubre 2010.

Grupo de Vanguardia Artistas de Vanguardia / Tucuman Arde. *Catálogo de muestra Arte y Política Palais de Glace*, 2002; Ana Longoni y Mariano Mestman. *Del Di Tela a Tucumán Arde. Vanguardia artística y política en el '68 argentino*. Ediciones el cielo por asalto.

Ai Weiwei <http://lalulula.tv/cine/ai-weiwei-never-sorry>

The Yes Men <http://lalulula.tv/cine/the-yes-men>

Zona Proyectista, *Ensayos para un parpadeo*. Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti. Ex Esma <http://zonaproyectista.wordpress.com/> https://issuu.com/ccmharoldoconti/docs/catalogo_av_2013_digital pag. 106 a 115.

El arte y sus circuitos

Jorge Gutiérrez; Mónica Vallejo

Escuela de Bellas Artes y Artes Decorativas e Industriales
"Maestro Atilio Terragni"
Universidad Nacional de Tucumán

Presentación

Durante el año 2010 se lleva a cabo EBA BAires 2010, proyecto inter-cátedra entre las materias Gestión Cultural y Marketing y Arte y Discurso Artístico con la posterior incorporación de las áreas de Tutorías y otras de interés general o cultural.

EBA BAires: el Arte y sus Circuitos es un viaje de estudios con destino a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con posibles escalas en sitios de interés durante el itinerario, y ha sido diseñado para alumnos del último año del Nivel Medio de la Escuela de Bellas Artes de la UNT.

Con la intención de proponer el viaje como un espacio multidisciplinar que posibilite un completamiento de teorías presentadas durante el desarrollo de las clases y de contenidos articulados a lo largo de toda su formación, generando un contacto directo con el objeto en estudio permitiéndole al estudiante plantear interrogantes, problemas, hipótesis y establecer relaciones con los conocimientos previamente. Se prevé entre otras actividades, la visita a las principales instituciones públicas, privadas y mixtas de referencia para el arte en el país. No solo para tomar contacto con la obra en presencia, sino y sobre todo, reconocer las distintas propuestas de organización de estas instituciones, los espacios y criterios de exhibición, así como sus proyectos educativos y de extensión a la comunidad.

Conocer las principales ciudades del país permite reconocer aspectos culturales distintivos ajenos o comunes al propio, enriqueciendo de esta forma el concepto de escenario cultural y particularmente escenario artístico cultural.

Esto sin duda provoca un fuerte impacto en el reconocimiento del campo profesional como así también en el posible campo laboral, cobrando una importante dimensión en los alumnos destinatarios, dado el inminente desafío de decidir su futuro.

Este aspecto se menciona como una forma de articular con proyectos referidos a la Orientación Vocacional de los estudiantes, ya que entendemos que la culminación de la etapa de formación media pone al alumno en un momento de decisión y proyección sobre su futuro profesional y laboral y que la institución debe jugar un papel importante a la hora de brindarle al estudiante herramientas e información para una mejor elección y diseño de su futuro entendiendo el momento de pensar un futuro como una idea de construcción personal

La presentación de este proyecto tiene como propósito la institucionalización de la actividad, y surge como propuesta a partir del interés despertado en toda la comunidad educativa de la Escuela (padres, docentes, autoridades y alumnos.) luego de la experiencia realizada durante el año 2010.

Es en este sentido, donde creemos que el proyecto aporta a la construcción colectiva de una identidad institucional, es por eso que se ha integrado a la propuesta general de la curricula, esencialmente en resguardo del espíritu general enunciado en el mismo.

Porque la envergadura del proyecto exige contar con la infraestructura, el compromiso de gestión y los recursos humanos de la institución.

Porque es necesario como marco donde puedan preverse cuestiones relacionadas a la organización y a la responsabilidad civil.

Porque se requerirá de un espacio curricular concreto para desarrollar las tareas tanto de la producción como así también la posproducción.

Porque de esta manera se posibilitaría al proyecto contar con una figura capaz de gestionar y relacionarse con

otros proyectos e instituciones que le permitan resolver aspectos educacionales y organizacionales del mismo. Y sobre todo porque la propuesta es establecer este proyecto como un espacio curricular experimental.

Fundamentación

La importancia de este tipo de actividades de implicancia curricular, suelen provocar impactos en diferentes aspectos no solo en el ámbito educacional sino también en otros de la vida institucional.

Algunos de estos presupuestos son fácilmente verificables y otros derivaran de la puesta en acción, de ahí la importancia de un espacio de evaluación que permita reconocer estos otros aspectos donde el proyecto pueda incidir.

Al prever un aprovechamiento transversal de los contenidos propuestos desde diferentes áreas de aprendizaje actuará como impulsor de espacios inter-asignaturas.

Como espacio de construcción colectiva de contenidos genera una implicancia intra e interinstitucional

Al proponer la coorganización como concepto operativo de la tarea, genera un espacio de comunicación e interacción de los distintos estamentos que conforman la comunidad educativa.

Consolidar una mirada sobre la formación de los alumnos y propuestas de acciones en común

Objetivos

- Establecer vínculos entre la construcción teórica de los contenidos y la vivencia a campo de los mismos.
- Reconocer aspectos y recorridos en la construcción de conocimiento durante su formación en la escuela a partir de la experienciación.
- Aportar a la construcción de un pensamiento crítico.
- Conocer aspectos culturales distintivos ajenos o comunes al propio, enriqueciendo de esta forma el concepto de escenario cultural y particularmente escenario artístico cultural.
- Generar espacios de responsabilidad en la organización y gestión con la mirada puesta en la cooperación y la solidaridad.

Contenidos

Dimensión histórica e institucional del arte

El Arte y los espacios del arte / Las instituciones culturales / sistemas del arte / circuitos / proyectos institucionales y alternativos/ el patrimonio artístico /el coleccionismo.

Dimensión del campo ampliado del arte y de la práctica artística

Los roles del arte actual / proyectos educativos / los nuevos lenguajes / los soportes contemporáneos / prácticas artísticas y contexto / arte y proyectos sociales.

Dimensión ampliación del pensamiento crítico

Los discursos del arte actual y la conformación de la idea de patrimonio / teorías del arte actual / el criterio curatorial.

Dimensión cultura general

Recorridos histórico culturales y lugares de referencia./ concepto de Metrópolis

Dimensión de gestión y producción

Organización / cooperación / solidaridad / importancia del registro y documentación / acciones de extensión a la comunidad.

La organización del trabajo.

Una vez que el proyecto de Viaje Educativo, ha planteado claramente la función y el fundamento teórico, hay aspectos a tener en cuenta y que son de vital importancia para el éxito del proyecto.

La tarea previa que se planifique con el grupo con el cual se realizara la experiencia, a partir de la observación de las características grupales, planificar actividades que le generen interés y que permitan el ensayo sobre formas de organización ya que si bien el equipo docente coordinaran y asistirán permanentemente todas las actividades, es necesario contar con un grupo que frente a la envergadura del proyecto responda con interés responsabilidad y solidaridad.

Es indispensable que el alumno tome participación, en conjunto con los demás miembros de la comunidad

educativa, de las decisiones, que tengan que ver con los detalles de organización del viaje.

La conformación del equipo de docentes es fundamental en varios aspectos: lo organizacional e institucional, relacionado a la división de tareas y responsabilidades. Y, dado el aspecto multidimensional de la actividad y lo complejo del objeto de estudio, requiere de un equipo atento a aportar distintos enfoques y experiencias.

Acordar espacios de trabajo con las autoridades de la escuela, los padres y las organizaciones institucionales.

Establecer un cronograma y prever aspectos operativos fundamentales para el desarrollo de la actividad, ya que esto podría ser fundamental a la hora de resolver el financiamiento del proyecto.

Etapas

- Elaboración y planificación del proyecto EBA BAires
- Presentación del proyecto a nivel institucional / Escuela Consejo de Escuelas Experimentales y área académica de la UNT.
- Presentación del proyecto a padres, alumnos y organizaciones de relación directa (gremios y centro de estudiantes. Cooperadora de padres y otras.)
- Conformación del grupo docente
- Los coordinadores convocarán al grupo de docentes que estuvieran interesados en conformar el equipo de trabajo durante el viaje.
- Establecer con el Dto. Artístico la articulación con otros espacios curriculares.

Producción y financiamiento

- Aporte institucional
- Aporte externos
- Donaciones privadas docentes autoridades y padres
- Aportes de Organizaciones internas y gremiales Cooperadora ADIUNT (gremio docente) CUEBA (Centro de estudiantes)
- Pro-Viaje
- Aportes Personales
- Gestión y organización operativa (visitas/comida/alojamiento/etc.)
- Establecer el itinerario

Elaboración guía para el trabajo de campo.

- La libreta de Viaje
- Lineamiento para la elaboración de una libreta de notas y la importancia de la documentación y el registro.
- Articulación de contenidos con otras asignaturas.

Viaje

- Consolidar el grupo de tareas
- Llevar a cabo la planificación
- Distribuir actividades organizativas y operativas del viaje.
- Coordinar las tareas a campo.

Post producción

- Propuesta de devolución a la comunidad de la escuela padres e interesados
- Selección y clasificación del material e registro y documentación
- Elaboración de bitácora de viaje
- La crónica de viaje
- Elección del soporte papel / exhibición/ web/ otras

Evaluación

Tener en cuenta aspectos relacionados a los objetivos del viaje con el fin de producir los cambios necesarios

según la propuesta elaborada para el próximo EBABAires

Elaboración del informe

Presentar ante las autoridades (Dto. Artístico, Dirección, etc.) Informe de las actividades desarrolladas en el marco del proyecto, así como los aspectos más significativos de la experiencia.

Recursos humanos

- La coordinación general estará a cargo de los autores del proyecto Prof. Mónica Vallejo y Prof. Jorge Gutiérrez.
- Los coordinadores convocarán al grupo de docentes que estuvieran interesados en conformar el equipo de trabajo.
- Se integrará asimismo a la organización otros miembros de la comunidad educativa (padres, egresados y autoridades)

Recursos físicos

Se cuenta con los recursos físicos de la Escuela (Bibliotecas, aulas, patios, talleres). Se gestionara un espacio físico propio de la actividad con el equipamiento necesario para el desarrollo de la misma (computadoras, mesas de trabajo, armarios etc.)

Recursos institucionales y presupuestarios

Si bien se cuenta con el espacio de las materias implicadas directamente en el proyecto será necesario gestionar el presupuesto para la coordinación del mismo.

El itinerario así como las eventualidades que surjan durante el armado de la programación y actividades, estará sujeta a la decisión de los coordinadores.

Tablearte

Noelia Uboldi;
Liliana Mohedano; Daniel Ruiz Holgado

Escuela de Bellas Artes y Artes Decorativas e Industriales
"Maestro Atilio Terragni"
Universidad Nacional de Tucumán

Nuestra institución es una escuela experimental con orientación artística, desde los distintos espacios curriculares de formación general realizamos aportes a las materias específicas teniendo en cuenta los ejes transversales comunes. En el caso de nuestras asignaturas, que pertenecen al área científica, tratamos de despertar el interés de los alumnos, y en esta oportunidad ideamos esta propuesta pedagógica que permite unir el campo de formación científica y tecnológica con el campo formación Técnica específica/ prácticas profesionalizantes (campo artístico) en la construcción de una tabla periódica, que en sí misma es una obra de arte.

En este trabajo el énfasis estuvo puesto en el estudio de la tabla periódica y su integración con el arte. La experiencia se realizó con alumnos de 5° año A y B de la Escuela de Bellas Artes "M° Atilio Terragni" de la Universidad Nacional de Tucumán, que pertenecen al taller de pintura. Se la realizó como continuación de la línea de trabajos iniciados en años anteriores incorporando las Tic's.

La idea central de esta propuesta es que el alumno a partir de sus intereses y del contexto educativo que eligió pueda crear obras que le permitan comprender y recrear los conocimientos, de esta manera puedan afianzarlos e integrarlos, contribuyendo a lograr un pensamiento crítico, científico e investigativo. Como también desarrollar competencias y capacidades personales, procurando la formación de un individuo pleno, considerando siempre que el alumno debe ser un miembro activo en la construcción de sus aprendizajes.

Partiendo de una vieja "tabla periódica, versión humorística/ nemotécnica" que está en la Fundación Lillo confeccionada en papel vegetal y con tinta china, nuestros alumnos la intervinieron con filtros digitales, logrando un colorido y efectos especiales, partiendo del programa de diseño gráfico Corel Draw.

Objetivos

Objetivos generales

- Procurar una mayor motivación en los alumnos y un compromiso en el proceso de aprendizaje.
- Lograr una visión totalizadora.
- Otorgar significación real a los aprendizajes.
- Permitir un trabajo más autónomo.

Objetivos específicos

- Investigar las propiedades Físicas y Químicas de los elementos.
- Construir una tabla periódica sencilla.
- Saber cuál fue el origen de su descubrimiento.
- Descubrir en qué contexto histórico y social se produce el hallazgo.
- Distinguir entre elementos naturales o creado por el hombre.
- Reconocer los diferentes corrientes de clasificación para cada elemento.
- Aplicar nociones de simetría con gama de colores armónicos.
- Utilizar un software educativo.

Metodología

- Se planteó como proyecto evaluativo.
- El trabajo incluía la recreación de una tabla periódica que les proporcionarían las imágenes.
- Los alumnos debían escoger una imagen y con la ayuda del software diseñar una obra a la que realizarían

todos los estudios analíticos correspondientes.

- Cierre con la exposición y explicación de los trabajos ante sus compañeros y los docentes.

Logros del proyecto

- Comprender la importancia de la química y el diseño periódico.
- Aprender el software y reconocer la importancia de su utilización.
- Reforzar e integrar contenidos estudiados en años anteriores.
- Disfrutar de la tarea y logros alcanzados.
- Mostrar lo producido.
- Despertar una sana competencia.
- Valorar el trabajo propio y de sus compañeros.

Conclusión

Las vías de realización de las tareas planteadas fueron novedosas, sobre todo la incorporación de las Tic's en el trabajo del aula. Su aplicación ha sido interesante y productiva. Los métodos participativos empleados permitieron poner al estudiante en el centro del proceso pedagógico y despertaron su interés creativo.

Es una tarea que a los alumnos los entusiasma y eso se vio plasmado el día de la muestra donde ellos hablan de su trabajo y explican su proceso.

La opinión de los alumnos reafirma que este tipo de trabajos favorece las actividades interdisciplinarias, brinda mayores posibilidades de integración y potencia los logros.

Ya que los resultados fueron altamente satisfactorios, predisponiendo de sobremanera a los alumnos, pensamos en la continuación de esta metodología de trabajo.

Bibliografía

- McGraw-Hill. Tabla Periódica de los elementos. Editorial Interamericana de España S.A.U.
- Garritz, Chamizo. Estructura de la materia. Editorial Adisson-Wesley
- de Santos, Verónica Escobar y Gladys Rodríguez de Vega. Ciencias naturales 3. Editorial McGraw-Hill. México, 2002.
- Bonnet Romero, Florencia. Química 1. Segunda edición, Oxford University Press Harla México, S.A. de C.V. 1997.
- <http://www.monografias.com/trabajos94/tabla-periodica-elementos-quimicos/tabla-periodica-elementos-quimicos2.shtml#bibliograa#ixzz4JVa3yWpQ>
- <http://www.monografias.com>
- <http://www.encomix.es/~fisico/temas/elementos>
- <http://www.wikipedia.com>
- http://www.geocities.com/tabla_periodica/page2.html
- <http://www.corelclub.org/la-historia-de-coreldraw/>

Implementación de la práctica fotográfica y audiovisual a los planes de estudio de enseñanza media en escuelas de formación artística

Pablo Masino

Escuela de Bellas Artes y Artes Decorativas e Industriales
"Maestro Atilio Terragni"
Universidad Nacional de Tucumán

Tras la puesta en práctica de diversas estrategias de aprendizaje en materia de lenguaje fotográfico y audiovisual escribo estas palabras desde una perspectiva experimental y observacional ante todo. Espero que de algún modo esta experiencia vivida en tan sólo un establecimiento escolar pueda servir de referencia a otros colegas que desempeñan sus funciones en espacios de características similares.

Mi actividad docente en la Escuela de Bellas Artes de la UNT comenzó con la nueva dirección de la institución en 2015 conformada por Jorge Gutiérrez (Director) y Constanza Guraiib (Vicedirectora). Tras una profunda modificación del plan de estudios aparecen nuevos espacios curriculares tales como los EOI (Espacios de Orientación Institucional): variedad de talleres optativos (poco más de 10 al momento de escribir este artículo) entre los que cada estudiante debe elegir de a dos por año para cursar obligatoriamente. Es dentro de este campo de enseñanza que se encuentra el Taller de Fotografía.

Junto con las renovaciones propuestas por el reciente plan de estudios incorporado, surgen también los espacios curriculares Audiovisual I y II, para los estudiantes de 5° y 6° año respectivamente. Los estudiantes de 5° año de 2016 son los primeros en cursar Audiovisual I, por lo cual la segunda parte de la materia comenzará a dictarse en 2017 a 6° año. Desde principios de 2016 me desempeño como docente de dicha materia.

En el presente artículo me propongo narrar desde la experiencia vivida dentro del aula y la puesta en práctica de una planificación que día a día va mutando sobre una fuerte estructura de base. Dicha mutación viene dada por diversos motivos, entre ellos: los intereses de cada grupo de estudiantes, las prácticas experimentales propuestas por el docente y los ritmos propios de una escuela secundaria pre-universitaria.

Hay algo que llama poderosamente mi atención y de alguna manera se trata de lo que me impulsa a escribir estas líneas: las imágenes fotográficas y audiovisuales (cine, video y tv) co-protagonizan nuestra vida cotidiana convirtiéndose en signos de consumo constante y desmesurado, sin embargo en la escuela primaria y secundaria habitualmente no tenemos las herramientas para comprenderlas y manejarlas a nuestra conveniencia y necesidad. Somos autodidactas de un lenguaje complejo y fundamental, por lo tanto, difícil es que lo manejemos correctamente sin recibir orientación sobre su lógica, funcionamiento y potencial desde una perspectiva estructurada, teórica y práctica.

"Mientras se proclama que vivimos en una sociedad de la información donde jamás las personas han tenido acceso con tanta facilidad a cantidades ingentes de conocimientos y saberes, se da paradójicamente el caso de que los individuos no poseen las claves, los instrumentos para participar de forma activa en los procesos de comunicación." (nota 1) (Federico Fernández Díez – José Martínez Abadía – "Manual básico de lenguaje y narrativa audiovisual" – año 1999 - pag 15)

Es complejo y relativo determinar cuántas fotografías o imágenes en video consumimos (produciendo, descargando, compartiendo) día a día. Lo cierto es que si comenzamos a hacer el cálculo, podemos estimar un número sin dudas escandaloso. Algunos referentes del arte contemporáneo han decidido elaborar sus discursos desde esta situación directamente, tal es el caso de Joachim Schmid y su trabajo "Other people's photographs" donde recopila y ordena historias que los buscadores web le acercan organizándolas según la manera de fotografiar o el sujeto representado; o la excesiva instalación "24 Hrs in Photos" de Erik Kessels que le da dimensión física a las 350.00 fotos subidas en un día a una red social de fotógrafos amateurs y profesionales llamada Flickr.



"Airline Meals" - De la serie "Other People's Photographs" - Joachim Schmid



"24 Hrs in Photos" Erik Kessels

Fotografía I funciona como un espacio de práctica fotográfica donde las actividades principales giran en torno a la fotografía estenopeica y el trabajo en el laboratorio. Esta práctica implica crear imágenes de índole fotográfica gracias a la acción de un minúsculo orificio (el estenopo) que realizamos sobre la cara de una caja de cartón. Mediante la acción de un papel fotosensible logramos capturar imagen latente (todavía imposible de ver) formada mediante el fenómeno de la cámara oscura, para luego revelar la fotografía final en un proceso tradicional de laboratorio blanco y negro de baños en soluciones químicas.

Durante los primeros encuentros se reflexiona sobre el rol que ocupa la fotografía en nuestras vidas, sobre cómo ésta puede convertirse en una posibilidad laboral y cómo la misma se encuentra inserta en el mundo del arte contemporáneo como disciplina y herramienta.

Trabajar a partir de un proceso anciano como la fotografía estenopeica permite conocer al medio en su forma más rudimentaria y cargarlo de un carácter mágico difícil de descubrir en las tecnologías a las que estamos acostumbrados día a día.

Mediante el análisis de ciertos textos introductorios discutimos sobre cómo la fotografía cuenta con un lenguaje propio y cómo ser espectador de una imagen fotográfica siempre significa un proceso de lectura.

Desde la materia se propone:

Establecer en el estudiante una conciencia sobre los usos de la fotografía en la actualidad, la sobreinformación y la banalización del consumo de la imagen fotográfica en las redes sociales. Su carácter basal y

el (cortísimo) tiempo destinado a mirar una fotografía. Como contrapropuesta se leen algunos fragmentos de “Para una filosofía de la fotografía” de Vilém Flusser y sus teorías sobre las imágenes como superficies significantes, cargadas de magia y posibles lecturas.

- Trabajar a partir del álbum familiar las nociones de memoria e identidad individual (como parte de un marco contenedor) para poder pensar así en un trabajo que identifique al alumno ahora como parte de un grupo productor.

- Brindar algunas herramientas y nociones de iluminación, manejo básico de una cámara digital (en líneas generales, cuestiones aplicables a cualquier modelo profesional y amateur). Ej.: ¿cómo se sostiene una cámara? ¿qué cuidados básicos debo tener? ¿cómo funcionan las lentes y cuál es su relación con la mirada?

- Adentrarse en la práctica de la fotografía estenoica. Trabajar desde la construcción de la cámara, el estudio del material fotosensible, la carga del papel en el laboratorio, la práctica de toma y el proceso final de revelado y fijado en el laboratorio.

Volver a la fotografía estenoica como forma más rudimentaria de captura de imágenes considero que fomenta el detenimiento y el análisis del acto fotográfico en sí mismo.

Para mi feliz sorpresa, Fotografía I ha sido muy bien recibida por el cuerpo estudiantil de la escuela, convirtiéndose éste en un taller por el cual pasan aproximadamente 100 alumnos al año y el laboratorio donde trabajamos una “fábrica” de imágenes misteriosas constante.



Autor: Leandro Soria (4ºB) – Escuela de Bellas Artes UNT – Año 2015

Este nuevo espacio curricular de producción se ha vuelto de gran importancia debido a que es una de las tantas manifestaciones de la multidisciplinariedad propuesta por un plan de estudios que contempla la imagen fotográfica como herramienta necesaria en la alfabetización general de un estudiante de artes. De hecho, el espacio EOI Taller de Fotografía tiene la posibilidad de ser cursado durante 3 cuatrimestres, empezando por una etapa inicial, avanzando sobre segundo nivel en el que se estudia la técnica fotográfica digital mediante la producción de imágenes con las cámaras de los teléfonos celulares y su funciones cada vez más completas y terminando en un tercer nivel de foto-proyecto donde el estudiante puede desarrollar un trabajo de producción libre en el que se propone desarrollar un proceso de búsqueda conceptual a través de la creación de un cuerpo de trabajo en fotos.

Por otro lado, el taller Audiovisual I se propone como objetivo la alfabetización general en cuestiones relativas a la producción y comprensión de mensajes audiovisuales. Esto significa que el estudiante pueda aprender a leer y escribir utilizando este lenguaje complejo y a la vez extrañamente familiar pudiendo así relacionarse de una manera más provechosa, garantizando un intercambio más rico, con las producciones de cine, video y televisión.

“La esencia del audiovisual es, por encima de todo, la comunicación, desde cualquiera de las aportaciones que requiere la construcción del producto o programa. Para conseguir una comunicación exitosa todos los profesionales que intervienen en su realización tienen que dominar y aplicar los códigos, las reglas y el alfabeto idóneo.” (nota 2) (Federico Fernández Díez – José Martínez Abadía – “Manual básico de lenguaje y narrativa audiovisual” – año 1999 - pag 15)

Los nuevos códigos visuales (la cultura de la imagen y la comunicación audiovisual) están ensamblados en forma directa en el arte y su educación. Estos cambios exigen saber interpretar (saber leer), pero también, saber expresarse (saber escribir) en este nuevo lenguaje.

Tras haber reelaborado personalmente los objetivos de la materia en un primer momento propuestos por el equipo directivo de la institución, el resultado sobre la propuesta del espacio curricular es el siguiente:

✓ El desarrollo de producciones audiovisuales, entrelazando los lenguajes artísticos con nuevas formas de escritura para la representación visual, con los soportes de la tecnología de la información y la comunicación. Nuevos materiales, soportes y herramientas entran en escena para la materialización de discursos artísticos.

✓ Aportar en prácticas estéticas con nuevas formas de representación y de producción de significados circunscribiendo la práctica a las distintas formas posibles de la comunicación audiovisual: cine, video y televisión.

✓ Propiciar la comprensión y apropiación de los distintos lenguajes artísticos, poniendo énfasis en los elementos que componen al audiovisual y las herramientas para abordar cada campo de producción desde la individualización de los roles para la construcción en equipo de mensajes audiovisuales coherentes y definidos en sus intenciones.

✓ Posibilitar instancias de análisis que permitan a los estudiantes objetivar sus propias producciones y reelaborarlas.

✓ Orientar a los estudiantes en el uso de procedimientos operativos en las distintas opciones de software de edición de video.

✓ Preparar al estudiante para el trabajo grupal, pudiendo articular los distintos roles que implica la realización audiovisual pautando la práctica desde la diferenciación de los departamentos de producción, dirección, fotografía, arte, sonido, guión y montaje.

✓ Comprender a las producciones audiovisuales como una totalidad, en la que se articulan componentes del lenguaje y modos de producción en contextos determinados.

✓ Desarrollar un punto de vista personal en el análisis de distintas producciones audiovisuales basándose en la exploración de la relación sensible con el mundo en consecuencia del estudio de los códigos de producción audiovisual universales.

✓ Adquirir de manera paulatina y creciente los conocimientos sobre los componentes del lenguaje audiovisual, llevando la teoría a la práctica mediante producciones grupales de video-clips realizados a partir de found-footage (metraje encontrado) y de material propio, cortometrajes documentales y de ficción.

✓ Investigar y diferenciar para su contextualización adecuada los distintos usos más habituales del lenguaje audiovisual. Esto facilita la comprensión de cada tipo de mensaje y su análisis crítico al mismo tiempo que deja de manifiesto las posibilidades expresivas y laborales del medio.

✓ Lograr que el estudiante se desenvuelva adecuadamente en la pre-producción, producción y post-producción de material audiovisual utilizando las herramientas tecnológicas de las que dispone y conociendo desde la teoría y ciertas experiencias prácticas extraordinarias las herramientas de uso profesional.

✓ Fomentar el visionado de cine, desde un lugar crítico y reflexivo.

La currícula comienza con un repaso histórico en donde nos remontamos a finales del siglo XIX y principios de s. XX, época conocida como los años del “cine primitivo”. Este viaje en el tiempo que inicia con los primeros estudios del movimiento y la cinematografía tiene como protagonistas a los hermanos Lumiere y a Thomas A. Edison como principales exponentes de una carrera inventiva que avanzaba con el mismo ímpetu en Europa y EEUU como una consecuencia directa de la Segunda Revolución Industrial.

Tras la visualización de estas primeras imágenes y su ilusión de movimiento avanzamos sobre los primeros

indicios de una veta narrativa de la producción audiovisual; se vivía en ese entonces un sentimiento de desconcierto sobre cómo debían ser contadas las historias a través de una pieza cinematográfica; todo estaba por determinarse y lo que se tenía a mano para tomar como referencia era la tradición en pintura, la corta historia de la fotografía hasta ese momento y por sobre todas las cosas el mundo del teatro. Poco a poco, el lenguaje audiovisual se fue construyendo y una codificación propia comenzó a implementarse de forma cada vez más estandarizada. De esta manera desembocamos en la proyección de “Le Voyage dans la Lune”, una película de 1902 del director francés Georges Méliès perteneciente al género de la ciencia ficción (quizás inaugurando la existencia de dicho estilo narrativo). Un cohete se dispara en dirección a la luna transportando al grupo de astrónomos exploradores. Al aterrizar, se encuentran con todo tipo de situaciones, ambientes y hasta criaturas extrañas que logran secuestrarlos. La imagen icónica del cohete incrustado en el ojo de la luna blanca y redonda cobra entonces otro sentido. Se trata de la primera película de tal duración y que desarrolla ciertos efectos especiales de la fotografía y el montaje cinematográfico con fines narrativos en ficción.

Una vez concluido el repaso histórico se prepara una introducción a la teoría del lenguaje audiovisual; ante todo aclarando los objetivos y fundamentos de la materia y comentando los usos y prácticas actuales del audiovisual en el mundo profesional y las posibilidades laborales en Tucumán y el resto del país. Existe una demanda constante de este tipo de producciones desde todos los rubros, dejando abierto así un campo laboral extenso y rico en posibilidades, con una población creciente de trabajadores del área, nuevos avances desde la gestión y un apoyo del Estado nacional sostenido desde diversos organismos (Ministerio de Cultura, INCAA, FNA principalmente). Destacamos también que en Tucumán existe y funciona la Escuela Universitaria de Cine, Video y Televisión (UNT) que cuenta con tres años de Tecnicatura y dos más para acceder a una Licenciatura, sumado a la Tecnicatura Universitaria en Fotografía de la Facultad de Artes de la UNT, lo cual transforma a Tucumán en un polo productivo nacional conformado por jóvenes y adultos de toda la región.

Es esencial comprender cualquier producto audiovisual como una suma de partes y así es que nos adentramos en la diferenciación de las tareas correspondientes a cada área de trabajo y sus respectivas divisiones de roles dentro de cada departamento. Así es que diferenciamos los diferentes departamentos de producción, dirección, guión, arte, fotografía, sonido y montaje desde la teoría primero, para anticipar una práctica.

Para continuar, se hace necesario pautar los usos adecuados de un lenguaje preciso que permita la fluidez en el diálogo sostenido durante las etapas de investigación, producción y crítica en clase tanto de los trabajos realizados por los estudiantes así como también de los productos visuales que día a día consumimos. Esto implica por un lado la exposición de la naturalidad y la convención como herramientas fundamentales para el funcionamiento narrativo del cine de ficción, el video y la televisión tal cual como lo conocemos; y por otro, el aprendizaje y aplicación de los conceptos de plano (y sus tipologías), toma, escena, secuencia, campo y fuera de campo. En esta primera experiencia, para ilustrar el asunto se han utilizado escenas de piezas cinematográficas y videoclips musicales de bandas contemporáneas solicitando un pequeño trabajo de análisis técnico y conceptual realizado por los estudiantes. Esto funciona a modo de introducción del primer trabajo práctico grupal importante que los estudiantes realizarán durante el cursado: la realización de un videoclip a partir de material de video encontrado en internet y apropiado en pos de la construcción de nuevos mensajes. Usamos como base teórica el artículo “¿Qué es el found footage?: las posibilidades del archivo” escrito por Ma. Cristina Alemán y compartido por el Morelia Film Fest en octubre de 2015. Como referencia visual, dos video clips hechos a partir de procedimientos apropiacionistas. Se aprovecha este trabajo práctico para hacer un primer uso del software de edición de video disponible en las netbooks del programa Conectar Igualdad: Open Shot Studio y Windows Movie Maker, ambos de fácil aprendizaje y uso intuitivo. Tomando esos aprendizajes y explotando las posibilidades de la apropiación de material compartido en portales como YouTube o www.archive.org damos por iniciado un trabajo práctico que esencialmente consiste en la elección de una canción para la posterior realización de un video-clip hecho a partir de found-footage y la previa ejecución de un collage en papel que sirva como planteo referencial de soporte; como si se tratara de una primera puesta en imágenes visuales del futuro video, una forma primaria de interpretar la canción elegida.

Durante la instancia de pre-entrega se hace un primer visionado del trabajo de los grupos realizado hasta el momento, evaluando la propuesta estética, el ritmo de la edición y trazando un análisis del material elegido para su reutilización intercambiando opiniones, preguntas y respuestas. Este trabajo práctico genera una

fuerte base en el aprendizaje del funcionamiento de los softwares de edición de video.

Para la entrega final del TP, el material exportado debe ser entregado junto con el collage, una ficha técnica y una reseña conceptual que deje por escrito el planteo del grupo.



Los excelentes resultados obtenidos en esta primera experiencia superaron las expectativas previstas y dieron cuenta fiel de un cuerpo de estudiantes dispuesto al trabajo sostenido, la obtención paulatina de resultados y el trabajo en grupo. Este proceso creativo se asemeja a su modo a lo que ocurre día a día en los talleres de la Escuela de Bellas Artes donde el estudiante transcurre gran parte de su tiempo semana tras semana.

Al momento de la evaluación cuatrimestral escrita se pudo percibir una fuerte diferencia en el rendimiento y los resultados obtenidos en comparación con la parte práctica de la materia. Una falta de consistencia al momento de desarrollar los conceptos básicos trabajados en el aula y explicar sobre la noción de relación plena que existe entre los mismos en la práctica. Probablemente aquí reside un problema clave en la planificación de la materia formulada por quien escribe al no poner inmediatamente en práctica la realización de pequeños trabajos que asienten las bases de un uso de estas herramientas. Me refiero a que en vez de proponer al estudiante que analice producciones audiovisuales ajenas podrían resultar mucho más pregnantes las consignas de inmediata puesta en práctica de la tipología del plano, las escenas y las secuencia, por ejemplo.

Se ha encontrado un interés creciente por parte del alumnado para la práctica. Me refiero a la predisposición para salir a grabar video con la herramienta que tienen a mano y luego editar el material obtenido con un fin inmediato: el placer. Promover el reconocimiento y la estructuración de una mirada se transforma entonces en el objetivo principal de la materia.

El estudiante de la Escuela de Bellas Artes transcurre su carrera pre-universitaria invirtiendo su tiempo en un plan de estudios que reviste de grandísima importancia al trabajo en los talleres de producción y dibujo. Los talleres de pintura, cerámica, escultura y arte impreso funcionan de forma rotativa durante primero, segundo y tercer año; a partir de cuarto año, el estudiante elige una especialización en alguna de estas disciplinas con las que finalizará su carrera obteniendo un título de Bachiller en Artes Visuales con Especialización en la disciplina elegida. Así mismo el Taller de Dibujo se convierte en otra materia troncal del plan de estudios, presente de primero a sexto año.

Con una carga de 3 horas cátedra semanales, Audiovisual I se propone armar al estudiante de herramientas y estrategias en una disciplina que fomenta el trabajo grupal y que significa posibilidades laborales, narrativas, poéticas, ficcionales y documentales de las más prolíficas. Hacia esta segunda mitad de año se proyectan actividades vinculadas con la producción de guiones técnicos y literarios para la puesta en marcha de planes de rodaje dentro y fuera de la escuela que funcionen a modo de micro producciones que anticipen un trabajo de mayor escala durante sexto año y el cursado de Audiovisual II. Se hace fundamental concretar lo planificado en cuanto al encuentro de los estudiantes con profesionales del área que puedan contarles sus experiencias desde un quehacer cotidiano. De esta manera, se espera que este campo del conocimiento que funciona por sí mismo con un articulador de saberes genere un nuevo polo productivo de importancia en la escuela y una antesala de

las posibilidades a nivel universitario de una carrera vinculada con el audiovisual.

Tras mi corta experiencia en la tarea aprovecho esta oportunidad para dejar constancia de estas primeras estrategias y conclusiones encontradas. La fotografía y el audiovisual son lenguajes complejos unidos por el fenómeno óptico y la utilización de herramientas de usos vinculados por lo cual esta interrelación que se genera se traduce inmediatamente en el desarrollo de una mirada que adquiere grados de complejización y posibilidades estéticas aprovechables por el estudiante al momento de crear y consumir este tipo de mensajes.

Notas:

Nota 1: Federico Fernández Díez – José Martínez Abadía. Año 1999. “Manual básico de lenguaje y narrativa audiovisual” -- Ed. Paidós Comunicación. Barcelona – Buenos Aires – México.

Nota 2: idem.

Problemáticas sociales latinoamericanas. Una experiencia multidisciplinar

*Germán Huarte; Carlos Bührlé;
Héctor Dupuy; Ana Lacchini*

Bachillerato de Bellas Artes “Francisco A. De Santo”.
Universidad Nacional de La Plata

Introducción y justificación teórica

El presente trabajo da cuenta de la experiencia iniciada en el 2015 en el Área de Ciencias Sociales del Bachillerato de Bellas Artes-U.N.L.P como espacio optativo de profundización para alumnos del 7° año del Establecimiento, último del Diseño y al cual acceden con una edad un año superior a la edad de egreso en los otros establecimientos. A partir de la aplicación del Nuevo Plan de Estudios se planteó la implementación de este tipo de Espacios curriculares a fin de que sirvan como complemento y ampliación de temas desarrollados en los años anteriores, pero también atendiendo a una demanda más o menos explícita de los estudiantes. Se plantea su carácter optativo a fin de que los alumnos elijan entre una oferta de cuatro espacios areales elaborados por cuatro Departamentos docentes.

El caso que se presenta aquí ha sido elaborado dentro del área de las Ciencias Sociales como Espacio Optativo de Profundización temática para el 7° año. Su carácter interdisciplinario se apoya en una variedad epistemológica centrada en los diversos campos del saber que componen el área con el agregado de la interdisciplinariedad. Es decir que se encuentra enriquecido por las miradas y discursos cruzados y complejizadores elaborados en diversos ámbitos disciplinares pero confluyendo en una perspectiva novedosa y única. En ella se diluyen los planteos encasillados en las prácticas de los diversos campos científicos, generando una mirada holística e integradora.

En la práctica concreta, se trata del abordaje común de una problemática de índole social, situada temporal y espacialmente, contextualizada en el ámbito latinoamericano. Esta particularidad intenta cubrir una visión amplia en la que se analizan y problematizan aspectos sociales, económicos, laborales, políticos, ambientales o culturales.

Planteo pedagógico

Desde esta perspectiva, el espacio es, al mismo tiempo, una instancia de cierre de los trayectos planteados y desarrollados por el diseño curricular para los años anteriores, pero también una articulación con otros itinerarios académicos, terciarios o universitarios, con el campo artístico cultural, experimentado en la formación estética del propio colegio, y con el mundo del trabajo, contribuyendo a una formación integral a través de la profundización cualitativa de conocimientos.

En lo metodológico implica la participación de los estudiantes involucrados a partir de la elección temática y del permanente aporte de inquietudes e interrogantes, permitiendo la búsqueda colectiva de respuestas creativas y transformadoras de la realidad que se indaga, a través de una reflexión crítica de la realidad social, vista con ojos no convencionales, el reconocimiento de los conflictos subyacentes y la construcción de posibles soluciones alternativas a la problemática abordada.

Un aspecto importante es el papel que juegan los estudiantes con relación a los temas a abordar. En una primera instancia, los alumnos del 6° año son consultados acerca de temáticas de su interés o preocupación. Las mismas surgen tanto de los saberes previos, de sus expectativas universitarias o laborales futuras, como de los debates sociales del momento. Entre ellos se destacan cuestiones vinculadas a la política y, en particular, la cuestión ligada a las elecciones generales del año en que se inició la experiencia, 2015.

Por otra parte, una vez iniciado el curso, los estudiantes serán nuevamente consultados acerca de las prio-

ridades entre los temas elegidos. Además, en el desarrollo de las clases se podrán agregar o priorizar nuevas temáticas y/o perspectivas que enriquezcan el proceso.

La metodología propuesta se basa en el intercambio de opiniones entre pares, sustentado en un debate respetuoso del disenso. Teniendo en cuenta la particularidad de la Institución, se recurre al uso de los diferentes discursos artísticos, ensamblados con los saberes académicos. También implica la innovación tecnológica a partir del desarrollo de propuestas, contactos e intercambios bibliográficos y producciones mediante mecanismos on-line.

Se brinda un lugar especial a diversas actividades de complementación, útiles para la comprensión y el intercambio de ideas, tales como cine-debate, charlas de especialistas invitados o contactos con propuestas vinculadas a los temas abordados que tengan desarrollo en unidades académicas de nuestra Universidad.

La evaluación se plantea en dos niveles: de proceso, a partir de la participación activa y comprometida en clase, la búsqueda de material complementario, la argumentación oral fundamentada en el contexto de los debates y la argumentación escrita; y la evaluación de cierre, mediante una producción de integración de saberes, cuyo formato queda a elección de los alumnos y que permite articular los contenidos aprendidos con los discursos artísticos de las respectivas especialidades. En lo formal, el alumno cuenta con dos calificaciones cuatrimestrales que se promedian en una nota final.

El Curso posee una carga horaria, para el alumno, de diez horas-cátedra semanales: seis horas-cátedra presenciales obligatorias y cuatro horas-cátedra semipresenciales disponibles para actividades presenciales de integración temática y complementación y todas las actividades no presenciales vinculadas al sistema virtual. Los docentes cuentan con una carga horaria de tres horas-cátedra cada uno, con más una hora-cátedra asignada al Coordinador.

Estructura temática desarrollada.

Para el año 2015, se trabajó con dos conjuntos de temas propuestos por los alumnos durante el segundo cuatrimestre de 2014: 1) Economía, marketing, desocupación, rol del Estado; y 2) Partidos políticos, militancia, representación, rol del Estado. En base a estos temas-eje, el equipo docente realizó una organización de contenidos generales destinados a suministrar conceptos filosóficos y académicos que permitieran avanzar en el desarrollo temático, de acuerdo con los objetivos y principios planteados precedentemente, y otros más específicos relacionados con los citados ejes temáticos. A la vez, se planteó un esquema abierto a las necesidades, pedidos o propuestas de los alumnos. Por último se vio la necesidad de recurrir a un tema transversal integrador que sirviera de campo de aplicación a los conceptos trabajados.

Así, los contenidos propuestos, organizados en Unidades Temáticas, fueron los siguientes:

Unidad 1. Perspectiva introductoria a las problemáticas sociales.

Unidad 2. Perspectivas conceptuales. Primer abordaje de las problemáticas elegidas.

Unidad 3. Perspectiva problematizadora vinculada al rol del Estado.

Unidad 4. Perspectiva problematizadora de la fragmentación social y sus implicancias.

Temática transversal integradora: Año electoral 2015.

Estructura de clases

Dadas las características de la carga horaria, se planteó una estructura organizada en dos clases semanales obligatorias permanentes de tres horas-cátedra cada una. Para las actividades complementarias que exigieran una presencia activa se fijaron dos horarios semanales alternativos. Estos horarios se plantearon de manera que se alternaran en las semanas y que su mayor o menor intensidad se equilibrara con la complejidad y exigencia de las actividades virtuales. Así en algunas semanas se implementó un solo horario, en otras se utilizaron los dos y en otras ambos quedaron vacantes.

Teniendo en cuenta esta organización horaria, las dos clases semanales obligatorias permanentes fueron asignadas a dos parejas pedagógicas (PP1 y PP2) las cuales se establecieron teniendo en cuenta solamente la disponibilidad horaria de los docentes.

Esta organización áulica posibilitó la conformación de una distribución temática que permitiera el tratamiento diverso de los mismos ejes o de ejes vinculados dentro de cada unidad. Sin embargo, esa diversidad

no estaría justificada en una supuesta especialización disciplinar (lo que podría significar un abordaje socio-filosófico y otro histórico-geográfico de acuerdo con la conformación de las parejas pedagógicas) sino, por el contrario, se optó por una distinción que significar una mirada o dimensión económica y otra, política.

Esta diferenciación podría parecer errónea si partimos de un análisis de integración conceptual económico-político compartido por el equipo docente. Sin embargo, la posibilidad de realizar análisis diferenciados, partiendo del presupuesto integrador mencionado, se pensó como una lectura más habitual de los fenómenos sociales latinoamericanos. Por otra parte, ambas miradas resultaban más o menos conocidas y/o extrañas en forma equilibrada y solidaria para los miembros de cada una de las dos parejas pedagógicas. Por último, este sistema permitía relativizar en la mayor medida posible las probables rigideces disciplinares de cada uno de los docentes. Como, además, cada una de estas dimensiones o miradas constituía para cada unidad temática un núcleo conceptual específico, se les asignó una denominación, tal vez un tanto arbitraria, de Seminarios: I y III para la dimensión económica de las unidades del primero y segundo cuatrimestre, respectivamente, y II y IV para la dimensión política de dichos períodos.

A los efectos de atenuar aún más esta diferenciación, tales dimensiones o miradas, una de mayor perspectiva económica y la otra, política, se distribuyeron entre las PP en forma alternada en las distintas unidades temáticas. Así, ninguna de las dos PP quedaron aferradas a una sola mirada y los alumnos pudieron contar con una interesante variedad de temas, miradas conceptuales y puntos de vista docente. Para una mayor claridad, se presenta la forma en que quedaron distribuidos los temas y Seminarios, con su material de clase, entre las dos parejas pedagógicas:

	PP1 (Bührle-Lacchini)	PP2 (Dupuy-Huarte)
Unidad 1: Bloque Introductorio (1er. bimestre)	Seminario II (d. política): Mundo líquido según Z. Bauman. Seminario I (d. económica): La sociedad de control según G. Deleuze (complementación con textos de Marx, Löwy y Adorno) Seminario II (d. política): Complemento introductorio sobre el Estado: Texto de Weber-Caimari.	Seminario I (d. económica): Mundo líquido según Z. Bauman. Seminario II (d. política): La sociedad de control según G. Deleuze (complementación con texto de Cray). Seminario I (d. económica): Complemento introductorio sobre el Estado: Textos de Barbier, Tarcus y Marx y Engels.
Actividades integradoras: Debate virtual sobre video: Deleuze. “¿Qué es el acto de creación?” Trabajo Práctico: “Que Auschwitz no se repita”. Elaboración de un plan de intervención. Material complementario: Bauman, Prigogine, Kundera, Revista Estudios Visuales, Sztajnszrajber, Augé, Marshall Berman, Deleuze.		
Unidad 2: Conceptual (2° bimestre)	Conceptos generales sobre política. Textos de O'Donnell, Alberdi, Locke, Laclau, Kessler, autores anarquistas.	Conceptos generales sobre económica: Textos de Amín, Dupuy, Appadurai, Gambina,

<p>Actividades integradoras: Trabajo impreso “El crítico de cine”. Proyecto de guión cinematográfico sobre marxismo. Debate virtual video Naomi Klein: “La doctrina del shock” Conferencia en Fac. Humanidades Dr. Jose Goncalves: “Aspectos contradictorios de la realidad política en el África Subsahariana” Clase especial: “La militancia en América Latina” Material complementario: Marcuse, Sartori, Vargas Llosa.</p>		
Receso invernal		
<p>Unidad 3: Problematizadora (3° bimestre)</p>	<p>Seminario III Análisis del Rol del Estado, los discursos electorales: Textos: Bruschtein, Los Spots, Marketing electoral, Liderazgos políticos 2.0, “La renovación del peronismo tecnocrático” (art. periodístico)</p>	<p>Seminario IV Análisis del Rol del Estado. Dimensión política general: Textos: Bobbio, Badiou, W. Brown,</p>
<p>Actividades integradoras: Video debate: “El momento Waldo” (política virtual en Gran Bretaña) Debate sobre las P.A.S.O.</p>		
<p>Unidad 4: Problematizadora (octubre noviembre)</p>	<p>Seminario IV La sociedad fragmentada. Dimensión política Textos y artículos para el trabajo integrador. Análisis de discursos alternativos.</p>	<p>Seminario III La sociedad fragmentada Dimensión económica Textos colectivos: “Segregación y diferencia en la ciudad” y “Ciudades latinoamericanas”</p>
<p>Actividades integradoras: Participación en el “Extenso” del B. de Bellas Artes: “Debate de candidatos presidenciales”. Debate virtual sobre videos: Zanatta “Peronismo y democracia” y Zizek “Democracia”. Defensa de los Trabajos Integradores.</p>		

La aparente complejidad organizativa se simplificó en su faz curricular al estructurarse en dos secuencias de clases semanales simultáneas, como si se tratara de dos espacios paralelos que se corresponden con los dos bloques teóricos, pero vinculados a partir de clases integradoras y actividades complementarias de carácter periódico. El recurso alternativo a material bibliográfico, fuentes y referentes externos al ámbito educativo comunes o diferenciados a ambos bloques teóricos permitió mantener en forma equilibrada esta idea de unidad y diversidad estructural.

El equipo docente también es partícipe de esta idea, estando constituido por referentes de cuatro disciplinas diferentes relacionadas con las ciencias sociales: Sociología, Filosofía, Historia y Geografía, pero funcionando en vinculación con un fuerte sentido interdisciplinar.

Los criterios de evaluación utilizados se vincularon con su participación activa y comprometida en la clase, la búsqueda de material complementario, la argumentación oral fundamentada en el contexto de los debates y la argumentación escrita. El trabajo podía realizarse de manera individual o grupal. Se recurrió a relatorías virtuales en las clases de debate que no contaran con una producción específica, asignadas en forma rotativa entre los alumnos. Se realizó una evaluación de cierre anual (“Trabajos Integradores”), mediante la concreción de una producción presentada a la manera de una ponencia de congreso académico.

Las evaluaciones de proceso se fueron elaborando en el debate de cada pareja pedagógica y confrontadas periódicamente entre ambas PP. En estas instancias se procedía a realizar clases integradas para la devolución de los trabajos realizados y explicación de las pautas de evaluación utilizadas. La utilización de calificaciones cualitativas daba lugar, en las instancias de cierre a la elaboración cuantitativa consensuada de todo el equipo.

Conclusiones y propuestas

Efectuado un balance de lo actuado durante el año 2015 por el equipo que participa en el Proyecto, fueron identificadas una serie de características consideradas como altamente positivas:

- Carácter multidisciplinar del espacio:
 - Se logró integrar características y saberes propios de las diversas disciplinas de las ciencias sociales en un corpus didáctico único enriquecido por las prácticas de los docentes involucrados;
 - Las formaciones disciplinares propias de los miembros del equipo no prevalecieron ni se destacaron, sino que, más bien, lograron integrarse ante temas y problemáticas amplias y abarcativas;
- Estructura anual: período amplio para vincular diversos temas y poder presentarlos, ampliarlos y profundizarlos de acuerdo a las necesidades de los alumnos.
- Organización por parejas pedagógicas con temas vinculados pero autónomos.
- Realización de actividades integradoras que superen las miradas limitadas de cada seminario.
- Sistema de evaluación integrada, con utilización de pautas cualitativas y cuantitativas y con acuerdos y consenso de equipo.
 - Captación de temas de interés entre los estudiantes, siendo elásticos en cuanto a la necesidad de avanzar en ellos, a pesar de no estar incluidos en los contenidos estipulados.
 - Realización de foros virtuales que resultaron atractivos para los estudiantes y enriquecedores en cuanto a sus resultados.
 - La ejecución de una actividad integradora en base al juego de roles y a su presentación en un ámbito público: Presentación en el “Extenso”.
 - La visita de referentes externos o la asistencia a clases o conferencias fuera del ámbito escolar.
 - La flexibilidad conceptual e ideológica en cuanto al tratamiento de temas de actualidad y la seriedad y madurez alcanzada en los debates respectivos.

Los estudiantes elaboraron colectivamente una breve caracterización del Espacio como sistema de comunicación hacia sus compañeros de 6° quienes deben optar por una de las cuatro áreas de profundización:

PROFUNDIZACIÓN: el espacio de sociales permite justamente eso, profundizar, ahondar en temáticas contemporáneas, que nos son cotidianas o aquellas en la que la mayoría tenemos o sentimos que tenemos que tener una opinión formada. Desde ese lugar común, la propuesta se puede ver como un puente hacia aquellos que quieren optar por carreras en ciencias sociales o, sencillamente, quieren compartir ese espacio porque allí se piensan temáticas sobre las que es interesante profundizar.

LA LECTURA: es un eje importante, los intercambios son ricos a partir de la variedad/heterogeneidad/multiplicidad y la actualidad reflexiva de las lecturas.

EL DEBATE Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO: Hay dos acepciones de la palabra política, una de uso más cotidiano y que suele excluir el diálogo por el formato de construcciones de verdad que defiende y en que se apoya. Una segunda acepción es aquella a la que apostamos en estas clases: se quiere profundizar en temas, ideas y problemas, allí los docentes articulan el diálogo y el intercambio situando a las reflexiones en torno a la actualidad cotidiana en un lugar diferente a la charla de bar.

LO LATINOAMERICANO: no hay un análisis político y social de cada país, en general la “latinoamericanidad” está atravesando los temas trabajados pero siempre queda abierta la posibilidad a darle especificidad si hay demanda

LOS TEMAS TRABAJADOS; algunas palabras clave: anarquía, modernidad líquida, sociedad de control, liberalismo, macdonalización, biopoder, plusvalía, alienación, (post)burocracia, Auschwitz, política y violencia, imperialismo, mercado, obsolescencia programada, FASINPAT (fábrica sin patrones), autogestión, Posmodernidad, Doctrina del Shock, populismo

EL LUGAR DE LO COYUNTURAL: este año se le dio especial interés a las elecciones presidenciales, Grecia

UN CONSEJO FINAL: no elijan sociales porque tal vez sea el espacio “menos exigente”

En el marco de la Evaluación Curricular del nuevo Plan de Estudios que está llevando a cabo el equipo directivo, existieron reuniones con los tres cursos para elaborar un registro de las voces de los estudiantes a los fines

de permitirles expresar su balance de trayectorias. De ese dispositivo también se extrajeron opiniones referidas específicamente a nuestro Espacio. Cuando se les preguntó por qué eligen cada área de Profundización, una de las voces sostuvo:

“yo lo elegí porque tenía pensado estudiar una carrera humanística y me ayudó a decidirme para el otro lado porque si bien me gusta la materia y todo, me doy cuenta que no es lo mío. Ahora, eso sí, (...) la pude aprovechar por ejemplo, antes de Sociales no podía debatir, no sé, de política, no manejaba CONCEPTOS. En el espacio nos los explicaron con detalle, bien, lo dimos, hicimos trabajos, a mí me pareció bárbaro” (las mayúsculas son de los autores).

De otro lado alguien sostiene:

“Yo a sociales lo elegí en realidad porque tiene temas que no se circunscriben a una sola materia sino que es más abarcativo y donde los temas se encuentran desde distintos puntos de vista. Lo que más me gustó de la materia fue DEBATIR, DISCUTIR a partir de textos y de lecturas porque obviamente sin lecturas no se puede. Además dimos temas que yo siempre quise ver en la escuela pero no estaban en la currícula” (las mayúsculas son de los autores).

Otra voz vuelve a ponderar la empatía y la dinámica de trabajo

“Para mí es un preámbulo de lo que vas a hacer en la facultad, por un lado se trabaja con muchos! TEXTOS pero se supone que eso también pasará en la facultad, por otro lado mucho la nota tampoco te importa... yo creo que el objetivo va por otro lado, es incentivar a vos a profundizar en algo que a vos te gusta” (las mayúsculas son de los autores).

Para cerrar, es importante destacar que desde el cuerpo docente se detectaron debilidades manifiestas en cuanto a la implementación del espacio:

✓ No se logró una correcta integración de las metodologías didácticas propias de las ciencias sociales con las que se vinculan a discursos artísticos o estéticos a los cuales están más habituados los alumnos del Bachillerato.

✓ Se hace necesario aumentar la cantidad de actividades integradoras pero, a la vez, acotar los tiempos de organización.

✓ Establecer mayores contactos con las actividades realizadas en los ámbitos de investigación de Facultades de nuestra Universidad.

✓ Resulta fundamental ordenar más sistemáticamente el segundo cuatrimestre dado lo que el mismo representa para los estudiantes de 7° año como etapa final de sus estudios secundarios.

✓ Es necesario avanzar en la presentación de bibliografía y referentes que confronten ideas diferentes en relación a los temas propuestos.

✓ Se distingue una notoria debilidad en la carga laboral de los docentes ya que la cantidad de actividades que se propone ofrecer a los alumnos necesita de una mayor cantidad de horas de preparación y, de hecho, representa más de las 3 horas-cátedra establecidas. Las mismas sólo cubren las clases permanentes obligatorias en sus dos horarios, no así las obligatorias complementarias ni las de atención de la actividad virtual.

En base a los logros alcanzados y a las preferencias manifestadas por los alumnos que cursarán el espacio en el año 2016, se ha pensado en incorporar dos temas que reemplacen la propuesta curricular referida al año electoral 2015: el problema de la inseguridad y el de las migraciones y desplazamientos propios de nuestra época.

Bibliografía utilizada

- Adorno, T. Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969). Edición de Gerd Kadelbach. Madrid: Ediciones Morata, S. L., 1970.
- Alberdi, J. B. “La omnipotencia del Estado es la negación de la libertad individual”. Novena conferencia del ciclo conmemorativo del centésimo quincuagésimo aniversario de la Jura de la Constitución Nacional. En: <http://www.panarchy.org/alberdi/estado.1880.html>
- Amin, S. El capitalismo en la era de la globalización. Barcelona: Paidós, 1999. Capítulo 1. “El futuro de la polarización global”. Pp. 15 a 26.
- Appadurai, A. La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización. Buenos Aires: Trilce-FCE, 2001. Cap. I (fragmento): “Dislocación y diferencia en la economía cultural global”. Pp. 41-63.
- Ariza, A. F. y March, V. R. “Liderazgos políticos 2.0. Twitter como una herramienta de campaña electoral.”, en: http://jornadasdesociologia2015.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/ponencias/1196_362.pdf. 2015.
- Barbier, M. “La génesis del Estado moderno en Marx”, en: Tarcus, H. Debates sobre el Estado capitalista. Buenos Aires: Imago Mundi, 1991.
- Bauman, Z. Modernidad líquida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004. Prólogo.
- Bobbio, N. Derecha e izquierda. Razones y significados de una distinción política. Taurus: 1996.
- Caimari, L. Apenas un Delincuente. Crimen, castigo y cultura en la Argentina, 1880-1955. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina, 2004.
- Castrelo, V. “La renovación del peronismo tecnocrático. La estrategia de enunciación de Sergio Massa en las elecciones legislativas de 2013”, en: http://jornadasdesociologia2015.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/ponencias/2122_495.pdf. 2015.
- Cátedra Espacio Sociales 7° BBA. “Antología de textos sobre burocracia”, en: Weber, M. Economía y Sociedad, FCE, 2002, pp. 742; 175-179; 716-717; 730-736; 741-742; Weber, M; ¿Qué es la Burocracia?, Libros Taurus, pp. 3-5; p. 84; Weber, M. Ensayos sobre Sociología de la Religión I, 1983, pp. 166; y Weber, M. La Ciencia como Vocación, pp. 201-11. 2015
- Cátedra Espacio Sociales 7° BBA. “Antología de textos sobre Modernidad, Burocracia y Genocidio”, en: Levi, P. Si esto es un hombre, Apéndice de 1976; Arendt, H.; Los Orígenes del Totalitarismo, Taurus, pp. 554-555; Arendt, H. Eichmann en Jerusalem, Lumen, 2003, p. 171; Calveiro, P. Poder y Desaparición, Colihue, 1998, pp. 11-12; 34; 38-40; 42-43; 59-60; 139-140; Bauman, Z. Modernidad y Holocausto, Introducción, pp. 5-6; 9-11; 15-16. 2015
- Cátedra Espacio Sociales 7° BBA. “Citas de Autores Anarquistas. Max Stirner, Mijail Bakunin, Rudolf Rocker, Enrico Malatesta, Peter Kropotkin, Emma Goldman y Leon Tolstoy”, 2015.
- Cátedra Espacio Sociales 7° BBA. “Consenso de Washington (1989) y Consenso de Buenos Aires (2003)”. 2015.
- Crary, J. “Sobre los finales del sueño: sombras en el resplandor de un mundo 24/7”, en: Revista Estudios Visuales. http://estudiosvisuales.net/revista/pdf/num5/crary_24_7.pdf. 2015
- Deleuze, G. “Posdata sobre las Sociedades de Control”, en: Ferrer, Ch. (Comp.) El lenguaje literario. Montevideo: Ed. Nordan, 1991. T. 2.
- Dupuy, H. “Transformaciones territoriales en el marco de la reestructuración mundial. Su repercusión en el mundo subdesarrollado.”, en: Meridiano. Revista de Geografía. n° 8. Buenos Aires: Centro de Estudios Alexander von Humboldt, 2000.
- Gambina, J. C. y Pinazo, G. “La crisis y las trayectorias de América Latina: neoliberalismo, neo-desarrollismo y proyectos alternativos”, en: Antunes, R. et.al. América Latina en medio de la crisis mundial. Buenos Aires: CLACSO, 2014, coordinado por Jairo Estrada Álvarez.
- Katz, C. “Contrasentidos del neodesarrollismo: el caso de Argentina”, en: Antunes, R. et.al. América Latina en medio de la crisis mundial. Buenos Aires: CLACSO, 2014, coordinado por Jairo Estrada Álvarez.
- Kessler, G. “Las transformaciones en el delito juvenil en Argentina y su interpelación a las políticas públicas”, en: Barbara Potthast, J.; Ströbele, G.; y Dörte, W. (eds.): “Ciudadanía vivida, (in)seguridades e interculturalidad”, FES / Adlaf / Nueva Sociedad, Buenos Aires, 2008, ISBN: 978-987-95677-1-5.

- Laclau, E. "La deriva populista y la centroizquierda latinoamericana [2006]", en: Revista Nueva Sociedad. Democracia y Política en América Latina. N° 205.
<http://nuso.org/205/america-latina-en-tiempos-de-chavez/>
- Locke, J. "Segundo Tratado sobre el Gobierno Civil". Antología para 7° Sociales. En:
<http://www.paginasobrefilosofia.com/html/Locke2/prelocke.html>
- Löwy, M. "Barbarie y Modernidad en el siglo XX", en: Revolta Global. Esquerra anticapitalista. http://revoltaglobal.cat/IMG/pdf/Barbarie_y_modernidad_en_el_siglo_XX-lowy.pdf. 2015
- Morales, J. "La fase actual del capitalismo mexicano. Monopolista, transnacionalizado y financiarizado", en: Antunes, R. et.al. América Latina en medio de la crisis mundial. Buenos Aires: CLACSO, 2014, coordinado por Jairo Estrada Álvarez.
- O'Donnell, G. La democracia en América Latina: Contribuciones para el debate. Buenos Aires: PNUD-Alfaguara, 2004. Capítulo: "Acerca del Estado en América Latina". Pp. 148-191.
- Tarcus, H. "Acerca del Estado (Selección de textos de Marx y Engels)", en: Tarcus, H. Debates sobre el Estado capitalista. Buenos Aires: Imago Mundi, 1991.
- Varesi, G. A. "Apuntes para pensar el posneoliberalismo: el caso de Argentina", en: Antunes, R. et.al. América Latina en medio de la crisis mundial. Buenos Aires: CLACSO, 2014, coordinado por Jairo Estrada Álvarez.

Proyecto Final Integrador

Darío Lucchese Vides; Gustavo Adolfo Poch

Instituto Técnico de Aguilares
Universidad Nacional de Tucumán

Introducción

En los dos últimos años de las especialidades profesionales que se dictan en el Instituto Técnico de Aguilares se realizan Proyectos Finales Integradores (PFI).

Los mismos consisten en una estrategia didáctica que proporciona la articulación de los conocimientos, pone en práctica las destrezas adquiridas por los alumnos en las distintas áreas y disciplinas, fomenta el trabajo en equipos, potencia la utilización de TIC y permite la incorporación de nuevas tecnologías.

Los PFI poseen una duración anual y abordan una temática preestablecida con objetivos concretos, siendo éstos cuantificables y realistas.

En la estrategia de aprendizaje y de trabajo se utiliza el modelo de Aprendizaje Basado en Proyectos.

La experiencia en los PFI, desde hace 6 años, ha demostrado ser una herramienta eficaz para lograr los objetivos planteados para el aprendizaje de los alumnos.

Fundamentos

El alumno en su trayecto destinado a convertirse en Técnico Mecánico-Electricista, debe adquirir determinados conocimientos, como así también realizar prácticas que le permitan desarrollar competencias propias a su perfil (Equipos e Instalaciones Electromecánicas).

Un área específica disciplinar llamada Proyecto y Presupuesto está compuesta por asignaturas que serán fundamentalmente promotoras del proyecto anual.

Los docentes de las materias Proyecto realizan la planificación y gestión del PFI, además de participar en el diseño y desarrollo del mismo. También está contemplada la intervención de otras asignaturas, con el objetivo de obtener los saberes científicos y las aplicaciones técnicas de las diversas disciplinas, y el trabajo en los talleres, donde se materializa lo planificado en el aula y confronta al alumno con la experiencia de resolver problemas que surgen en las etapas de concreción y puesta en marcha del proyecto. Articulación de particular importancia para comprender los procesos de diseño y fabricación que se presentan en cualquier proyecto tecnológico.

De esta manera se evita el aislamiento de cátedras y se propicia una articulación efectiva, integrando saberes, de manera que el alumno construya su aprendizaje de una manera eficiente.

Además resulta necesaria la creación de equipos de trabajo que permitan el desarrollo del proyecto y de esa forma lograr las metas propuestas.

Objetivos

Para la aplicación de esta estrategia se plantean los siguientes objetivos:

- Propiciar una participación activa del alumno en el proceso de aprendizaje.
- Desarrollar en ellos la habilidad para resolver problemas y desarrollar tareas complejas.
- Obtener una mayor motivación en el alumno.
- Mejorar la capacidad de trabajar en equipos.
- Conseguir en el alumno una visión integradora y generalista.
- Lograr una interrelación entre lo académico, la realidad y las competencias laborales.
- Aumentar el conocimiento y habilidad en el uso de TIC en el marco de un proyecto.
- Promover en el alumno la responsabilidad por el propio aprendizaje.

Metodología

Los pasos aplicados en el PFI son:

1. Selección del PFI a realizar. Se selecciona un proyecto de acuerdo al aprendizaje propuesto para los alumnos, que los motive y les permita alcanzar determinados conocimientos y desarrollar competencias que sean de su utilidad.
2. Definición del producto o proceso a obtener. Se establece el desarrollo a obtener por parte de los alumnos.
3. Planificación. Se realiza un plan de trabajo donde se especifican las tareas previstas, las asignaturas intervinientes y los plazos para realizarlas.
4. Formación de los equipos de trabajo. Se organizan grupos de cuatro alumnos, en donde exista diversidad de perfiles.
5. Investigación. Se induce a los alumnos para que busquen, comparen y analicen la información requirente para realizar el proyecto. El docente actúa como guía del proceso.
6. Diseño del PFI. Los alumnos aplican lo aprendido en materias previas y actuales, sumado a la investigación realizada, para realizar el diseño del proyecto.
7. Ejecución del PFI. Los alumnos llevan a la práctica lo diseñado, construyendo en los talleres el producto final del proyecto.
8. Presentación del PFI. Los alumnos deben exponer y defender el proyecto mostrando lo que han aprendido y cómo han dado respuesta al problema inicial.
9. Evaluación del PFI. Se realiza por los profesores de las diversas asignaturas intervinientes en base a un determinado criterio de evaluación.

Aprendizaje Basado en Proyectos

Tendiente a esto es que se utiliza la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos, el cual es un modelo de aprendizaje en el cual los alumnos planean, implementan y evalúan proyectos con aplicaciones reales.

Fundamentalmente está enfocado a actividades de largo plazo, centradas en el alumno.

Para ello es necesario formar equipos de trabajo que se movilizan en forma cooperativa y colaborativa para alcanzar objetivos específicos, todo ellos con base en una organización.

A medida que los alumnos y profesores interactúan, se desarrollan relaciones basadas en la comunicación, confianza y responsabilidad.

Según los principales investigadores en esta área [1], este tipo de aprendizaje contribuye a:

- Crear un concepto integrador de las diversas áreas del conocimiento.
- Desarrollar en los alumnos habilidades y competencias como la colaboración para construir conocimiento, planeación de proyectos, toma de decisiones y manejo del tiempo.
- Desarrollar empatía por personas.
- Aumentar la motivación, participación y disposición para realizar las tareas.
- Impulsar relaciones de trabajo.
- Fomentar el trabajo disciplinar e interdisciplinar.
- Integración entre el aprendizaje en la escuela y la realidad.
- Aumentar la autoestima.
- Desarrollar la capacidad de investigación.
- Acrecentar las habilidades para la solución de problemas.
- Proveer de una herramienta y una metodología para aprender nuevas tecnologías.

Trabajo en equipo

Indispensable para la consecución de los fines, metas y resultados es la formación de equipos de trabajo, que implica una interdependencia activa de los integrantes.

Aquí es valorable promover valores como colaboración y solidaridad entre los miembros, como también incentivar a la negociación para arribar a acuerdos en posibles conflictos.

“Un equipo está constituido por un conjunto de personas que deben alcanzar un objetivo común mediante acciones realizadas en colaboración.” [2]

La competencia y la jerarquía no permiten resultados eficientes y desmotivan a los alumnos en el proceso, siendo necesarias relaciones de confianza y de apoyo recíproco.

En un equipo que funcione adecuadamente los integrantes llegan a desarrollar una elevada competencia y capacidad que les permite resolver problemas con decisiones consensuadas y más eficientes.

El trabajo en equipo genera participación e inclusión y es la clave para resolver los problemas de calidad, creatividad, satisfacción y compromiso.

El rol del docente

El papel del docente en estrategias de este tipo es de facilitador, ofrece a los alumnos asesoría y provee de recursos en el transcurso del desarrollo del proyecto, pero sin llegar a ser la única fuente de información. En algunos casos la labor del profesor incluye el desarrollo específico de un determinado tema disciplinar, en otros la tarea incluirá contenidos interdisciplinarios, con lo cual debe estar dispuesto a nuevas ideas y a solicitar o admitir el asesoramiento de otros profesores.

En ciertos momentos, cuando debe darse solución a un determinado problema o analizar alguna propuesta de los alumnos, se deberá realizar análisis y debates con la totalidad de ellos o con el equipo de trabajo pertinente.

Además tiene un papel fundamental en la coordinación de los trabajos en talleres, planificando cuales intervendrán y el calendario de tareas a ejecutar, asegurando la provisión de materiales necesarios para la construcción.

Tendrá a cargo la gestión total del proyecto, marcando los distintos hitos y replanificando si es necesario.

El profesor aprende junto con los alumnos y asegurando que el alumno sea constructor de su propio aprendizaje.

Con respecto a la evaluación, esta deberá ser integral, contemplando todos los aspectos formativos y estará dirigida a las evidencias de aprendizaje desarrolladas durante el curso del proyecto. El alumno debe comprender que es evaluado tanto en el proceso como en el resultado final. De esta manera los alumnos aprenden a autoevaluarse y a valorar cualidades como la responsabilidad, compromiso y sensatez.

Es necesario crear un buen ambiente de aprendizaje, en donde los alumnos puedan experimentar y ensayar, y sean estimulados por el profesor, aun no obteniendo un buen resultado, pero que posibilita la adquisición de conductas de recuperación, superación y progreso.

Utilización de Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC)

“La comunicación es la transmisión de un mensaje cognitivamente significativo, esto es, que incluye un conocimiento, como datos, conjeturas, preguntas, instrucciones y mandatos. Cuando dos o más cosas se comunican, constituyen un sistema de comunicación”. [3]

Las tecnologías de la información y la comunicación ofrecen al aprendizaje basado en proyectos, herramientas que permiten superar barreras como de distancia, horarios, entre otras. De esta manera se construyen relaciones mediadas por diversos soportes de comunicación que suministran a los estudiantes un conjunto único de experiencias.

Los alumnos deben hacer un uso asiduo de estas TIC como apoyo para realizar los proyectos.

Este PFI pretende promover una experiencia innovadora en el proceso de enseñanza aprendizaje, apoyándose en las TIC y enfatizando los cambios de estrategias didácticas de los profesores y el sistema de comunicación planteado que modifica la forma de distribuir información.

Los alumnos en contacto con las TIC se benefician de diversas maneras y ello requiere acciones educativas relacionadas con el uso, selección, utilización y organización de la información. El apoyo y la orientación que recibirá en cada situación, así como la diferente disponibilidad tecnológica, son elementos cruciales en la explotación de las TIC para actividades de formación en esta nueva situación.

El profesor debe repositionarse en esta nueva situación dejando de ser solo fuente de conocimientos y pasar a actuar también como guía de los alumnos, facilitándoles el uso de los recursos y las herramientas que necesi-

tan para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas, mediados por estas tecnologías.

Incorporación de Nuevas Tecnologías

Los incesantes avances tecnológicos nos dan muestra de la importancia del conocimiento y su aplicación técnica en nuestra sociedad.

Morin y Seurat [4] definen innovación como “el arte de aplicar, en condiciones nuevas, en un contexto concreto y con un objetivo preciso, las ciencias, las técnicas, etc.”. Con lo cual se considera que la innovación no es solamente el fruto de la investigación, sino también de la asimilación de una tecnología desarrollada y aplicada en otros campos, pero que cuya puesta en práctica en un contexto educativo constituye una novedad.

La escuela no puede permanecer ajena a estos cambios, asentándose en planes de estudio que no representen saberes nuevos, ni promoviendo las destrezas necesarias para una realidad en permanente transformación.

Una alternativa a la dificultad o demora en introducir cambios asiduos en los programas disciplinares es promover los nuevos conocimientos y técnicas en los PFI, y de esta forma agilizando notablemente la actualización académica.

Estas nuevas tecnologías, en el marco de un proyecto, adquieren una singular importancia para la formación del alumno y su necesidad de estar en permanente actualización, para su inserción académica o laboral.

Por tal motivo en los PFI se han implementado temas que no eran introducidos en los contenidos conceptuales de las distintas asignaturas, y por ende carecían de tratamiento en los distintos espacios curriculares. [5]

Además permite la posibilidad de concientizar sobre el desarrollo y la utilización de tecnologías que permitan un entorno sustentable y evitar el perjuicio del ambiente natural y social.

Conclusión

La experiencia en el desarrollo de los PFI en el Instituto Técnico Aguilares ha demostrado ser una invaluable herramienta para lograr los objetivos propuestos para el aprendizaje.

Seis años de aplicación de ellos nos han proporcionado evidencia de que los estudiantes retienen mayor cantidad de conocimiento y habilidades cuando están comprometidos con proyectos estimulantes.

Además los estudiantes se enorgullecen de lograr algo que tenga valor fuera del ámbito de la clase, en lo posible realizando contribuciones a la escuela o a la comunidad.

Esta estrategia, que se ha venido aplicando en los dos últimos años de la formación, puede extenderse y aplicarse en cada año del ciclo lectivo, a fin de analizar, comparar y evaluar sus resultados en la formación integral del alumno.

Referencias

- [1] Citados por Galeana de la O. en “Aprendizaje Basado en Proyectos”.
- [2] IPE UNESCO Buenos Aires, “Trabajo en Equipo”.
- [3] BUNGE MARIO: bibliografía citada.
- [4] MORIN, J; SEURAT, R, bibliografía citada.
- [5] Por ejemplo podemos mencionar, algoritmos y programación computacional, dispositivos programables, desarrollos electrónicos, comunicaciones digitales, etc.

Bibliografía

1. BUNGE, MARIO. (2001). “Diccionario de Filosofía”. Siglo XXI. México.
2. GALEANA DE LA O., LOURDES: “Aprendizaje Basado en Proyectos”. Universidad de Colima.
3. IPE UNESCO Buenos Aires: “Trabajo en Equipo”.
4. MORIN, J; SEURAT, R. (1998). “Gestión de los recursos tecnológicos”. Cotec. Madrid
5. MOURSUND, DAVID. (1999). “Project Based Learning Using Information Technology”. ISTE Publications.
6. PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE. Normativas. Leyes nacionales y resoluciones del Consejo Federal de Educación.
7. Proyecto Institucional del Instituto Técnico de Aguilares - Universidad Nacional de Tucumán
8. SALINAS, J. (1997). “Enseñanza flexible, aprendizaje abierto. Las redes como herramientas para la formación”. Universidad de Málaga. Málaga.

Lenguaje y ciencia

*Lucrecia Medina Córdoba de Paz;
Nancy Alves; Jorgelina Chaya*

Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento
Universidad Nacional de Tucumán

RESUMEN

La Ciencia es la rama del saber humano constituida por el conjunto de conocimientos objetivos y verificables sobre una materia determinada obtenidos mediante la observación y la experimentación. Ciencia como otras asignaturas requiere de una serie de instrumentos como el uso correcto de: un lenguaje técnico y específico, bases matemáticas y cultura general. El lenguaje es fundamental para poder comunicar resultados de observaciones o trabajos experimentales.

En el presente trabajo se describe una experiencia interdisciplinaria entre la asignatura Ciencia Físico Naturales y Lengua tendiente a mejorar la expresión escrita de las alumnas a la hora de redactar informes de experiencias prácticas.

Se trabajó en la elaboración de informes de trabajos experimentales llevados a cabo por alumnas de 8vo. grado del ciclo de orientación de la Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento -UNT.

La producción de las alumnas fue evaluada cuantitativamente antes y después de la intervención de la Profesora de lengua. Asimismo, los resultados de la experiencia fueron socializados con las alumnas.

Finalmente, consideramos la importancia de la asignatura lengua ya que la misma atraviesa transversalmente a todas las materias que se dictan en el nivel medio de la educación.

Palabras clave: Informes de laboratorio, Experimentación, Expresión escrita

INTRODUCCIÓN

La Ciencia Físico Naturales es una ciencia fáctica ya que su objeto de estudio son aquellos hechos naturales observables a partir de los cuales se elaboran los conocimientos. Ésta se basa en el método científico informativo y en el experimental tanto es así que, los conocimientos científicos se obtienen mediante observaciones y experimentaciones en ámbitos específicos. A partir de éstos se generan preguntas y razonamientos, se construyen hipótesis, se deducen principios y se elaboran leyes generales y sistemas organizados.

La ciencia considera y tiene como fundamento las observaciones experimentales las cuales se organizan por medio de métodos, modelos y teorías con el fin de generar nuevos conocimientos. Para ello se establecen previamente unos criterios de verdad y un método de investigación. La aplicación de esos métodos y conocimientos conduce a la generación de nuevos conocimientos en forma de predicciones concretas, cuantitativas y comprobables referidas a observaciones pasadas, presentes y futuras. Con frecuencia esas predicciones pueden formularse mediante razonamientos y estructurarse como reglas o leyes generales, que dan cuenta del comportamiento de un sistema y predicen cómo actuará el mismo en determinadas circunstancias.

El informe de laboratorio es una acabada prueba de que hicimos un experimento, lo analizamos y comprendimos. Cuando redactamos el informe es cuando terminamos de ordenar nuestros datos, gráficos, anotaciones y, sobre todo, nuestras ideas. El informe debe ofrecer al que lo lee un recuento claro y completo de las actividades experimentales realizadas, de las conclusiones y reflexiones.

El informe no debe ser considerado como un documento que se presenta con el solo fin para que el docente juzgue el trabajo realizado, sino que debe ser pensado como un texto que sea capaz de mostrar que hemos ganado la habilidad de comunicar por escrito nuestras ideas y resultados. Con esto en mente, los informes que se realizan en los cursos básicos de laboratorio son un muy buen entrenamiento para mejorar la redacción y la capacidad de comunicar temas científicos y técnicos.

Desde este punto de vista la asignatura “Lengua” juega un papel importante ya que la misma es el eje vertical que atraviesa a todas las asignaturas.

El objetivo del presente trabajo fue mejorar la expresión escrita de las alumnas en la redacción de informes de experiencias prácticas para lo cual se trabajó interdisciplinariamente desde las áreas “Ciencia Físico Naturales” y “Lengua”.

METODOLOGÍA

Este trabajo se llevó a cabo con alumnas de 8º grado del ciclo de exploración de la Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento de la Universidad Nacional de Tucumán. Desde la asignatura Ciencia Físico Naturales y como parte del cursado de la materia se propone a las alumnas la realización de experiencias prácticas para lo cual se proporciona a las mismas de una descripción de lo que deben llevar a cabo en forma experimental a las cuales se les explica en qué consiste el trabajo de un científico. Una vez realizado los trabajos prácticos se solicitó a las alumnas que elaboraran un informe a efectos de comunicar las actividades, las observaciones y las conclusiones.

Los trabajos prácticos realizados fueron:

- ✓ Aprendiendo a distinguir distintos tipos de sistemas
- ✓ Separando sistemas materiales
- ✓ Cromatografía en casa
- ✓ Flota o se hunde
- ✓ Reconociendo metales y no metales

Entendemos que la escritura es una práctica social y cultural que adquiere un sentido transversal durante toda la escolarización siendo junto con la lectura, procesos solidarios que permiten a los sujetos apropiarse de estrategias valiosas para trabajar y compartir con los otros, para transformar su conocimiento y para ejercer su ciudadanía. Es una actividad compleja, que involucra un proceso continuo de resolución de problemas y que requiere de la toma de conciencia centrada en la necesidad de dar sentido a las actividades de escritura en el aula. En este sentido, es que abordamos la enseñanza de la Lengua y la Literatura desde una perspectiva sociocultural.

La propuesta didáctica interdisciplinaria para 8vos. grados que presentamos en estas Jornadas comenzó a desarrollarse desde la materia Lengua y Literatura Castellanas desde 7mo. grado. Por lo tanto, debemos remitirnos a secuencias didácticas abordadas en el año anterior para poder comprender el trabajo realizado con el Informe de experiencias científicas. Así, en 7mo. se comenzó con el abordaje a los géneros de la exposición a partir de una propuesta gradual de escritura creativa que se inició con la descripción, a continuación con la definición de diccionario, la definición etimológica, luego la de enciclopedia para finalmente abordar la exposición en discursos científicos y de divulgación científica. Siempre, entendiendo a la escritura como una forma de apropiación en donde la escritura y re-escritura pueden reproducirse desde una posición imaginativa y creativa.

La metodología de trabajo propuesta fue la del “aula taller” dado que “es importante que el aula se organice como taller de lectura y escritura ya que en esta modalidad se privilegia el intercambio de opiniones e interpretaciones acerca de los textos. Se trata de un espacio que habilita la formulación de preguntas por parte de los alumnos en relación con lo que comprenden o no comprenden (o creen no comprender) y que ofrece la oportunidad de que pongan en escena sus saberes, que provienen tanto de sus experiencias de vida como de las experiencias de pensamiento que les han proporcionado otras lecturas. Un taller es un ámbito en donde los textos producidos son leídos y comentados por todos y en el que existe un tiempo destinado a la reelaboración, a partir de las sugerencias del grupo y del docente. En esa interacción se juega la posibilidad de que los alumnos tomen la palabra, y su efectiva participación depende del modo en el que el docente coordine estas actividades. En este sentido, la intervención docente es central en relación con la formulación de consignas de lectura y escritura, y en el seguimiento pormenorizado de los procesos que van desarrollando los alumnos, que no siempre son homogéneos”. (Núcleos de aprendizaje prioritarios. NAP Lengua).

Así entonces, quien adquiere un papel fundamental aquí es la formulación de las consignas porque en su enunciación debe proponerse una tarea-problema de escritura cuyo objetivo establezca un desafío, ya sea en

cuanto al contenido (una tarea que demande un cruce inesperado o una relación nueva entre conceptos conocidos), o bien en cuanto a una relación con aspectos retóricos (la exigencia de producir un texto que se encuadre en un género distinto a los habituales o se dirija a un auditorio nuevo, por ejemplo). En ese sentido, las consignas lúdicas y creativas son una modalidad de trabajo que permite a los estudiantes poder realizar autocorrecciones con criterios menos normativos -pero no menos eficientes-, a partir de la reflexión acerca de los procesos de producción escrita, permitiendo a la vez que logren arribar a las mejores versiones posibles de sus producciones escritas.

En 7mo. Grado se propusieron actividades del Nuevo Escriturón de Maite Alvarado, Bombini, Feldman e Istvan como las siguientes:

✓ Uniendo dos nombres de animales o un nombre de animal y un nombre de una cosa, se obtienen curiosas especies que habrían asombrado a los más expertos científicos: por ejemplo, la golondriz (cruza de golondrina y lombriz), o la lombrilla (cruza de lombriz con sombrilla). Nos preguntamos, entonces: ¿cómo será una lombrilla?, ¿donde habitará? ¿de qué se alimentará?

✓ Cada una de las estudiantes inventó un animal fantástico a partir de la cruce de dos animales diferentes o de un animal y un objeto (cosa). Luego propusieron entre todas las alumnas una lista de animales y la de objetos como se muestra a continuación.

Lista de animales	Lista de objetos
Jirafa	pizarra
Pez	lámpara
Murciélago	globo
Oso	guitarra
Elefante	helicóptero
Tigre	bicicleta

Luego, combinaron las listas y eligieron a un animal fantástico ante lo que se les planteó la siguiente consigna:

✓ Te proponemos escribir la definición de tu animal fantástico para formar parte de una publicación en formato libro, un verdadero **Bichonario**.

✓ Podés consultar un diccionario enciclopédico para ver cómo se escribe una definición. Para ayudarte, un ejemplo:

“**Marmoteca:** (marmota + biblioteca). Sust. Femenino. Dícese del animal que duerme durante largos períodos por la ingesta excesiva de libros. Por esa razón, desarrolló una imaginación frondosa que le permite soñar simultáneamente entre quince y veinte sueños de diferentes colores”.

✓ Ahora podemos ir un poco más allá y describir los animales inventados, teniendo en cuenta los siguientes aspectos, como lo haría una nota de enciclopedia, esto sería:

Nombre del animal: localización, hábitat, aspecto, costumbres, reproducción, tamaño, alimentación, especie, etc.

Esta modalidad de trabajo permitió efectuar una corrección más efectiva y requirió por parte de las estudiantes una búsqueda permanente del género al que corresponden estos temas, pensar en función a quién va dirigido, a cuál es el objetivo del que escribe como así también cuál es el estilo adecuado según el texto. Por su parte, se fueron realizando los aportes correspondientes por parte de sus compañeras, siempre desde sus propios saberes discursivos, y orientados por la docente, se fueron formulando objeciones y sugerencias. El aula taller permitió crear las condiciones para que se pusieran en juego una epistemología, esto es, un modo diferente de construir conocimiento, a partir de la lectura en voz alta tanto de los textos de autor, como de los que las alumnas escribieron, la confrontación de interpretaciones, la búsqueda de más información en otros textos, la posibilidad de preguntar y preguntarse.

En este punto, las estudiantes han podido recuperar y construir junto con la mediación del docente, los saberes necesarios para llevar a cabo el proceso de escritura y los modos de escritura propios de los géneros de la exposición, considerando:

- ✓ ¿qué voy a contar?,
- ✓ ¿cómo voy a contarlo?
- ✓ ¿Cuándo es adecuado introducir lo que he decidido contar?

De este modo, se establecieron los pasos a tener en cuenta ante cualquier situación de escritura:

- Elaboración de planes de escritura
- Elaboración de borradores
- Reconsideración de las ideas vertidas

Las estudiantes hasta aquí, habían demostrado la recuperación y sistematización de los saberes necesarios para la producción escrita de un género expositivo.

Pero cuando en 8vo. Grado se les solicitó desde la asignatura Ciencias Físico Naturales la elaboración de un Informe científico, la profesora de Físico Naturales observó que en las producciones escritas se reiteraba:

- a) Falta de prolijidad en la presentación de los informes
 - b) Expresiones o términos incorrectos que no están acorde con el lenguaje técnico y específico de la ciencia
 - c) No existe una descripción acabada de los hechos observados
 - d) En general, no siguen para nada el esquema propuesto y aprendido en la asignatura lengua
- Algunos ejemplos pueden observarse en Figuras 1, 2a) y b), respectivamente.

A partir de estos resultados, se comenzó el trabajo interdisciplinario entre Lengua y Ciencias Físico Naturales.

Los informes realizados para Ciencias Físico-Naturales fueron vistos también por la docente de Lengua a partir de lo cual se realizaron sugerencias en una hoja aparte a cada una de las estudiantes con la intención de que pusieran en práctica los saberes y contenidos aprehendidos en 7mo. Grado. Los comentarios devueltos no fueron “correcciones”, sino sugerencias desde lo conceptual y la reflexión sobre la lengua para que reescribieran sus producciones escritas según los parámetros formales que este tipo de discurso requiere.

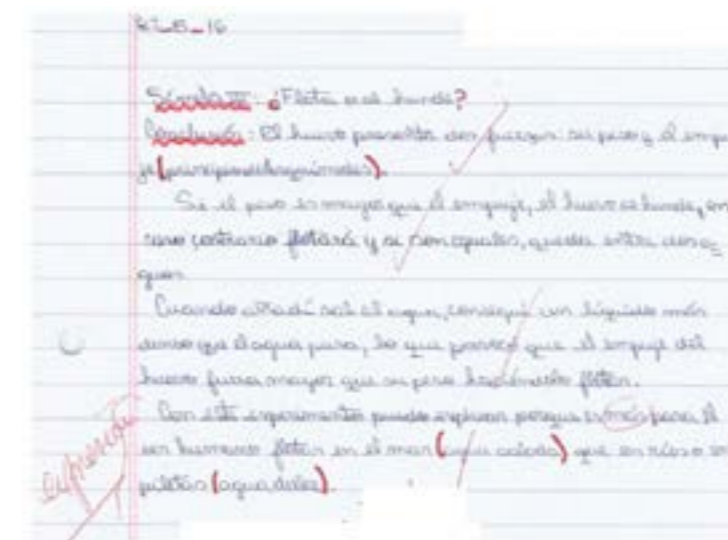


Figura 1 Se observa un problema de expresión



Figura 2 a)



Figura 2 b)

Figura 2 a) y b) Se observa que no existe una descripción del fenómeno observado

Entre las apreciaciones generales que se hicieron a los informes se les sugirió para la nueva entrega que:

- ✓ “Revisaran el estilo y el uso de la tercera persona gramatical en lugar de la primera en plural”
- ✓ “observaran la organización de sus enunciados teniendo en cuenta la presentación del tema que están desarrollando”
- ✓ “utilizaran conectores para unir las ideas”
- ✓ “hicieran uso del vocabulario específico y técnico de la asignatura”
- ✓ “ampliaran sus descripciones”
- ✓ “revisaran las conjugaciones verbales propias de la exposición”

CONCLUSIONES

Esta forma de orientar a las estudiantes para la reflexión, la escritura y la reescritura, ha llevado a nuestras alumnas a que sean capaces de integrar los saberes que poseen desde un posicionamiento diferente al de la corrección normativista. Se destaca y valoriza a los hablantes como usuarias de la lengua capaces de poner en acto según las situaciones comunicativas, sus saberes discursivos, normativos, formales y hasta los gramaticales que las diferentes disciplinas poseen y que la escuela les enseña. Desde este punto de vista, podríamos afirmar que enseñar a escribir, más allá del dominio del código y de la normativa gráfica, es enseñar a resolver tipo de problemas; y es aquí donde la escritura de informes de trabajos experimentales es un tipo de problema que constituye un desafío productivo para las estudiantes.

Nos encontramos aun trabajando en este proceso de enseñanza-reflexión-aprendizaje de la escritura de informes científicos ya que nuestra intención radica en que el proceso de producción escrita sea objeto de reflexión y sistematización de sus saberes como una práctica constante que les permita integrar los aportes del área de Lengua a los otros campos disciplinares

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Alvarado, Maite 2012 El Nuevo Escriturón. Curiosas y extravagantes actividades para escribir. Quipu. B1.
2. Alvarado, Maite 2013. Escritura e invención en la escuela. Fondo de Cultura Económica. Bs. As.
3. Alvarado, Maite 2015, Leer y escribir. Apuntes de una capacitación. El Hacedor. Bs. As.
4. Alvarado, Maite-Pampillo, Gloria 1988, Talleres de escritura. Con las manos en la masa. Libros del Quirquincho. Bs. As.
5. BIXIO, B. (2003) Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura. Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura, I (2), pp. 24-35.
6. Bombini, Gustavo 2015. Textos retocados. Lengua, literatura y enseñanza. El Hacedor. Bs. As.
7. FRUGONI, Sergio (2005) La escritura de invención como práctica cultural: su papel en la Didáctica de la lengua y la literatura, en Lulú Coquette, Revista de Didáctica de la lengua y la literatura. Año III, N°3, noviembre de 2005, El Hacedor- Jorge Baudino Ediciones, Buenos Aires. ISSN: 1669-824X (p.81-95).
8. Frugoni, Sergio 2006. Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela. Libros del Zorzal. Bs. As.
9. Redacción de informes científicos y técnicos. La enciclopedia de ciencias y tecnologías en Argentina. <http://cyt-ar.com.ar/>

La V de Gowin: Una herramienta para aprender ciencia físico naturales

Lucrecia Medina Córdoba; Nancy Alves

Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento
Universidad Nacional de Tucumán

RESUMEN

El diagrama V es un recurso útil como integrador de conocimientos teóricos o de actividades experimentales permitiendo la producción del conocimiento a través de un pensamiento reflexivo. Considerando que la mayoría de las veces no se dispone del tiempo necesario, para el desarrollo de la teoría y de la parte experimental, esta herramienta permite que sea el alumno el que relacione lo que se ha abordado. La aplicación del diagrama V posibilita que la evaluación adquiera una dimensión menos estresante.

En este trabajo se presenta una propuesta de aplicación del diagrama V en cursos paralelos, 8vo. Grado, Ciclo Orientación de la Escuela Sarmiento-UNT. Los contenidos fueron desarrollados durante la primera mitad del año y se aplicó antes de iniciar la segunda etapa de estudio. Se trabajó en grupos de 5 a 6 alumnas para lo cual se explicó y proveyó a cada grupo de un esquema del diagrama V. La producción de las alumnas fue evaluada cuantitativamente y socializada en encuentros posteriores.

Consideramos propicio aplicar esta herramienta (Diagrama V) para ayudar a las alumnas a entender mejor los contenidos y para el docente constituye un instrumento para la evaluación de los alumnos y para la investigación en el aula.

Palabras clave: Estrategia de aprendizaje, Evaluación, Diagrama V

INTRODUCCIÓN

La instancia de evaluación es una problemática que a todos los docentes nos preocupa en mayor o menor medida, sin embargo, es una herramienta indispensable para retroalimentar la práctica cotidiana. Rodríguez Barreiro et al. (1992, p. 254-267), opinan al respecto: "Cualquier intento de la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje está condenado al fracaso -a la falta de operatividad- si no va acompañado paralelamente de un perfeccionamiento de los modelos y técnicas de evaluación", esta afirmación apunta a la necesidad de plantear nuevas alternativas en este campo.

Es tal el interés en esta problemática que hay un gran número de investigaciones encaminadas al estudio de la evaluación tanto de los aspectos teóricos y en los trabajos prácticos (Payá 1990, p. 182-183) en áreas como Ciencia. Las tendencias actuales en Didáctica de las Ciencias apuntan hacia una enseñanza acorde con el proceso seguido en el conocimiento científico, en el cual se tiene en cuenta la secuencia: "definición del problema - emisión de hipótesis - diseño experimental - análisis de resultados y elaboración de conclusiones".

En el presente trabajo proponemos una forma de evaluar diferente y complementaria a como se viene haciendo en un intento de integrar los conceptos aprendidos.

METODOLOGÍA

Lo que más nos interesa valorar es la intensidad y calidad de la interacción entre lo que el alumno sabe y piensa respecto de un concepto teórico, práctico y lo que hace para relacionar el mismo con otros conceptos vistos durante su estudio.

La herramienta propuesta es el diagrama V de Gowin (Moreira y Levandowski, 1983; Gowing, 1987; Moreira, 1990; Moreira y Buchweitz, 1993). En la bibliografía se encuentran abundantes trabajos relacionados con diagramas V, donde nos muestran que éstos constituyen una buena herramienta de aprendizaje con enfoque constructivista que se adapta muy bien al esclarecimiento de lo que es una investigación (Novak, 1991, 215-228;

Gurley-Dilger, 1992, 50-57; Izquierdo 1994, p. 114-124; Naknleh, 1994, p.201-205; del Carmen, 1995, p. 17-25; García Arques et al., 1995, p.221-224; Izquierdo, 1995, p.21-25; Lama et al, 1995, p. 83-99; Calvet, 1997, p.63-73).

Los paradigmas didácticos actuales plantean la necesidad de que los estudiantes participen activamente en la construcción de sus conocimientos y nos permiten valorar desde nuevas perspectivas la utilidad de la V de Gowin (García Sastre et al, 2003). La construcción del conocimiento científico requiere "actuar pensando"; todo ello queda representado en la V dando cabida también a la construcción de conocimientos que realiza el alumno. Los diagramas mencionados favorecen el desarrollo de un esquema mental integrador, que capacita al alumno para las actividades de indagación dentro de la ciencia. Un profesor, ante el diagrama en V confeccionado por un alumno, ve rápidamente si ha habido coordinación entre lo que este sabía y pensaba y lo que decidía y hacía. De ahí, que se convierta en herramienta útil y ágil de evaluación.

Asimismo, el diagrama V realizado por el alumno sobre el trabajo experimental que él mismo ha llevado a cabo, pretende ser la expresión escrita de la interacción entre lo conceptual y lo metodológico a lo largo de su actividad. La valoración de la intensidad y la calidad de esta interacción es importante para la evaluación de aspectos importantes, como:

- Si las operaciones que realizaba el alumno tenían significación para él.
- Si las decisiones que adoptó le fueron impuestas o emanaron de sus convicciones.

Para que este método resulte eficaz, es preciso que el alumno sepa qué es un diagrama V, que comprenda todos y cada uno de los elementos que lo integran (esquemas conceptuales, registros, Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Vol. 2, N° 1, 45-57 (2003) 47 transformaciones de los registros, juicios de valor, etc.).

El presente trabajo de investigación ha sido llevado a cabo con 59 alumnas correspondientes a 2 divisiones de 8° grado (Ciclo de Orientación) de la Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento de la Universidad Nacional de Tucumán en la asignatura "Ciencia Físico Naturales", en adelante los distinguiremos como Grupo A y Grupo B, respectivamente.

Nuestro objetivo fue aplicar un método que permita comprender los conceptos de la ciencia, a la vez que favorezca la construcción significativa de conocimientos dentro del campo de Química. Asimismo, se pretendía poner a punto un sistema de evaluación cualitativo de esos aprendizajes (García Sastre et al., 2003). Las experiencias prácticas que se realizaron relacionadas con los contenidos teóricos fueron sencillas, algunas de ellas extra áulicas.

Para aplicar este método seguimos el siguiente procedimiento:

a) Se adiestró a las alumnas en la confección de diagramas V para lo cual se explicó cómo elaborarlo. Al grupo A se le repartieron ejemplos de diagramas de temas que ya conocían a modo de guía Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Vol. 2, N° 1, 45-57 (2003)48.

Para llevar a cabo esta tarea las alumnas fueron divididas en grupos cada uno de los cuales abordó un tema del programa de estudio. Una vez dada la explicación se procedió a entregar un diagrama vacío para que lleven a cabo la tarea (Gráfico 1). Cada grupo de alumnas tenía una consigna relacionada con un tema estudiado. En las Figuras 1 y 2 se presenta un ejemplo del trabajo realizado por alumnas.

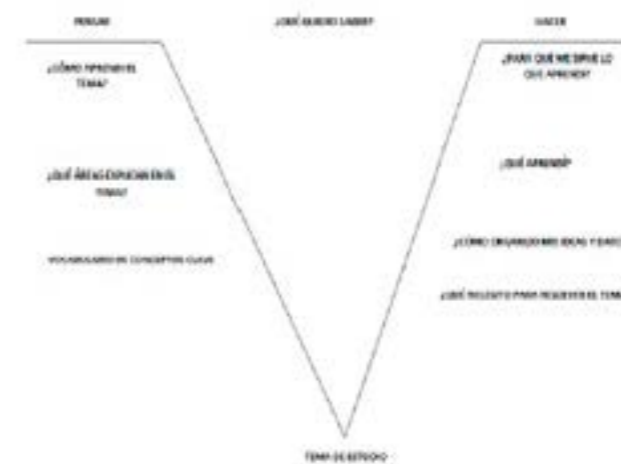


Gráfico 1 Esquema de la V de Gowin en regalo a las alumnas

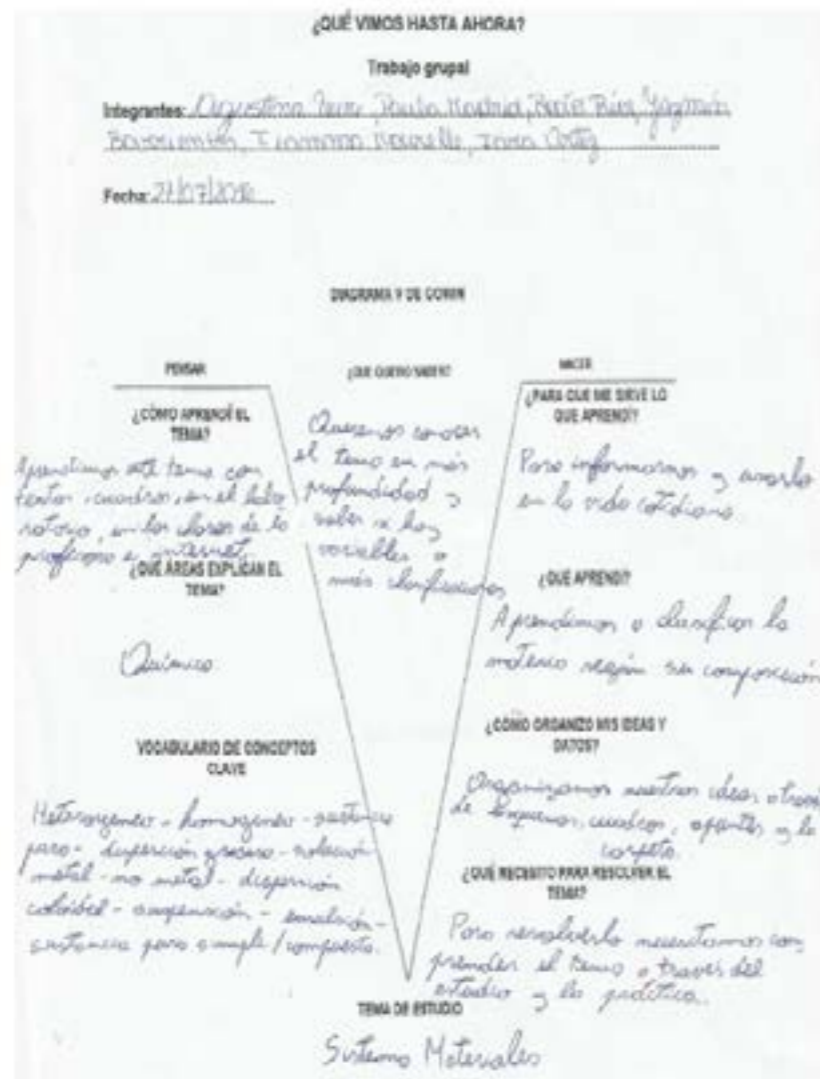


Figura 1 Diagrama V corregido realizado al Grupo A

Los resultados obtenidos nos hicieron pensar que el adiestramiento en su confección no se había hecho de forma satisfactoria. Se llegó, entonces, a la conclusión de que era necesario que las alumnas practicasen aún más esta forma de trabajo.

b) Se entregaron los diagramas corregidos, con todas las aclaraciones individuales necesarias, dándoles la oportunidad de dialogar personalmente con el profesor para completar aquellas aclaraciones que no hubiesen sido entendidas de la corrección escrita. Se solicitó a las alumnas del Grupo B, que completaran el Diagrama a partir de ejemplos de diagramas de temas que ya conocían a modo de guía Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Vol. 2, N° 1, 45-57 (2003)48.

En el Grupo A, en cambio, se procedió a explicar las correcciones y se pidió a las alumnas que realizaran un nuevo Diagrama.

c) Se valoraron los diagramas V cualitativamente para ello elaboramos una escala de valoración cualitativo de los contenidos.

Para el Grupo A, se hicieron 6 grupos constituidos de 4 a 6 alumnas. En la Figura 1 se presenta un ejemplo realizado por las alumnas. En Tabla 1 se vuelca la valoración dada a cada una de las respuestas que brindó cada grupo para los 9 ítems del Diagrama V

Para ello fijamos arbitrariamente la siguiente escala.

- Nada = 0
- Poco Elaborada = 4
- Elaborada = 7

Muy elaborada = 10

La respuesta óptima que correspondería a cada pregunta de la Tabla 1 sería: “Muy elaborado”, teniendo en cuenta el puntaje y los 6 grupos con los que se trabajó, es 54 el valor que representaría en este caso un 100 %.

Tabla 1 Cantidad de respuestas para el Grupo A (32 alumnas)

Contenidos evaluados	Nada elaborado	Poco elaborado	Elaborado	Muy elaborado
1 ¿Define correctamente el tema de estudio?	0	5	1	0
2 ¿Qué quiero saber?	0	1	5	0
3 ¿Qué necesito para resolver el tema?	0	1	5	0
4 ¿Cómo organizo mis ideas y datos?	0	1	5	0
5 ¿Qué aprendí?	0	0	6	0
6 ¿Para que me sirve lo que aprendí?	0	2	4	0
7 Vocabulario de conceptos clave	0	4	2	0
8 ¿Qué áreas explican en el tema?	0	2	4	0
9 ¿Cómo aprendí el tema?	0	6	0	0
Total	0	22	32	0
Porcentaje	0	40,75%	59,25%	0

En el Gráfico 1 se representa el porcentaje de respuestas para los Grupos A.

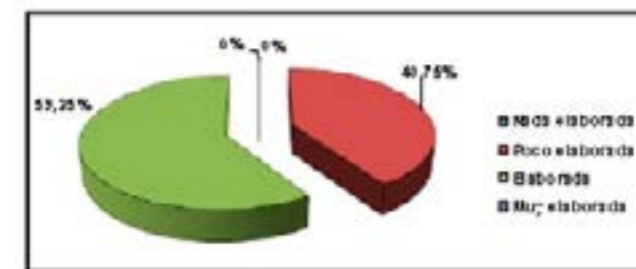


Gráfico 1 Porcentaje de respuestas para el Grupo A

En Tabla 2 se presentan las notas obtenidas por el grupo A.

Tabla 2 Notas obtenidas Grupo A

Grupo	Nada elaborado Nota = 0	Poco elaborado Nota = 4	Elaborado Nota = 7	Muy elaborado Nota = 10	Nota Final
1	0	0	6	0	6,0
2	0	0	6	0	6,0
3	0	2	7	0	6,0
4	0	4	5	0	5,8
5	0	4	5	0	5,8
6	0	2	7	0	6,0

En el Grupo B con las alumnas que estuvieron presentes el día que se aplicó la herramienta se hicieron 8 grupos de 3 integrantes cada uno (hubo 3 ausentes). En la Figura 2 se presenta un ejemplo realizado por las alumnas.

La respuesta óptima que correspondería a cada pregunta de la Tabla 2 sería: “Muy elaborado”, teniendo en cuenta el puntaje y los grupos con los que se trabajó, es 72 valor que representaría en este caso un 100 %. En el Gráfico 2 se representa el porcentaje de respuestas para los Grupos B.

En Tabla 3 se presentan las notas obtenidas por grupo, para ello fijamos arbitrariamente la siguiente escala mencionada en página 3 del presente escrito.

¿QUÉ VIMOS HASTA AHORA?
 Trabajo grupo:
 Integrantes: Melina, Soledad, Agustina, Juan, José, Agustina
 Fecha: 27/11/16



1. La mayoría de las preguntas puntuales que compare en los talleres y en la entrega de las copias que tiene la mayoría de trabajos en trabajo.
 2. En cambio de datos son: función, ecuación, derivación, identificación, multiplicación.

Figura 2 Diagrama V con respuestas ordenadas al Grupo D

Tabla 2 Cantidad de respuestas para el Grupo B (27 alumnas)

Contenido evaluado	Nada elaborado	Poco elaborado	Elaborado	Muy elaborado
1 ¿Define correctamente el tema de estudio?	0	2	1	6
2 ¿Qué quiero saber?	0	0	0	0
3 ¿Qué necesito para resolver el tema?	0	1	2	6
4 ¿Cómo organizo mis ideas y datos?	0	0	3	6
5 ¿Qué aprendí?	0	0	4	4
6 ¿Para qué me sirve lo que aprendí?	0	1	5	2
7 Vocabulario de conceptos clave	0	0	2	6
8 ¿Qué áreas explican en el tema?	0	0	3	5
9 ¿Cómo aprendí el tema?	0	0	3	5
Total	0	4	23	46
Porcentaje	0	6,56 %	31,94 %	62,5 %

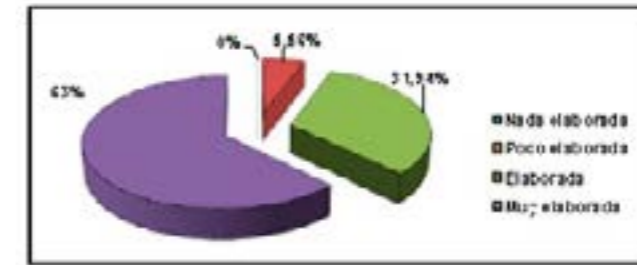


Gráfico 2 Porcentaje de respuestas para el Grupo B

Tabla 3 No elaboradas de grupo para el Grupo B

Grupo	Nada elaborado Nota = 0	Poco elaborado Nota = 4	Elaborado Nota = 7	Muy elaborado Nota = 10	Nota Final
1	0	2	4	3	7,3
2	0	0	3	6	9,0
3	0	1	4	4	6,0
4	0	0	3	6	9,0
5	0	0	1	8	9,7
6	0	1	4	4	8,0
7	0	0	3	6	9,0
8	0	0	1	0	9,7

RESULTADOS

Los resultados de la evaluación mediante el Diagrama V, como dijimos anteriormente no fueron satisfactorios y deberían ser mejorados ya que:

a) Se observa dificultad por parte del alumno a expresar en la zona conceptual, todos los conceptos, teorías, principios y esquemas conceptuales, que tuvieran algo que ver con lo cuestionado, siendo en muchos casos las respuestas muy acotadas, sin concretar los aspectos específicos a señalar en el problema particular motivo de estudio.

b) En la formulación de preguntas, éstas están relacionadas con el problema, en forma general, no precisando las que son específicas del motivo concreto de la investigación. Sin embargo, en algunos grupos se observó una mayor elaboración de las mismas.

c) La dificultad anterior se constata en el apartado Afirmaciones (¿en qué aprendí?), ya que es donde deberían justificar la confirmación o no de lo investigado, comprobándose que son muchas las preguntas que quedan sin respuesta, y que hay respuestas que no corresponden a preguntas formuladas. Las afirmaciones expresadas, en general, no son consecuencia de las transformaciones que han realizado, sino mero recordatorio de la teoría que ellos conocen de antemano.

d) Se advierte que los conocimientos teóricos (conceptos, leyes y teorías), quedan reflejados adecuadamente en el diagrama V.

e) Se obtuvieron mejores resultados en el Grupo B obtuvieron mejores notas, promedio de 8,7 en contraposición al Grupo A cuyo promedio fue de 5,9.

CONCLUSIONES

La utilización de diagramas V en la evaluación se presenta como un método rápido, sencillo e innovador ya que su aplicación supone un ahorro de tiempo. Por otro lado se consigue hacer un análisis bastante preciso de la coherencia alcanzada por el alumno en su aprendizaje, sirviendo también para que el profesor evalúe la bondad y adecuación de la metodología utilizada por este en el desarrollo tanto teórico como experimental.

A través de este diagrama, el profesor puede constatar si hubo una construcción significativa de conocimientos, asimismo, indagar si en la experimentación hubo conexión entre su saber y pensar y su hacer, y a la vez sirve al alumno para comprobar si su aprendizaje es coherente y significativo.

Se debe tener en cuenta que para obtener resultados apreciables debe de haber un adecuado adiestramiento

en la confección de diagramas V, previo a la elaboración de los mismos.

A pesar de lo expuesto, consideramos que este método de evaluación cualitativa que estamos presentando se encuentra en una fase inicial y perfectible y que el mismo podría ser utilizado como un complemento de evaluación tradicional puesto que permite valorar aspectos esenciales de un tema y su contexto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Rodríguez Barreiro, L.; Gutiérrez Muzquiz, F.A. y J. Molledo Cea (1992). Una propuesta integral de evaluación en ciencias. *Enseñanza de las Ciencias* 10(3), 254-267.
2. Payá, J., (1990). Los trabajos prácticos de Física y Química. Una revisión bibliográfica. *Enseñanza de las Ciencias*, 8(2), 182-183.
3. Moreira, M.A. y C.E. Levandowski (1983). *Diferentes abordagens ao ensino de laboratorio*. Porto Alegre: Editora da Universidades.
4. Gowin, D. (1987). Changing de meaning of experience. Empovering teaching and students through Vee Diagrams and Principles of Educating to reduce Misconceptions in Science and Math., (Paper presented at the Educational Strategies in Science and Mathematics) Department of Education. Cornell University, Ithaca. New York. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 2, N° 1, 45-57 (2003)
5. Moreira, M.A. (1990). *Pesquisa em ensino: UVE Epistemológico de Gowing*. Sao Paulo. Editora Pedagógica e Universitária.
6. Moreira, M.A. y B. Buchweitz (1993). *Novas estrategias de ensino e aprendizagem. Os mapas conceptuais e o Vê epistemológico*. Lisboa: Ed. Técnicas Platano.
7. Novak, J.D., (1991). Ayudar a los alumnos a aprender cómo aprender. La opinión de un profesor investigador. *Enseñanza de las Ciencias*, 9, 215-228.
8. Gurley-Gilger, L. (1992). Gowin`s Vee. (Linking the lecture and the laboratory. *The Science Teacher*, 59, 50-57.
9. Izquierdo Aymerich, M. (1994). La V de Gowin, un instrumento para aprender a aprender (y a pensar). *Alambique*, 1, 114-124.

Proyecto de extensión artística: “Maestr@s por un día”

Mariana Bustos; Patricia Sidán

Escuela de Bellas Artes y de Artes Decorativas
e Industriales “M° Atilio Terragni”
Universidad Nacional de Tucumán

INTRODUCCION

El Proyecto Maestros por un día trata de una experiencia como el título lo indica, realizado por alumnos del nivel básico, teniendo como beneficiarios a niños de una escuela primaria de la periferia.

El proyecto, asienta sus fundamentos en dos ideas principalmente. Una tiene que ver con la dimensión afectiva que está presente en toda dinámica grupal y en la vida de toda institución, por lo que nos atañe a todos como seres humanos. Constituye el ingrediente esencial en el proceso de aprendizaje, especialmente en el campo del arte que pone en juego la sensibilidad para poder captar y expresar emociones del universo personal y del entorno. Los vínculos durante la adolescencia, especialmente con los adultos y los pares, son claves en la búsqueda de la identidad, y a la vez, en esta etapa es crucial pertenecer a un grupo. De aquí la importancia de encontrar modos de expresar sentimientos y emociones que sean más adecuados para el fortalecimiento de la autoestima y el entendimiento con otros.

La otra idea, tiene que ver con el hecho de que La escuela de Bellas Artes Atilio Terragni, como escuela experimental de la UNT, puede desempeñar un papel importante en la extensión de sus actividades artísticas en la comunidad tucumana. En ese sentido, esta experiencia fue una muestra de esto y de las capacidades que van adquiriendo nuestros alumnos en cuanto portadores de conocimientos en artes visuales, puestas de manera lúdica y práctica en un medio tan necesitado como son los niños de la periferia.

Todos sabemos que las cargas horarias de artes en las escuelas aún son muy limitadas y que es una disciplina que puede ayudar en el desarrollo en gran manera si se le da más tiempo y se investiga cómo implementarla.

Debemos mencionar que en el año 2012 realizamos una experiencia del tipo en una escuela rural de la localidad de Ranchillos con alumnos del mismo nivel. Esta experiencia nos dejó la convicción de que este tipo de trabajo servía doblemente, tanto a los que daban como a los que recibían para mirar el presente y atisbar un poco en el futuro por el hecho de probar una práctica de la enseñanza.

En el año 2015 en el segundo año A de la EBA existían problemas de integración interna; este curso estaba conformado por grupos con mucha dificultad de interacción entre ellos.

Esta razón nos llevó, como tutora y profesora de plástica, a pensar en la réplica de este tipo de proyecto, como estrategia didáctica para afianzar los aprendizajes, reflexionando en los saberes, destinatarios e instrumentos para luego llegar a otros.

Para completar el sentido de este proyecto, esta experiencia constituye además un acercamiento a lo que en los cursos superiores serán las prácticas profesionalizantes, incluidas en la nueva currícula de la escuela, muy remarcada por la actual gestión como una forma de concretar mediante proyectos, acciones que contemplen las herramientas adquiridas en la escuela y que a su vez estén volcadas en la comunidad.

OBJETIVOS

- Resignificar los vínculos entre los integrantes del curso 2ºA.
- Que los alumnos asuman el rol de docente,
- Relacionarse con niños de otras realidades socioculturales distintas.
- Difundir las actividades de la EBA en una escuela periurbana sin acceso a esta información.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA**Conformación de los grupos :**

La conformación de los grupos de "maestrxs" requirió un proceso de acomodamiento de sus integrantes. Desde la tutora se ensayaron varias configuraciones en cuanto a los integrantes. Al comienzo no se ponían de acuerdo y cuando se acercó la fecha de la salida lograron armonizar sus caracteres e ideas, pero siempre fue con un gran entusiasmo en el diseño y la preparación de los materiales.

Se propuso como guión de la experiencia: una ronda de presentación coordinada por las docentes, y luego el trabajo en grupos coordinados por lxs adolescentes.

Fueron 5 grupos y cada uno diseño actividades muy creativas: lectura de cuentos y luego mural con témperas, títeres y mural, juegos de rompecabezas y piezas de cerámica, juegos de adivinanzas y poesías y mural con collage. Hasta diseñaron una rayuela hecha con trapos de pisos y pintada.

La visita a la escuela Riera

La escuela se encuentra en la localidad de las Talitas, más o menos a 10 km de distancia de la nuestra escuela, por lo que tuvimos que trasladarnos en colectivo de línea. Al llegar nos recibieron las maestras y nos comunicaron que ese día era una jornada especial en que construirían barriletes, por lo que la asistencia era irregular y tuvimos que trabajar con un grupo de niñxs de mayor edad de la acordada. Ellos integraban un grupo que recibía clases de apoyo escolar y que además tenían problemas de conductas.

Trabajamos en un espacio amplio y cerrado, comenzando por una ronda de presentación con dinámicas de animación. En esa instancia les contamos la finalidad de nuestra visita. Luego, lxs alumnxs presentaron la escuela de Bellas Artes contando las actividades que realizan en ella. Se dividieron en cinco grupos y empezaron con actividades de motivación que consistieron en lectura de cuentos, completar poesías con palabras, armado de rompecabezas tangram y juegos de rayuelas contruidos por ellos con trapos de piso y bordados.

Seguidamente se desarrollo la actividad plástica propiamente dicha, realizando murales pintados, títeres y modelados en plastilina. Por iniciativa de cada grupo, llevaron golosinas para compartir con lxs niñxs.

Más tarde, se compartió una colación ofrecida por la escuela, y finalmente compartieron otros juegos en los patios de la escuela.

En la escuela

En la siguiente clase de tutoría se conversó sobre la experiencia. Se reflexionó sobre las emociones vividas, tanto a nivel grupal como personal.

Se realizó una encuesta para registrar los resultados desde lxs jóvenes.

Resultados de las encuestas

Las preguntas de las encuestas tenían que ver con cómo se sintieron, qué aprendieron, en los distintos momentos de la experiencia (trabajo previo en la escuela, ronda de presentación, juegos recreativos y producto final), y se pedía su percepción de lxs niñxs y del compañerismo entre ellxs.

En general a lxs adolescentes les gustó el hecho de salir para encontrarse con niñxs y personas que no conocían nuestra escuela. Se sintieron muy a gusto de poder organizar actividades recreativas y plásticas aunque fuese por un solo día.

La mayoría expresó que aprendieron a tener mucha paciencia, y que se dieron cuenta que cada niñx tiene su personalidad, su imaginación, su forma diferente. Notaron que para lograr la confianza de lxs niñxs es necesario un trato comprensivo, con delicadeza y ternura. Además resaltaron que el haber realizado varios tipos de actividades (ronda, juegos) les ayudó a conocer a lxs niñxs y a encariñarse, para culminar con el mural grupal que realizaron con mucho entusiasmo, y quedaron conforme con el resultado.

En cuanto al trabajo en grupos previo de organización de actividades al principio fue desorganizado pero al final lograron acordar como trabajarían, y la experiencia les sirvió para mejorar los vínculos en el curso

Algunas chicas dijeron que les gustó ser maestra y disfrutaron del trabajo con lxs niñxs, aunque fue cansador.

Apreciaciones de las docentes

Gracias al trabajo grupal donde hubo que poner toda la capacidad creativa para seleccionar las actividades y su implementación con los materiales necesarios, se logró modificar y fortalecer los vínculos entre lxs adolescentes.

Es de destacar el entusiasmo con que los alumnxs de la EBA asumieron el rol de docentes, tratando de captar por múltiples medios el interés y la atención de sus "alumnitos". Recurrieron a ubicarlos estratégicamente en el espacio, gestos, modulación de voz, preguntas específicas, pequeños premios. Demostraron verdadero interés por los niños, trataron de dar conocimiento y afecto al máximo poniendo todas sus capacidades y cualidades humanas al servicio del proyecto.

Las propuestas diseñadas por lxs adolescentes fueron claras y muy creativas. Las dinámicas fueron ágiles con la impronta de espontaneidad y energía propia de los adolescentes de nuestra escuela. Como resultado de este accionar se sintieron muy felices, lo que aumentó su autoestima personal, grupal y a nivel curso. Y pudieron poner en valor las herramientas que la EBA les brinda.

Lxs adolescentes conocieron otras realidades socioculturales, que son las que enfrentarán en su futuro si eligen la docencia.

Algunxs adolescentes descubrieron sus aptitudes y/o intereses para la docencia. Lograron vivenciar las emociones y las actitudes requeridas para pararse ante lxs niñxs lo que les llevo a sentir empatía con sus propios docentes.

Lxs niñxs y lxs docentes de la escuela periurbana quedaron muy contentos nos agradecieron especialmente diciendo que era la primera vez que los visitaban de una escuela dedicada al arte, lo cual estimula a sus alumnxs este aspecto y permite descubrir aptitudes.

Algunas dificultades

Nos cambiaron las edades de lxs niñxs de la escolita, ya que iban a ser de tercer grado y al final se trabajó con niñxs de una variedad de edades los cuáles concurrían a las clases de apoyo escolar y tenían problemas de disciplina.

Ocurrencia de un robo de un celular y forma torpe de jugar de algunos niños.

BIBLIOGRAFIA

- Marina, Mirta et al. 2013. Material de lectura Eje: Valorar la afectividad. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Rudolf Steiner, Steiner. 2011. El Segundo Septenio, fundamentos pedagógicos para el saludable desarrollo del ser humano. Editorial Antroposófica. Buenos Aires
- Ruiz Lázaro, Patricio José. 1998. "Promoviendo la adaptación saludables de nuestros adolescentes". Proyecto de Promoción de la salud mental para adolescentes y padres de adolescentes. Ministerio de Sanidad y Consumo. Madrid.
- Simpson, Ian. 1995. Curso Completo de Dibujo. Editorial Blume, Singapur.

Nutriología en la escuela

*María Macarena Moreno Ruiz Holgado;
Mariana Bustos; Sonia Villagra*

Instituto Técnico
Universidad Nacional de Tucumán

Introducción

La nutrición es uno de los procesos vitales que forma parte de las características esenciales de los seres vivos. Incluye una serie de reacciones complejas y organizadas que abarcan no solo la ingesta, sino el transporte, aprovechamiento de sustancias indispensables para la vida y la eliminación de los desechos o sustancias innecesarias para el organismo. Desde una perspectiva evolutiva podemos analizar como la anatomía y la fisiología de la biodiversidad se modifica permitiendo la supervivencia de los distintos organismos.

Por otra parte, si hacemos referencia específicamente al ser humano, podemos enfocarnos en numerosos parámetros, como por ejemplo; el estudio de los sistemas de nutrición, las enfermedades que afectan a los mismos, los cuidados que podemos tener en cuenta para una buena nutrición y que influirán notoriamente en la homeostasia de la estructura corporal. Por ello proponemos el desarrollo de un proyecto de “nutriología en la escuela” que nos permitirá aplicar diferentes estrategias metodológicas orientadas a facilitar la apropiación del conocimiento y estimular la curiosidad y la capacidad de búsqueda de los alumnos, y mediante la exposición grupal en el congreso de nutriologías proyectar la oralidad y el desenvolvimiento de los mismos hacia sus pares y público en general. Además este proyecto nos permite articular los saberes de los distintos niveles del ciclo básico, en un proyecto que adopta una estructura transversal aplicable con ambiciones interdisciplinarias a futuro.

Objetivo

Articular los conocimientos de las distintas miradas sobre la nutrición en el ciclo básico, mediante la práctica del conocimiento nutricional no sólo a nivel de ser humano sino mediante la comparación con otros organismos y la experimentación con los alimentos para la comprensión de la importancia de su ingesta para destacar las ventajas que esto trae en el desarrollo de la salud física y mental.

Metodología

El trabajo se llevó a cabo con estudiantes del ciclo básico del Instituto Técnico de la Universidad Nacional de Tucumán.

Los estudiantes realizaron un trabajo de investigación teniendo en cuenta como eje central la nutrición pero con diferentes enfoques. De acuerdo al nivel de cada grupo se decidió proponer tres temáticas a desarrollar, y los temas específicos para cada curso fueron propuestos por los docentes. Cabe destacar que el temario propuesto se confeccionó teniendo en cuenta el programa académico de la materia Biología (I, II y III), y además se realizó una preparación teórica de base.

En el aula se dividieron los tópicos al azar y los grupos de investigación fueron formados por los mismos alumnos. Los mismos trabajaron de manera grupal con un máximo de 5 alumnos por grupo.

Los alumnos de primer año tuvieron como objetivo general el estudio de la dieta en el ser humano y los alimentos. Y específicamente desarrollaron el estudio de diferentes tipos de dietas utilizadas para bajar de peso, dietas vegetarianas, tipos de alimentos ya sean saludables como la conocida “comida chatarra”, comparación entre la pirámide y el óvalo nutricional. Además se les planteó la idea de estudiar las ventajas y mitos del consumo de alimentos como el pescado y la comida picante en la dieta cotidiana, además de los trastornos que pueden llegar a causar su uso excesivo.

Se tuvo también en cuenta temas de interés para la edad de los estudiantes, como la alimentación en la niñez y en la adolescencia. Y la importancia de la lactancia en el recién nacido, y las ventajas de la misma para el crecimiento del niño.

Con los alumnos del segundo año, se optó por realizar el estudio de la nutrición dentro de cada Reino Biológico y teniendo en cuenta dentro de los mismos diferentes grupos de organismos. El estudio incluyó el desarrollo de las distintas formas de alimentación en los grupos de organismos, así también como las especializaciones que pudieran presentarse en individuos con una nutrición específica, por ejemplo la diversidad de picos en las aves, lo cual marca una preferencia alimenticia dentro de éste grupo y característica que además sirve para caracterizar a los individuos que lo forman.

En el caso de los alumnos que están cursando el tercer año de éste ciclo, se llevó a cabo el desarrollo de diferentes enfermedades que afectan a los sistemas de órganos del ser humano y tengan como punto de partida o bien estén relacionadas con la nutrición. Se propuso como línea de trabajo, el desarrollo de las generalidades de la enfermedad, síntomas por los cuales se detecta o bien por los cuales uno opta por recurrir a un profesional de la salud. Además se tuvieron en cuenta las posibles causas que llevan a padecer ésta enfermedad; y las consecuencias para nuestro cuerpo. Se tuvo en cuenta los tratamientos convencionales y los alternativos. Se plantearon las recomendaciones para un cuidado de nuestro sistema nutricional y haciendo hincapié en la etapa de la adolescencia.

Los trabajos de todos los grupos serán expuestos en un evento a desarrollarse durante toda una mañana, y al que denominamos: Congreso de Nutriología. El mismo consiste en la exposición de los paneles preparados por cada grupo en el espacio del salón de actos de la escuela, y en el cual se dará un tiempo para cada nivel (primeros, segundos y terceros años).

Al finalizar todas las exposiciones se realizará una encuesta a todos los alumnos como una forma de evaluar el impacto del proyecto y los sentimientos de los chicos.

Resultados preliminares

En la preparación de los trabajos se consideraron las dos semanas anteriores al evento y el tiempo de reuniones de los grupos en casa de sus integrantes. Y se realizaron ensayos para ajustar las exposiciones para poder guiar a los alumnos en el desarrollo de sus temas, aclarar dudas, aportar ideas, etc.

La mayoría trabajó con afiches, pero 3 o 4 grupos optaron por realizar sus exposiciones con proyector frente a todos los participantes del evento. Muchos realizaron los afiches en forma manual y otros usaron las computadoras. Algunos se animaron a realizar dibujos como ilustraciones.

Teniendo en cuenta que se quiso simular un evento de ciencia y con el fin de que los chicos se sintieran como unos verdaderos científicos, para el día del Congreso se preparó cartelería para la entrada y el interior del salón de actos, los cuales sirvieron para ambientar la ocasión.

Conclusiones preliminares

Los alumnos recibieron la propuesta desde el comienzo con gran entusiasmo, y varios propusieron incorporar objetos para que sea más didáctica la exposición (por ejemplo llevar una boca de plástico para enfermedades dentales) y hasta uno de ellos propuso cargar con su proyector y panel de su casa.

Los chicos preguntaron si el congreso sería abierto a la comunidad del entorno de la escuela. Y mostraron entusiasmo al saber que su trabajo sería apreciado por otros profesores y compañeros.

Debemos destacar que los directivos apoyaron desde el principio la propuesta y se generó mucha expectativa en la comunidad de la escuela con la realización del Congreso. Por lo que ésta primera experiencia nos llena de expectativas para generar en años posteriores nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje que sean participativas y también porque no, trabajar en conjunto con otras disciplinas que se llevan a cabo en la escuela.

Las Olimpíadas de Física y la Algorítmica Computacional en MATLAB

Mario Ricardo Amani

Instituto Técnico de Aguilares
Universidad Nacional de Tucumán

Introducción

Luego de la aprobación de la asignatura Física II, perteneciente al cuarto año de estudio en nuestra institución, se invita a los alumnos a formar parte de un equipo que tiene por meta la preparación para las Olimpíadas de Física, en sus diversas instancias. La meta ulterior de los integrantes, es tomar parte en la International Physics Olympiad [1].

La modalidad de trabajo se caracteriza por la libre creatividad. El docente a cargo, propone un conjunto de áreas temáticas a abordar a lo largo de un período de tiempo. También desarrolla clases teóricas y prácticas una vez por semana. Algunas clases se dan en idioma inglés americano, mostrando así el enorme grado de interdisciplinariedad de este grupo de trabajo.

Desde hace casi dos años, trabajamos en una serie de problemas creados por el docente a cargo, los cuales tratan sobre interacciones electromagnéticas. Su complejidad hizo necesario abordar técnicas de resolución de ecuaciones algebraicas de grado superior. El enfoque es tanto teórico como algorítmico computacional. Esencialmente, trabajamos con el ambiente numérico computacional MATLAB.

Un Sencillo Problema Motivador

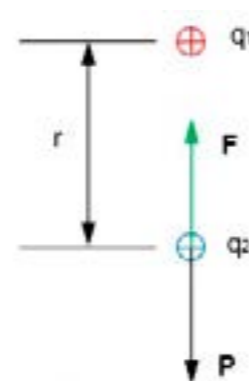


Fig. 1. Levitación de una carga eléctrica puntual.

La Fig. 1 muestra un sencillo ejemplo que se les planteó a los alumnos. La levitación se produce por interacción electrostática. Básicamente, se les pide determinar la distancia “r” a la cual debe liberarse la carga móvil q2, para que la atracción ejercida por la carga fija q1 produzca la levitación correspondiente. Las condiciones son las siguientes:

$$m_1 = m_2 = m \quad |q_1| = |q_2| = q$$

La primera pregunta que se formuló a los integrantes del equipo, tiene que ver con la cantidad de interacciones presentes en el fenómeno. A pesar de haber respondido acertadamente, olvidaron que entre los cuerpos cargados eléctricamente también existe interacción gravitacional. Al recordárseles este detalle, recordaron uno muy importante, desarrollado en las clases de la asignatura:

$$\frac{1}{4\pi\epsilon_0} \frac{|q_1 q_2|}{r^2} \square G \frac{m_1 m_2}{r^2}$$

Es decir, la interacción electrostática es muchísimo mayor que la interacción gravitacional. Esto, permitió definir apropiadamente el módulo del vector F, sin producir errores de cálculo significativos.

Todos los integrantes pudieron plantear la sencilla ecuación que resuelve el problema:

$$mg = \frac{1}{4\pi\epsilon_0} \frac{q^2}{r^2}$$

A continuación, se les pidió a los integrantes del equipo que ordenaran esta ecuación. Esto produjo el resultado buscado por el instructor:

$$r^2 - \frac{q^2}{4\pi\epsilon_0 mg} = 0$$

Mediante la asignación de valores cuidadosamente seleccionados por el instructor, se solicitó a los integrantes la representación gráfica de la correspondiente función polinómica de segundo grado. La realizaron con el graficador en línea DESMOS [2]. La Fig. 2 muestra el resultado obtenido.

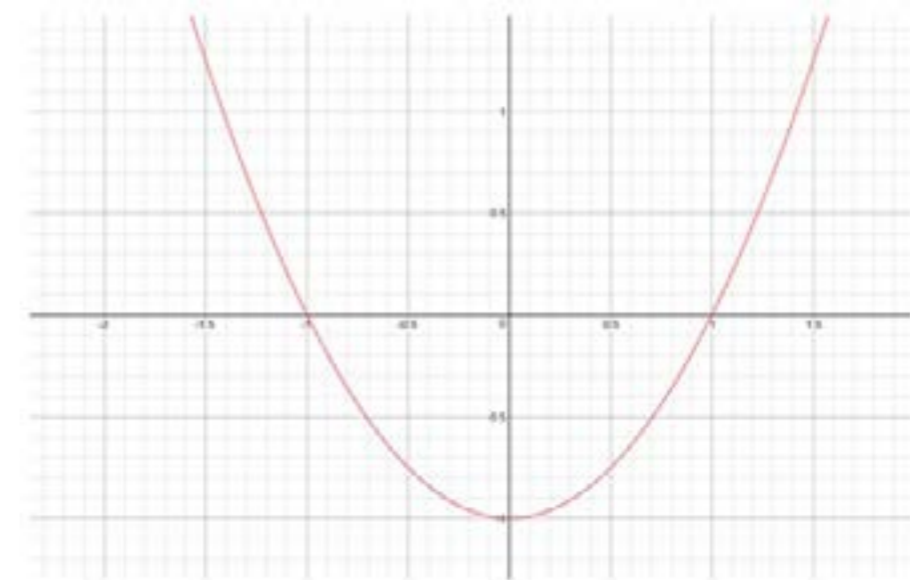


Fig. 2. Solución gráfica del problema motivador.

Al ver esta gráfica, surgió la inevitable pregunta de parte de los alumnos: ¿tiene el problema dos soluciones? Esta fue la oportunidad justa para hablar de soluciones matemáticas e interpretación física de las mismas. Fue también una oportunidad única para presentar a los alumnos un concepto de nivel superior: el teorema fundamental del álgebra y su corolario.

En cuanto a la interpretación física de la solución negativa de la ecuación algebraica de segundo grado, se animó a los estudiantes a pensar en una especie de “transformación de la carga móvil”, lo cual implicaría un hipotético “cambio de signo”, para lograr el equilibrio por repulsión electrostática.

Luego de todos estos debates, se concluye que la única solución con sentido físico es:

$$r = \frac{q}{\sqrt{4\pi\epsilon_0 mg}}$$

Como puede verse, en este caso no fue necesario desarrollar ningún algoritmo numérico computacional. La necesidad de usar uno, apareció con el siguiente problema que reviste un carácter desafiante, especialmente en el sentido matemático.

Levitación con Múltiples Cargas

Para justificar el uso de algorítmica computacional, se planteó el siguiente problema: determine la posición de la carga móvil para que se produzca levitación. La Fig. 3 muestra la situación.

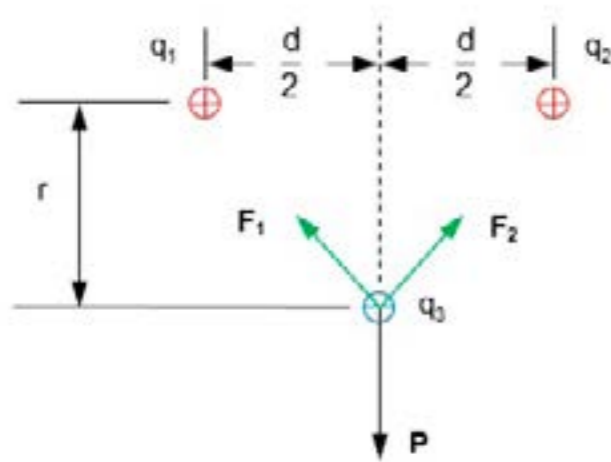


Fig. 3. Levitación con múltiples cargas.

En forma similar al primer caso, las condiciones son las siguientes:

$$m_1 = m_2 = m_3 = m \quad |q_1| = |q_2| = |q_3| = q$$

Aplicando los conocimientos adquiridos en el cursado de la asignatura, los alumnos pudieron concluir muy fácilmente que:

$$F_1 = F_2 = \frac{1}{4\pi\epsilon_0} \frac{q^2}{r^2 + \left(\frac{d}{2}\right)^2}$$

Mediante un sencillo análisis trigonométrico, arribaron a la condición de equilibrio

$$2 \frac{1}{4\pi\epsilon_0} \frac{q^2}{r^2 + \left(\frac{d}{2}\right)^2} \frac{r}{\sqrt{r^2 + \left(\frac{d}{2}\right)^2}} = mg$$

Lo cual es equivalente a escribir:

$$\frac{2\pi\epsilon_0 mg}{q^2} \left(r^2 + \left(\frac{d}{2}\right)^2 \right)^{\frac{3}{2}} = r$$

Elevando al cuadrado ambos miembros:

$$\left(\frac{2\pi\epsilon_0 mg}{q^2} \right)^2 \left(r^2 + \left(\frac{d}{2}\right)^2 \right)^3 = r^2$$

Desarrollando y ordenando:

$$64r^6 + 48d^2r^4 + \left(12d^4 - \left(\frac{q^2}{\pi\epsilon_0 mg} \right)^2 \right) r^2 + d^6 = 0$$

Al ver este resultado, los alumnos se preguntaron: ¿significa esto que obtendremos seis soluciones para este problema? Fue el momento propicio para que el docente guía interviniera para aclarar la situación. La mejor forma de iniciar la explicación consistió en pedir a los alumnos la realización de la gráfica de la función polinómica asociada a esta ecuación algebraica de sexto grado, asignando valores a la distancia entre las cargas fijas, la carga eléctrica y la masa de los cuerpos. La Fig. 4 muestra dicha gráfica para: $m = 1$ [kg], $d = 1$ [m], $q = 40$ [μC].

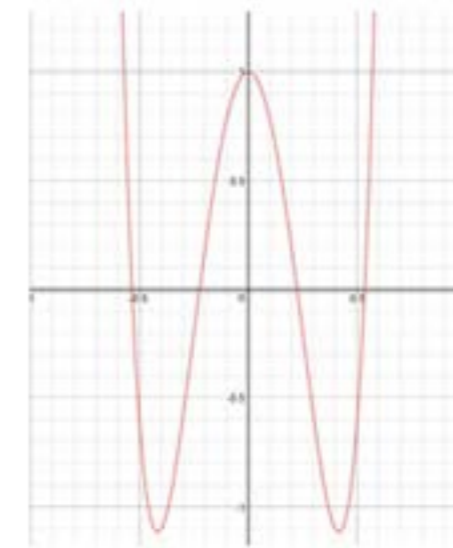


Fig. 4. Gráfica de la función polinómica para el primer conjunto de datos.

La Fig. 5 muestra la gráfica correspondiente a: $m = 1$ [kg], $d = 1$ [m], $q = 35$ [μC].

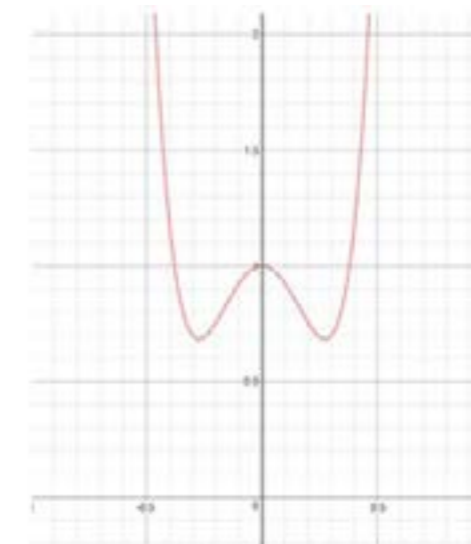


Fig. 5. Gráfica de la función polinómica para el segundo conjunto de datos.

Los alumnos pudieron concluir que para el primer conjunto de datos, se obtienen dos soluciones con sentido físico, mientras que para el segundo conjunto de datos, no hay solución física posible.

Ahora bien, debido a que el parámetro de análisis fue el valor de la carga eléctrica, sugirieron que debería existir un valor de la misma para el cual se obtuviera solución única. Para encontrarla, desarrollaron un sencillo algoritmo numérico computacional en MATLAB, siguiendo el método de la bisección [3], el cual fue sugerido por converger en todos los casos. Los alumnos obtuvieron el siguiente valor: $q = 37,64 \text{ } [\mu\text{C}]$.

A continuación, se dio una sucesión de clases en las cuales el docente a cargo del equipo demostró, mediante una novedosa técnica, que tal solución única puede encontrarse analíticamente. El procedimiento comienza con un sencillo cambio de variable:

$$z = r^2$$

A partir de esto, se obtiene una ecuación algebraica de tercer grado en la nueva variable. Para tal ecuación, se impone la condición siguiente: una de las raíces debe ser doble y negativa, mientras que la restante tiene multiplicidad uno y es positiva.

Mediante este par de restricciones, se puede concluir que el problema de levitación electrostática con múltiples cargas tiene solución única cuando se cumple la siguiente condición:

$$q = \sqrt{3\sqrt{3} \pi \epsilon_0 mg d}$$

Mediante esta última ecuación, se verificó el resultado obtenido por los alumnos en forma numérica. El valor obtenido es:

$$q = 3,76356 \times 10^{-8} \text{ [C]}$$

Se verifica así que la aproximación numérica lograda por los alumnos es muy buena.

Conclusiones

La incorporación del análisis algorítmico computacional a los problemas con los cuales los miembros del equipo se preparan para las competencias de física, produjo resultados muy favorables. Algunos de ellos incluso comenzaron a desarrollar código fuente en C++ [4].

Entre las metas del equipo están el desarrollo de un sitio web en el cual otros estudiantes del país puedan encontrar una gran diversidad de recursos de estudio de la física.

Referencias Bibliográficas y Sitios Web

- [1] The International Physics Olympiad, ipho.org
- [2] DESMOS Online Graphing Calculator, desmos.com
- [3] Chapra, Steven C.: Applied Numerical Methods with Matlab for Engineers and Scientists. McGraw-Hill. New York, 2012.
- [4] Halterman, Richard L.: Fundamentals of C++ Programming (draft). School of Computing, Southern Adventist University. 2016.

Agradecimientos

El autor de esta publicación agradece a los alumnos Verónica Anyelén, Brian David, Mariana Nazareth, Ulises Darío y Dante Agustín.

Lengua en el CIEEM, una aproximación a la clase de cada sábado

R. Mónica Fernández; Paola C Gioseffi; Sebastián Vítola

Curso de Ingreso a las Escuelas
de Enseñanza Media
de la Universidad de Buenos Aires

Abstract

El Curso de Ingreso a las Escuelas de Enseñanza Media de la Universidad de Buenos Aires tiene como metas principales ofrecer a los aspirantes una enseñanza básica en Lengua, Matemática, Geografía e Historia que nivele sus conocimientos y permitir que logren apropiarse, no solo de algunos saberes que luego estas escuelas medias les requerirán, sino también construyan herramientas para hacer frente a sus estudios posteriores. En este contexto y recordando que enseñar lengua es enseñar a usar instrumentos para el desarrollo de las competencias comunicativas que permitan comprender y producir textos de distintos discursos sociales, se contempló la idea de repensar el CIEEM, área de Lengua, como un primer eslabón cognitivo y metacognitivo en la UBA: enseñar el uso personal y social, creación y recreación por parte de los usuarios y las usuarias de un sistema cuyos fundamentos y principios hace falta conocer sólidamente, de la mano de una educación lingüística en un sentido amplio, en cuanto al desarrollo de la competencia comunicativa, la cual a su vez incluye la enseñanza de la lengua desde la reflexión. Realizaremos un recorrido por las clases sabatinas para reencontraron con el rol del profesor de Lengua en el marco de una escuela preuniversitaria.

“Lengua en el CIEEM, una aproximación a la clase de cada sábado”

En el presente trabajo, compartiremos nuestra experiencia en el área de Lengua en el Curso de Ingreso a las Escuelas Media de la UBA. Ante todo, recordamos que el ingreso a primer año del Colegio Nacional de Buenos Aires y de la Escuela Superior de Comercio “Carlos Pellegrini” se realiza a través de un único curso y que este se lleva a cabo con el fin de determinar los ingresantes a primer año, garantizando a los aspirantes que dicho ingreso sea de manera transparente y democrática a partir de los méritos académicos. Pero también somos conscientes de que lo cognitivo, lo metacognitivo y cada habilidad trascienden el mismo CIEEM y acompañarán a cada niño y cada niña, más allá de construir los conocimientos específicos que constituyen un primer umbral de las estructuras del pensamiento en la UBA y que les habilitaría el nivel medio preuniversitario. Cuatro son las asignaturas del CIEEM: Matemática y Lengua –anuales- y Geografía e Historia -cuatrimestrales-.

Ahora bien, desde siempre nos ha marcado un claro camino en el área de Lengua del Curso la necesidad de enseñar el uso personal y social, creación y recreación por parte de los usuarios y las usuarias de un sistema cuyos fundamentos y principios hace falta conocer sólidamente, de la mano de una educación lingüística en un sentido amplio, en cuanto al desarrollo de la competencia comunicativa, la cual a su vez incluye la enseñanza de la lengua desde la reflexión. Nuestra área se ha propuesto revisar, a la luz de las diferentes corrientes teóricas, el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje relativo a las competencias comunicativas, poniendo especial énfasis en el enfoque estratégico. Especialmente, y en atención a las necesidades de los docentes del primer ciclo de ambas escuelas, ha sido preciso reconocer en el quehacer pedagógico las necesidades de nuestros alumnos frente a las prácticas de comprensión y el imperativo en la formulación de las actividades de cada clase al momento de enfrentar el problema del abordaje del texto, para intentar establecer un equilibrio entre las postulaciones teóricas y las prácticas. Mediante situaciones didácticas variadas, se induce a los alumnos a transitar el camino de la exploración, la indagación y la toma de decisiones frente a un texto, ya sea de geografía o de historia, que habilite, como correlato, el trabajo desde y con la lengua en un claro movimiento dialéctico, quizás imperceptible en los alumnos, pero que se traduce en los resultados de las evaluaciones parciales. No es indispensable argumentar acerca del valor de una asignatura como la que recorre y recoge la lengua materna.

Entonces, pongamos nuestra mirada en el área de Lengua. El trabajo de revisión de la asignatura del CIEEM surgió a partir del reconocimiento de las necesidades de docentes y alumnos. Compromiso con un proyecto que ha intentado responder a las necesidades de tantos chicos y chicas que quieren realizar sus estudios secundarios en la Escuela Superior de Comercio “Carlos Pellegrini” o en el Colegio Nacional Buenos Aires. Varios interrogantes surgirían de una escena en la que confluyen varias y son las que se han presentado en este primer trabajo que resulta de la síntesis dialógica entre acción-investigación...interrogantes siempre abiertos y que nos interpelan en una constante revisión de las prácticas y desde las prácticas del CIEEM. Recordemos que enseñar lengua es enseñar a usar instrumentos para el desarrollo de las competencias comunicativas que permitan comprender y producir textos de distintos discursos sociales. A partir de este concepto, se contempló la idea de elaborar un material que implicara la revisión de los N.A.P. correspondientes a 7º, en el que claramente se pudiera destacar la importancia de la construcción del conocimiento de manera activa, espiralada, participativa, cuestionadora e integradora. La idea es, lo reiteramos, enseñar el uso personal y social, la manipulación, creación y recreación por parte de los usuarios y las usuarias de un sistema cuyos fundamentos y principios hace falta conocer sólidamente, de la mano de una educación lingüística en un sentido amplio, en cuanto al desarrollo de la competencia comunicativa, la cual a su vez incluye la enseñanza de la lengua, y el desarrollo de competencias desde la reflexión. Para ello, se investigó acerca de la situación real de las escuelas de la C A de Bs As y se promulgó la articulación con los contenidos requeridos para ingresar y satisfacer las necesidades frente al área ya en las escuelas preuniversitarias y contemplando a cada alumno como un futuro estudiante reflexivo en el marco de la UBA.

Este es un nuevo espacio para construir el conocimiento, más allá de una mera revisión de los mismos, si es que ya han sido o se están siendo incorporados en el grado de cada aspirante. Se ha realizado un trabajo de aproximación, desde la investigación y la reflexión, acerca de la calidad educativa, los contenidos que se imparten en las escuelas preuniversitarias, su posible articulación desde un CIEEM como primer eslabón en la cadena de adquisiciones cognitivas y metacognitivas. Cabe decir que, considerando como preocupantes la falta de estudio autónomo, el sostenimiento de un estudio organizado, las dificultades frente al abordaje de un texto, los problemas frente a la normativa gráfica y la carencia de espacios para desarrollar actividades recreativas en torno a la lengua, nos hemos propuesto fortalecer esas debilidades desde diversas estrategias, en el marco de talleres. Y, desde este encuadre, se estableció un equipo de trabajo que no sólo ejerce la docencia sino que es una pieza clave en este proceso de investigación-acción permanente. En este sentido, intentamos desandar las mencionadas falencias para la adquisición de las nociones de cultura respetando y valorando sus bases e identidad cultural como también la revalorización del patrimonio cultural y el reconocimiento de la imagen cultural propia; la adopción de una actitud crítica frente a la comunicación desde sus más diversas manifestaciones; la puesta en relieve del acercamiento placentero a la lecto-escritura; la expresión en forma oral y escrita con corrección; el abordaje de los conceptos claves de nuestra primera lengua, de acuerdo con la selección; el desarrollo de una actitud crítica y reflexiva frente a cada hecho del aprendizaje y el compromiso en el proceso de enseñanza-aprendizaje, valorando cada instancia del mismo, profundizando el dominio de las cuatro competencias comunicativas básicas; repensar el valor del estudio autónomo, su importancia, sus estrategias, sus tiempos y organización y, como siempre insistimos, perderle el miedo al abordaje de los textos. “El buen lector no nace, se hace...” Las intuiciones, problemas y sentimientos que experimentamos al leer más cada uno de los saberes previos que permiten afrontar al texto entrarán en juego, sin dejar de lado la necesidad de construir o reconstruir los conocimientos de normativa gráfica.

Y es en el camino ya mencionado, el de la enseñanza de la lengua como aprehensión y utilización de instrumentos para desarrollar y potenciar las competencias comunicativas que aparece un nuevo desafío: el acercamiento a la gramática. El aspecto funcional será clave para comprender las mañanas sabatinas en el CIEEM, porque nos enfocamos en que la función notable es la comunicación, herramienta fundamental del pensamiento y desarrollo humano.

Los chicos y chicas que asisten al curso, con sus esencias tan particulares, ofrecen un abanico muy considerable de posibilidades, abriendo el juego a paisajes, códigos y realidades tan diversas que nos permiten, también, hacer un paneo de la realidad lingüística, teniendo siempre como norte la preparación para el futuro secundario y la puerta de entrada a un mundo académico especial.

Y es ese público tan variado el que, a su vez, nos obliga a tener en cuenta múltiples variables a fin de poder no sólo incorporarlos sino también permitirles un uso dinámico del lenguaje.

Nuestro planteo se aboca al funcionamiento de la lengua en la vida real, a las construcciones del discurso en la cotidianidad de los chicos y chicas, a la formación de un usuario capaz e imaginativo que, a partir de la adquisición de nuevos conceptos, pero, sobre todo, la cabal comprensión de los ya trabajados en sus escuelas, pueda desarrollar todas sus capacidades, lingüísticas y literarias.

La lengua es un sistema de sistemas, un entramado precioso y complejo que nos obliga a reformular el presente en función de categorías universales.

Es, entonces, imprescindible resignificar y revalorizar el rol del profesor de Lengua en el marco de una escuela preuniversitaria y, por ende, el rol del profesor del CIEEM, quien no se limita a la transposición vertical sino que se involucra desde el conocimiento pero acompaña como un guía, es quien abre puertas y muestra novedades, mientras enseña y salda dudas.

En tanto nuestra labor es el primer eslabón en una larga cadena de adquisiciones, representaciones y prácticas lingüísticas y literarias, se vuelve vital la actualización, tanto de los programas como de las estrategias didácticas llevadas a cabo. En este sentido, hemos desarrollado una tríada que nos otorga resultados muy positivos: compuesta por el manual teórico, la clase taller, y la guía de cada clase.

A partir de esta estructura, hemos pensado la presentación de una clase conceptualizada a través de cuatro ejes: comprensión lectora, trabajo y reflexión de gramática, normativa gráfica y tarea para el hogar, a partir de los conceptos trabajados en la clase y centrándonos en un texto del apéndice del manual.

La clase de cada sábado parte de un texto, el cual no sólo nos permite trabajar los conceptos asignados a esa semana sino también ir incorporando ciertas nociones de análisis del discurso que irán configurando, ya desde el CIEEM, las habilidades de los chicos y chicas como lectores y críticos.

A partir del texto, realizamos una serie de consignas tendientes a favorecer y confirmar la comprensión lectora. Luego abordamos la parte teórica, en un primer momento desde la lectura conjunta del manual, y en un segundo momento desde la sistematización en el pizarrón por parte del docente. Allí es donde la “magia” ocurre, y más allá de las directrices impartidas desde la coordinación, alumnos y docentes configuran la enseñanza-aprendizaje. Por último, pasamos a la ejercitación y aplicación de los contenidos teóricos del día.

Verán, compañeros docentes, que cada sábado abordamos un texto, su lectura y comprensión, aprehendemos cuestiones relacionadas al género, trabajamos aspectos de gramática y normativa, desde la teoría de nuestro manual y desde una guía especial realizada para cada sábado, a la cual los chicos y chicas acceden ese mismo día. Encomendamos, también, una tarea de repaso de los temas vistos, a partir de uno de los textos de nuestro apéndice. Todo eso cada sábado durante todo un año.

Y este entramado nos permite que las clases no puedan ser anticipadas por agentes externos, situación que obstaculizaría nuestra tarea, así como también nos deja acercarnos a la literatura de una manera fresca y gratificante, en tanto seguimos trabajando aspectos claves de la lengua.

En definitiva, en algunos casos construimos conocimientos de orden literario, y en otros reconstruimos nociones de normativa gráfica que los alumnos y alumnas han visto en sus escuelas pero que no han incorporado totalmente; en otros momentos plantamos las bases de una gramática que en años subsiguientes estarán profundizando, pero siempre, siempre, tenemos presente que la práctica es un inicio, un punto de partida.

La clase pensada como taller prevé un punto de partida que conjuga el saber con el placer. Y es este un espacio del CIEEM habitado por la Literatura desde una clara infalibilidad: “Creo que los niños tienen derecho a leer historias serias: pueden ser divertidas, trágicas, dramáticas, pero tienen que ser serias(...)” Para comenzar a repensar el lugar de la literatura en el marco de nuestra área, diremos que nuestro curso de ingreso retoma la tensión entre las diferentes miradas que se ponen en juego cuando se habla de la compleja y problemática relación entre escuela y literatura, especialmente la destinada a lectores /as de la edad de los futuros /as ingresantes: doce años. Esta tensión surge cuando dentro del marco institucional en el que se lleva a cabo la lectura de textos literarios se intenta priorizar la mirada sobre los conceptos teóricos relacionados con su especificidad o bien, cuando se intenta focalizar sólo en los lectores y sus prácticas, es decir, cuando elegimos “mirar” qué se lee, quién lee y cómo.

Creemos pertinente destacar que ambas miradas se entrecruzan permanentemente en nuestra propuesta

pedagógica. Los alumnos y alumnas se acercan a la literatura “apropiándose” de conocimientos que ellos/as mismos construyen a partir de “sus modos de leer”, acompañados siempre por el/la docente que ocupa el lugar de mediador y que de ninguna manera se vincula con ellos a partir de una relación “asimétrica” como postulan algunas teorías de “literatura infantil y juvenil”. En ese tipo de relación, el lector es pensado con una serie de supuestos que lo desacreditan para emprender “su” lectura. Nosotros estamos convencidos de que no hay una sola lectura en el aula, hay diversidad de modos de leer propuestos por nuestros lectores atravesados por variables históricas, socioeconómicas, ideológicas y estéticas.

Es por eso que el importantísimo lugar que tiene la escuela en la educación y formación de la subjetividad de ciudadanos comprometidos y críticos está emparentado con la idea de que, a veces, esta es el único espacio en donde se legitima un derecho inexorable: el acceso a la cultura escrita.

A partir de lo expuesto, consideramos que es necesario generar en el marco de la cultura escolar prácticas áulicas que evidencien la relación que tenemos todos, en primer lugar, con la Lengua antes y después y por fuera de la escuela y de las situaciones de enseñanza, para así, de esta manera valorizarla “como una práctica social compartida por la comunidad” (Bombini, 2006). Y, en segundo lugar, y no desde una mirada menor, la relación que establecemos con la lectura de textos literarios donde el lector experimenta que existe una lengua distinta de la que usamos todos los días, y a la vez, donde descubre que este tipo de lectura habilita la posibilidad de conocer(se) y de conocer el mundo para involucrarse en él de manera diferente.

Para que esto se dé, cada integrante docente del equipo de Lengua del CIEEM asume desde su trabajo y profesionalidad, el compromiso de “mediar” entre los textos literarios y los/las estudiantes, y a su vez asume también el desafío de transmitir su pasión y gusto por la lectura. Consideramos importantísimo el lugar que ocupan “los/las mediadores de lectura en nuestra propuesta pedagógica/ didáctica” pues ellos son los que habilitan con sus prácticas la participación del “oficio de ciudadano” a los alumnos/as. Con consignas de lectura pautadas previamente en las guías de clase que todos reciben y que están pensadas para generar situaciones significativas y relevantes en este proceso de “apropiación” de lo literario, -y que siempre son de textos completos- los invitan a compartir y a hacer circular la palabra del otro/a, para así, en pequeños grupos, en dupla o con intervenciones individuales debatir, comentar lo que ese día está en el centro de la clase. Muchas de nuestras propuestas incluyen junto a textos “clásicos” y estereotipados otros textos de la cultura propia de nuestros lectores: historietas, video juegos, etc. para propiciar este fin.

Llegamos aquí al desafío que emprendemos cada vez que hacemos la selección de textos literarios, puesto que sabemos que nuestra decisión contribuye a la imagen de Literatura que están conformando en su recorrido como lectores, nuestros alumnos. Para hacerla tenemos en cuenta objetivos profesionales e institucionales, pero también intentamos contemplar diversos intereses: nuestros propios deseos y los de nuestros “posibles lectores”. Esto nos permite tener más facilidad al planificar secuencias didácticas en la que los propios docentes también manifestamos, exteriorizamos y evidenciamos nuestros propios deseos de leer.

Entendemos también que, planificar diferentes situaciones didácticas alrededor de los textos literarios implica promover diferentes “modos” de leer. En nuestras clases se alternan y conjugan estos modos: el/la docente lee a sus alumnos/as, el alumno/a lee a sus pares y el alumno/a lee en silencio.

Cuando privilegiamos por ejemplo la lectura del docente no estamos buscando que el alumno sepa cómo leer, sino intentamos transmitir las ganas y el interés de hacerlo. Esperamos que “el que lee” sea percibido como un referente lector. Una vez concluida esta lectura se espera que se den comentarios, opiniones, se produzcan diálogos que el “docente-mediador- debe respetar sin dejar de guiar para alcanzar el objetivo de la clase.

Sabemos que cuando un lector, sea docente o alumno/a, lee para otros está construyendo sentidos, está realizando un acto que no sólo compromete al sujeto que lo realiza en su intelecto y emociones, sino también está comprometiéndose con su decisión a todos y a su contexto. Intentamos pues que los chicos se construyan como lectores y no como simples receptores de un texto que les es ajeno. Confiamos que “esa” lectura formará parte de esa otra y otra lectura que luego se podrá realizar desde el recuerdo.

En cambio, cuando nuestras consignas piden que cada alumno lea “solitariamente” no sólo estamos pensando en la posibilidad que da la Literatura de asomarse a diferentes mundos a partir de “la comprensión lectora” sino más bien estamos persiguiendo el deseo de que se asomen a su subjetividad, al descubrimiento de sí mismos, a que se desvíen, se desapeguen; estamos intentando que sientan la libertad de escaparse momen-

táneamente de la inmediatez cotidiana para luego volver necesariamente -por las características que tiene el CIEEM -a consignas “prescriptivas” que buscarán sistematizar y socializar temas relacionados con las prácticas del lenguaje y en especial, con los textos literarios. Cualquiera sea el modo de leer que adoptemos, necesariamente en un momento de la clase, se asociará con una consigna de escritura.

De esta manera, la apropiación de nuevos conocimientos por parte de los jóvenes estudiantes no deja de atender los diversos procesos que atraviesan al sujeto, a los textos y a sus contextos de producción. Creemos pertinente aclarar que, si bien nuestro proyecto se inscribe dentro del enfoque comunicativo de la lengua, no subestima el lugar que la Gramática y la Lingüística textual aporta a este. Sabemos que enseñar a escribir es la posibilidad de enseñar a pensar. Enseñar a “leer” es la posibilidad de “resemantizar” la realidad para insertarse en la sociedad, en la cultura y actuar críticamente.

Por otro lado, nos inquieta pensar que, como institución, además, asumimos un desafío cada vez que hacemos la selección de textos literarios, puesto que al hacerlo sabemos que nuestra decisión contribuye a la imagen de LITERATURA que están conformando en su recorrido como lectores. Pensar y repensar cada clase cuyo disparador es precisamente un texto nos posiciona frente a la redefinición de un posible canon que luego vehiculizará la construcción de otros saberes.

Las nuevas exigencias educativas, los objetivos de la etapa y los diferentes elementos del currículo conducirán a la adquisición de las competencias básicas como logro final del proceso educativo del CIEEM; como primer escalón metacognitivo de los colegios preuniversitarios, desde la práctica que deviene de las competencias comunicativas. Conviene tener presente que si bien el desarrollo intelectual del alumnado en esta etapa, desde el pensamiento concreto al formal, ofrece garantías para abordar la complejidad de cada materia, pueden aparecer algunas dificultades relacionadas con la aprehensión de nociones espaciales y temporales, la naturaleza multicausal e intencional de la explicación de los hechos humanos y sociales o el procesamiento de informaciones variadas que podrían subsanarse desde el ejercicio concreto y operativo del lenguaje. Por ello, es necesario un trabajo continuado, con la conveniente gradación en todos los cursos, para lograr la asimilación progresiva de estas nociones, estimulando -reiteramos- el trabajo de las competencias comunicativas. Esto es: a partir de la concepción de la lengua desde su uso instrumental, germina una necesaria articulación de los saberes en construcción. El lenguaje se considera como un mecanismo que nos permite hablar y entender. Los lenguajes naturales, es decir, el inglés, el francés, el español, son una herramienta genuina para la comunicación entre los seres humanos, ya sea en forma oral o escrita. Es de vital importancia un acercamiento relevante y reflexivo frente a su conocimiento y, especialmente, en esta etapa evolutiva de nuestros alumnos y nuestras alumnas.

Este trabajo no ha sido más que un intento de compartir nuestra postura frente al material y la currícula, frente, incluso, a la enseñanza de la lengua y proponer abrir un espacio de reflexión frente a la necesidad de la articulación para una clara construcción en andamiaje de los conocimientos de las distintas áreas. Desde nuestro rol docente, siempre este ha sido un replanteo de vital importancia, ya sea en la enseñanza tanto del castellano como de segundas lenguas (inglés, italiano, portugués como lenguas vivas, latín y griego, como lenguas muertas). Queda abierta la puerta de la consideración de las nuevas estrategias que surgen del imperativo desde la revisión de nuestras prácticas. El interrogante no se puede cerrar sobre la práctica misma, interrogante en verdad reflexivo y que involucra la pregunta por su esencia. Nuestra experiencia amerita ser narrada en esta suerte de necesidad de repensar los supuestos para la cimentación de nuevos espacios desde la atención y la disponibilidad para reflexionar en torno al estallido de tantos signos en el debate educativo. Muchas gracias por su atención.

Mundo laboral, empleabilidad y gestión de la adultez como eje en los procesos vocacionales

*Sergio Esparrell; Ana Dilullo;
Dolores Bascary; Marta Naigeboren; Silvina Bordier*

Gymnasium
Universidad Nacional de Tucumán

El presente trabajo tiene como objetivo transmitir la importancia que reviste propiciar procesos de formación y reflexión acerca del mundo laboral y la empleabilidad como componentes a ser considerados en procesos de Orientación Vocacional o bien en otras instancias formativas del proceso de educación media.

La identidad puede ser concebida como un proceso transformacional, de invariancia y cambio, que atraviesa determinados momentos más proclives al corte, donde un sujeto se plantea hacia dónde y cómo seguir. El fin de la educación media es un momento privilegiado de este corte.

Introducir instancias reflexivas sobre mundo laboral, empleabilidad y gestión de la adultez ¿No sería acompañar desde un lugar habilitante que propicie la construcción de proyectos vitales de una manera más reflexiva en los adolescentes? ¿Ofrecer estos espacios favorecería que los adolescentes se vayan entramando, tendiendo puentes más amigables hacia el mundo adulto? ¿Se pueden pensar estos espacios como propicios a la prevención de cualquier tipo de exceso en la medida que permite que puedan articular palabras, interrogar, imaginarse ellos mismos hacia un futuro posible? Estos son algunos de los interrogantes que intentaremos hacer avanzar hacia nuevas posibilidades y la apertura de preguntas propias y genuinas por parte de nuestros adolescentes.

Es interesante pensar la realización, el desarrollo de las posibilidades subjetivas a través del trabajo, realizar una tarea generando la posibilidad que un otro te reconozca en el valor de la tarea. Pensar en el valor mediacional de la tarea para la constitución subjetiva, entendida como espacio transicional, no amenazante, protegido y protector de la constitución subjetivante.

En un mundo, como el de hoy, donde hay un desplazamiento en las significaciones del trabajo que está visto y valorado más como medio para... que como fin en sí mismo; como medio para conseguir un dinero que nunca alcanza, corrompido en su significación de aporte genuino a otro que por un movimiento dialéctico me constituye en su retorno, en ese marco se podría pensar ¿Para qué estudiar? ¿Para qué trabajar? Preguntas que sostendrán la posibilidad de repensar los procesos vocacionales, que sin negar la importancia de la inserción en la vida adulta, no se quedan en la búsqueda de una respuesta que dé el mercado precisando lo que necesita para intentar ofrendar la vida para satisfacerlo, porque sabemos que las demandas del mercado son cambiantes, que los empleos ofrecidos hoy pueden no ser los de mañana. De ahí la importancia de poder pensar y reflexionar sobre qué camino elegir, el poder equivocarse del adolescente, soportar la deriva de la búsqueda para que arribe a un buen puerto y no sosobre en mares impulsados por algún otro que taponó un proceso de búsqueda dando respuestas y recetas falaces o al menos no sustentables por la subjetividad del adolescente que elige.

¿Cuál es el valor que el otro me da? ¿Qué espera el otro de mí? ¿Cómo condiciona mis procesos de elección? ¿Qué lugar tiene el obstáculo, el soportar la angustia en los procesos que apuntan a tomar decisiones? ¿Qué se sostiene en un espacio reflexivo?

Pensemos sobre la escolarización de los procesos vocacionales, que más tienen que poder sostener el interrogante como síntoma, como pregunta de una lógica en falta (la del sujeto) y no suturar con proyecciones rectificadoras de la decepción adulta que no puede elaborar el duelo de las propias elecciones y decisiones que indudablemente la presencia de adolescentes vuelve y vuelve a interrogar con la sola presencia.

Es interesante que pueda darse lugar a la angustia (que siempre marca un corte) ante un mundo adulto que se presenta como poco prometedor o inmundado desde el discurso adulto desfalleciente.

La importancia de la reintroducción del valor lúdico de la palabra, ya que jugando con las palabras es posible

que estas, en un proceso de atravesamientos múltiples, vayan posicionando a un sujeto que elige, decide y se va armando con idas y vueltas...

¿Cómo soportar el no saber, desde nuestro lugar de adultos en un mundo de lo académico, precisamente en un mundo que se sostiene sobre la falacia del conocimiento acumulativo?

¿Cómo reintroducir la dimensión de la promesa como vía hacia proyectos vitales que te sacan de la lógica de la inmediatez para introducir la mediatización necesaria para la generación de inteligencia sobre la vida y las elecciones? El valor de los pequeños relatos, de los recuerdos, las fantasías, que en su despliegue, pueden ser el puntapié inicial que eche a rodar la pelota de un genuino y apropiado juego de la incipiente adultez.

¿Cómo sostiene lucidez el adulto docente para propiciar la gestión de la adultez del adolescente al que enseña sin agotarse en el intento?

Reintroducir la gestión del clima propicio para la vacilación y el no juzgar, el cuidar un espacio para poder expresarse con libertad y pudiendo sostener las contradicciones para que surjan las propias motivaciones de cada singularidad. ¿No les parece una propuesta ética que apunta a sostener la singularidad y la diferencia en un mundo que tiende a homogeneizar?

¿Por qué planteamos la gestión de la adultez? ¿Es enseñable? Lo que nos lleva a interrogarnos ¿Qué posición sostiene la adultez de un sujeto? Para intentar responder este interrogante diremos al menos dos características que ubican posición adulta: 1) la autonomía en el sentido económico, y 2) la autonomía en el hacerse cargo de la propia vida y las propias decisiones sin culpabilizar a terceros (padres, otros, etc.) de las cosas que nos pasan en la vida. O sea que ser adulto apunta a no claudicar en las cotidianas batallas que implica revalidar las propias elecciones vocacionales y de vida desde una posición que sostenga la propia ilusión vital para así poder propiciar la de los adolescentes, y esto independientemente del espacio curricular en que nos toque actuar.

Sin dudas que no es tarea sencilla, pero es un punto a sostener por cuanto este proceso sostiene el encuentro entre empleabilidad (como un interesante aspecto de la salud mental) y la gestión de la propia adultez. Lo antes dicho se sostiene en la hipótesis de que no es posible propiciar en otro lo que no sostengo en mi propia vida como praxis; es decir que sostener la posición adulta es tarea de todos los días. Bien sabemos, los que trabajamos con adolescentes, cuán fácil puede resultar correrse hacia un lugar más adolescentizado.

Por eso pensar desde ciertas variables vinculadas al mundo laboral, empleabilidad y gestión de la adultez pueden instalar un norte de promesa, de ilusiones que permita a nuestros adolescentes transitar este pasaje, duro pasaje por los duelos que necesariamente tienen que tramitar para alcanzar adultez, con más puntos de anclaje y soporte para armar identidades que les permitan mirar la vida de una manera más amigable y prometedora pero sin negar los obstáculos y dificultades del camino.

Trabajar en educación, desde el proyecto docente y por lo tanto de transmisión que nos habita, podría pensarse como favorecedor del armado de una trama que le permita al adolescente ir entramándose en su vida. Bien sabemos de cuánta ayuda puede ser esto en una sociedad que muchas veces falla en las estructuras primarias de sostén y apego (la familia) y que no se ofrece como sostenedora de los adolescentes. Por ello considerando esta propuesta ¿No es una manera de prevenir excesos, adicciones?

Elena Pérez dice en su libro "La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción": "el grado de salud institucional no depende de la ausencia de conflictos sino de las maneras en que se puedan desplegar diferentes formas de plantearlo o decirlo". Tomando esta cita podríamos pensar en considerar, como telón de fondo, no olvidar variables de empleabilidad o consideraciones positivas sobre el mundo laboral desde las propuestas pedagógicas y los distintos espacios curriculares que animen a los adolescentes a descubrir, reconocer y valorizar las propias potencialidades con las que cuentan y que puedan ir adquiriendo. Esto va fomentando las llamadas competencias genéricas o habilidades soft que sabemos que son de una lenta adquisición, de composiciones múltiples, que van armando personalidad en el sujeto para afrontar saludablemente los desafíos del vivir.

El fomentar a pensar en las conflictividades que nos habitan, las contradicciones que durante toda la vida nos atraviesan, poder incentivar la articulación de inteligencia sobre esto es una propuesta que apunta a construir salud mental, que esboza proyectos y resignificaciones no solo en los adolescentes sino también en los adultos que trabajamos con ellos.

Pensamos que introducir consideraciones sobre el mundo laboral y la empleabilidad permite fortalecer

la cultura del trabajo como importante componente para entamar procesos identificatorios de una manera saludable, ya que permite ir jugando posibilidades de un futuro quehacer. Es una manera propiciatoria de introducir la dimensión de futuro desde un lugar de promesa vital, de ilusión, y no desde un aplastante pesimismo con destino de profecía.

Es permitir e invitar a los alumnos, en su singularidad, a reflexionar sobre cómo ir armando un camino posible. Y esto cobra valor en tanto posibilita que con palabras se vayan tendiendo puentes a futuro, construcción de utopías, sueños, reintroducir el valor mediacional de la palabra que permite construcción de inteligencia (como estructura de demora, en el sentido de inter – ligar, leer entre líneas la realidad) como opuesto a la avasallante y seductora oferta de la inmediatez, de la pura cultura de lo visual, de lo que se muestra y muchas veces con el desborde de lo obscuro.

Es en este sentido como proponemos pensar la articulación entre mundo laboral, empleabilidad y gestión de la adultez como eje en los procesos vocacionales.

Referencias Bibliográficas

1. Ianni Norberto y Pérez Elena, “La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción”, Paidós, Buenos Aires, 1998.
2. Ulloa Fernando, “Novela Clínica Psicoanalítica”, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1995.
3. Rogers, Carl, “El Proceso de Convertirse en Persona”, Paidós, Buenos Aires, 2003.
4. Esparrell, Sergio (2011). “Trabajo y juego: función creadora de la palabra”, Publicado en Congreso Internacional de Psicología del Trabajo organizado por la Universidad de Buenos Aires.

Escribir sin faltas de ortografía y no morir en el intento

Ariel De Filippis

Escuela de Enseñanza Media N° 3
Distrito Escolar 4- La Boca

Punto de Partida

Escuché cuando era estudiante de profesorado durante el curso de Gramática histórica I: “¿Para qué quiero saber la evolución de las palabras si nunca lo vamos a enseñar en la escuela?” Esto despertó una inquietud en mí e investigué: si era posible adaptar los contenidos del currículum a los contenidos de Gramática Histórica e Historia de la Lengua a través del tema “Ortografía y etimología”. Desde entonces, una de mis aficiones es articular y adaptar todos los contenidos de evolución del idioma castellano desde el latín hasta nuestros días a la enseñanza de ortografía. Mediante actividades lúdicas basadas en el uso de cierta grafía y ejercicios de evolución histórica. Desarrollado para los estudiantes de 1ro y 2do año de NESC.

Fundamentación

Ante la gran cantidad de errores de ortografía presentados por los estudiantes de 1ro y 2do años y su falta de conocimiento de las reglas de escritura de grafías específicas (C, Z, J, G, Y, Ll, H, B, V) y, apoyado en las posibilidades lúdicas que me brinda la Nueva Ley de Educación Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, diseñé un método para articular y adaptar los contenidos de evolución del idioma español a la enseñanza de la ortografía. Es fundamental para este método, que el docente tenga en cuenta el conocimiento prosódico previo del alumno.

Marco Normativo

Objetivos y contenidos troncales para la finalización de la escuela secundaria; Herramientas de la lengua; Uso y reflexión; Ortografía en uso: “Resolución de dudas ortográficas a partir de los conocimientos alcanzados sobre el sistema de escritura ortográfica, es decir, sobre sus regularidades relacionales “parentescos léxicos, relación con la morfología, la sintaxis, etimología.” y “Consulta de diversas fuentes para revisar la ortografía en los textos que escriben: diccionarios, textos leídos, corrector ortográfico de la computadora (o el celular) el docente, otros adultos.” (Monzón y Schnek, 2015:432); “Objetivos de aprendizaje de 1er año: Revisar la ortografía de un texto recurriendo a los contenidos estudiados sobre la ortografía literal.” (Monzón y Schnek, 2014:439); “La ortografía literal. Relaciones entre ortografía y etimología.” (Monzón y Schnek, 2015: 444); Objetivos de aprendizaje para 2do año: “Relaciones entre ortografía y morfología; escritura correcta de afijos vinculados con los temas de estudio. Escritura correcta de homófonos y heterógrafos.” (Monzón y Schnek, 2015:451).

Marco teórico-pedagógico:

¿Por qué los juegos? Según Erik Eriksson, pensador de los aprendizajes del ser humano, plantea el concepto de “Núcleo de funcionamiento humano” en el que afirma que el juego es una de las principales funciones del YO psíquico pues este implica tres dimensiones fundamentales para la relación del ser humano con el entorno y el aprendizaje: en primer lugar, su dinámica crea una configuración especial para los temas subyacentes, es decir, la creación de los intereses y saberes previos; la segunda, contiene una serie de elementos comunicativos verbales y no verbales distintivos que pueden apelar al componente afectivo afectando positivamente o negativamente el componente volitivo; y en tercer lugar, los modos de conclusión e irrupción del juego. Esto es, el juego se vincula con la experiencia de vida que el niño intenta repetir, dominar o negar con el fin de organizar el mundo interior en relación con el exterior. “Entraña autoenseñanza y autocuración”. En la niñez, el juego se convierte en el medio de razonar y permite al niño liberarse de los límites impuestos por el tiempo, el espacio

y la realidad manteniendo al mismo tiempo cierta noción de realidad. El juego constituye un medio de auto-expresión más adecuado. (Maier, 31 y 32:1965).

En el caso de nuestros estudiantes, entran en una etapa de transición entre la niñez y la adultez. En un período de transformaciones, el niño busca un sentido de continuidad y mismidad con la etapa que deja atrás. El juego es uno de los anclajes que le permiten vincularse afectivamente con la niñez y con la etapa que comienza, la moratoria llamada adolescencia. “

Estas razones son las que nos brindan a los docentes la oportunidad de entrar por una puerta afectiva al tan resistido conocimiento formal. Reemplazar los cubos y los juguetes por piezas de conocimiento formal convertidos en actividades lúdicas, permitiría aprender algunos contenidos que proyectan al niño durante la adolescencia al mundo adulto al mismo tiempo que mantiene su lazo con la niñez.

Objetivo

Que el estudiante mejore su capacidad de escribir correctamente las palabras relacionando la grafía con sus significados y su historia.

Materiales y métodos

Fichas con vocabulario específico en latín y griego cuya raíz etimológica diera en castellano moderno Z, C, J, G, B, V, H, Y, LL. Se trabajó con alumnos de 1ero y 2do años de nivel medio. Luego de explicar, mediante un ejemplo, los cambios en una palabra en su paso del latín o griego al castellano, se reparten fichas con un grupo de palabras que comparten la misma raíz y los mismos cambios y dan en español una grafía específica.

La primera consigna general: elegir una palabra e identificar los posibles cambios siguiendo el ejemplo. La segunda, buscar el significado de las palabras. La tercera, realizar una producción lúdico-lingüística (juegos, trabalenguas, micro relatos) como elemento de fijación (atractivo). Posteriormente se realiza una evaluación formal para verificar la internalización de los contenidos trabajados en la ficha.

Resultados

En las evaluaciones ulteriores, se pudo observar que en los alumnos de primer año, la ortografía mejoró sustancialmente y la mantuvieron en trabajos posteriores. Los alumnos de segundo año, desarrollaron la capacidad de justificar de distintas maneras la grafía del corpus de palabras estudiado y pudieron trasladarlo a otro corpus similar no estudiado en clase.

Conclusiones

Mediante el estudio de la historia de la lengua, la gramática histórica, la producción de juegos, trabalenguas y micro relatos, los alumnos logran internalizar la correcta grafía de las palabras de una manera sustancial que perdura para ser usada en momentos posteriores.

Bibliografía

- Monzón, F., Schnek, A., (2015), Diseño curricular. Formación general. Ciclo básico del bachillerato. Nueva escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Dirección general de planeamiento e innovación educativa, 2da edición.
- Vigotsky, L., (2015), Pensamiento y Lenguaje, Col. Biblioteca fundamental de la educación, Ed. Paidós SACIF, Buenos Aires, 1ra edición.
- Maier, H. W., (1965) Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Eriksson, Piaget, Sears, Ed. Amorrortu Editores, Buenos Aires, 2da ed.

El taller de investigación geográfica: un espacio para la construcción de conocimiento que articula saberes específicos, lingüísticos y tecnológicos. Resultados parciales de la experiencia

*Daniela Casco;
María Rosario González; Nuria Perez Baldrich*

Escuela Superior de Comercio
"Libertador Gral. San Martín"
Universidad Nacional de Rosario

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo trata sobre la creación del espacio curricular Taller de Investigación Geográfica para alumnos de 5º año, de modalidad semipresencial, dictado en contra turno, y con la exigencia de un trabajo de campo para su aprobación. Este nuevo espacio, diseñado por el Dpto. de Ciencias Sociales, ofrece tres líneas interdisciplinarias de trabajo:

- apoyo para el proceso de elaboración de un trabajo curricular con contenidos de Geografía.
- apoyo para el proceso de comprensión-producción del texto académico;
- apoyo para la búsqueda de información a través de recursos tecnológicos.

Cada una de esas líneas corresponde a los Departamentos de Sociales, Lenguas y TIC, quienes trabajamos no sólo con la motivación necesaria y fundamental, sino también con la guía y el apoyo de contenidos específicos para abordar la elaboración de un trabajo académico de investigación.

Como docentes de una escuela universitaria, somos conscientes de que la escritura y la investigación son dos fases de un mismo proceso que debe ajustarse a numerosos requerimientos técnicos, específicos. Nuestros alumnos pertenecen a la universidad y esto supone enfrentarse con una cultura, una forma de leer y de escribir que necesitan aprender, "los modos de leer y escribir -de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento- no son iguales en todos los ámbitos" (Carlino, 2003).

EL ESPACIO GEOGRÁFICO

El espacio geográfico expresa las relaciones sociales de una comunidad en un momento dado y con una dinámica particular, heredada de relaciones de diferentes sectores sociales con el Estado y entre ellos.

La Geografía se ocupa de estudiar la materialización espacial de las relaciones y prácticas políticas, sociales, económicas y ambientales. La sociedad se adueña del espacio territorial y lo controla con diversos métodos pero a la vez, da origen a múltiples conflictos. De esta manera, los contenidos geográficos adquieren un sentido útil y práctico al permitir aprendizajes significativos, empíricos.

En este sentido, y en ocasión de los cambios efectuados en el Diseño curricular en el año 2010, surgió la propuesta de que los alumnos de 5º año sean protagonistas de un aprendizaje innovador en Geografía. Aprender los primeros pasos del diseño y puesta en práctica de un Proyecto de Investigación. Esto es, para elaborar el trabajo final, pudieron reconocer y enunciar una problemática o tema del espacio urbano, pudieron seleccionar ellos mismos las herramientas teóricas y metodológicas y llegar a la autonomía individual y grupal para administrar la asistencia semipresencial a clases en contra turno.

El Taller es una experiencia académica innovadora tanto desde lo metodológico como desde lo teórico, y es la primera vez en 120 años de historia institucional que se diseña una asignatura con características tan diferentes.

INTEGRACIÓN Y ARTICULACIÓN DE SABERES

No podemos desconocer los retos de ciertas insuficiencias con las que venimos trabajando. Esto nos llevó a decidir cambios, a organizarnos de otro modo, pensando en la formación disciplinaria y en el futuro desempeño laboral de los alumnos.

La escuela tiene mucho que decir frente a la necesidad cada vez mayor de una educación en la diversidad, y la Geografía debería contribuir ocupando un lugar activo y responsable.

Como sabemos, la Escuela es un ámbito social y cultural privilegiado porque permite organizar, profundizar, enriquecer y desarrollar conocimientos disciplinares pero además, debe permitir y acompañar el proceso de comprender cómo se elabora y transforma el conocimiento, así como las dimensiones éticas inherentes a dichas tareas.

El Dpto de Lenguas es generador de herramientas lingüísticas necesarias para la lectura y escritura de textos académicos a través del Cuadernillo de circulación interna de Lengua y Literatura 5 que contiene material sobre texto académico, especialmente indicado como apoyo teórico-didáctico para el taller.

En nuestro caso, es fundamental que el alumno conceptualice y represente la situación de escritura para la cual se lo convoca, que conozca el tema sobre el cual va a escribir y el proceso de composición (preescritura, escritura y postescritura) y, por supuesto, que establezca relación entre su propia voz y la de otros textos o autores.

Tratamos de crear las condiciones para que nuestros jóvenes desarrollen capacidad crítica. Esto es, que se acerquen a la realidad de la cual forman parte, reflexionen y logren aplicar contenidos de la Geografía (desarrollados o en desarrollo) a las diferentes realidades sociales de su ciudad; otorguen nuevos sentidos a los contenidos, ejerciten la capacidad de indagación, aplicables a otros espacios curriculares y a situaciones de la vida cotidiana.

Más allá del ejercicio de emplear herramientas teóricas y metodológicas para analizar diferentes dimensiones de la realidad, el taller abre nuevas puertas en la búsqueda de información, en el ejercicio de la reflexión crítica y en la participación con respuestas a problemas de nuestro entorno social.

LA CONSULTA, UN LUGAR DE APRENDIZAJE

Los alumnos tienen la consulta como lugar de encuentro para la pregunta, la repregunta, la escritura y la re-escritura. En el proceso de volver sobre sus textos con una mirada renovada es cuando van aprendiendo sobre la escritura y sobre aquello acerca de lo que escriben.

Destacamos la importancia de la devolución en las consultas porque es en el encuentro donde se trabajan los saberes específicos y culturales.

Guiarlos, construir conocimiento a partir de los textos y sus comentarios, poner en discusión sus propias aseveraciones, discutir conceptos, acompañarlos en el modo de lograr efectos en los destinatarios constituyen un gran desafío para el docente.

La intervención se plantea desde la primera clase y durante todos los encuentros y/o consultas. Se propicia la discusión entre pares para favorecer la construcción de conocimiento y la explicitación de los saberes previos. Se trabaja sobre interpretaciones teóricas, sobre algunas líneas a seguir e indagar, y sobre la reconstrucción de ideas en los borradores del trabajo final. La consulta se constituye en una clase, aporte imprescindible para una de las funciones de la educación: promover la capacidad de los alumnos para gestionar sus propios aprendizajes.

Desde las Tic trabajamos desde dos lugares: como herramienta pedagógica en tanto es un medio proyectivo (el alumno revela su estilo cognitivo y la computadora devuelve la imagen de su labor) y como medio formativo (ayuda al alumno a desarrollar el rigor en la tarea, la precisión en las ideas y en la expresión, entre otras capacidades).

La concebimos un recurso necesario en el mundo del trabajo y de la producción dado que los conocimientos informáticos (hardware y software) son una experiencia excluyente a la hora de competir en el terreno laboral.

QUÉ Y CÓMO EVALUAR

La evaluación del Taller es una evaluación del proceso y del producto. Con respecto al proceso, nos referimos al cómo, es decir, a la construcción de un texto académico grupal, guiado y supervisado en cada una de sus

etapas, tanto desde lo disciplinar, como desde lo lingüístico y tecnológico.

Con respecto al producto, nos referimos al qué, es decir, a la presentación de un informe de investigación escrito, que deberán exponer y defender en una jornada especial. Finalmente, se evaluará la integración de saberes en una exposición grupal.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La modalidad de taller supone un lugar de encuentros, momentos que posibilitan la producción de ideas, de textos, de conocimiento.

En este caso particular, producciones que intentan dar cuenta de las diversas problemáticas urbanas de Rosario, la ciudad de nuestros alumnos.

Mientras los jóvenes leen y escriben, se hacen preguntas, interpelan sus convicciones, someten a verificación los saberes disciplinares que poseen y es entonces cuando los contenidos nuevos que un docente puede ofrecerles son “apropiados”. Entendemos al conocimiento como construcción de significado, no como acumulación del dato enciclopédico.

En otras palabras, trabajar con esta modalidad posibilita recorridos que habilitan la apropiación de saberes nuevos para ellos, sobre todo los concernientes al ámbito disciplinario, caracterizado por su circulación restringida. Así, podemos transitar nuevos caminos para no seguir enredados en explicaciones improductivas sobre los alumnos del tipo: “lo que deberían saber y no saben a determinada edad”. Estas expresiones generalizadas nos paralizan y no nos dejan pensar en las múltiples y complejas relaciones que un alumno manifiesta, en la lectura y en la escritura, cuando activa sus conocimientos socioculturales, sus creencias y puntos de vista sobre la realidad.

En el proceso de escribir, los alumnos no solamente descubren que están inmersos en el lenguaje, sino que también aprenden cómo escribir en diversas formas de alfabetización.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, Maite et al., 1994, El nuevo escriturón. Curiosas y extravagantes ideas para escribir. México, SEP.
- Carlino, Paula, 2006, Escribir, leer y aprender en la universidad. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, caps. 3 y 4.
- Cassany, Daniel, 1991, Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona, Paidós.
- Geoforo. Educación, Geografía y Sociedad. (2011). Debate n° 4. <http://geoforo.blogspot.com.ar/>
- Marín, Marta, 2004, Lingüística y enseñanza de la lengua. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- Martínez, Ma. Cristina, 2001, Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor. Buenos Aires, Gea.
- Prieto, Castillo Daniel, 1999, El juego del discurso. Manual de análisis de estrategias discursivas. Buenos Aires, Lumen Humanitas.
- Proyecto Curricular Institucional. (2010). Escuela Superior de Comercio “Libertador Gral. San Martín”. Universidad Nacional de Rosario.
- Rodríguez Guillermo, Goya Juan M, Foresta Marcelo, García Mercedes (1998) “Curso Taller en Utilización pedagógica de la Informática” - Ministerio de Cultura y Educación de la Nación – Río Gallegos.
- Rodríguez Lestegás, M (2002) Concebir la Geografía escolar desde una nueva perspectiva. Una disciplina al servicio de la cultura escolar. Boletín de la Asociación de Geógrafos españoles, ISSN 0212-9426, N° 33,2002, págs 173-186. Universidad de Santiago de Compostela.
- Souto González, X. La coherencia ética de la participación educativa. GeocritiQ. (2014). <http://www.geocritiq.com/2015/05/la-coherencia-etica-de-la-participacion-educativa/> (consultado el 8 – 8 –15)
- Villa, A y Senobi, V. Situación y perspectivas de la Enseñanza de la Geografía. Seminario. Dirección general de cultura y educación. Gobierno de la Provincia de Bs. As.

Práctica alfarera. Ensayos entre el arte y las ciencias

María Julia Alba; Leonora Kozubsky

Liceo Víctor Mercante
Universidad Nacional de La Plata

“El miedo de que se te rompa una pieza, de que te quede mal o se le caiga algo encima cuando todavía estaba fresca quedaba opacado con la diversión de esta nueva experiencia. Esa alegría de imaginarte el momento de llevar a tu casa eso que tanto te costó”.
Nadia Galesio, estudiante de 4ºE

“Me gustó mucho fabricar los pigmentos, poder aplicar los conocimientos de la materia Química a la producción de algo concreto y además usarlos para otra materia como Artes”
Sofía Sastre, estudiante de 4ºE

Fundamentación y objetivos

El objetivo general de la presente actividad fue integrar contenidos de dos áreas: Química e Historia del Arte. La experiencia presentada es una actividad realizada durante dos años que permitió a docentes y estudiantes participantes correr los límites del formato escolar organizado disciplinalmente por asignaturas. En 2014 se realizó la primera práctica alfarera cruzando las áreas de Artes visuales y Química con estudiantes de 4to año. Esta experiencia fue el producto de búsquedas, diálogo entre docentes, necesidad de salir del formato tradicional. En 2015 se replicó la experiencia en el convencimiento de que la integración entre áreas, el pensar nuevas formas dialógicas entre contenidos y promover vivencias son instancias enriquecedoras de enseñanza-aprendizaje.

Materiales y Métodos

La actividad de carácter experimental se organizó en tres momentos que permitieron abordar el arte del NOA desde diferentes perspectivas:

- Historia del Arte: desarrollada en clase, se abordaron los aspectos históricos, sociales y contextuales de las producciones agroalfareras del NOA enfatizando su carácter de “testigos culturales”, se analizó su simbología y morfología. Se realizaron visitas al Museo de Ciencias Naturales de La Plata y al Museo etnográfico Juan B. Ambrosetti de la ciudad de Buenos Aires. En la primera experiencia hubo una instancia de producción plástica a partir de la simbología que incluyó la muestra de las producciones en la Sala de Lectura del Liceo.

- Taller de producción alfarera: familiarización con los materiales, amasado de las arcillas roja y blanca con chamote, técnica de modelado de dos piezas, utilización de herramientas, proceso bruñido y cocción en horno de barro a leña.

- Laboratorio de Química: análisis de los materiales propios de la alfarería, tales como arcillas y pigmentos, pero con una mirada desde la Química en cuanto a su composición y comprobando propiedades intrínsecas que antes solo se habían visto en forma abstracta en cursos previos de la asignatura. Realización de engobes a partir de las propiedades cromáticas de óxidos y la aplicación de fórmulas.

Resultados obtenidos

Los resultados fueron altamente satisfactorios, no sólo por la calidad de las piezas sino también y fundamentalmente porque el resultado da cuenta de un proceso de enseñanza aprendizaje que integra contenidos. Así

mismo las devoluciones de las y los estudiantes rescatan y enfatizan la necesidad de actividades concretas y puntuales que integren contenidos de diferentes áreas.

Conclusiones:

Es posible integrar contenidos y diseñar proyectos con otras áreas, poner en diálogo sin pensar un conocimiento como subsidiario de otro. Remarcamos el carácter vivencial de la experiencia, el espacio del aula como un espacio en el que el cuerpo se pone en juego y es la experiencia la que nos atraviesa, el taller y el laboratorio como espacios cargados de significados y cuya disposición nos permite compartir, ambos están diseñados y pensados para el trabajo colectivo y colaborativo.

Bibliografía

- Badenes, Daniel. Trofeos de guerra. En revista La Pulseada. N°43, septiembre de 2006.
- Ciafardo, Mariel. El lenguaje visual en el aula. (Entrevista) en "Breviarios N° 5 Arte y Educación" Colección Breviarios, FBA, UNLP. 2011
- Dillon, V. Tarela, M. Melo, F. De la idea a la obra. Experiencias del taller Complementario de Cerámica FBA, UNLP. En: Revista Arte e Investigación. (N°8, Agosto de 2012) CyT, FBA, UNLP. ISSN: 1850-2334
- Muñoz Cobeñas, Leticia. Arte indígena actual. Noroeste Argentino. Ed. Búsqueda, Bs. As. 1987
- Stigliano, D y Gentile, D., Dispositivos y estrategias para el trabajo grupal en el aula. El aprendizaje cooperativo en acción. Homo Sapiens ediciones. Bs As, 2014.
- Todorov, Tzvetan. La conquista de América. El problema del otro. Ed. Siglo XXI, Bs. As. 2005

Otros recursos

La Ollera (2010) corto de animación del realizador Juan Manuel Costa

La naturaleza no conoce de límites o fronteras políticas

Patricia Tomé; Betina Mangione

Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini
Universidad de Buenos Aires

Nuestro proyecto tiene como propósito concientizar a los jóvenes sobre los desastres naturales y los problemas ambientales que afectan a nuestra sociedad y organizar campañas de información mediante el dominio de nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de la Geografía.

Las Tics nos desafían como docentes pero no sólo en el dominio de su operatoria, sino en el valor de recuperarlas desde un plus que enriquezca el trabajo en el aula. Este desafío podemos tomarlo y aprovecharlo para mejorar la enseñanza o simplemente dejarlo pasar. Pero para asumir este desafío es necesario capacitarse y no tenerle miedo a los cambios aceptando que hoy en día se juega en las aulas una suerte de tensión entre la centralidad del rol docente y los aprendizajes descentralizados. Buscamos en la aplicación de este proyecto un impacto cognitivo positivo, una implementación potente.

El mal manejo de los recursos naturales genera, no sólo problemas ambientales, sino también conflictos geopolíticos, es por eso, que esta experiencia pretende, con el docente como mediador y a través del uso de herramientas propias de la Geografía, que los alumnos aprendan a debatir en grupos a partir de la información recopilada en fuentes confiables, que reconozcan cuáles son los factores más importantes que agudizan los problemas ambientales y hacen más vulnerables a las sociedades y que propongan soluciones a partir de organizar una campaña de concientización que avance sobre la sustentabilidad ambiental.

Al organizar la presentación de las producciones para "La Noche de los Museos", se logró socializar el trabajo de los alumnos y se obtuvo mayor efecto en la comunidad.

Enseñar es transmitir conocimientos, prácticas sociales, normas, lenguajes, es generar situaciones de aprendizaje en un proceso donde se aprende en relación con otros por lo cual, desde su origen, este proyecto toma en cuenta que el conocimiento escolar se construye en la interacción y el diálogo entre docentes y alumnos.

Introducción

Este proyecto se llevó a cabo en primeros años (Geografía Mundial) y segundos años (Geografía de América) de la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini (institución preuniversitaria al cual se accede después de un curso de ingreso; el año lectivo se divide en dos cuatrimestres que cierran con evaluaciones integradoras; escuela secundaria de 1ro a 5to año), y lo consideramos significativo porque permite establecer una integración horizontal entre los contenidos correspondientes al mismo curso y una secuencia espiralada donde se revisan conceptos anteriores y se los combina para reelaborarlos cada vez con mayor complejidad buscando que el alumno logre establecer en las aulas las mismas relaciones que se generan en la realidad que vive a diario.

Consideramos que las problemáticas ambientales y la participación ciudadana constituyen los motivos centrales sobre los cuales se sustenta este proyecto desde una visión educativa que contempla la centralidad del estudiante en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en un contexto de diversidad y pluralidad.

Nuestra propuesta se alimenta en la idea de que la enseñanza de la Geografía en la escuela secundaria constituye un aporte valioso para la formación de ciudadanos en y para la democracia, así como para el desarrollo de capacidades intelectuales que les permitan comprender y explicar cuestiones que son relevantes en el mundo actual.

Este proyecto tiene como propósitos que los alumnos logren:

✓ Integrar los contenidos básicos correspondientes a las condiciones naturales y el aprovechamiento responsable de los recursos.

✓ Debatir en grupos a partir de la información recopilada, respetando la diversidad de opiniones y fundamentando sus propuestas.

✓ Organizar la búsqueda de información en fuentes confiables (links de organismos internacionales, revistas de divulgación científica y bibliografía temática)

✓ Reconocer los factores más importantes que agudizan los problemas ambientales y hacen más vulnerables a las sociedades.

✓ Proponer soluciones y organizar una campaña de concientización buscando avanzar sobre la sustentabilidad ambiental y la formación de ciudadanos responsables.

Sinopsis:

1. Formaron equipos y como disparador se les propuso el análisis del documental con una guía de preguntas: “Comprar, tirar, comprar. La historia secreta de la obsolescencia programada” (<https://youtu.be/24CM4g8V6w8>)

2. Investigaron sobre problemas ambientales de origen natural y tecnológico a partir de la siguiente hipótesis: El mal manejo de los recursos genera, no sólo problemas ambientales, sino también conflictos geopolíticos y por qué en algunos países se habla de “la maldición de los recursos”

3. Una vez recopilada toda la información debieron organizar un PREZI tomando en cuenta los siguientes conceptos clave: desastres naturales- problemas ambientales- vulnerabilidad social- conflictos- movimientos sociales- propuestas para lograr la sustentabilidad-

4. Complementaron sus presentaciones con mapas, esquemas, imágenes, historietas, videos, música, artículos periodísticos y todo lo necesario para apoyar la hipótesis que encabezaba el proyecto.

5. Mediante el uso de una herramienta digital a elección organizaron una campaña de concientización.

6. Se propuso como condición esencial que el producto final fuese original y refleje, no sólo, la búsqueda de información, sino también, la organización del trabajo en equipo, además del desarrollo de pensamiento crítico con relación a los temas analizados y no simplemente la copia y acumulación de datos.

7. El debate final se realizó en la sala de audiovisuales con la presentación en forma oral de cada trabajo.

Conclusión

En todos los proyectos suelen aparecer situaciones imprevistas relacionadas, muchas veces, con la administración del trabajo en equipo, la habilidad para manejar las nuevas tecnologías, la capacidad para identificar fuentes seguras de información y las dificultades que se presentan a la hora de organizar una gran cantidad de datos que deben analizarse y no simplemente copiarse y pegarse.

En las presentaciones finales se tuvo en cuenta también, el rescate del conocimiento cotidiano, lo cual, para la Geografía escolar significa utilizar pedagógicamente el bagaje empírico de los estudiantes, construido en su condición de habitantes de una comunidad. Se valoraron las ideas previas y resaltaron criterios e impresiones personales para así lograr aproximar a los jóvenes con su entorno.

No debemos olvidar también que la Geografía escolar debe utilizar los medios de comunicación social y las nuevas tecnologías como recursos didácticos de extraordinario efecto en la elaboración de los puntos de vista personales de nuestros estudiantes como ciudadanos de un mundo globalizado.

A partir de las inquietudes y reflexiones que surgieron en el debate final se intercambiaron algunos conocimientos generales sobre la sustentabilidad y el medio ambiente para que repensaran la importancia del consumo responsable y el desarrollo sustentable, así como el impacto que todo aquello que hacemos mal tiene sobre las personas, la sociedad y el medio ambiente.

Bibliografía de consulta

- Amantea Alejandra. La evaluación de los aprendizajes en la enseñanza basada en proyectos. 2007.
- Anijovich, R. y otros. Las consignas de trabajo: criterios para su elaboración. Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Buenos Aires, F.C.E. 2004
- Bixio, Cecilia. Cómo construir proyectos en la EGB. Ediciones Homo Sapiens. Rosario. 1996.
- Buckinham, David. La educación para los medios en la Era de la tecnología digital
- Maggio, M. (2012) Enriquecer la enseñanza. Bs. As.: Paidós.
- Merieu, Philippe (2002). Aprender sí. Pero ¿cómo? Barcelona. Octaedro. Cap. 2

- Zenobi, Viviana. X Jornadas de Investigación. Centro de Investigaciones Geográficas. Dpto de Geografía. Panel “Educación, Investigación y Geografía”. Los profesores de Geografía, los materiales y sus prácticas.

Imágenes de trabajos de los alumnos presentados en la Noche de los Museos



Migrar para vivir o vivir para migrar

Patricia Tomé; Betina Mangione

Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini
Universindad de Buenos Aires

Las personas se han desplazado por el territorio a lo largo de la historia de la humanidad. Las migraciones son un fenómeno asociado a motivaciones que derivan de las dinámicas económicas, sociales y/o culturales y han sido representadas desde

Migrar no es un proceso fácil. Dejar el lugar de origen y adaptarse a uno nuevo, con costumbres e idiomas diferentes, resulta lento y es posible que los que lo tienen que hacer sufran difíciles situaciones.

Nuestro proyecto tiene como propósito que los alumnos, no sólo, investiguen sobre diversas tendencias demográficas, sino también, que se coloquen en la piel de un inmigrante y comprendan que llevan consigo una historia personal, familiar y un bagaje cultural singular.

La historia de nuestro país se encuentra atravesada por diversas corrientes migratorias que conforman nuestra identidad como sociedad y la realidad de muchos de los estudiantes que transitan nuestras aulas. En este contexto buscamos educar en el respeto a esta diversidad en la búsqueda de una convivencia armoniosa que debe promoverse desde la escuela y donde resulta importante la participación de nuestros jóvenes como ejercicio de una ciudadanía responsable.

Desde este proyecto proponemos una enseñanza a partir de la problematización de los hechos geográficos con el fin de estimular el interés en los alumnos y facilitar sus aprendizajes. Además consideramos puede ser abordado en forma interdisciplinaria desde distintas asignaturas (Lengua, Plástica, Música, Historia y Geografía) y atravesar temas correspondientes a Educación Sexual Integral (como por ejemplo la discriminación de género en las migraciones) en la búsqueda de enriquecer el análisis desde distintos puntos de vista.

Introducción

Este proyecto se llevó a cabo en segundos años (Geografía de América) de la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini (institución preuniversitaria al cual se accede después de un curso de ingreso; el año lectivo se divide en dos cuatrimestres que cierran con evaluaciones integradoras; escuela secundaria de 1ro a 5to año), y lo consideramos significativo porque permite establecer una integración horizontal entre los contenidos correspondientes al mismo curso y una secuencia espiralada donde se revisan conceptos anteriores (Geografía General de 1º año / Población Mundial) y se los combina para reelaborarlos cada vez con mayor complejidad (Geografía Argentina de 3º año) buscando que el alumno logre establecer en las aulas las mismas relaciones que se generan en la realidad que vive a diario.

Organizar un proyecto escolar desde la Geografía, implica pensar cómo reconstruir la identidad nacional en una sociedad cada vez más fragmentada; enseñar el reconocimiento de los otros como iguales, el respeto por las diferencias y el compromiso con el proyecto de una escuela inclusiva.

Nuestros alumnos deben aprender a aprender, es decir, lograr modos de comprensión de la realidad y actitudes que puedan utilizar para resolver diversas situaciones problemáticas. Tomando en cuenta todo esto es que organizamos diferentes actividades para que los alumnos logren:

- ✓ Investigar sobre expresiones artísticas (poemas, pinturas, música, etc) representativas de los distintos movimientos migratorios.
- ✓ Elaborar un glosario explicativo (wetbacks, refugiados, migraciones ilegales, etc)
- ✓ Analizar las dificultades que atraviesan aquellos que deciden dejar su lugar de origen por diversas causas, utilizando como base los relatos que aparecen en diferentes fuentes periodísticas
- ✓ Reconocer y valorizar las huellas que dejan en la cultura de aquellos lugares a los que llegan
- ✓ Identificar las diferencias entre los distintos tipos de movimientos migratorios
- ✓ Apropiarse de conceptos a partir de juegos didácticos (<http://www.contravientoymarea.org/>)

✓ Confeccionar, a partir del uso de alguna de las herramientas digitales propuestas y a modo de conclusión, un relato “con ojos de inmigrante” que refleje el aprendizaje logrado a través del recorrido.

✓ Presentar en un debate final los resultados logrados a partir de tomar la posición de un inmigrante en este mundo globalizado.

Nuestra propuesta se alimenta en la idea de que la enseñanza de la Geografía en la escuela secundaria constituye un aporte valioso para la formación de ciudadanos en y para la democracia, así como para el desarrollo de capacidades intelectuales que les permitan comprender y explicar cuestiones que son relevantes en el mundo actual.

Conclusión

En todos los proyectos suelen aparecer situaciones imprevistas relacionadas, muchas veces, con la administración del trabajo en equipo, la habilidad para manejar las nuevas tecnologías, la capacidad para identificar fuentes seguras de información y las dificultades que se presentan a la hora de organizar una gran cantidad de datos que deben analizarse y no simplemente copiarse y pegarse.

Debemos destacar como fortaleza en esta propuesta la capacidad de nuestros alumnos para comprender los conflictos que surgen de la intolerancia hacia lo diferente, en algunos casos, y de la promoción del respeto hacia los otros como base para lograr una convivencia armoniosa que descarte cualquier tipo de expresión discriminatoria.

Bibliografía de consulta

- Amantea Alejandra. La evaluación de los aprendizajes en la enseñanza basada en proyectos. 2007.
- Anijovich, R. y otros. Las consignas de trabajo: criterios para su elaboración. Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Buenos Aires, F.C.E. 2004
- Bixio, Cecilia. Cómo construir proyectos en la EGB. Ediciones Homo Sapiens. Rosario. 1996.
- Buckinham, David. La educación para los medios en la Era de la tecnología digital
- Maggio, M. (2012) Enriquecer la enseñanza. Bs. As.: Paidós.
- Merieu, Philippe (2002). Aprender sí. Pero ¿cómo? Barcelona. Octaedro. Cap. 2
- Zenobi, Viviana. X Jornadas de Investigación. Centro de Investigaciones Geográficas. Dpto de Geografía. Panel “Educación, Investigación y Geografía”. Los profesores de Geografía, los materiales y sus prácticas.

Fuentes de internet

- <http://www.acnur.org/recursos/juegos/>
- <http://www.acnur.org/recursos/juegos/juego-udla/>
- <http://www.20minutos.es/noticia/304085/0/acnur/refugiados/videojuego/>



La emigrante- Luis Seoane



El hogar tan querido- Diego Rivera



"La Bestia"



Taller Causas y efectos del hambre. Una experiencia educativa diferente. Políticas saludables en la alimentación de los adolescentes

Marta Cardozo; Silvana Goñi;
Analía Mabel Piancazzo; Silvia Elena Realini

Liceo "Víctor Mercante"
Universidad Nacional de La Plata

Fundamentación

Esta propuesta didáctica es para 6° Año Orientación en Ciencias Naturales del Liceo Víctor Mercante, UNLP. Introduce a lo/as estudiantes en la problemática del Hambre y Desnutrición Argentina. Abordado por dos docentes, se desarrolla esta temática desde los conocimientos científicos - tecnológicos interdisciplinarios.

La promoción de prácticas saludables en la alimentación es una acción vital de importancia para el desarrollo de las potencialidades de crecimiento y aprendizaje de niños, jóvenes y adultos.

Este Taller como escenario de diálogo interactivo e inter-relacional, permite el abordaje de la alimentación a través una educación nutricional integral, donde cada adolescente tiene la facultad de ser artífice esencial de sus propios aprendizajes para luego ser, agente socializador, multiplicador abordando no solo los aspectos biológicos, sino las dimensiones emocionales, socio-culturales y económico-políticas, para preservar y mejorar el estado nutricional de cada individuo.

Objetivos generales

- ✓ Valorar la importancia de una alimentación saludable como necesidad básica y elemental en niños, jóvenes y adultos.
- ✓ Desarrollar acciones para mejorar y preservar el estado nutricional de niños, jóvenes y adultos, a través de prácticas saludables.
- ✓ Analizar los factores condicionantes de una buena, regular y mala alimentación.
- ✓ Reflexionar la influencia socio-cultural y económica en los hábitos alimenticios de los adolescentes.
- ✓ Respetar la opinión del otro, los tiempos, las consignas y la puesta en común.
- ✓ Trabajar ordenadamente durante la realización de las tareas.
- ✓ Aceptar las diferentes ideas planteadas en la resolución de cada una de las situaciones problemáticas.

Marco teórico

Si la distribución de alimentos en la Tierra fuera justa, habría comida suficiente para todo el mundo. La Organización para la Alimentación y la Agricultura de Naciones Unidas (FAO) evalúa en millones los seres amenazados por la desnutrición grave y permanente.

Son hombres, mujeres y niños que, debido a la falta de alimentos, padecen lesiones con frecuencia irreversibles. O bien mueren en un plazo más o menos breve, o vegetan en un estado de deficiencia grave – ceguera, raquitismo, desarrollo deficiente de la capacidad cerebral (Ziegler, J., 2010)

La alimentación es un proceso complejo que implica el aporte y requerimiento de los nutrientes, las disponibilidades, las formas de acceso, los gustos, los aprendizajes nutricionales, estas multiplicidades de acciones diarias posibilitan o restringen las condiciones de vida de las personas.

Materiales y métodos

La dinámica de trabajo es grupal: intercambian, concientizan y desarrollan sus capacidades, creando un clima cooperativo, sin descuidar lo individual. Se trabaja con las Guías alimentarias para la Población Argen-

tina (GAPA) como herramientas que contribuyen a generar cambios nutricionales con estilos de vida más saludables.

Desarrollo de la actividad: propuesta de trabajo

1.- Los alumno/as confeccionan una lista detallada de todos los alimentos ingeridos durante tres días en el desayuno, el almuerzo, la merienda, la cena más las colaciones, juntamente con la actividad física desarrollada, y la cantidad de horas de descanso en esos días. Se indica que uno de los días corresponda al fin de semana.

2.- Clasifican los alimentos de acuerdo a su contenido mayoritario de nutrientes, considerando los criterios de la guía alimentaria para la población Argentina. Identifica también aquellos alimentos con mayor contenido de micro nutrientes.

3.- Calculan el consumo energético discriminando cada una de las fuentes de origen y el gasto energético de acuerdo a las actividades físicas realizadas.

4.-Elaboran su plato alimentario y vuelcan los resultados obtenidos mediante una gráfica circular.

5.- Comparan el plato de su alimentación con la gráfica de la GAPA y arriban a conclusiones.



Fuente: Ministerio de Salud de la Nación. Guías Alimentarias para la Población Argentina, Buenos Aires 2016.



Fuente: Trabajo Práctico, Comisión Naturales 6° año L.V.M U.N.L.P.

Resultados obtenidos

A continuación se presentan datos del gasto energético realizado por los estudiantes en la actividad propuesta

Gasto energético diario:

Dormir (7 hs) = 5,1 kcal

Aseo (2 hs) = 4,05 kcal

Estar sentado (7 hs) = 7,93 kcal

Jugar al fútbol (80 min) = 7,39 kcal

Caminar (40 min) = 1,7 kcal

Estar tumbado despierto (1 h) = 0,93 kcal

Comer (1,5 hs) = 1,82 kcal

Lavar los platos (20 min) = 0.5 kcal

Al realizarse un análisis comparativo los estudiantes observan que su alimentación presenta un mayor porcentaje de alimentos que si bien son gratificantes, resultan poco nutritivos, que consumen en menor proporción frutas y verduras, y como mayor requerimiento nutricional consumen hidratos de carbono. Con relación a la actividad física, el gasto obtenido es mínimo, denotando un alto grado de sedentarismo.

Conclusiones

La experiencia realizada se llevó a cabo en distintas secuencias de desarrollo y de aplicación.

1.- La actividad resultó muy enriquecedora porque permitió que los adolescentes conozcan: las bases, los cimientos que se plantean para poder lograr una alimentación sana, adecuada en pos del bienestar nutricional de la población.

2.- El trabajo realizado con una nutricionista, denominado “Taller lúdico de antropología y nutrición”, tuvo como finalidad que todos los estudiantes conozcan la importancia de una alimentación saludable y las consecuencias de los malos hábitos en el organismo.

3.- La visita al Banco Alimentario Platense, como actividad solidaria y social, contribuyó a la participación de alumno/as y docentes en el recupero de los alimentos que fueron destinados a asociaciones civiles, ONG, comedores y merenderos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ministerio de Educación de la Nación. (2016) Guías Alimentarias para la Población Argentina, Buenos Aires.

Ziegler, J. (2010) El Hambre en el mundo explicada a mi hijo, Ed. Aleph. Barcelona

Espacio Optativo de Profundización (EOP). Una nueva experiencia de integración en Ciencias Exactas y Naturales

*Adriana Agosteguis; Marta Dapoto;
Alicia Ferreyra; Celina Guiles;
Elena Mange; Norma Semplici;
Claudia Varela; Mariel Yordaz*

Bachillerato de Bellas Artes "Francisco A. De Santo"
Universidad Nacional de La Plata

Fundamentación

El Bachillerato de Bellas Artes ofrece espacios optativos a elección a los cursos del último año de la carrera. En este marco se encuadra el Espacio Optativo de Profundización en Ciencias Exactas y Naturales (EOP).

Este espacio cuenta con una carga horaria significativa, repartidas en cuatro asignaturas, Biología, Química, Matemática y Física, con dos horas cátedras cada una.

El EOP se enmarca en una doble perspectiva, como cierre y síntesis de conocimientos adquiridos a lo largo del trayecto formativo y como articulación con el mundo del trabajo y estudios superiores.

En el mismo, se propone actualizar y afianzar los conocimientos ya adquiridos por los alumnos a lo largo de toda su formación, integrándolos de tal modo que formen un conocimiento de fondo, una base, que permita enfrentar las exigencias de su futura inserción en el ámbito laboral o del nivel universitario.

El propósito es lograr una mirada integral con temáticas abarcativas de las disciplinas del departamento, relacionando vertical y transversalmente los contenidos. Además, contribuir a potenciar las habilidades intelectuales y orientar a los alumnos, por un lado, hacia la comprensión y explicación de los fenómenos y seres naturales, y por otro propiciar el desarrollo de la creatividad y la participación responsable, para promover las capacidades personales y sociales del alumno.

Pensar en una educación desde la alfabetización científica tecnológica, significa orientar al alumno para que adquiera conocimientos de ciencia y saberes que le permitan participar y fundamentar sus decisiones con respecto a temas científicos y tecnológicos que afecten a la sociedad en su conjunto. Es decir, ser capaz de comprender, interpretar, actuar y participar activa y responsablemente sobre los problemas del mundo, con la conciencia de que es posible cambiar la propia sociedad.

En la Conferencia Mundial sobre Ciencias en el siglo XXI, auspiciada por la UNESCO Y EL Consejo Internacional para las Ciencias se declara: "Hoy más que nunca es necesario fomentar y difundir la alfabetización científica en todas las culturas y en todos los sectores de la sociedad (...) a fin de mejorar la participación de los ciudadanos en la adopción de decisiones relativas a las aplicaciones de los nuevos conocimientos" (Declaración de Budapest 1999).

Se busca explorar aspectos prácticos de cada una de las ciencias, la investigación científica y el trabajo multidisciplinario que contribuye a la orientación vocacional y a la aplicación de los contenidos transversales. Y asimismo contribuir a que se generen espacios de producción e investigación por parte de los alumnos, iniciándolos en el trabajo científico, coordinando tareas en donde la creatividad y la experimentación sea el eje del aprendizaje, coincidiendo con los objetivos del Proyecto Institucional.

Con la síntesis, cierre y profundización de las temáticas no solo el alumno podrá continuar sus estudios superiores sino que además podrá insertarse en el ámbito laboral habiendo adquirido por medio de la ciencia una personalidad reflexiva y crítica.

Objetivos generales

Que el alumno logre:

- Ubicar en espacio-tiempo los distintos conceptos, descubrimientos y leyes sobre la base de las concepcio-

nes históricas, religiosas, filosóficas y políticas, analizando así la evolución del pensamiento científico.

- Identificar utilidades y aplicaciones diversas del conocimiento en distintos ámbitos de la actividad humana (social, tecnológica, científica, artística, estética, etc.) distinguiendo el papel que juegan como lenguaje en situaciones diversas.

- Desmitificar a la ciencia como fuente de poder sometedor para convertirla en un hábito en pro de respeto a la vida, propiciando el debate y la reflexión.

- Realizar trabajos de investigación y de producción referidos a las temáticas de las Ciencias Exactas y Experimentales que integran el Departamento.

- Trabajar en la interdisciplinariedad para generar procesos de producción integradores, develando la multi-causalidad de los fenómenos estudiados.

- Abordar la metodología de las Ciencias Experimentales de una manera participativa, agradable y creativa, permitiendo el enriquecimiento formativo con discusiones constructivas e integradoras.

Implementación

El espacio se organiza a partir de la profundización de temas inherentes al área, y lo propedéutico, es decir la síntesis de los conocimientos adquiridos a lo largo del trayecto formativo para lograr una adecuada articulación con los estudios superiores y el mundo del trabajo. Esto último entendido como una aproximación a su futura inserción en la sociedad y el ámbito en el que se vaya a desempeñar.

A su vez, la interdisciplinaria se pone de manifiesto en todas en aquellas situaciones en que se requiera, respetando la independencia y especificidad que cada una de las disciplinas que lo integran poseen.

El Proyecto Institucional prevé para este espacio diez (10) horas para el alumno, de las cuales ocho (8) son presenciales. La modalidad del mismo no posee el formato tradicional de trabajo áulico, ya que se propician estrategias para ampliar el aula en tiempo y espacio mediante la utilización de sitios de internet, trabajos o investigaciones, visitas a centros de investigación, charlas o conferencias, entrevistas, etc.

Los docentes, como equipo de trabajo, implementan estructuras de funcionamiento que permiten la coordinación de sus acciones y especialmente encuentros destinados a analizar y reajustar sus prácticas áulicas.

Las tareas pedagógicas son uni-pluri-inter-o trans-disciplinarias según el grado de implicación y de conceptualización de los participantes, tanto alumnos como docentes, pero sobre todo, según las necesidades y prioridades detectadas entre los alumnos.

Bloques temáticos:

Durante el siglo XX y lo que va del siglo XXI los campos disciplinares del Área de las Ciencias han llevado adelante producciones científicas que pueden considerarse relevantes para el ámbito escolar por su impacto conceptual, tecnológico y social.

Las consecuencias de este avance son enormes. Los campos de la Medicina, comunicaciones, Biotecnología, Bioética, Biofísica, Bioquímica, Estadística, entre otros se ven modificados por ello. La propuesta es abordar los diversos temas con una mirada microscópica y macroscópica articulando conocimientos y profundizando los distintos núcleos temáticos. En cuanto a Matemática, continúa siendo una herramienta indispensable para acompañar y apoyar el desarrollo de los contenidos en las otras disciplinas.

Metodología:

La metodología del proyecto se enmarca en la construcción progresiva del conocimiento para lograr un aprendizaje significativo, mediante técnicas como reflexión continua, exposición, diálogo, resolución de situaciones problemáticas, realización de experiencias de laboratorio contrastándolas con la realidad, estudio dirigido, etc.

Evaluación:

Inicial: Es requisito fundamental conocer las representaciones previas de los alumnos, conocer sus indagaciones, sus inconsistencias, lo cual permite tender un puente hacia las representaciones del modelo de ciencia que se pretende enseñar.

Permanente: considerando la evaluación como un conjunto de acciones sostenidas establecidas desde el

mismo momento que se decide qué enseñar, tiene que evaluarse a partir de los objetivos planteados.

Debe tener en cuenta dos aspectos:

- el desarrollo de los procesos de aprendizaje de los alumnos
- el proceso didáctico, en este caso para poder modificar sobre la marcha los errores que se puedan percibir.

Se evalúan distintas conductas de aprendizaje de los estudiantes: participación en clase, conocimientos, información, técnicas, habilidades, búsqueda bibliográfica, comprensión de textos, aplicación de conceptos adquiridos en nuevas situaciones y su proyección, dedicación, creatividad y precisión de respuestas.

La evaluación no debe considerarse sólo útil para la acreditación de la asignatura. Se busca que los alumnos comprendan la importancia, tanto de los contenidos, como de los procedimientos adquiridos en la disciplina.

Bibliografía:

- Chalmers, Alan, ¿Qué es esa cosa llamada Ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la Ciencia y sus métodos. Madrid, Siglo XXI, 1982.
- Estany, A. Modelos de cambio científico. Barcelona Editorial Crítica. 1990.
- Perales Palacios, Javier y Cañal De León, Pedro, Didáctica de las ciencias experimentales. Buenos Aires, Marfil, 2000.
- Porlan, Raúl y Cañal, Pedro (comp.), Constructivismo y Enseñanza de las Ciencias. Sevilla, Díada, 1988.
- Pozo, Juan Ignacio, Aprendizaje de la Ciencia y pensamiento causal. Madrid, Visor, 1987.
- Pozo, Juan Ignacio y Gómez Crespo, Miguel Ángel, Aprender y enseñar ciencia. Madrid, Morata, 2000.

Un modelo de trabajo para analizar el proceso inmigratorio en el marco del modelo agroexportador argentino: las historias de vida y las historias familiares como fuente en el aula

Germán Huarte

Bachillerato de Bellas Artes "Francisco A. De Santo"
Universidad Nacional de La Plata

Fundamentación

En tanto asignatura escolar, la Historia no ha logrado dar cuenta de su complejidad como disciplina. Aun hoy sigue poblando las aulas la idea de la descripción de "hechos dados" más que la idea de problematización, y cuando se toma este último camino suele ser sobre la base de fuentes que una y otra vez han sido analizadas. No suele ejercitarse esa otra faceta del oficio del historiador que no pasa solo por descubrir fuentes (sea en archivos o en registros materiales) sino también inventarlas, construirlas desde su base. Suele trabajarse con fuentes que no son los tradicionales documentos escritos como los testimonios orales (sobre todo para el pasado reciente), pero estos también se han cristalizado. ¿Por qué no buscar esos testimonios una y otra vez? ¿por qué no recuperar la transmisión oral también como un instrumento válido para la reconstrucción de un pasado más distante como puede ser el de fines del siglo XIX y principios del siglo XX?

Es cierto que no pueden obtenerse testimonios de personas que hayan vivido hace 100 o 150 años, pero eso no invalida la idea general. En gran medida esas "vivencias" perviven en la memoria que una familia determinada ha construido sobre sus antepasados y puede ser recuperada ya que "la memoria es una visión del pasado construida como un conocimiento cultural compartido por generaciones sucesivas y por diversos otros y otras." (Jelin, 2000:8) Esta forma de transmisión que es la oralidad ha sido desde el comienzo de la historia la forma en que los hombres han conservado la memoria colectiva, elemento fundamental de la "Historia de los Hombres" según dice Joseph Fontana, ya que en cualquier grupo humano la historia "es su memoria colectiva y cumple respecto de él la misma función que la memoria personal en un individuo: la de darle un sentido de identidad que lo hace ser él mismo y no otro." (Fontana, 2001:11)

Además, aun teniendo en cuenta las complicaciones del caso, esta forma de reconstrucción de la memoria familiar como fuente histórica podría presentar un plus, porque es un proceso guiado desde el presente y las necesidades que este impone. Por tanto se podría, en principio, rastrear las formas en las que esa memoria se fue construyendo, articulando "generacionalmente solo aquello que su esquema de asimilación permite aprehender, otorgándole el sentido que los hijos y nietos buscan" (Fierstein, 2012:10) en ese proceso en permanente relación con una determinada experiencia que es a la vez experiencia política. De esta manera podríamos empezar un camino para salir del puro presente¹, dando cuenta de un problema de vital importancia.

No podemos entonces sino coincidir con Guizot y afirmar que el pasado cambia con el presente. Reconstruir permanentemente las fuentes que utilizamos en las aulas no es un mero ejercicio metodológico o pedagógico, sino que se constituye como una práctica política permanente dando cuenta no solo de las voces no escuchadas en la historia sino también de los usos que se ha hecho de su silencio. Tanto la memoria como el olvido son cuestiones políticas y tienen que ver con el poder. Esto se verifica en la cristalización de diferentes formas simbólicas como los monumentos y los actos escolares que construyen así no sólo un relato de quiénes son

¹. En su obra Historia del Siglo XX Eric Hobsbawm afirma que el fin del siglo presenta como un extraño fenómeno la desvinculación del presente y el pasado. Aquí afirma que "Los jóvenes, hombre y mujeres, de este final de siglo crecen en una suerte de presente permanente sin relación orgánica alguna con el pasado del tiempo en el que viven." Hobsbawm, E. (1997) Historia del Siglo XX. Barcelona: Crítica. p 13.

los recordados, sino también los excluidos, los marginados. Controlar el pasado significa también controlar el presente para determinar quienes somos. (Ansaldi, 2002:4)

En este sentido, vale recordar lo que Yosef Hayim Yerushalmi plantea en torno al olvido colectivo, que “aparece cuando en ciertos grupos humanos no logran, voluntaria o pasivamente, por rechazo, indiferencia o indolencia, o bien por causa de alguna catástrofe histórica que interrumpió el curso de los días y las cosas - transmitir a la posteridad lo que aprendieron del pasado.” (Yerushalmi, 1989:6) ¿Por qué las familias no quieren transmitir parte de su pasado? Porque tal vez en su origen fue algo doloroso, prohibido, humillante. Y aquí nuevamente debemos tener en cuenta el contexto en el cuál se recuperan esos rasgos identitarios en las memorias familiares y como estas se articulan con la construcción de una memoria colectiva institucional de un determinado pueblo.

En Nuestro país por ejemplo, desde la consolidación del Estado hacia 1880 a esta parte se ha construido un imaginario que cristaliza en la frase “los argentinos descendemos de los barcos”. Junto con la idea de “campana al desierto” de Roca han venido a borrar del relato del origen todo aquello que tenga que ver con los pueblos originarios. Si descendemos de los barcos tener antecedentes que no provengan de allí pasa a convertirse en un estigma, que se ve reforzado por las formas en las que operaba la sociedad de castas en el pasado colonial y de allí en adelante la imagen que se construye del “indio”. Esto se ha ido borrando de las memorias familiares y recién en la actualidad comienza a ser recuperado en parte. Fue sorprendente para muchos alumnos encontrar al reconstruir su árbol genealógico algún antepasado mapuche o ranquel. En otros casos, algunos faltantes en las líneas sucesorias fueron completados por ellos mismos siguiendo esa posibilidad como hipótesis.

Este mecanismo de explorar en las memorias familiares nos permite desandar los caminos por los cuales se ha llegado a determinadas construcciones culturales, dando voz a aquellos que no la han tenido, al menos en los relatos oficiales. Queda así expuesto que las relaciones de poder, que son a la vez políticas, son fundamentales a la hora de abordar una tarea de este tipo que a priori podría parecer más bien sencilla e inocente como preguntar ¿quién fue el abuelo?. Quiénes son olvidados y, sobre todo, por qué son olvidados se constituye en un asunto fundamental para la construcción de la memoria que “no es solamente huella, sino también recuerdo de esas huellas.” (Changeaux, 2006:19) Y es que la narración de un mismo relato sostenida en el tiempo sin cambios ni revisiones no es, como señala Pilar Calveiro, un triunfo de la memoria sino su derrota. “[L]a memoria se encarga de deshacer y rehacer sin tregua aquello que evoca [...] es un acto de recreación del pasado desde la realidad del presente y el proyecto de futuro” (Calveiro, 2009:11).

La validez de las fuentes orales, justamente por aquello que la academia cuestiona, ganan cada vez más terreno. Se viene dando una revalorización de esta forma de reconstrucción otorgando a los testimonios un peso específico propio; sobre todo cuando no se constituyen como elemento único pero también en este caso si es que se ha tomado una muestra significativa. Cuánta razón tiene Jaqueline de Romilly al afirmar que “se tiene a veces la sensación de que la memoria individual, con sus recuerdos lacerantes, pero no puestos en duda, dice mucho más que aquellos promedios y aquellas estadísticas formados a partir de datos mendaces.” (de Romilly, 2006:44)

Un puente entre la salud humano-animal, la escuela y la comunidad

Florencia Vinocur

Liceo Víctor Mercante
Universidad Nacional de La Plata

Esta propuesta se enmarca en el Proyecto Académico y de Gestión del colegio, que brinda la posibilidad de presentar talleres optativos para estudiantes de 6° año.

Se denominan zoonosis a aquellas enfermedades transmisibles en condiciones naturales de los animales vertebrados al hombre, ya sea por contacto directo con el animal, a través de algún fluido corporal como orina o saliva, o mediante la presencia de algún intermediario como pueden ser los mosquitos u otros artrópodos. También pueden ser contraídas por consumo de alimentos de origen animal que no cuentan con los controles sanitarios correspondientes, o por consumo de frutas y verduras crudas mal lavadas. Los agentes etiológicos involucrados incluyen virus, bacterias, parásitos y hongos.

En los últimos años se ha observado la emergencia y reemergencia de diversas zoonosis, fenómeno estrechamente relacionado a cambios ecológicos, climáticos y socioculturales que han determinado que la población animal comparta su hábitat con el hombre cada vez con mayor frecuencia. Podemos mencionar entre los factores de riesgo: el incremento de la pobreza y desnutrición, el aumento de hospedadores inmunodeprimidos susceptibles a la infección (pacientes trasplantados, con HIV, en tratamiento quimioterápico), el hacinamiento, el estrecho contacto de la población con animales de compañía, la gran cantidad de animales vagabundos, las inundaciones y otros cambios en los ecosistemas ya sea por causas naturales o antrópicas, la aparición de patógenos resistentes a diversas drogas, la migración humana y animal, etc.

Entre las enfermedades zoonóticas de mayor impacto en la sociedad podemos mencionar: brucelosis, leptospirosis, tuberculosis, fiebre amarilla, rabia, hantavirus, trichinellosis, hidatidosis, leishmaniasis, toxoplasmosis, malaria; entre otras.

Las altas tasas de incidencia y prevalencia de estas enfermedades causan en la actualidad gran morbilidad y mortalidad en los seres humanos y en los animales constituyendo el origen de grandes pérdidas económicas con graves repercusiones en la salud de la sociedad.

Teniendo en cuenta lo descripto anteriormente consideré necesario profundizar en el conocimiento de la epidemiología, los mecanismos de transmisión y el diagnóstico de las enfermedades zoonóticas con el fin de implementar medidas para su control y prevención.

Se trabajó fundamentalmente con estrategias participativas y colaborativas, a través de trabajos grupales e individuales, áulicos y extra áulicos privilegiando la investigación, el trabajo de laboratorio, el diálogo y el debate.

Las preguntas iniciales estuvieron orientadas a que los alumnos expresen sus concepciones previas y defiendan sus propios puntos de vista.

Se incentivó la búsqueda de información en diversas fuentes a fin de conocer y analizar distintas perspectivas sobre los temas a trabajar. De esta manera, se intentó fortalecer la toma de decisiones y la elaboración de conclusiones fundadas.

La capacidad de organizarse de manera autónoma, orientados por el docente, les brindó la posibilidad de desarrollar las habilidades necesarias para desplegar sus potencialidades “... con un enfoque pedagógico que contemple la diversidad como una condición inherente al ser humano y por lo tanto, como un valor para respetar” (Anijovich Rebeca. 2014).

Entre las actividades realizadas podemos mencionar: proyección de videos y películas, charla y debate, lectura y discusión de artículos periodísticos y publicaciones de divulgación científica, diseño y confección de afiches y trípticos, uso de TICS y herramientas de la WEB 2.0 (SMORE), problematización de situaciones complejas, estudios de casos, salida educativa al laboratorio de Parasitología Comparada de la Facultad de

Ciencias Veterinarias de la UNLP, práctico de microscopía, entre otras.

El taller finalizó con la formación de equipos de trabajo. Cada grupo eligió libremente una enfermedad zoonótica de importancia en nuestro país con el objetivo de desarrollar una clase interactiva sobre el tema para estudiantes de 4° año de la misma institución educativa. Los grupos optaron por utilizar el Power Point como recurso para realizar una breve explicación inicial y por el diseño y armado de un juego didáctico original con el que aplicar los conocimientos adquiridos. En todo momento los estudiantes fueron acompañados y guiados por el docente en lo que respecta a la utilización de las TICs y en la investigación y planificación de su trabajo.

El resultado fue muy satisfactorio tanto para los integrantes del taller como para los estudiantes receptores de dicha propuesta.

Bibliografía:

- Anijovich Rebeca. “Gestionar una escuela con aulas heterogéneas”. Enseñar y aprender en la diversidad. Editorial Paidós. Bs As, Argentina, 2014.
- Arman Arturo. “El medio ambiente. Problemas y soluciones”. Miraguano S.A. Ediciones. España. 2000.
- Baquero R. y otros. “Las formas de lo escolar”. Del estante editorial. Buenos Aires, 2007.
- Bartha, R. “Ecología Microbiana & Microbiología Ambiental”. Pearson Educación. Madrid, 2001.
- Litwin Edith. “Tecnologías educativas en tiempos de internet.” Amorrortu editores. Buenos Aires.2005.
- Furman, Melina; de Podestá María Eugenia “La aventura de enseñar Ciencias Naturales”. Aique Educación. Buenos Aires. 2009.

Especialización en educación media preuniversitaria

Analia Valera

Colegio Universitario Central
Universidad Nacional de Cuyo

La siguiente consiste en una propuesta de posgrado para docentes y auxiliares preuniversitarios sustentada en la función esencial que tienen estos colegios dentro de la universidad como lugar de experimentación pedagógica con finalidad propedeútica; y dentro de la sociedad, como instituciones educativas públicas, gratuitas, de calidad e inclusivas.

Organizada como Diplomatura superior y basada en la identidad, especificidad y trayectoria particular de estos colegios, pretende reforzar aspectos comunes y distintivos de la cultura institucional preuniversitaria (tradiciones, hitos, ritos iniciáticos), y a la vez, abordar y profundizar aspectos estratégicos y organizacionales.

Los contenidos seleccionados han sido extraídos de temáticas abordadas durante años desde la orientación, como son: perfil docente y competencias básicas y fundamentales en profesores y preceptores preuniversitarios; perfil del alumno y estrategias de enseñanza –aprendizaje; procesos de afiliación institucional y cognitiva (importancia, momentos e instrumentos) y su incidencia en la prevención del fracaso escolar; inducción a la tarea en nóveles; características de la docencia, investigación y extensión en la educación media universitaria; importancia de la internacionalización en este nivel académico; dimensión institucional del quehacer de los departamentos de orientación; sistemas de convivencia, protocolos ante situaciones de riesgo y modelos de mediación para resolución de controversias en los distintos claustros; relevancia y centralidad de la participación estudiantil, centro de estudiantes, rol de los delegados; la función orientadora en docentes, preceptores y personal de apoyo; la prevención de riesgos psicosociales, entre otros.

Introducción

¿De qué depende la calidad y excelencia de los colegios pre-universitarios? ¿De su trayectoria?, ¿de la vinculación estrecha con la universidad?, ¿de la selección de sus ingresantes?, ¿de la formación de sus docentes?, ¿de la metodología?, ¿de la participación?, ¿del imaginario social?, ¿del orgullo de pertenecer?, ¿de la creatividad en sus claustros?, ¿de la tradición de sus prácticas? ¿o de la transgresión en muchos momentos de su historia?

Pensamos que es el resultado de una “alquimia” en el que participan estos y otros elementos, a veces articuladamente, y otras, en tensión; pero donde la condición sine qua non es el protagonismo y el compromiso de sus actores escolares. Por ello, conocer más de su historia, filosofía, identidad, derechos, prácticas, etc. es poder desarrollar competencias para potenciar nuestros recursos, potenciar los colegios y potenciarnos como profesionales y trabajadores de la educación preuniversitaria.

La Identidad Preuniversitaria es específica y distintiva, no se reduce a una identidad secundaria ni tampoco a una universitaria, está en el límite, en la frontera, toma de una y de otra generando algo diferente, único, original, que exige y a veces desorienta, promoviendo el protagonismo, la toma de conciencia y el pensamiento crítico, a veces tornándose en motor, y otras, en obstáculo.

Fundamentación y Objetivo

La siguiente consiste en una propuesta de posgrado para docentes y auxiliares preuniversitarios sustentada en la función esencial que tienen estos colegios dentro de la universidad como lugar de experimentación pedagógica con finalidad propedeútica; y dentro de la sociedad, como instituciones educativas públicas, gratuitas, de calidad e inclusivas.

- Reforzar aspectos comunes y distintivos de la cultura institucional e identidad preuniversitaria (tradiciones, hitos, ritos iniciáticos), y a la vez, abordar y profundizar aspectos estratégicos pedagógico-organizacionales.

Marco normativo

El Diplomado está estructurado según la normativa vigente de la UNCUYO para este tipo de posgrados cortos y de gran alcance (Ord. 2/2015- CS y Resolución 3062) la que estipula características, requisitos, finalidad, destinatarios y organización curricular.

Este posgrado opera en sí mismo como un proceso de afiliación amplificado y profundo, entendiendo como “el proceso por el cual se internalizan los aspectos simbólicos y prácticos de una institución escolar que hacen al sentirse parte, potenciando la identificación y generando la membresía”. Para la designación del cuerpo docente se priorizará la presencia de referentes de los colegios preuniversitarios, teniendo en cuenta su formación, interés y trayectoria en la temática/área/ámbito a desarrollar. En la selección de los temas, se ha tratado de tener en cuenta intereses diversos puestos en juego en una Diplomatura. Así, se ha tratado de incluir e integrar contenidos de necesidad para la universidad, para que destine el financiamiento necesario, otros de interés personal e institucional, y por último, algunos oportunos y estratégicos para el gremio y la protección de los derechos laborales y sindicales.

Desarrollo de la Propuesta

Los organizadores y contenidos elegidos han sido seleccionados con la intención de abordar todos aquellos aspectos esenciales y vinculantes con su identidad, cultura y finalidad, teniendo en cuenta aspectos históricos, filosóficos, normativos, pedagógicos, y su impronta en los distintos roles y funciones.

- Marco Histórico-Filosófico. La función social de la Universidad pública. La Reforma del 18 y los colegios preuniversitarios. Documentos fundacionales. Características comunes y específicas. “Identidad pre-universitaria”.
- Marco Académico. Docencia, Investigación, Extensión y Vinculación. Prácticas Socio-Educativas. Internacionalización en la Educación Media Preuniversitaria.
- Marco Legal y derechos laborales. Convenio Colectivo de Trabajo en la Carrera Docente, Nomenclador único. Condiciones de Trabajo. Ciudadanía plena. Prevención Riesgos de Psicosociales.
- Marco Social: Sistema de Convivencia en los colegios preuniversitarios. Protocolos para Situaciones de Riesgo y Resolución de Controversias. Responsabilidad Social Universitaria.
- Marco Institucional/Organizacional: Afiliación al rol y a la institución. Importancia en la Prevención del Fracaso Escolar. Momentos, actores e instrumentos. Inducción a la tarea. Dimensión institucional de la Orientación.
- Marco Pedagógico: Perfil del docente preuniversitario y competencias generales y específicas. Perfil del alumno preuniversitario. Lo diverso y lo unívoco. Calidad e Inclusión. La función orientadora en docentes y auxiliares.
- Centralidad del Rol Estudiantil: Participación, Centros de Estudiantes y Ciudadanía Preuniversitaria. El rol de los delegados. Al rescate de la “Rebeldía Estudiantil” como fuente de motivación, creatividad y efectivización de derechos.

Conclusiones

Esta formación propuesta se ha estructurado en función de diversas temáticas ya abordadas en capacitaciones y talleres brindados en la institución escolar desde la Orientación Institucional, a docentes, auxiliares, personal de apoyo académico y equipos de gestión, por lo que nos hace suponer que integrados estos contenidos y organizados como Diplomatura Superior, sería de gran aporte. Poder ofrecer y poder acceder a esta formación, es correr con ventaja en la adaptación y requerimientos institucionales, no quedarse atrás o no sentir que nos pasan por encima ya que La fuerte identidad de los colegios preuniversitarios, su trayectoria y su condensada cultura institucional, tiende a generar en los nóveles DIDICULTADES en los procesos de aculturación y apropiación de la misma, retardando su socialización laboral e integración plena.

Bibliografía

- Convenio Colectivo de Trabajo, 2014 FADIUNC Argentina, 2014.
- COULON, Alain. El Oficio de Estudiante. La entrada en la vida universitaria. París. PUF. 1997.
- Documentos Fundacionales UNCuyo. “Creación, Organización y Planes de Estudio”. Mendoza, Argentina. 1940.
- FROLA, Patricia y VELASQUEZ, Jesus. Desarrollo de las Competencias Docentes a partir de los Trayectos Formativos. Centro de Investigaciones y Capacitación Institucional. S.C. 2001. México.
- Leyes 26.773 de Prevención de Riesgos Psicosociales y Ley 24.557 de Enfermedades Profesionales.
- MALINOVSKY, Nicolás. “Diferencias de los tiempos estudiantiles e impacto de sobre el procesos de Afiliación en México”. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol 6, N°2, 2008. Pp 801-819
- MONTELEONE, Marcos y VALERA, Analia. Poster: El Programa de La Afiliación Institucional en la UNCUYO. EUNA. Mendoza. 2016
- Programa Universidad con Ciudadanía. PDI. UNCUYO, 2016.
- Programa Universidad Responsable PDI. UNCUYO, 2016.
- ROCASSALVA, Andrea, VALERA, Analia, MONTELEONE, Marcos. Competencias Docentes: Un Abordaje Interdisciplinario Sobre Necesidades Y Desafíos. Documento para uso Institucional. Colegio Universitario Central. 2014.
- ROMAINVILLE, M. El Fracaso en la Universidad de Masas. París. L. Harmattan. 2000.
- ROTONDI, Gabriela. Del Trabajo Social en Instituciones a la Intervención Institucional. Ficha de Cátedra, 2004. Escuela de Trabajo Social – UNC.
- Universidad Nacional de Cuyo. “Estatuto”. Mendoza, Argentina. 1939.
- VALERA, Analia y PULGAR, Roxana. “Conferencia sobre Internacionalización de la Educación Superior. Entre el Debate y la Acción” Fundación Colombo Germana. Bogotá. Colombia. Octubre, 2014.
- VALERA, Analia y PULGAR, Roxana. Importancia de la Internacionalización Educativa en los Colegios Preuniversitarios. Socialización de una Experiencia de Movilidad en un Universidad de Colombia. JEMU, 2014. San Luis, Argentina.
- VALERA, Analia, ALBORNOZ, Mariela, LEVÍN, Mariela. La Responsabilidad Territorial como Puente entre la Universidad y la Cultura Juvenil. Foro de Responsabilidad Social Territorial ORSALC – UNESCO. Cartagena, Colombia. Agosto 2016
- VALERA, Analia, CANO, Nancy, OSORIO, Roxana. La Función Orientadora en Profesores y Preceptores Curso-Taller. Red de Formación Docente, Mendoza, 2007
- VALERA, Analia, ROCASSALVA, Andrea y MONTELEONE, Marcos. La Afiliación Institucional como Estrategia de Inclusión. Aportes desde el Área de Desarrollo Organizacional. JEMU, 12 La Plata. Argentina.
- VALERA, Analia. Competencias Sociales Docentes. Necesidad y Desafío. Derecho y Deber JEMU, 2014. San Luis, Argentina.
- VALERA, Analia. Conferencias sobre “Responsabilidad Social Universitaria. Entre el Debate y la Acción”. Universidad Nacional Mayor San MARCOS. Octubre, 2015 y abril, 2016
- VALERA, Analia. Curso-Taller “Afiliación e Inducción a la Tarea”. UEC. UNCUYO. 2015-2016

“Recorriendo las Calles de mi ciudad, recordando el Bicentenario 1816-2016”

*Claudia Patricia Medina; Teresita del Valle Tabarcachi;
Dalila Viviana González; Graciela del Valle Acosta*

Instituto de Educación Media - Tartagal
Universidad Nacional de Salta

Fundamentación - Marco Teórico

Es indiscutible que nuestro país se encuentra en un periodo histórico de conmemoraciones donde el Bicentenario de la patria se hace presente en muchos espacios de nuestras vidas.

El área de ciencias sociales teniendo en cuenta el marco histórico propone realizar una investigación sobre la historia del porqué de los nombres de las calles que enmarcan el casco céntrico de la ciudad de Tartagal. Las mismas tienen nombres que se relacionan con hechos históricos y protagonista de la lucha por la independencia.

Este **Coloquio Integrador Final¹** investigara con distintas estrategias sobre la cartografía implementada en la ciudad, las normas jurídicas que reglamentan la implementación de los nombres de las calles. De esta manera se descubrirán la relación de dichos nombres y la significatividad de los mismos con el Bicentenario de la independencia argentina.

El CIF como espacio formativo en un sistema de educación preuniversitaria está fundamentado en la **regionalización del currículum²** y en la implementación de Metodologías de investigación cualitativas específicas del área de ciencias sociales

Como parte de esta perspectiva de trabajo y de la identidad institucional, forma parte de nuestras prácticas institucionales: el abordaje interdisciplinario, proceso de trabajo en la que subyacen concepciones sobre el conocimiento, sobre los procesos de aprendizajes de los sujetos educativos, del rol docente, concepciones sobre las estrategias y metodologías disciplinares y evaluativas.

Modalidad interdisciplinaria convergente con una formación e iniciación en las prácticas de investigación social como espacio para la formación y desarrollo de procedimientos, habilidades y competencias vinculadas al pensamiento crítico- reflexivo.

Jacques Piette³ considera al “pensamiento crítico como una de las grandes categorías del pensamiento, junto con el pensamiento creativo, la resolución de problemas, la toma de decisiones, distinguiéndose por su carácter reflexivo, por estar centrado en un proceso de aprehensión, de socialización, ligado a la adquisición y a la práctica de habilidades meta cognitivas”.

Pensamiento que potencializa en los sujetos educativos habilidades, actitudes para interpretar las diferentes construcciones sobre la realidad permitiéndole participar activamente en las discusiones sociales, en el ejercicio de su libertad, en la conformación de su autonomía y en la constitución de una autodisciplina.

Objetivos

- ✓ Reconocer la significatividad de la conmemoración del Bicentenario de la Independencia Argentina.
- ✓ Identificar y localizar en el plano de Tartagal los nombres de las calles del casco céntrico que se relacionan

1. CIF: Coloquio Integrador Final : Espacio de aprendizaje en el que se articulan diversos procesos de enseñanza – aprendizajes, contenidos curriculares, estrategias metodológicas En el área de las Ciencias Sociales- Formación Ética y Ciudadana- Metodologías de la Investigación- Extensión Comunitaria-

2. En el Proyecto Educativo Institucional: Regionalización del Currículum es la incorporación de temáticas del contexto socio-comunitario en el currículum institucional, a los fines de aplicar análisis micro-macro de las temáticas sociales.

3. Johnson, Andrew:” El desarrollo de las Habilidades de Pensamiento” Troquel 2015.

con acontecimientos históricos enmarcados en la conmemoración de los Bicentenarios (1810 – 1816 /2010 – 2016).

✓ Conocer las normas jurídicas, instituciones y la participación ciudadana en la reglamentación de los nombres de las calles.

✓ Reconstruir a través de narraciones propias el proceso histórico desde la Revolución de Mayo hasta la Declaración de la Independencia.

Protagonistas de la Experiencia Innovadora:

Este CIF está destinado a los alumnos del primer año del primer ciclo, estudiantes de 11, 12 años que en las escuelas públicas cursarían el 7mo grado. Los estudiantes del primer año – primer ciclo- del IEM, son estudiantes entre provenientes de distintos barrios de la ciudad de Tartagal y de otras localidades del Departamento San Martín como la localidad de General Enrique Mosconi y de parajes intermedios, de conformación heterogénea: descendientes de pueblos originarios (wichi- tobas- guaraníes). Criollos, descendientes de inmigrantes europeos (Españoles, sirios, italianos) y de países limítrofes (bolivianos, paraguayos, etc.).

Desde la regionalización del currículum para la implementación del CIF se realiza todo un proceso de planificación, selección de tema, de metodologías de enseñanza y de formas de evaluación acorde a las investigaciones cualitativas. La planificación es interdisciplinaria, es un espacio propio institucional, la evaluación es procesual, seguimiento por planillas.

Materiales y Metodologías específica del área de ciencias sociales acompañada de

✓ Clases teóricas- prácticas: presentación del C.I.F acompañada de power point, lectura e interpretación de distintos tipos de imágenes y fuentes: croquis, planos, fotografías.

✓ Observación directa: recorrido por las calles del casco céntrico desde el IEM hasta acompañado por el registro escrito, registro fotográfico.

✓ Búsqueda y selección de información en distintos tipos de fuentes:

✓ Fuentes escritas: libros, diarios, revistas, páginas web, audios.(búsqueda de hechos y acontecimientos en)

✓ Fuentes orales: entrevistas a concejales y actores sociales vinculados con la temática (concejales- historiadores e investigadores locales)

Resultados Obtenidos

El grupo áulico ha logrado incorporar a los contenidos específicos de Historia Argentina, contenidos de Formación Ética y Ciudadana.

Ha desarrollado prácticas de participación comunitaria enmarcadas en la **Carga Orgánica Municipal de la ciudad de Tartagal⁴**, ya que mediante el artículo N° 46 de Iniciativa Popular han presentado un proyecto en el Consejo Deliberante y su propuesta fue Declarada de Interés Municipal.

Aplicaron y desarrollaron distintas técnicas de recolección de información y lograron relacionar los procesos socio- históricos con la construcción del espacio social.

Conclusiones

Temas abstractos para nuestros estudiantes se articularon y transversalizaron en prácticas en prácticas académicas y sociales. El Instituto de Educación Media – Tartagal como institución educativa preuniversitaria, se propone como desafío ofrecer una educación pública integral, vinculando la formación preuniversitaria con el contexto social.

Formación integral que es posible desde una constante actualización, de una permanente revisión de sus paradigmas didácticos- pedagógicos, atendiendo a la coherencia disciplinar, al enfoque interdisciplinar, multidisciplinar e interareal; al acontecer y quehacer de los distintos actores institucionales a la extensión a la comunidad, en un ámbito democrático en donde la participación en las instituciones es lo distintivo de nuestros estudiantes.

4. Carta Organica N° 6555- Año 1989- Pagina N° 17 de la Carta Orgánica Municipal.

La indagación integradora como estrategia de enseñanza y aprendizaje de la biología histórica en contexto

Carlos Martín Tellechea

Colegio Nacional "Rafael Hernández"
Universidad Nacional de La Plata

Introducción

Dentro de la programación de a currícula de Biología del 5° año del ciclo superior de este bachillerato, se contempla una diversidad de contenidos dirigidos a la comprensión generalista de la perspectiva biológica. Esto incluye conceptos estructurantes que se relacionan con los fenómenos de Biodiversidad, Reproducción, Adaptación y Evolución. La decisión pedagógica sostenida por el cuerpo docente, consiste en poder profundizar el análisis holístico transdisciplinar, entramándolos con las circunstancias sociohistóricas y los procesos geopolíticos. De esta manera, los conceptos mencionados, son abordados en sus contextos de descubrimiento, justificación y aplicación.

Un núcleo de desarrollo programático potente, son los acontecimientos ocurridos en el siglo XIX con respecto a los avances en la constitución de la Biología como campo científico específico, el impulso colonialista europeo, la revolución industrial y la ideología positivista de la época. Tomando en cuenta que en este período se generan las grandes colisiones epistemológicas entre las posiciones fijistas y transformistas, así como las discusiones sobre los mecanismos evolutivos, el origen de la vida, la teoría celular y tantos otros. Al mismo tiempo, surge el apogeo de las grandes expediciones científicas en busca de lo exótico, las sociedades científicas y la proliferación de las grandes Instituciones Naturalistas como Museos, Zoológicos y Jardines Botánicos.

La estrategia de tratamiento integral de todos estos aspectos que se describe en la experiencia, se centra en la realización por parte de los alumnos de una indagación grupal desde una mirada interdisciplinaria, centrada en algunos de estos eventos particulares, sus protagonistas, así como las circunstancias sociohistóricas y geopolíticas que los condicionaron.

Desarrollo

La secuencia didáctica desarrollada, se inició a partir de contextualizar el siglo XIX en Europa. Las diferentes aspectos filosóficos, culturales y políticos, fueron reconstruidos a partir de lo visto por los alumnos en materias como historia, geografía, filosofía y estética. Una vez planteado este panorama, se estimuló la búsqueda orientada hacia las temáticas que resultaban de mayor interés por parte de los distintos grupos de trabajo. Una vez determinado el tema, iniciaron la búsqueda de información en diferentes fuentes para poder resolver un proceso que atravesara las etapas de acopio de material, planteo de interrogantes guía, establecimiento de un criterio de selección, procesamiento de la información producción de un informe inicial. Este mismo, estructurado formalmente en título, introducción, desarrollo, conclusiones y bibliografía.

Durante el recorrido de la tarea, los alumnos fueron consultando fuentes acreditadas de internet, biblioteca, consulta con otros docentes de otras áreas y otros recursos. A partir de ese informe que fue socializado en una instancia común de intercambio con los otros grupos, se les propuso desarrollar diferentes piezas comunicacionales para divulgar lo trabajado con el resto del Colegio. Algunas de esas posibilidades fueron la recreación de diarios de viajero, campañas publicitarias de época, diarios reales en idioma original, radioteatro e historietas. De esta manera, se dieron a conocer expediciones científicas, descubrimientos en el campo de las ciencias naturales, teorías, personajes históricos e instituciones decimonónicas.

Conclusiones

La experiencia impactó positivamente en el aprendizaje de los alumnos, destacando los siguientes aspectos:

- Generó aprendizaje significativo
- Estimuló las capacidades creativas múltiples
- Diversificó las temáticas de tratamiento
- Dió a conocer nuevos conocimientos
- Fortaleció el aprendizaje colaborativo
- Integró saberes y profundizó la mirada interdisciplinar
- Dinamizó el aula y puso en juego lo lúdico como estrategia

En definitiva, una propuesta para que nuestros alumnos sean protagonistas de sus aprendizajes y no espectadores. Un espacio donde se desarrolló una propuesta de enseñanza y aprendizaje, donde alternativamente docentes y alumnos transitaban por ambos roles.

Bibliografía

- Aljanati, D. y otros. Los caminos de la evolución. Ed. Colihue. Buenos Aires. 1998.
- Asúa, M. 2007. Los juegos de Minerva. Colec. Ciencia joven, Ed. Eudeba. Bs. As.
- Bernal, John. 1989. La ciencia en la historia. Ed. Nueva Imagen, Méjico.
- Klimosky, G. 1994. Las desventuras del conocimiento científico. Ed. A-Z.
- Kreimer, P. 2009. El científico también es un ser humano. Colec. Ciencia que ladra. Ed. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Moledo, L. y E. Magnani, 2009. Diez teorías que conmovieron al mundo. Col. Claves de la Ciencia, Ed. Capital Intelectual, Bs. As.
- Purves, W. y otros. Vida. La ciencia de la Biología. Ed. Médica Panamericana. España. (Cáp.: 20, 21, 22 y 42). 2000
- Sarukhán, José. Las musas de Darwin. Editorial Fondo de Cultura Económica. 1988. online en: bliblioteca-digital.ilce.edu.mx/sites/ciencia/volumen2/ciencia3/070/htm/toc.htm

Rincones: Experimentación y construcción de mobiliario en el Bachillerato de Bellas Artes de la UNLP.

Analia Jara

Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco A. De Santo"
Universidad Nacional de La Plata

Fundamentación

"Rincones" es una experiencia realizada en el Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco A. De Santo" perteneciente a la UNLP; surgió como posible proyecto de producción artística para luego ser implementado en la práctica curricular de la asignatura Diseño Textil y de Indumentaria de 6° año del Area de Discursos Projectuales de la cual soy docente a cargo.

En este caso se propuso la construcción de mobiliario por parte de los alumnos del área, para el uso común en los pasillos del establecimiento.

Objetivos

- Concientizar el compromiso con el medio ambiente teniendo como premisa la sustentabilidad de la propuesta.
- Brindar herramientas de conocimiento y su aplicación directa a la producción de objetos de uso.
- Responder a las demandas de los alumnos y mejorar su permanencia en la institución.
- Fomentar lugares de encuentro y socialización que mejoren la calidad de nuestro hábitat.

Implementación

Esta propuesta se enmarca dentro de los contenidos abordados por la materia Diseño Textil y de Indumentaria, se planteó como un trabajo a modo de esquicio donde la temática a desarrollar es el concepto de trama textil, los distintos tipos y formas para la elaboración de un entramado o tejido, permitiendo así la práctica de los contenidos teóricos.

Para el desarrollo de la práctica pedagógica, se implementó la modalidad de taller de producción, se organizó en etapas que contemplan diversos aspectos:

- Aspectos sustentables: en primera instancia se trabajó con la investigación y la experimentación de materiales reciclables para la generación de estructuras de sostén o apoyo; entre otros objetos en desuso, neumáticos, botellas plásticas, tubos, plásticos, pallets, etc.
- Aspectos experimentales: este aspecto permitió una constante profundización sobre nuevas técnicas, nuevos modos de uso que conjugados con la expresión personal dieron como resultado una valiosa muestra creativa.
- Aspectos formales: la incorporación de técnicas textiles y el trabajo con las tramas, a través de distintas técnicas de tejido permitió dar forma, generando superficies más confortables de apoyo.

Se trabajó con distintos tipos de trama; tensadas, colgadas, apoyadas.

Resultados obtenidos / Conclusiones

Exhibición y puesta en uso de la producción:

Este proyecto contempla la dinámica y la apropiación de los espacios que habitualmente hacen los alumnos de manera espontanea dentro del Bachillerato pero que a partir de la propuesta genera espacios de reunión, contención y distensión, permitiendo la apropiación del espacio con un sentido de identidad que tanto caracteriza a nuestra Bachillerato.

Desde el punto de vista pedagógico, la experiencia resultó enriquecedora debido a que los contenidos curriculares de la materia de un espacio de especialización como el proyectual se le dé respuesta a una necesidad implícita de los alumnos en la institución.

Alumnos de 6° año Discursos Projectuales:

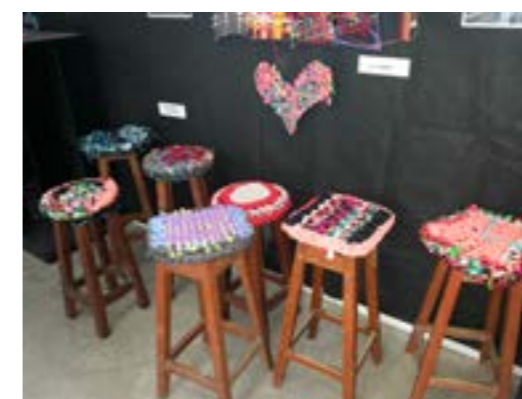
CAMPODONICO, Nicolás; CASIROLA, Guido; DEL RIO, Malena; DEMARCO, María Florencia; DI MARIA, Martina; DI PAOLO, Oliverio; DI ROSA, Lucía; GALLO, María Victoria; GRAJALES, María Victoria; LAMOUREUX, Valentina; LOZZIA, Lara; MARINO, Abril; MORI, Candela; MORUA MENESES, Catalina; THOME ANDUEZA, Santiago; VENTURINO, Enzo; WOLCAN, Iván



Experiencias textiles en el taller, tejido con los dedos, tejido con las manos. La Plata, junio del 2016.



Esquicio en el taller, técnicas materiales aplicados. La Plata, agosto del 2016.



Antecedente: Producciones realizadas por los alumnos de 7° Año, de la materia optativa Taller Experimental de Producción Textil / Dictada por la prof, Analia Jara / Año 2014 / Plan no vigente.

Producción 2016 en proceso.

La “clase” de Lengua: estrategias y experiencias didácticas basadas en la reflexión

*Jorgelina Chaya; Claudia E. Lobo;
Roberta Marchese; Susana Molina*

Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento
Universidad Nacional de Tucumán

Lectura, escritura y oralidad constituyen los ejes centrales de la asignatura Lengua y Literatura. De este modo, la importancia de desarrollar una escritura autónoma, de pensar a la escuela como ámbito para la democratización de las prácticas de lectura y del uso de la palabra pública son herramientas que habilitan a nuestros estudiantes al ejercicio de una verdadera ciudadanía. En este marco, este equipo de Lengua y Literatura de la Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento (UNT), se plantea la enseñanza de la Lengua a partir del giro producido en la lingüística, dejando de lado el estudio –parcializado– de la lengua como sistema y sus procesos de formación para proponer una mirada que oriente a la reflexión sobre las relaciones entre lenguaje, pensamiento y uso. Por ello, la teoría de la lengua que seguimos es aquella que la concibe –según Marta Marín– como discursividad o como textualidad, es decir como instrumento de comunicación en sus dimensiones discursiva, textual y lingüística¹. Al tener claridad sobre nuestro posicionamiento epistemológico es que, desde nuestro lugar de docentes-mediadoras, elaboramos propuestas de trabajo en el aula que involucran a las estudiantes del Ciclo de Exploración y del Ciclo Orientado.

El objetivo principal de esta exposición consiste en socializar actividades en las que se evidencia la articulación en la enseñanza de la Lengua y la Literatura. Estas propuestas didácticas suponen fomentar e intensificar en las alumnas la apropiación de sus producciones discursivas como un proceso metarreflexivo y permanente que apunte a lograr mejores versiones de sus producciones escritas y orales, es decir, a aprehender las potencialidades del lenguaje en uso.

Este trabajo consta de dos partes: en la primera, se describe una secuencia didáctica en la que se aborda como contenido el Modo Verbal Subjuntivo, sobre la base de un proceso de escritura creativa. En la segunda, se plantea el abordaje y la sistematización de las Propositiones Subordinadas Adjetivas a partir de su reconocimiento en textos literarios. En ambas secuencias didácticas se emplearon como instrumentos metodológicos el registro de las experiencias, la contrastación y análisis posterior.

Ciclo de Exploración (8° grado): Se trabajó el Modo Subjuntivo y, como metodología, el proceso de escritura creativa por ser una práctica social y cultural que permite a los sujetos descubrirse a sí mismos y de este modo ser vehículo de apropiación de la cultura letrada.

En una primera clase, leímos en voz alta el cuento de Javier Tomeo “A propósito de una ilustración de Quint Buchholz” y la acompañamos con una ilustración de Buchholz. Luego, se realizó una puesta en común en donde se pusieron en relación conceptos estudiados en unidades anteriores como los de metaficción, intertextualidad, género fantástico, verosimilitud, ficción. A continuación, nos detuvimos en un párrafo del cuento para reflexionar acerca de cuál es el sentido que transmiten estas oraciones y, en especial, sus verbos:

“Tal vez”, pensamos, “esa playa haya servido para enterrar el cuerpo de un anciano egoísta y cascarrabias, recién asesinado por una esposa que le soportó sin rechistar durante medio siglo. Tal vez esa mujer flote porque, después de cincuenta años de disputas conyugales, se siente feliz y puede leer su libro de poemas sin que nadie la interrumpa...”

¹ Además la autora agrega: “Esto implica ir más allá de la estructura formal y abstracta de la que dan cuenta el análisis sintáctico y las clasificaciones gramaticales, y abarcar la teoría del discurso, la lingüística del texto, la sociolingüística, la pragmática, la semántica, pero también la morfosintaxis y el uso de las convenciones”. En Marín Marta (2008): “El enfoque comunicacional para la enseñanza de la lengua” en: Lingüística y enseñanza de la lengua. Aique educación, Bs. As.

De las reflexiones e inferencias que las estudiantes realizaron, se rescató la idea de que había algo en el nivel de lo hipotético que el narrador transmitía, que había una sensación de deseo por sentir felicidad por parte de la protagonista y la de un anhelo por no querer ser interrumpida en su momento de lectura. Se proyectaron luego, cinco ilustraciones más de Buchholz y se las motivó a realizar la siguiente consigna: Elijan una de las imágenes y observen detenidamente cada detalle. Luego, piensen cuál sería la historia oculta detrás de esa imagen y escriban ese relato.

La consigna así propuesta presentó un desafío en cuanto al contenido (modo subjuntivo) que se esperaba desarrollaran. En la clase siguiente se leyeron en voz alta las producciones escritas y se les pidió que identificaran en sus propios textos los verbos que señalaran los momentos en que se presenciaba algo hipotético o bien donde hubiera sensación de deseo y/o de anhelo. Veamos un ejemplo de escritura de las estudiantes:

Como si de un viaje se tratara, el hombre fue sumiéndose dentro de lo que reconoció como el espacio donde se desarrollaba la historia de ese libro que tanto le gustaba. Comenzó a vivir las increíbles aventuras que siempre admiró y deseó que nunca acabaran. En aquel lugar, todos lo ovacionaban como un héroe sintiéndose importante y querido por una vez en su vida.

En esta instancia, surgieron dudas acerca de si eran verbos o no las formas conjugadas que identificaban porque no conocían esas desinencias. Esto llevó a las estudiantes a reflexionar acerca de la raíz y las desinencias de las conjugaciones comparándolas con las del modo indicativo y los diferentes sentidos que generan esos verbos según sus modos y sus conjugaciones. Se elaboró entonces en el pizarrón, la línea de tiempo ya conocida por ellas, con los verbos y su correlación temporal con el modo indicativo para luego reconocer –según su sentido– los tiempos verbales del modo subjuntivo. Por último se sistematizaron los saberes previos como usuarias de la lengua con la nomenclatura gramatical.

Ciclo Orientado (9° -Bachiller Humanista): Para el estudio de estructuras oracionales complejas (proposiciones subordinadas adjetivas) comenzamos la secuencia didáctica con la lectura de tres microrrelatos de Ana María Shúa, tomados de Botánica del Caos. Luego de leerlos y comentarlos, se llamó la atención sobre la forma en que están escritos: en una sola oración, con oraciones cortas y simples, sin artículos, etc. Las alumnas infirieron que se trataba de estrategias literarias propias del microrrelato, que para condensar información la autora utilizó las posibilidades de la lengua. Si se usan oraciones simples y nominalizaciones, entonces es el lector el que repone la información que falta a la secuencia narrativa, por ejemplo.

A partir de aquí, reflexionamos sobre las posibilidades de expresión del pensamiento con el lenguaje y los niveles de complejidad que se reflejan en las distintas estructuras oracionales (simples y compuestas). Luego se les presentó otro microrrelato, esta vez de René Avilés Fabila, titulado “Blancanieves”:

Por sólo tres dólares contemplé a Blancanieves.

Observé su plácida y serena hermosura.

Como nadie lo ignora, permanece así después de haber mordido la manzana envenenada que preparó su cruel madrastra. Encontrarla en los bosques de Europa Central y traerla para formar parte de un inusitado espectáculo, no fue tarea sencilla: los siete enanitos que la protegían se negaban a entregar el cuerpo y tuvieron que ser sometidos por la fuerza. Pase, admire su absoluta inmovilidad dentro de su sarcófago de cristal, y por un poco más de dinero, usted podrá darle un beso. Si es afortunado, verá cómo despierta.

El intertexto con el cuento tradicional infantil permite la reflexión sobre la reescritura que propone Avilés Fabila: una Blancanieves utilizada como objeto de feria. Pero además, volvimos a pensar sobre la forma en que está escrito y las alumnas advirtieron que se estaba parodiado también el discurso publicitario. Se les propuso luego que extrajeran del texto los sustantivos que tuvieran adjetivos modificándolos: plácida y serena hermosura, manzana envenenada, cruel madrastra, etc. En este punto, reflexionamos sobre los sentidos que aportan los adjetivos a cada sustantivo, sobre todo teniendo en cuenta el intertexto, ya que el conocimiento previo del cuento infantil nos permitía completar los sentidos (sabemos por qué la madrastra es cruel, por ejemplo). En forma paralela, al costado del pizarrón, realizamos un esquema sobre los relacionantes que introducen proposiciones subordinadas adjetivas (las nociones de proposición y subordinación ya habían sido introducidas al estudiar coordinación anteriormente).

En la siguiente clase se propuso reemplazar los adjetivos de las construcciones extraídas por proposiciones subordinadas adjetivas. El conocimiento previo del intertexto y la reflexión sobre el texto nuevo nos permitirían elaborar construcciones más complejas que aportarían más información que el adjetivo solo. Algunos

ejemplos de lo que se produjo son: “manzana que había sido manipulada por la madrastra para envenenar a Blancanieves”, “hermosura que descansaba tranquilamente”.

Por último, se propuso a las alumnas diseñar y elaborar un folleto descriptivo del espectáculo que se anunciaba en el microrrelato. Para el desarrollo de la consigna se volvieron a leer los textos, se habló de los conocimientos previos del intertexto e incluso de otras reescrituras del cuento tradicional y se advirtió acerca del género discursivo folleto, para lo cual las alumnas recuperaron conocimientos adquiridos en el Ciclo de Exploración. Veamos un ejemplo de estas producciones:

¿Cuántas veces ha oído usted de la bellísima Blancanieves que dormida en su muy delicada caja de cristal espera ser mágicamente despertada? Hoy le ofrecemos un espectáculo único que podrá contemplar por tres dólares. Lo invitamos, pues, a recorrer nuestros pasillos y vivir esta experiencia única, nunca antes vista alrededor del mundo debido al temor que todos tenían de los pequeños hombres que la custodiaban hasta hace poco tiempo. La realización de este espectáculo no habría sido posible sin el apoyo de toda la gente del lugar que nos colaboró en las campañas para la recaudación de fondos.

Luego de presentado el folleto, la consigna requirió la reflexión acerca del uso de las proposiciones subordinadas adjetivas, para lo cual debían extraer las que hubieran escrito y reconocer su estructura.

Conclusión: A partir de las secuencias didácticas presentadas, observamos que esta metodología nos permite abordar de manera reflexiva la enseñanza y aprendizaje de la gramática a partir del proceso de lectura y escritura. Así evitamos la polarización de los contenidos de lengua y de literatura, promovemos en nuestras alumnas la reflexión sobre las relaciones solidarias que se establecen entre pensamiento, lenguaje y uso.

Bibliografía:

- Alvarado, Maite (2012) El Nuevo Escriturón. Curiosas y extravagantes actividades para escribir. Quipu. Buenos Aires
- (2013) Escritura e invención en la escuela. F.C.E. Bs. As.
- (2015) Leer y escribir. Apuntes de una capacitación. El Hacedor. Bs. As.
- Alvarado, Maite-Pampillo, Gloria (1988) Talleres de escritura. Con las manos en la masa. Libros del Quirquincho. Bs. As.
- Buchholz, Quint (1998) El libro de los libros, Lumen. Barcelona
- Bombini, Gustavo (2015) Textos retocados. Lengua, literatura y enseñanza. El Hacedor. Bs. As.
- Bravo, María José: (2012) “La gramática y sus conexiones con la lectura y la escritura” en Lengua & Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza. Ed. Biblos, Bs. As.
- : “María, la hija del molinero. Personajes, costumbres y enfoques en la enseñanza de la gramática” en Revista Versiones, N° 13, otoño de 2002.-
- Frugoni, Sergio (2005) “La escritura de invención como práctica cultural: su papel en la Didáctica de la lengua y la literatura”, en Lulú Coquette, Revista de Didáctica de la lengua y la literatura. Año III, N°3, noviembre de 2005, El Hacedor- Jorge Baudino Ediciones, Buenos Aires. ISSN: 1669-824X (p.81-95)
- (2006) Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela. Libros del Zorzal. Bs. As.
- Marín, Marta (2012) “El enfoque comunicacional para la enseñanza de la lengua” en Lingüística y enseñanza de la lengua. Aique educación, Bs. As.
- Shúa Ana María (2000): Botánica del caos. Bs. As, Sudamericana.
- VV.AA. (2004): Lecturas para estudiantes. Leer x leer 1. EUDEBA, Bs. As.

La memoria viva: una experiencia compartida

Beatriz Eugenia Nuñez; Silvia Ester Coria

Instituto de Educación Media “Dr. Arturo Oñativia”
Universidad Nacional de Salta

A partir de la propuesta institucional de conmemorar el 40 aniversario del golpe militar de 1976, cada asignatura asumió los objetivos principales y el compromiso de:

- Brindar marcos de referencia explicativos y de información del contexto político
- Re- trabajar argumentos
- Conocer testimonios
- Compartir emociones
- Pensar el futuro

Como primera instancia de acción, el punto de partida de la práctica educativa focalizada en la Integración y Articulación de saberes se apeló al dialogo inter-departamental, siendo en éste caso dos disciplinas: Geografía y Matemática, correspondientes al segundo ciclo (terceros y cuartos años) y se determino el centro de tratamiento las dimensiones: TEMPORAL Y ESPACIAL (las estadísticas).

Cada sociedad y cada persona es tiempo pasado, presente y futuro, así los estudiantes son miembros de una generación etaria, son pasajeros en el tiempo que heredan aciertos y desaciertos. Son protagonistas y constructores de la realidad actual. Son testigos y no testigos de los procesos históricos de nuestro país.

Para relatar lo sucedido se utilizó como disparadores interrogantes: ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Quiénes? ¿Por qué? para relatar lo sucedido, interpretando el tiempo y expresarlo a través de escritos y representaciones cartográficas, operaciones matemáticas, artes plásticas, música. También apelar a los archivos de la memoria tanto intelectual como física: las fotografías. De esta manera se construyeron conectores entre el presente el pasado y el futuro.

El desafío como docentes comprometidos académicamente y como ciudadanos fue seguir construyendo caminos a través de la discusión ante el conjunto de experiencias heterogéneas, re-significando las conmemoraciones.

Para darle sentido a la sociedad conmovida por los procesos vividos, se remarco la necesidad recurrir al componente afectivo reflejado en el sentido de la Pertenencia al compartir el mismo idioma, gobierno y territorio.

Seguidamente, en la instancia de llevar a cabo en forma concreta el trabajo propuesto se plantearon entre otras las siguientes actividades:

- A- Explicar la violencia vivida desde el Estado, para evitar la posibilidad de que se repita, es decir evitar tendencias similares.
 - Ejemplificar 2(dos) momentos históricos: el Ayer y el Hoy, contraponiendo siguientes las nociones: Autoritarismo y Democracia, previo uso del diccionario.
 - Establecer vinculaciones entre los aspectos político y cultural visualizando las modalidades para ejercer, por ejemplo la censura y la violencia comparando con la actualidad.
 - Indagar en la zona que circunda a la institución, edificios o señalizaciones que perduran de esa época, filmando o fotografiando las mismas para la puesta en común.
 - Distinguir Responsabilidades Diferenciadas a partir del intercambio de información entre los estudiantes.

“Producciones de los estudiantes de 3er año: tiempos de dictadura en papel verde y estudiantes de 4to año: tiempos de democracia en papel blanco”



Desde la Matemática para el análisis estadístico se proporcionó información sobre un Artículo publicado por Horacio Verbitsky en el diario Página 12, titulado “Malditos sean los datos”. Se identificaron los valores expuestos, posteriormente se realizó la verificación de los mismos a través del manejo de conceptos previos como ser: razón y porcentaje, como así también se confeccionaron gráficos estadísticos respectivamente dándole significado a los registros estadísticos.

B-Los estudiantes debían trabajar en sus carpetas: definiendo términos: «genocidio», «delitos de lesa humanidad», «desaparición forzada de personas», «supresión de identidad de menores», «absuelto», «sobreseído», «falta de mérito» para seguidamente:

1. Leer e interpretar la información y el gráfico del artículo sobre los procesados en cada año y elaborar una síntesis.
2. Comparar la cantidad de condenados respecto a la cantidad de procesados a medida del transcurso de los años, aplicando razones y porcentajes y representar mediante un gráfico a su elección para su posterior lectura e interpretación.
3. Verificar lo afirmado por el escritor en el artículo, por ejemplo: ¿cuántos fueron los condenados respecto a los no condenados en gobiernos anteriores en comparación al año 2015?
4. Socializar los resultados obtenidos y elaboración de afiches para su exposición.

La actividad implementada es una estrategia que aplica las herramientas matemáticas para trabajar los valores numéricos. Particularmente se remarcó la necesidad de su intervención para el logro de una clara visualización, observación e interpretación de los datos, para su posterior comprobación y comparación a través del tiempo, dando lugar como última instancia de trabajo al debate.

De esta manera el estudiante advirtió la necesidad de adoptar una postura crítica y ejercer la expresión oral y formulación de sus propias conclusiones: el rol que ocupa como testigo de las acciones asumidas por el estado actual ante los delitos cometidos en nuestro pasado en épocas del Proceso.

“Resultados de una estudiante de 3er año solicitados en la actividad del inciso 1, 2 y 3 respectivamente: gráfico de barras, porcentajes respecto al total de procesados y las razones”



C-En la última instancia planteada, en el acto conmemorativo a cargo del departamento de Historia, contando con la presencia de todos los actores institucionales los estudiantes socializaron las siguientes conclusiones:

- Una generación no se considera solamente por la edad. Una generación se considera cuando se pertenece a una época, es decir un tiempo compartido.
- Una generación comparte una cultura: lenguajes, valores, formas de percibir y apreciar el mundo, como así también las prácticas sociales y políticas.
- Apostar a la Tolerancia como FORMA DE EJERCER LA CONVIVENCIA.
- Alcanzar un estilo de vida genuinamente DEMOCRÁTICO.
- Erradicar la violencia como elemento normal del proceso político, ya que se intenta anular la expresión de las personas.
- Valorar el curso del tiempo.
- Transmitir la Responsabilidad Social a las generaciones venideras.
- Provocar desde la dimensión Ética la concientización de una mejora social en adultos y adolescentes.

Citas Bibliográficas:

-Horacio Verbitsky (07/03/2016). “Malditos sean los datos”. Argentina. El País, Opinión. Página12, <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-293968-2016-03-07.html>

Aportes y experiencias dídacticas en el abordaje de los sectores populares urbanos en los años de entreguerra en la Argentina

Silvio Etcheverría

Bachillerato de Bellas Artes “Prof. Francisco A. De Santo”
Universidad Nacional de La Plata

Nos proponemos pensar una herramienta de trabajo para docentes y alumnos de nivel medio que nos permita abordar, describir y dar cuenta de los sectores populares en el período de entreguerras en la Argentina. La intención es centrar nuestra mirada en estos sectores subalternos y proponer diversas herramientas didácticas que permitan analizar fuentes tradicionales y manifestaciones culturales del período para fomentar la reflexión y el debate de la Historia en el aula, teniendo como fin último potenciar el pensamiento crítico de los alumnos a la hora de entender la realidad social. La trasposición didáctica, entonces, resulta el objetivo central de este trabajo alentando el rol activo del docente y de los alumnos en una experiencia dialéctica de un proceso de evaluación formativa.

Hablar de la categoría analítica de “sectores populares” merece algunas consideraciones. A principio de los años ochenta un grupo de investigadores argentinos, principalmente historiadores¹ comienzan a abordar la cultura popular en Argentina recurriendo a la interdisciplinariedad tanto teórica como metodológica en el estudio del período de entreguerras. Leandro Gutiérrez y Luis Alberto Romero se preguntaron acerca de la tradición cultural precedente en un proceso que transcurre entre 1880 y el surgimiento del peronismo. Distinguen dos grandes períodos: uno “magnánimo y conflictivo, que se extendió hasta 1910 y otro más estable, de maduración y génesis, en las décadas de 1920 y 1930. (Gutiérrez y Romero, 1995, 10)

En conventillos, talleres y asociaciones mutuales, fue decantando entonces una primera identidad de los sectores populares. Fue una identidad centrada en el trabajo, el cual ocupaba la mayor parte de sus vidas; fue crítica, contestataria y desconocía un orden social y político que pretendía derrotar y cambiar. Para Gutiérrez y Romero, entre las dos guerras mundiales esa identidad trabajadora y contestataria progresivamente fue dando paso a otra que han caracterizado de popular, conformista y reformista. El proceso de argentinización que se dio en el seno de la sociedad producto del acceso de los hijos de los inmigrantes a la educación pública y el dominio de la lengua, hicieron permeable a estos sectores a nuevos discursos; particularmente al del Estado.

La alta movilidad social ascendente fue resquebrajando la imagen compacta, trabajadora, segregada y combativa al mismo tiempo que desdibujó los límites de los estratos sociales generando una imagen de una sociedad móvil y abierta que operó en el marco del crecimiento de nuevos barrios. Las singulares experiencias barriales se entrelazaron con nuevos mensajes provenientes de otros ámbitos de la sociedad; el Estado, los medios de comunicación, el cine y la radio; pero sobre todo los de la cultura letrada que a través de un alto número de periódicos, folletines, novelitas y una enorme variedad de libros baratos, moldearon y resignificaron esas experiencias. En el club, el café, el comité, la Sociedad de Fomento y en la Biblioteca del barrio, según Gutiérrez y Romero se fue conformando entonces, esta nueva identidad, más popular que trabajadora que no se centró en el trabajo sino en las “ocho horas para lo que queremos hacer”.

Inspirados en los debates de la historiografía británica y en intelectuales como Edward Thompson, Eric Hobsbawm y Raymond Williams, que complejizaron la noción de clase social del marxismo tradicional, surge en el grupo de investigadores argentinos del PEHESA, la necesidad de precisar los instrumentos conceptuales y las categorías analíticas para abordar su estudio. Una categoría que más que una solución ha significado para ellos un punto de partida, los “Sectores Populares”, que en clave bourdieusiana, marcan un espacio de la sociedad

donde se constituyen identidades cambiantes, de bordes imprecisos y en estado de fluencia que definen a los sujetos en el devenir histórico.

Las actividades que aquí se proponen tienen como objetivo la problematización de los contenidos conceptuales y el fortalecimiento de contenidos procedimentales y actitudinales en el espacio áulico. Atendiendo a la orientación y los intereses de los alumnos del Bachillerato de Bellas Artes, se privilegiará el trabajo con producciones culturales y artísticas de la época, a fin de dar cuenta de la compleja problemática social del período y de formar la conciencia crítica que permita pensar la no menos compleja realidad contemporánea. Estamos de acuerdo con Isabelino Siede que “estudiar ciencias sociales es tratar de acercarse a la realidad social para comprenderla y para formar parte de ella” (Siede, 2012, 29). También apuntamos a generar vasos comunicantes fomentando un aprendizaje interdisciplinario y significativo.

Chan chan... En la presente actividad la intención es trabajar con los siguientes tangos: Yira Yira Letra y música: Enrique Santos Discépolo, 1930; Al mundo le falta un tornillo Letra: Enrique Cadícamo, Música: José María Aguilar, 1933 y Cambalache, Letra y música: Enrique Santos Discépolo, 1934. El objetivo no es sólo analizar la extraordinaria y poética mirada sobre la Argentina de los años 30, sino también poder reproducir distintas versiones que den cuenta de su evolución musical. Aquí también se propone un trabajo interdisciplinario potenciando el aprendizaje significativo no sólo desde lo técnico musical, sino también para poder indagar la extraordinaria evolución y transformación del tango durante el período analizado.

Con el diario del lunes... Como hemos explicado, el crecimiento de la práctica deportiva y particularmente del fútbol resultó muy notoria entre los sectores populares en el período, por lo que nos parece interesante proponer una actividad de investigación sobre un tema que entendemos puede ser muy estimulante para los alumnos en una ciudad futbolera como La Plata. La idea central es indagar, investigar, buscar y hacer los primeros pasos en el trabajo de archivo, en la búsqueda de las crónicas deportivas del período, sean estas en diarios, revistas u otras publicaciones.

La tarea del docente aquí será guiar y apuntalar dicha búsqueda por ejemplo facilitando información acerca de archivos, publicaciones o centros de documentación. Esta actividad tiene un doble objetivo, analizar los contenidos conceptuales a partir de fuentes primarias; y procedimentales, que hacen al trabajo del historiador y del investigador de las ciencias sociales. Para luego utilizar el espacio del aula, plataformas virtuales y redes sociales como lugares donde compartir las experiencias, los hallazgos y las producciones realizadas.

El barrio por Arlt... Aquí proponemos el análisis de dos textos de Roberto Arlt, uno correspondiente a Aguafuertes porteñas: Silla en la vereda y el cuento Pequeños Propietarios publicado en el volumen El jorobadito. En la aguda mirada de este singular autor se pueden analizar la vida en esos barrios de frontera que hemos descrito, que va desde las pequeñas miserias hasta los profundos interrogantes de la condición humana. La introducción a los textos de Arlt va mucho más allá en el proceso de enseñanza aprendizaje que sólo ilustrar un momento histórico.

Una pinturita... Se invita a los alumnos a seleccionar una obra del artista Plástico Antonio Berni que se vincule con lo analizado en clase sobre sectores populares. Justificar la elección y la seleccionar una cita del texto que se identifique con la obra. Expresar brevemente algunos datos biográficos del autor y su obra. Las imágenes seleccionadas pueden ser compartidas por twitter a partir de la creación de un hashtag (#sectorespopularesurbanos por ejemplo) donde todos podamos apreciar la selección que ha hecho cada uno.

¹ Entre los que se encuentran Leandro Gutiérrez, Luis Alberto Romero, Hilda Sabato, Juan Carlos Korol, Ricardo González y Beatriz Sarlo. Se agruparon en el Programa de Estudios de Historia Económica y Social de la Argentina (PEHESA), radicado en el Centro de Investigaciones Sociales sobre el Estado y la Administración (CISEA).

Bibliografía:

Aisenberg, B. "Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje". En Siede, I. Coord. Ciencias Sociales en la Escuela, Criterios y propuestas para la enseñanza, CABA, Ed. Aique Educación, 2012.

Alabarces, P. Fútbol y Patria, Bs. As. Prometeo, 2003.

Archetti, P., Trabajo y Sociedad Indagaciones sobre el empleo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas N° 7, vol. VI, junio- septiembre de 2005, Santiago del Estero, Argentina ISSN 1514-6871 El deporte en Argentina (1914-1983). * Universidad de Oslo, <http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/Archetti.pdf>

Arlt R., Aguafuertes porteñas. Buenos Aires. Hyspamérica. 1986.

Arlt R., El jorobadito y otros cuentos. Buenos Aires. Losada. 2006.

Cataruzza, A. Nueva Historia Argentina, Crisis económica, avance del Estado e incertidumbre política (1930, 1943), Bs As, Ed. Sudamericana, 2001.

Ciria, Alberto. Partidos y Poder en la Argentina Moderna (1930 – 1946), Buenos Aires. Hispamérica. 1986.

Gaggero H, Garro A. y Mantiñan S. Historia de América. En los siglos XIX y XX. Buenos Aires. Aique Grupo Editor SA. 2006.

Girbal-Blacha, N. (coord.). Estado, sociedad y economía en la Argentina (1930-1997). Bernal, Editorial de la UNQUI, 2001.

Gonzalez Leandri, R., Cap. V. "La nueva identidad de los sectores populares". En: Nueva Historia Argentina, Crisis económica, avance del Estado e incertidumbre política (1930, 1943), Bs As, Ed. Sudamericana, 2001.

Gutiérrez, L., Suriano, J., Vivienda, política y condiciones de vida de los sectores populares. Buenos Aires 1880-1930. En La vivienda en Buenos Aires - 2a ed. - Buenos Aires: Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires, 2006. CD-Rom. (Jornadas de Historia) ISBN 987-23118-0-3 1. Historia Argentina. CDD 982 http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/documents/la_vivienda_en_ba.pdf

Pinedo, Bagú, Sánchez Sorondo y otros. La crisis de 1930 II. Testimonios. Buenos Aires, Ceal, 1983.

Roldán, D. P. (2008). "La formación de los sectores populares urbanos en la historiografía argentina: Una mirada sobre el núcleo". Signos históricos, 10(20), 194-232. Recuperado en 13 de marzo de 2016, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-44202008000200007&lng=es&tlng=es.

Romero, L. A., Breve Historia Contemporánea de la Argentina, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2000, 9° ed.

Romero, L A; (1997). Los sectores populares urbanos como sujetos históricos. Última Década, () Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19500702>

Siede, I., Cap. 1, "Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza". En Ciencias Sociales en la Escuela, Criterios y propuestas para la enseñanza, CABA, Ed. Aique Educación, 2012.

Articulación de contenidos en la programación de la asignatura Piano: El caso del Estudio

Hadda Ibarra

Instituto Superior de Música
Universidad Nacional de Tucumán

Introducción

La experiencia pedagógica se desarrolla con alumnos de la cátedra de Piano de la carrera Músico Instrumentista en Piano del nivel medio del ISMUNT. Las clases son de carácter individual, el profesor diseña el repertorio de obras para cada alumno en base a la programación general.

Fundamentación

En mi experiencia personal como docente y en los exámenes generales de la cátedra de piano observo que las obras del repertorio que los alumnos estudian y rinden, si bien satisfacen el nivel requerido del año en curso, no presentan una clara relación didáctica entre ellas. Es decir, no se contempla una mirada integradora e interactiva entre las obras del programa que permita al alumno potenciar su visión, integrando y relacionando los distintos saberes técnicos musicales que cada obra le aporta. El presente trabajo trata de solucionar este aspecto utilizando como factor cohesivo e integrador, desde el punto de vista técnico y musical, la forma Estudio.

El tema Estudio integra todos los cursos de la programación de piano de nuestra carrera, sin embargo, el mismo no está contemplado con un carácter evolutivo en el que se considere la relación de todos los factores compositivos en los distintos aspectos de las obras de diferentes épocas, presentes en cada curso. Las cuales se ejecutan sin factores relacionantes que ayuden a una clara comprensión estilístico-técnico-musical de los estudiantes.

Objetivos

- Concebir la enseñanza de los estudios como base técnico-musical en el aprendizaje de otras obras musicales que conforman el programa de la materia.
- Establecer una clara articulación de contenidos entre los requerimientos técnicos-musicales de dichas piezas musicales con los estudios seleccionados para el cursado.
- Enfatizar el carácter didáctico de la forma estudio dentro de la elaboración de los programas de piano.
- Proponer nuevos criterios para la selección de obras que conforman los programas de piano de cada alumno.
- Que el alumno sea capaz de relacionar lo aprendido en la forma estudioal abordar nuevas obras a finde reafirmar y profundizar su conocimiento.
- Que el alumno pueda desarrollar una independencia de criterio a partir del uso reflexivo de su conocimiento.

Marco teórico

El Estudio (étude) como tal, surgió con la creación del pianoforte (siglo XVIII), desarrollándose paralelamente a la evolución del instrumento y su repertorio. Fue concebido con fines didácticos para desarrollar una habilidad técnica específica en el instrumento sin detrimento de lo musical, diferenciándose de un mero ejercicio técnico

El género evolucionó en obras que trascendieron el ámbito didáctico para integrar el repertorio de concierto. Compositores tales como Clementi, Czerny, Moskovsky, Moscheles, Chopin, entre otros, desarrollan el género a lo largo del siglo XIX. En el siglo XX corrientes musicales con nuevas grafías y modos de ejecución también encuentran su expresión en la forma estudio.

Su importancia pedagógica está presente a lo largo de toda formación pianística como un factor de evolu-

ción técnica y musical. Dicho proceso evolutivo es el que se propone realizar en el trabajo con los alumnos de nuestra institución.

Metodología

El presente trabajo busca utilizar la forma Estudio como factor cohesivo e integrador, desde el punto de vista técnico y musical, de las obras del programa.

De esta forma se plantea un trabajo progresivo de los estudios, teniendo en cuenta las necesidades de las obras de cada curso, considerando el listado de aspectos técnicos (escalas, acordes, posición de las manos, etc), sonoros (intensidad de sonido, matices, fraseo, estructuras, etc.) y musicales (requerimientos estilísticos de cada época).

- El proceso de enseñanza se realiza por etapas cuatrimestrales.
- En la primera etapa, se enfatiza el aprendizaje de los estudios, orientando su enseñanza a destacar los aspectos técnicos, sonoros, estilísticos, compositivos.
- Dichos aspectos nos servirán de base para el abordaje de nuevas obras funcionando como elementos conectores o relacionantes entre una obra y otra.
- La enseñanza partirá desde el análisis de los diferentes elementos compositivos que conforman el estudio a fin de que el alumno pueda reconocer y entender la finalidad didáctica y la problemática técnica musical específica del estudio que está aprendiendo.
- De forma paralela y gradual se motiva al alumno a reconocer los aspectos estudiados aplicados en las otras obras específicas del programa (según su correlación temática con los estudios aprendidos).
- En las obras del programa se analiza las semejanzas y diferencias en relación al material aprendido en los estudios. De forma tal que el alumno abordará el aprendizaje de las nuevas obras desde una mayor conciencia sobre los requerimientos técnico-musicales y estilísticos de las mismas.
- Se motiva a los alumnos en la composición de pequeñas piezas musicales utilizando los conocimientos adquiridos.

Resultados

Los resultados fueron muy satisfactorios, permitió a los alumnos en el proceso de aprendizaje entre los estudios y las obras:

- Desarrollar habilidades técnicas y musicales de forma gradual y consciente.
- Elaborar conceptos musicales, estilísticos y compositivos.
- Ejecutar las obras en función de su comprensión analítica mediante el desarrollo del análisis musical de las obras.
- Componer pequeñas piezas musicales aplicando las características compositivas de lo aprendido.
- Comprender el proceso de aprendizaje requerido en cada obra. Investigar sus características y los pasos a tomar para su ejecución.
- Desarrollar una independencia de criterio a partir del uso reflexivo de sus conocimientos.

Conclusiones

La experiencia desarrollada ha permitido comprender el potencial que tiene la forma estudio en sus beneficios pedagógicos. Su importancia cuando se lo articula didácticamente como un factor cohesivo e integrador en el abordaje de las otras obras del programa.

Ello nos sitúa, como docentes, frente a una perspectiva diferente para establecer nuevos criterios al momento de seleccionar las obras que conformarán el programa de piano de cada alumno.

Se abren así múltiples posibilidades para nuevas experiencias entre la forma estudio, otros géneros y prácticas compositivas de los alumnos.

Revista de humanidades

*María Eugenia Ruiz;
Ana Carolina Véliz; Nelson Maizares;
Leopoldo Gómez; Mirta Hillen*
Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento
Universidad Nacional de Tucumán

Durante el 2015, desde el Departamento de Ciencias Humanas de la Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento de la Universidad Nacional de Tucumán, invitamos a las alumnas a realizar una revista como proyecto final del área. La propuesta, dirigida a las estudiantes del último grado del nivel secundario, fue aceptada con entusiasmo desde un principio. Nadie cuestionó el por qué. Tal vez la necesidad de que la reflexión, los intereses, los debates, las ideas trascendieran el aula, estaba presente. Por eso, el desafío fue aceptado.

Entre los objetivos que perseguíamos, era crear un espacio en el que las alumnas pudieran publicar sus producciones realizadas en las distintas materias del Departamento de Ciencias Humanas. Nuestra área, al estar relacionada con la reflexión y la escritura, necesitaba de un medio adecuado para poder trascender el aula y que el trabajo de las estudiantes sea compartido. También advertíamos que necesitábamos estimular la producción de textos. Por lo tanto, la posibilidad de participar en una revista, se presentaba como un buen estímulo.

En la escuela, hasta ese momento, carecíamos de una publicación periódica con las características que nosotros necesitábamos. Si bien el Centro de Estudiantes tiene su revista, llamada “Así somos”, consideramos que sus objetivos y su función son otros.

“Así somos” es una revista tradicional en la escuela, que se realiza a partir de la colaboración de las estudiantes. En la actualidad, las editoras también suelen solicitar sugerencias a los profesores. El año pasado a partir de temas debatidos en clase, algunas alumnas, escribieron artículos que fueron publicados.

La revista del Centro de Estudiantes es fruto del trabajo de una comisión, que es elegida a través del voto de las alumnas de toda la escuela. En la actualidad, en “Así Somos” encontramos entre otras cosas, chistes y caricaturas que las alumnas hacen de sí mismas y de su vida escolar. También podemos leer reflexiones en torno al campamento y a la semana de la escuela. Encontramos además cartas en las que las futuras egresadas agradecen a la escuela o a sus compañeras, todo lo compartido.

Nuestra propuesta, en un principio, buscó diferenciarse de esta publicación, entendiendo que se solicitaría una edición más formal. Por ejemplo, se contemplaría la consignación de bibliografía en los artículos, la realización de citas textuales si correspondiese.

Por otra parte, nos pareció interesante estimular la realización de un proyecto dentro del aula, aprovechando los aprendizajes en gestión con el que nuestras alumnas cuentan.

A los fines de poder realizar actividades tales como campamentos o semana de la escuela, las estudiantes se organizan en comisiones. Cada grupo se encarga de desarrollar una tarea específica. Por ejemplo, el campamento anual de la escuela es organizado tradicionalmente por el décimo grado (penúltimo curso de la secundaria). Con la orientación del Departamento de Educación Física, las alumnas deben organizar por sí mismas, una gran cantidad de tareas: elegir el lugar en el que se va a desarrollar el campamento, presentar un proyecto ante la dirección con las actividades que se realizarán en los distintos días, convocar a los profesores que acompañarán.

En el trabajo de realización de la revista solicitamos a uno de los grados, que se dividieran en comisiones a los fines de atender a los distintos aspectos necesarios para la concreción de la publicación. Por ejemplo: comisión de edición, comisión de diseño.

Por otro lado, consideramos necesario que el proyecto reflejara los intereses de las alumnas. Por eso, también fueron ellas las que eligieron el nombre y aportaron su impronta personal en las distintas etapas.

El camino que empezamos a transitar no fue fácil, ya que crear implica rehacer, explorar, comprometerse, imaginar, soñar, pero también fallar y desanimarse a veces. Una de las mayores dificultades fue no contar con un modelo previo. En general, en las actividades que realizan las alumnas tienen ya mecanismos aprendidos

que facilitan la tarea. Por ejemplo, la edición de “Así somos” cuenta ya con muchos números publicados, y los aprendizajes acerca de cómo hacerla, fueron transmitidos a través de los años. De esa manera, se pueden anticipar posibles problemas. Además, desde luego, se cuenta con un ejemplo de referencia. En el caso de la revista del departamento de Ciencias Humanas no contábamos con ese modelo.

Aprender a trabajar en equipo y administrar el tiempo fueron, sin lugar a dudas, los mayores retos que tuvieron nuestras alumnas. También consideramos que ese fue nuestro propio reto como docentes. La producción de una revista requiere que todos los profesores realicemos nuestro aporte. Desde luego, es un medio más para que se pueda desarrollar la articulación de saberes que pretendemos en nuestra área.

Los profesores de las distintas materias que conforman el departamento guiamos en las diferentes etapas, pero las alumnas tuvieron un rol muy activo en todo momento. Se encargaron de escribir y seleccionar los artículos que serían publicados, diseñar, ilustrar, entre otras tareas que implicaron la realización de la revista.

Finalmente, la revista se concretó. El nombre elegido fue: “Neo ideas. Pensando a fondo”

Ahora bien, más que un proyecto terminado consideramos que la tarea recién comienza. Por un lado, la revista puede ser utilizada como material didáctico para nuestras clases. Esto es así porque para muchas alumnas su interés estuvo centrado en mostrar de modo atractivo un tema que les resultaba de interés. Por ejemplo, la revista incluyó una historieta en la que se realiza un diálogo imaginario entre tres filósofos.

La experiencia fue enriquecedora tanto para los profesores como para las alumnas y esperamos este año poder seguir trabajando en este proyecto a partir de lo ya logrado.

El cine en las clases de humanidades

*María Eugenia Ruiz; Ana Carolina Véliz;
Nelson Maizares; Leopoldo Gómez;
Mirta Hillen; Roxana Laks*

Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento
Universidad Nacional de Tucumán

En el Departamento de Ciencias Humanas de la Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento de la Universidad Nacional de Tucumán, desde 2014 elegimos al cine como eje conector de actividades ya que nos posibilita enriquecer la tarea de las asignaturas del área.

La propuesta general consiste en abordar las temáticas de los diferentes espacios curriculares del departamento en el nivel secundario, utilizando el lenguaje del cine. Ahora bien, ¿no es esto algo que habitualmente se hace en la enseñanza en diferentes áreas, especialmente en ciencias humanas y sociales? ¿Qué trae de innovador nuestra propuesta? ¿Acaso no estamos ya habituados a clases con adolescentes que se inician con la proyección de alguna película ya sea documental o de ficción?

Generalmente, podemos advertir que el cine en las clases sirve solo como motivación para el estudio de un contenido o para “ilustrarlo”. Habitualmente esos son los únicos modos en los que este recurso es usado. Sin embargo, no son los únicos usos posibles. El cine también nos posibilita la comprensión de algunos temas, nos guía para la consideración de ciertos problemas filosóficos, es generador de debates y de la reflexión personal. Nos ayuda a acercarnos como docentes al mundo adolescente, donde las imágenes prevalecen.

Nuestra propuesta inicial fue enriquecida por el material del Proyecto Archivo Fílmico- Pedagógico del Ministerio de Educación de la Nación, que proporcionó una interesante selección de películas con bibliografía de apoyo, que pudimos trabajar junto a nuestras alumnas.

En este trabajo vamos a exponer la experiencia realizada principalmente en el área de filosofía.

La vinculación entre cine y filosofía puede realizarse de diversos modos. Dependiendo de la concepción de filosofía y de cine que se sostenga, nos encontraremos con distintas maneras en que esa vinculación se hará posible. Analizar todas esas vinculaciones nos podría sumergir en un trabajo infinito. Por lo tanto, nos abocaremos solo a explicar algunas de ellas

En general, coincidimos con Laura Galazzi (2012) en que es necesario evitar un pensamiento que presente una jerarquía entre filosofía y cine. Esta mirada, por ejemplo, neutraliza desde el principio al recurso artístico. El cine queda entonces relegado a simple generador de una reflexión propedéutica a los fines de que sea “la madre de todas las ciencias” la que se ocupe de plantear más seriamente los problemas.

Si bien se pueden establecer diferentes relaciones entre filosofía y cine, en el aula tenemos que propiciar que ambas disciplinas entren en diálogo. Afirma Galazzi: “Serán entonces esos encuentros los que se intentará proponer en el aula: considerar al cine y la filosofía como experiencias que pueden vivirse y pensarse aquí y ahora, que son afectivas y cognitivas a la vez, que nos implican por completo y nos hacen vivir el pensamiento de un modo singular y comprometido”. (Galazzi, 2012: 34)

Una de las películas que seleccionamos fue *Ser digno de ser*, del director Radu Mihaileanu. Entre los temas que se abordan encontramos principalmente el de la discriminación. Laura Klein sostiene: “Ser digno de ser no trata de enseñar lo obvio: que la discriminación existe y que es injusta. Así propicia una atmósfera que compromete al espectador: comenzamos a ver, a sentir, que cada día, sin querer o sin darnos cuenta, participamos de pequeños o grandes actos discriminatorios.” (Klein, 2015: 27)

El trabajo en torno a esta película lo realizamos en conjunto las profesoras de filosofía. Participaron alumnas de la materia ética de la orientación en economía y las alumnas de filosofía, de la orientación humanidades. Al finalizar la proyección, realizamos un debate en el que participaron ambos grupos. Además, las alumnas, realizaron un trabajo práctico, a partir de preguntas orientadoras.

Otra de las películas que trabajamos fue *The Truman Show*. En este caso, también se realizó un debate a fin de reflexionar en torno al rol de los medios de comunicación, los límites éticos del reality show, la indistinción

entre lo real y lo aparente, no solo en la televisión. También, relacionamos la película con la teoría de las ideas y el mito de la caverna de Platón. Como evaluación, las alumnas debían escribir un ensayo breve tomando el último tema que mencionamos.

También, con otro de grupo de alumnas trabajamos a partir de El mundo de Sofía de Erik Gustavson. En este caso, la película se origina en una novela del noruego Jostein Gaarder, y narra la historia de Sofía, una adolescente que recorre los diferentes períodos de la filosofía.

A modo de conclusión, diremos que nuestra experiencia resultó positiva. Pero de ningún modo, consideramos que nuestro trabajo está concluido.

Por un lado, advertimos que iniciamos un camino de mayor reflexión y fundamentación de los recursos pedagógicos elegidos. Sin embargo, queda pendiente el trabajo reflexivo acerca de la relación entre la enseñanza de otras áreas de Departamento de Ciencias Humanas y el cine. Además, necesitamos complementar e integrar la mirada de las diferentes disciplinas a los fines de que la experiencia se enriquezca aún más.

Bibliografía

CERLETTI, A. (2009) La enseñanza de la filosofía en perspectiva. Eudeba. Bs. As.

CHATEAU, D. (2012) Cine y Filosofía. Ed. Colihue. Bs. As

GALAZZI, L. (2012) Mirando conceptos. El cine en la enseñanza de la filosofía. Libros del Zorzal. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

KLEIN, L. "Ser digno de ser" en MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. (2015) Archivo filmico pedagógico, jóvenes y escuelas: libro 2, secundaria. Ministerio de Educación de la Nación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Utilización de los comprobantes en la sociedad

Liliana del Valle Julián

Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento
Universidad Nacional de Tucumán

En virtud de las variadas normativas vigentes vinculadas con la temática de facturación y registración de operaciones, se expondrá el presente trabajo, el cual será presentado a través de cuatro cuadros comparativos diferenciados según el tipo de sujeto: responsables inscriptos, exentos y no alcanzados en el impuesto al valor agregado (IVA), y adheridos al Régimen Simplificado para Pequeños Contribuyentes -monotributo-

Comprendiendo a prestadores de servicios, ejemplo docentes, médicos, psicólogos, abogados, y/o todo aquel profesional universitario que deba realizar operaciones independientes.

Comprende a nuestra función como consumidor final que debemos conocer, leer, interpretar los diferentes comprobantes que respaldan diariamente nuestras operaciones con fines comerciales, consumo diario, en el hogar, trabajo, educación, salud, esparcimiento, viajes, ahorros, etc

En nuestro rol de ciudadanos libres, con deberes y derechos de exigir nuestros comprobantes que respaldan nuestras transacciones desde el ahorro hasta el consumo de la canasta familiar.

Transmitir los saberes en cuanto al deber de consumidores finales

RESPONSABLES INSCRIPTOS EN EL IVA (RI)		
Emisión de comprobantes originales	Emisión de comprobantes duplicados	Registración de operaciones
Los responsables inscriptos (RI) que desarrollen alguna actividad incluida en el compra y venta de productos están obligados a utilizar controlador fiscal por todas las operaciones que realicen en locales con venta a consumidores finales, Están obligados a emitir comprobantes electrónicos originales -"A"/"A con leyenda"/"M" y "B"- los sujetos que hayan realizado operaciones totales anuales durante el 2015: - por \$ 2.000.000 o más, o bien, que se dediquen a la venta de ganado vacuno, porcino, ovino, caprino o aviar, carnes y subproductos, desde el 1/4/2016; - entre \$ 500.000 y \$ 2.000.000 desde el 1/7/2016; - por menos de \$ 500.000 desde el 1/11/2016.	No están obligados a emitir sus duplicados de manera electrónica	Solo están obligados a llevar registración electrónica de comprobantes emitidos y recibidos aquellos RI que hayan sido autorizados a emitir duplicados electrónicos.

MONOTRIBUTISTAS (RS)		
Emisión de comprobantes originales	Emisión de comprobantes duplicados	Registración de operaciones
Se encuentran obligados a utilizar controlador fiscal de “nueva tecnología” aquellos monotributistas que: - realicen “delivery”; - estén en categorías “H” o superior siempre que: - realicen alguna actividad incluida comercial y - vendan masivamente a consumidor final; - en caso de que no operen masivamente con consumidores finales, deben igualmente utilizar CF con dichos sujetos Si optan por ticket	No están obligados a emitir sus duplicados de manera electrónica. Por lo tanto, deben emitir sus duplicados en papel -excepto que utilicen controladores fiscales de nueva tecnología en los cuales la cinta testigo es digital-.	No están obligados a llevar registración de sus operaciones según RG (AFIP) 1415 (art. 7). Consecuentemente, tampoco se encuentran incluidos en el Tít. II, Cap. I, de esta resolución general (registración electrónica).

Fuente: Errepar, Novedades Fiscales , RG (AFIP) 3561

Literatura y Memoria

Eduardo Acera

Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini
Universidad de Buenos Aires

*“Y he aquí que un gran viento hirió las cuatro esquinas de la casa,
y cayó sobre los mozos, y murieron;
y solamente escapé yo para traerte las nuevas” Job I - 19*

¿Cuántos obreros murieron en el Buenos Aires de la Semana Trágica bajo las balas de la represión? ¿Cuántos judíos cayeron asesinados por los “chicos” de la Liga Patriótica? ¿Cuántos campesinos fueron fusilados por las balas fratricidas del Ejército Argentino en la Patagonia de 1921? ¿Qué número exacto? ¿Cuántos hacheros fueron talados del chaco santafesino de La Forestal en 1921? ¿Cuántos quedaron abandonados en el monte con sus familias cuando se fugó la compañía dejando su herencia de hambre y miseria? ¿Cuántos murieron en la Plaza de Mayo quemados por las bombas de la Marina y parte de la Fuerza Aérea? ¿Cuántos fueron los fusilados ilegalmente por la dictadura de Aramburu y Rojas? ¿Cuántos jóvenes combatientes contra el gobierno de facto de Lanusse fueron ejecutados en Trelew? ¿Cuántos militantes populares cayeron eliminados por las patotas infames de la Triple A? ¿Qué pasó con los prisioneros de Monte Chingolo? ¿Cuántos heridos fueron rematados a sangre fría por los soldados el Ejército Argentino? ¿Cuántos detenidos desaparecidos después de 1976? ¿Dónde están? ¿Qué pasó con la violencia en Argentina? ¿Quiénes fueron los ejecutores de los crímenes? ¿Quiénes los instigadores? ¿Quiénes los ocultadores? ¿Quiénes? ¿Cuántos? ¿Por qué?

Encontrar algunas de las respuestas a ellas fue el propósito que inspiró el presente proyecto de Literatura y Memoria desarrollado en la unidad 3, “Identidad y Memoria”, del programa de literatura de quinto año de la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini.

La Literatura puede ser vínculo con un pasado y permitir al lector resignificar su presente y proyectar otros futuros. El desarrollo del proyecto permite a los alumnos concebir a la literatura como una parte de la cultura y experimentar cómo la comprensión de un texto se favorece al abordar el contexto de la cultura de la época en que este se produce. Podrán acercarse, también, a la función de la literatura como vehículos para conectar a las personas con su pasado y, de esta manera, permitir la reflexión sobre el presente y proyectar posibilidades de futuro. Se trabaja desde la capacidad de la literatura y su práctica de contribuir a la percepción, comprensión y elaboración de situaciones complejas. Para eso, cobran importancia los conocimientos de análisis de textos y la investigación, formulación y producción de un trabajo final que dé cuentas de los conocimientos adquiridos y las experiencias realizadas en el desarrollo del proyecto.

Los destinatarios del trabajo son alumnos de diecisiete y dieciocho años que cursan el quinto año de la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini. Se trata de estudiantes inquietos y participativos que cuentan con tres características que favorecen su inclusión en el proyecto: capacidad lectora, curiosidad por el pasado e interés en la participación de la vida política a través de la militancia.

La pregunta o problemática planteada a los alumnos es la generadora del proyecto a desarrollar. El mismo se pone en función de lograr una respuesta adecuada a la incógnita inicial. En este caso se parte del siguiente interrogante:

¿Qué vínculos puede haber entre la literatura y la memoria?

Los propósitos o principios de procedimiento definen el modo en que debe realizarse la acción o a qué debe ajustarse. Empujan la acción.

- Proponer procesos de lectura creativos como forma de comprensión de temas conflictivos de la historia nacional.

- Promover una práctica de análisis textual que tanto en su forma de investigación como en sus resultados

produzca una experiencia democrática de construcción colaborativa de conocimiento.

- Integrar conocimientos de dos áreas disciplinares de modo tal de profundizar el abordaje de los textos ficcionales y no ficcionales.
- Contextualizar una producción: relacionar procesos históricos sociales, políticos, artísticos con la vida cotidiana.

Los objetivos orientan la actividad y no se consideran como punto de llegada. Se tienen en cuenta como principios de acción. Los alumnos llevan a cabo una investigación que se inicia luego de la lectura de los textos elegidos y a partir de ella desarrollan actividades de escritura, de análisis y de debate sobre problemas éticos y sociales. Los objetivos son las consecuencias previstas de esas acciones y son los instrumentos de orientación y regulación de la actividad.

- Identificar el contexto de la época de producción para profundizar en el significado del texto.
- Investigar las características de producción de un texto.
- Describir las características de producción de un texto.
- Experimentar herramientas y técnicas audiovisuales en función de objetivos expresivos
- Reflexionar sobre distintos géneros y su función.
- Identificar la literatura testimonial y sus principales características.
- Sistematizar, diferenciar y caracterizar distintos tipos de ensayos, novelas de no ficción y novelas testimoniales.
- Reflexionar sobre la importancia de la literatura como espacio de la memoria.
- Producir un producto relacionado con la memoria individual y colectiva a partir del presente.

Se considera al contenido como formas específicas de conocimientos, habilidades, capacidades y competencias. Como “todo lo que se enseña”, los contenidos abarcan la enumeración temática que agrupamos a continuación y, también, la clasificación de conocimientos, actitudes, habilidades y procedimientos adquiridos a lo largo del desarrollo del proyecto que no entran en los temas o bibliografía del mismo. Los contenidos a enseñar son indicaciones explícitas intencionalmente presentadas a los alumnos al ponerse en marcha el proyecto.

Contenidos específicos de literatura:

- Concepto de memoria.
- Distintos tipos de memoria.
- Caracterización de la novela testimonial.
- Noción de literatura como testimonio.
- Caracterización del ensayo.
- Historia del ensayo.
- Distintos tipos de ensayo.

Contenidos como práctica

- Resolución de un problema de manera grupal.
- Clasificación de distintos géneros literarios.
- Análisis de textos como búsqueda para adquirir información que permita resolver un problema.
- Descripción de un texto en función de intencionalidad.
- Participación en un proyecto como práctica y experiencia.
- Valoración de la memoria como herramienta principal de la construcción del presente. Concepto de ficción crítica.
- Caracterización del relato de no ficción.
- Panorama de la nueva novela histórica.
- Relación entre novela, testimonio y memoria.
- Noción de política de la memoria.

El proyecto se enmarca dentro de la manera de enseñar que David Perkins define como “la enseñanza socrática”, que parte de un enigma conceptual que lleva al alumno a investigar y ubica al profesor como incita-

dor y moderador activo del proceso. Consiste en la lectura grupal e individual de un conjunto de textos seleccionados a partir de cada uno de los hechos represivos presentados a los alumnos.

Esta modalidad exige actividades que configuren un ambiente de enseñanza y aprendizaje que dé espacio a los estudiantes para tomar decisiones, que promueva un papel activo, que estimule a comprometerse en la investigación, que permita el análisis de ideas o procesos, que lleve a la aceptación consciente del riesgo y el fracaso, que permita volver al inicio para rever, repensar, revisar y perfeccionar lo ya hecho, que posibilite controlar la acción y que le dé a los estudiantes la oportunidad de planificar y participar con otros en el desarrollo y resultados de la tarea.

Los resultados de la experiencia con los alumnos que participaron y participan en el proyecto son ampliamente satisfactorios y enriquecedores, tanto por el panorama que el trabajo les presenta a futuro como por el tránsito de la experiencia misma en el aula. Debates, visitas, vivencias familiares, recuerdos y secretos que salen a la luz de manera inesperada aparecen en el recorrido que plantea un conflictivo y trabajoso viaje al pasado. Experimentar el valor de la memoria viva genera la posibilidad de vivir para un futuro mejor, enriquecido por la decisión como sociedad de no permitir que existan más víctimas del terrorismo de Estado por actuar en base a convicciones enfrentadas con los intereses del poder de turno.

700 muertos, entre 2000 y 4000 heridos, y unos 55000 detenidos en todo el país, sin contar los desaparecidos, de los cuales se publicó una lista parcial de 55 personas, durante la Semana Trágica de 1919. Alrededor de 1500 huelguistas fusilados en el marco de los sucesos de la Patagonia Trágica en 1921. El mismo año, entre 500 y 600 víctimas fatales durante la cacería de obreros rebeldes en los montes del chaco santafesino. Más de 300 muertos y cerca de 1000 heridos en 5 horas de bombardeo a la Plaza de Mayo en junio de 1955 por parte de la Marina y la Fuerza Aérea Argentinas. 27 fusilados entre el 9 y el 12 de junio de 1956 por sublevarse contra el gobierno ilegítimo de Aramburu y Rojas. 16 jóvenes combatientes fusilados a traición por combatir contra la dictadura de Lanusse en agosto de 1972. 685 víctimas del grupo parapolicial denominado Triple A, documentadas y confirmadas con nombre y apellido, entre el 20 de abril de 1973 y el 24 de marzo de 1976. 30000 detenidos-desaparecidos por el terrorismo de estado entre 1970 y 1983, presentes en un siglo de literatura argentina que mantiene viva la memoria colectiva y busca instalarse en nuestras aulas para formalizar el recuerdo y asegurar la reproducción de la memoria ante los peligrosos embates del olvido.

CORPUS DE LECTURAS PARA LOS ALUMNOS

1. La semana trágica (1919)

Pesadilla, Pinie Wald(1929), Rosario, Ameghino, 1998.

La semana trágica, José R. Romariz (1952), Bs. As., Hemisferio, 1952.

La semana trágica, Nahum Solominsky (1971), Bs. As., Congreso Judío Mundial, 1971.

La semana trágica, Julio Godio (1972), Bs. As., Hyspamérica, 1986.

Enero rojo, semana negra, Floreal Mazía(1974), Bs. As., Cartago, 1974.

En la semana trágica, David Viñas (1975), Bs. As., Siglo Veinte, 1975.

El profundo sur, Andrés Rivera (1999), Bs. As., Seix Barral, 2006.

La semana trágica, Edgardo Bilsky (2011), Bs. As., Ediciones RyR, 2011.

Días rojos, verano negro, Horacio Ricardo Silva (2011), Bs. As., Libros de Anarres, 2011.

2. Fusilamientos de la Patagonia (1921)

“De cómo murió el chilote Otey” Francisco Coloane (1956) en Tierra del fuego, Santiago de Chile, Andrés Bello, 2006.

Los dueños de la tierra, David Viñas (1958), Madrid, Orígenes, 1978.

La Patagonia rebelde, Osvaldo Bayer(1980), Bs. As., Planeta, 2010.

3. Masacre de La Forestal (1921)

Tierra extraña, Roberto Vagni (1949), Bs. As., J.A.C.K., 1949.

La Forestal, Gastón Gori (1965), Bs. As., Hyspamérica, 1988.

Revolución obrera y masacre en La Forestal, Alejandro Jasinski(2013), Bs. As., Biblos, 2013.

Desmonte, Gabriela Massuh(2015), Bs. As., Adriana Hidalgo, 2015.

4. Bombardeo a la Plaza de Mayo (1955)

El día que bombardearon Plaza de Mayo, Alberto Carbone(1994), Bs. As., Vinciguerra, 1994.

La masacre de Plaza de Mayo , Gonzalo L. Chaves(2005), La Plata, De la Campana, 2005.

Bombas sobre Buenos Aires, Daniel Cichero(2005), Bs. As., Vergara, 2005.

Hay que matar a Perón, Pedro V. Bevilacqua,(2011), Bs. As., Fabro, 2015.

El bombardeo, Jorge Coscia,(2015), Bs. As., Sudamericana,2015.

5. Los fusilamientos de 1956.

Operación masacre, Rodolfo Walsh(1957), Barcelona, De la Flor, 2001.

Mártires y verdugos, Salvador Ferla (1964), Bs. As., Peña Lillo, 2008.

El presidente duerme... , Daniel Brion(2000), Bs. As., Fabro, 2010.

El derecho de las bestias, Hugo Salas(2015), Bs. As., Interzona, 2015.

6. Masacre de Trelew (1972)

La pasión según Trelew, Tomás Eloy Martínez(1973), Bs. As., Alfaguara, 2009.

Libro de Trelew, Humberto Costantini (1973),Bs. As., Granica, 1973.

La patria fusilada, Francisco Urondo (1973), Bs. As., Libros del Náufrago, 2011.

Trelew , Christian Petralito y Alberto Alderete(2007), Bs. As., Nuestra América, 2007.

7. Democracia y represión (1973-1975)

De dioses, hombrecitos y policías, Humberto Costantini (1979), Bs. As., Bruguera, 1984.

Ezeiza, Horacio Verbitsky(1985), Bs. As., Contrapunto, 1985.

Monte Chingolo, la mayor batalla de la guerrilla argentina, Gustavo Plis-Sterenber (2003), Bs. As., Planeta, 2011. (2003)

Masacre de Pasco, Patricia Rodríguez Heidecker(2011), Edición particular, 2011.

Una muchacha muy bella , Julián López (2013), Bs. As., Eterna Cadencia, 2013.

8. Genocidio y exterminio (1976-1983)

Poder y desaparición, Pilar Calveiro (1998), Bs. As., Colihue, 2014.

A. Exterminio de militantes

Recuerdo de la muerte, Miguel Bonasso (1994), Bs. As., Planeta, 2011.

Dos veces junio, Martín Kohan(2002), Bs. As., Debolsillo, 2014.

La casa de los conejos, Laura Alcoba(2007), Bs. As., Edhasa, 2010.

Montoneros o la ballena blanca, Federico Lorenz(2012), Bs. As., Tusquets, 2012.

Tucho, Rafael Bielsa(2014), Bs. As., Edhasa, 2014.

Los marianitos, José María Gómez(2014), Bs. As., El Cuenco de Plata, 2014.

Las revolucionarias, Alejandra Oberti(2015), Bs. As., Edhasa, 2015.

B. Persecución y crimen de estudiantes secundarios

La noche de los lápices, María Seoane y Héctor Ruiz Núñez(1986), Bs. As., Contrapunto, 1986.

La otra juvenilia, Santiago Garaño y Werner Pertot(2002), Bs. As., Biblos, 2008.

Sinfonía para Ana, Gaby Meik(2004), Bs. As., Corregidor, 2004.

Todos éramos hijos María Rosa Lojo (2014), Bs. As., Sudamericana, 2014.

Pibes , Hernán López Echagüe(2014), Bs. As., Planeta, 2014.

C. Represión a sectores de la Iglesia Católica

La masacre de San Patricio , Eduardo Kimel (1989), Bs. As., La Página, 2010.

El honor de Dios , Gabriel Seisdedos (1996), Bs. As., San Pablo, 1996.

9. Hoy

Los días sin López, Luciana Rosende y Werner Pertot(2013), Bs. As., Planeta, 2013.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía General

Anijovich y Mora; Estrategias de enseñanza, Bs. As., Aique, 2010, cap. 2 y 6.

Bombini, Gustavo; Una mirada transversal para pensar las relaciones entre lenguaje y escuela.

Cols, Estela; “El trabajo con proyecto: experiencias y relatos de escuelas”, 12(ntes),” papel y tinta para el día a día en la escuela, n° 28, Bs. As., octubre de 2008, pp. 2-5.

Feldman, Daniel; Palamidessi, Mariano Programación de la enseñanza en la universidad. San Miguel-Provincia de Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2001.

Miñana Blasco, Carlos; “El Método de proyectos”, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1999.

Perrenoud, Philippe; “Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué? ¿cómo?”, Ginebra, Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra, 2002.

Rivas, A. (2012) Viajes al futuro de la educación. CIPPEC.

Bibliografía de Literatura

Pilar Calveiro (1998); Poder y desaparición. Los campos de concentración en Argentina, Bs. As., Colihue, 2008, pp. 76-78.

Jung Ha Kang y Eduardo Rinesi(2010); “Novela, testimonio y memoria. A propósito de Recuerdo de la muerte, de Miguel Bonasso”, en Literatura argentina del siglo XX, Bs. As., Paradiso, 2010, vol. 7, pp. 108-121.

Martín Kohan(2000); “Historia y literatura: la verdad de la narración”, en Historia crítica de la literatura argentina, Bs. As., Emecé Editores, 2000, vol. 11, pp. 245-259.

Graciela Montaldo (2010); “Aira: Un arte basado en la incorrección. El cuestionamiento de las instituciones en una vanguardia finisecular”, en Literatura argentina siglo XX, Bs. As., Paradiso, 2010, vol. 7, pp. 94-106.

Enrique Oteiza(2009); “Un testimonio de las rupturas de los años sesenta y el arte de la década”, en Historia crítica de la literatura argentina, Bs. As., Emecé Editores, 2009, vol. 7, pp. 649-671.

María Cristina Pons(2000); “El secreto de la historia y el regreso de la novela histórica”, en Historia crítica de la literatura argentina, Bs. As., Emecé Editores, 2000, vol. 11, pp. 97-116.

Jaime Rest (1979); El cuarto en el recoveco, Bs. As., Centro Editor de América Latina, 1982, pp. 13-34.

Karen Saban(2013); Imaginar el pasado, Heidelberg, Universidad de Heidelberg, 2013.

EJE TEMATICO 4

TRABAJO EN EQUIPOS Y EQUIPOS DE TRABAJO

La escuela ha sido siempre una de las principales garantes en la preservación de la bandera de soberanía en las Islas Malvinas y en el mantenimiento de la memoria.

Con el objetivo de abordar el tema Malvinas desde diversos encuadres y perspectivas, la Escuela Agropecuaria desarrolló en el segundo cuatrimestre de 2015 un proyecto interdisciplinario para los alumnos de 1° a 6° año, en el marco de las áreas de Ciencias Sociales y Comunicación.

Tuvo su punto de partida en una visita al Museo de Malvinas, para luego desplegar propuestas mediadas por TIC que permitieron pensar Malvinas desde la cartografía, la geopolítica y los recursos naturales. Se plasmaron en una línea de tiempo digital los principales acontecimientos del proceso histórico desde el siglo XVI hasta el presente; murales multimedia sobre argumentos que sustentan la soberanía argentina en las Islas; cómics y crónicas de los alumnos sobre la vida en Malvinas en el siglo XIX; una experiencia de teatro ciego actuada y sonorizada por los estudiantes; un video sobre la construcción de la Hegemonía Cultural de la Dictadura para con la guerra de Malvinas y un collage digital con imágenes de vanguardias artísticas argentinas.

La implementación del proyecto resultó una oportunidad favorable para pensar abordajes pedagógicos innovadores, incorporando los distintos lenguajes que habilitan las TIC, con la intención de generar procesos de reflexión y discusión necesarios tanto para la apropiación de contenidos curriculares como para la construcción de lazos identitarios en torno a un pasado común y a una idea compartida de Nación.

Los trabajos se expusieron en la jornada institucional de cierre del ciclo lectivo.

Introducción

A lo largo de nuestra historia, hombres y mujeres de diversas ideologías disputaron el sentido de Malvinas. Durante muchos años la escuela fue una de las responsables de transmitir la bandera de la soberanía sobre las islas Malvinas. Desde que la reforma educativa de 1941 lo incluyó en la currícula su presencia fue constante. La memoria escolar de miles de argentinos lleva grabada la frase “Las Malvinas son argentinas”. Esta permanencia fue alterada por la guerra de 1982, que puso en evidencia la dificultad de sostener un discurso nacional después del uso que el Terrorismo de Estado había hecho del mismo para legitimizarse.

La Ley de Educación, en su artículo 92 compromete a sostener mediante la enseñanza de los derechos argentinos el reclamo por la soberanía argentina sobre las islas Malvinas y demás archipiélagos del Atlántico Sur, para la consolidación de una sociedad respetuosa de la democracia y los derechos humanos.

La Escuela Agropecuaria se propuso por tanto abordar la cuestión Malvinas desde diversos encuadres y perspectivas a fin de mejorar las condiciones de comprensión y apropiación de estos saberes que la escuela está convocada a transmitir.

La cuestión Malvinas, por sus características polisémicas, encierra múltiples interrogantes de naturaleza diversa. Algunos, dada su complejidad, favorecen un campo de revisión permanente. Indagar desde cada una de las asignaturas que intervinieron en el proyecto en estas cuestiones pone de relieve la importancia de acercarse a problemáticas actuales que cruzan la vida de los alumnos, futuros ciudadanos plenos de derechos.

El tema de Malvinas forma parte de la vida nacional. Cuando mencionamos la cuestión Malvinas nos referimos a todas aquellas razones que sostienen la posición argentina: los hechos históricos, los argumentos jurídicos y las negociaciones diplomáticas. Pero cuando hablamos de la causa Malvinas ampliamos el tema hacia todas aquellas manifestaciones culturales que fueron creando y recreando el tema en nuestra cultura: canciones, libros, actos, homenajes, sitios de memoria, frases, pintadas. Es decir, el modo en que amplios sectores sociales

manifiestan sus vínculos con las islas. Esta diversidad de aspectos favorece la posibilidad de hacer un abordaje muy rico desde cada una de las asignaturas que se sumaron al proyecto interdisciplinario.

Un proyecto de estas características apunta a desafiar el patrón organizacional tradicional de la escuela secundaria, al proponer un eje transversal común, que unifique, que permee en la fragmentariedad propia del sistema escolar tradicional.

Desarrollo

A través del abordaje de la cuestión Malvinas nos propusimos favorecer el crecimiento de jóvenes comprometidos con la realidad, capaces de promover el desarrollo de habilidades de participación para asumir posiciones críticas, debatir con argumentos sólidos y proponer modelos alternativos de estructuras y procesos democráticos.

Es muy importante que los estudiantes adquieran, desde diferentes enfoques y perspectivas, una visión del hombre en sociedad, interviniendo en su comunidad de manera responsable, justa, solidaria y democrática. Favorecer aprendizajes que les permitan comprender el mundo, y cuando sea necesario, criticarlo y transformarlo. Las TIC pueden ser herramientas enriquecedoras de estos procesos de aprendizaje, facilitando el desarrollo de capacidades de investigación y análisis.

La construcción de ciudadanía de cara al futuro implica el desafío de llegar a nuestros alumnos con propuestas de trabajo innovadoras. La participación en proyectos educativos interdisciplinarios contribuye a esta formación plural.

El proyecto promueve la desarticulación del currículo tradicional para la escuela media a través de un trabajo que incorpora propuestas de asignaturas más integradas.

Los alumnos desarrollaron una importante tarea de indagación de información, análisis, elaboración de textos y trabajo con imágenes. Pudieron reflexionar y trabajar en forma colaborativa a través de un contenido disciplinar. De esta forma, es posible avanzar hacia un aprendizaje mucho más autónomo y significativo en entornos educativos más creativos y participativos.

La incorporación de herramientas TIC en la enseñanza no debe ser un simple recurso que haga más atractiva una clase. Deben en cambio, constituirse en herramientas que favorezcan el desarrollo de alumnos críticos, autónomos, comprometidos y tolerantes. Las herramientas que nos proporcionan las TIC pueden hacer palpable lo abstracto, ofreciendo mayores oportunidades de acercamiento a la comprensión de las complejidades del mundo actual. El uso de internet y las múltiples posibilidades que nos ofrecen las TIC han ampliado muchísimo las posibilidades de adquirir información, interactuar, establecer redes, abordar problemas comunes, y participar en la vida social.

La propuesta de trabajo tuvo su punto de partida en una visita al Museo de Malvinas, para luego desplegar propuestas mediadas por TIC que permitieron pensar Malvinas desde algunas de las asignaturas que componen el departamento de Comunicación y Ciencias Sociales:

- Geografía a través de la cartografía, la identidad territorial, la soberanía y la valoración de los recursos naturales presentes en las islas. Las investigaciones se presentaron a través de diversas herramientas web, como por ejemplo Prezi o videos utilizando Movie Maker.

- Historia se elaboró una línea de tiempo con la herramienta Dipity que permitió registrar los principales acontecimientos históricos desde el siglo XVI hasta el presente. Los argumentos geográficos, jurídicos e históricos, que afirman la soberanía Argentina sobre las islas, fueron presentados a través de murales multimedia.

- Educación estética, los alumnos crearon cuadros a partir de la reflexión sobre el lugar que ocupa Malvinas en nuestro imaginario social: los combatientes, la dictadura, los derechos, la manipulación mediática, el sufrimiento de los jóvenes y sus familias. Para realizar esta Galería de cuadros, con estas imágenes simbólicas, trabajaron sobre dos ejes: Las formas de representación desde 1810 hasta la actualidad y las funciones de la imagen: La representación e interpretación del pasado, actualizada y resignificada.

- Lengua, se elaboró una experiencia de teatro ciego actuada y sonorizada por los estudiantes a partir de la adaptación del cuento de Esteban Valentino “No dejes que una bomba dañe el clavel de la bandeja” con el objetivo de plantear desde el presente una mirada diferente sobre las víctimas y los sobrevivientes de un hecho de nuestra historia que aún nos interpela.

- Lengua e Historia en 2º año coordinaron un trabajo colaborativo que apuntó a la producción de crónicas sobre la vida en Malvinas en el siglo XIX a las que se sumó la reconstrucción de la isla Soledad a través de Minecraft, Age of Empires y Google Sketch Up.

- Inglés los alumnos elaboraron comics a partir de la lectura y análisis léxico discursivo de las tiras cómicas Berke Breathed. También trabajaron sobre el cuento The Tin-Pot General and the Iron woman creando la primer parte de la sátira de Raymond Briggs.

- Filosofía, elaboraron una monografía sobre la construcción de la Hegemonía Cultural de la Dictadura para con la guerra de Malvinas y plasmaron algunas de sus conclusiones en un video.

Por último, las producciones fueron expuestas en una jornada institucional a la que fueron invitados todos los integrantes de la comunidad educativa.

Conclusión

Pensar Malvinas no implica solamente conocer y comprender por qué las Islas son Argentinas. Una temática tan convocante invita a pensar y rediseñar estrategias innovadoras que permitan un abordaje interdisciplinario que contribuya a integrar las diversas asignaturas, de manera que los docentes puedan desdibujar los límites disciplinares y comprender la realidad educativa en su carácter multidimensional y complejo.

No fue una tarea sencilla modificar la rigidez de los currículos y la organización del trabajo docente fragmentado en horas de clase. En este sentido, la mediación de las TIC favorecieron el desarrollo de un verdadero y enriquecedor trabajo colaborativo.

No se trató por tanto de pensar la integración de TIC como un apéndice o elemento decorativo de la clase agregado al final del proceso, sino que, por el contrario, se trató de pensarlas como elemento constitutivo de la clase misma, que nace con ella en el mismo momento de su diseño.

La incorporación de las TIC en la educación ha abierto grandes posibilidades para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, no es suficiente, hace falta abordar al mismo tiempo un cambio en los formatos institucionales y en la estructura curricular; así como en la dinámica de trabajo y el lugar en el que se coloca al alumno en estos procesos.

Bibliografía de referencia

Cárdenas, A.; Castro, R. y Soto, A. (2001). “El desafío de la interdisciplinariedad en la formación docente”, *Revista Electrónica Diálogos Educativos*. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2095876>, 1, 17-30 (consultado 25/08/16).

Coll, C. (2009). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En Carneiro, R., Toscano, J. C. y Díaz, T. (coords.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: OEI.

García Valcárcel, Ana y Luis González Roderó, (2006), “Uso pedagógico de materiales y recursos educativos de las TIC”, *Universidad de Salamanca, Segundo Congreso TIC en Educación, Valladolid*. Disponible en: <http://www.sanjoabaradero.edu.ar/files/ufWd6RAcL48dZFiyot9h5.pdf> (última consulta: Agosto de 2016)

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós. Buenos Aires.

Terigi, F. (2008). Los cambios en los formatos de la escuela secundaria Argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta educativa*, 17 (29) 63-71.

El acompañamiento docente hoy en el ingreso y egreso del secundario

Estela Giraldez; Silvina R. Martínez

Colegio Nacional Rafael Hernández
Universidad Nacional de La Plata

La Universidad Nacional de La Plata cuenta desde sus inicios como entidad académica de formación universitaria, con cuatro escuelas pre-universitarias experimentales. El Colegio Nacional Rafael Hernández es un colegio centenario que durante muchos años el ingreso era por examen de evaluación en matemáticas y lengua, y desde hace más de una década la Universidad toma la decisión de generar los ingresos a su sistema pre-universitario por sorteo, apostando que las habilidades cognitivas como proceso de construcción, se irán desplegando durante la formación del secundario.

En esta modalidad de ingreso por sorteo, son los padres quienes sostienen la inscripción al colegio, desde el ideal de formación pre-universitaria, educación laica y gratuita, por el afecto depositado en el colegio por haber sido ex alumno/a; efecto de expectativas que luego impacta en lo azaroso de la selección. Los/as ingresantes deben resignificar, desde su lugar, herederos/as muchas veces de una decisión tomada por los adultos, la incorporación a la institución con el peso y la obligación de apropiarse de cierta identidad que posee un familiar en el vínculo con la institución.

Esta institución educativa posee 10 divisiones de aproximadamente 30 alumnas/os, salones amplios, patios extensos, galerías y escaleras que relatan historias del paso del tiempo y afectos expresados de ex alumnas/os, que muchas veces impactan en la subjetividad de niños y niñas que venían de escuelas pequeñas, todos conocidos por todos, y espacios que resultaban más contenedores por el tiempo transcurrido de 6 años de educación primaria. El Colegio inicia una semana antes las clases para los primeros años, promoviendo el reconocimiento de los espacios y del personal, sin que concurra el alumnado de otros años, como una forma de adaptación al contexto.

Es en este ingreso donde surgen desde el alumnado posibles inquietudes, temores, manifestaciones de malestares, angustias por el grupo de pertenencia anterior perdido de su escuela primaria, debiendo reconceptualizar desde el quehacer docente, en el aula, un trabajo de acompañamiento más allá del dictado de las asignaturas correspondientes.

En la actualidad se presentan situaciones en relación con las dinámicas familiares, donde las/os alumnas/os pasan muchas horas solas/os más allá de las horas de escuela, regresado a hogares donde se encuentran con sus pares hermanas/os mayores, en su suerte, y otras/os solas/os, con poca actividad extra-escolar. El lugar del adulto en la familia aparece desdibujado, con dificultades en el sostenimiento de asimetrías entre madres/padres e hijas/os.

Nos encontramos con realidades donde los adultos de contacto más cotidiano pasan a ser preceptoras/es y profesoras/es, la familiaridad se vuelca a la escuela, impactando también en la subjetividad docente. Es por ello que consideramos la relevancia de significar saberes, enmarcados en el rol docente, poder repensar nuestras prácticas a la luz de las nuevas realidades que nos desafían día a día en el quehacer profesional.

Para definir “saberes”, compartimos las palabras de la Dra. en Educación, Anahí Mastache, en su decir “Denominamos saberes del aula al conjunto heterogéneo de saberes presentes en la clase escolar, que hacen no solo a los procesos de enseñanza y aprendizaje en sentido estricto, sino a los procesos más amplios de subjetivación que se producen por la participación de los estudiantes en el conjunto de fenómenos que se suceden en el aula” (Mastache 2012: 94). Siguiendo a esta autora es importante destacar que los saberes se ponen en escena en el aula, no solo por lo aportado por el docente, sino por los alumnos, el diseño curricular, las nuevas tecnologías, los libros, etc.; entrelazándose con las relaciones, interacciones, y movilidades vinculares que se encontraran presentes en los encuentros y desencuentros entre los actores pertenecientes a esa aula en particular. “Los sa-

beres del aula incluyen lo que es sabido y lo que debe saberse, pero también designan el proceso de advenir al lugar del saber, de apropiarse del saber, sea en un proceso con predominio de la subjetivación o de la sujeción” (Ibidem: 95).

Es en el aula donde se ponen en funcionamiento las interacciones de los actores y sus instrumentos, habilitando o inmovilizando, distintos saberes vinculados con diferentes aspectos que nos referencia Mastache, entre ellos:

- Gestionar en clase, para poder visualizar la complejidad y la incertidumbre.
- Percibir el contexto y los comportamientos visibles e invisibles, los aportes de la psicología del desarrollo y del aprendizaje en relación al grupo del alumnado, y lo relativo al abordaje de la disciplina en cuestión.
- Manifestar el deseo de enseñar, el ejercicio de su rol, y la motivación del aprender del/la estudiante.
- Considerar los vínculos interpersonales, desde el saber escuchar, comprender al otro, desarrollo de la empatía iniciada desde la/el docente.
- Incorporar la vida cotidiana y su articulación con los saberes a enseñar.

Como docentes del nivel secundario, en reuniones de equipo, surgen relatos de experiencias de vivencias y situaciones del alumnado al ingreso y egreso del colegio. A partir de ello, pensamos el presente trabajo desde dos disciplinas humanísticas, donde una se encuentra al inicio del ciclo escolar y otra en las postrimerías del mismo. Consideramos importantes poner en juego los afectos y sus efectos, que se expresaran en forma evidente en las situaciones áulicas, debiendo la/el docente poder recepcionar y atender en el contexto y marco educativo del proceso de enseñanza y aprendizaje, la afectividad en el aula, para así desplegar y enmarcar en el progreso del conocimiento, una educación pensada desde la diversidad e inclusión.

Para toda/o docente, en las realidades vinculares y sociohistoricas de la época, no podemos dejar de implicarnos y apropiarnos del concepto de empatía, que no sólo involucra procesos afectivos/emocionales sino también procesos reflexivos en los que es necesario tomar representación, sabiendo que la misma tiene efectos directos sobre los procesos cognitivos. (Manes & Niro, 2015).

Citando a Manes & Niro, “El término empatía se aplica [...] a un amplio espectro de fenómenos, desde sentimientos de preocupación por los demás, hasta la capacidad de expresar emociones que coincidan con las experimentadas por otras personas, e incluso, la capacidad de inferir qué es lo que está pensado o sintiendo” (Manes & Niro, 2015: 215). Es en el espacio áulico donde resultará necesario generar, desde el desempeño docente, acciones, actitudes, comportamientos, que estimulen y ofrezcan modelos a partir de los cuales puedan los alumnos replicar, estimular y habilitar actitudes empáticas. Allí se reflejan los afectos y sus efectos, mediatizados por el docente ofreciendo una vía de canalización de apertura hacia la comprensión del otro como semejante.

La/el docente hoy en día, sin dejar de lado su disciplina, debe poder reconocer y ayudar al alumno/a a discernir las emociones en juego, principalmente las significativas dificultades de época de control y manejo de las frustraciones, en un mundo teñido por la inmediatez, éxitos y reconocimientos fugaces, es decir, el mundo socioafectivo o socioemocional del adolescente, en el cual la/el docente como adulto referente, contiene y promueve un aprendizaje resiliente. Laura Lewin nos aporta para las consideraciones de un aula afectiva, inculcar en la cotidianeidad la regla de las tres R: “respeto por sí mismo, respeto por los otros y responsabilidad por las propias acciones”. (Lewin, 2016:23).

Los afectos se encuentran presentes en ambos extremos del trayecto educativo en la escuela secundaria. En nuestro caso, niñas/os/púberes que ingresan a un establecimiento desde el anhelo de madre y/o padre, debiendo procesar pérdidas y duelos de un tramo educativo que les permitía continuidad en estudios, pero que en muchos casos, por el deseo de otro, se ve interrumpido. Nuevos espacios, nuevas personas, nuevos compañeras/os irrumpen en su vida emocional, muchas veces llevándose a las aulas, sin posibilidad de mediar palabras, ante lo cual la percepción del/la docente más allá de los contenidos de su asignatura, otorgan espacios de detección, comprensión, y contención a la subjetividad del/la alumno/a, sin miradas psicopatologizantes, ni estigmatizantes, pudiendo contar con recursos de trabajos de equipo (DOE, preceptores, etc.), articulando en red, los vínculos institucionales, que permitan “tejer un telar de esperanza” (Cullen, 2004).

Así las tensiones del egreso de un espacio que dio pertenencia y contención durante 6 años, la incertidumbre de elegir una carrera donde se entrecruzan los intereses personales de vocación, mandatos familiares, preo-

cupaciones de inserciones futuras, tanto laborales, sociales, económicas, proyectar una continuidad de ser en un mundo donde el futuro se considera incierto y poco rentable ante la sobre-valorización de la inmediatez, del ahora ya. Muchas/os chicas/os llegan a 6to sin saber qué carrera seguir, por más que la institución ofrece espacios para pensar sobre posibles elecciones vocacionales.

Realizamos encuestas para poder recepcionar estas vivencias entorno a este inicio y final de la escuela secundaria. Para los más chicos las palabras vinculadas a sus miedos respecto al ingreso son: que no me acepten, no tener amigos, que sean difíciles las materias, los horarios, los exámenes, no tener tiempo, la responsabilidad, ser juzgado, tantos profesores, perderme, no pasar de año, dejar mi otra escuela, que no me gustara, que me trataran mal. Para los más grandes, recuperando sus sentimientos en ese ingreso, expresan: prejuicios, sentirse solo, tanta gente, adaptación, exigencia, fallar, lo nuevo. Pensando en sus temores para el egreso, los de primer año responden hacia un futuro lejano, por momentos incierto, que se sigue enlazando a su realidad actual, diciendo: no saber estudiar, olvidar lo que me dio el colegio, perder amigos, no saber qué carrera estudiar, elegir una carrera que me de trabajo y pueda vivir de ella. Los de sexto con una realidad que se les precipita día a día, respondieron: equivocarme de carrera, tener que ser independiente, desconocer la dinámica de las facultades, no poder trabajar, no haber aprovechado el colegio, extrañarlo, ninguno.

Hay elementos que se comparten reflejando una ansiedad ante lo desconocido, la falta de referentes, inseguridades, del poder o no poder, el sentirse violentados, etc., estados de ánimo y subjetividades afectivamente comprometidas, que al momento de estar en clase, compartir el tiempo con otros, pueden afectar, directa o indirectamente, su concentración y el proceso de aprender.

Entre tres palabras que se les solicitó para definir la pertenencia al colegio, para el alumnado de primero las que más se presentaron fueron: compañerismo, grande, libertad, amigos, recordable, único, exigencia, conocimiento ayuda, seguro, grande, crecimiento, autonomía, independencia, compartir, inigualable. Palabras que muestran más el anhelo de pertenecer a una institución que están conociendo y apropiándose, creándola y creándose como concernientes a este colegio. Las/os de sexto, con un recorrido sobre sus propias historias de vida enlazados con la institución, expresan: excelencia, felicidad, amigos, educación, fiesta, valores, buffet, independencia, pertenencia y ayuda. Ante la pregunta de si volverían a elegir este colegio, en primer año un 96% responde SI y 4% NO; para sexto año, un 98% responde SI, y un 2% NO.

Aunque hay porcentajes que pueden quedar opacados por una mayoría contundente, ese resultado muy bajo nos habla igual de sujetos, individuos que se encuentran en un dilema sin poder resolver actualmente, que puede ser quedarse o no en el colegio, y otros que han transitado una etapa significativa como es la adolescencia, en formación, vínculos sociales, siendo que tal vez esos años lidiaron con en una institución que NO volvería a elegir.

Es importante poder escuchar la incertidumbre o sufrimiento de las/os adolescentes inherentes a este proceso que vivencian –ingreso y egreso del colegio-, sin quedar la escucha reducida a una estigmatización psicopatológicas, de esas que inundan las aulas hoy en día, reduciendo al alumno/a a un catálogo de conductas esperables o de índole psicopatológicas, rótulos que poco explican o permiten comprender que lo que sucede puede remitir a parte de este proceso de ser alumna/o de inicio o final de una escuela secundaria. (Kahansky & Llanos, 2015).

Conductas desafiantes, negativistas, alumnas/os desatentas/os, etc. invaden por momentos las aulas en vueltas/os en estas preocupaciones que atraviesan el proceso de enseñanza – aprendizaje presente, que de no mediar una lectura en lo contextual histórico del grupo de alumnado, la singularidad de cada caso, la contención correspondiente, la orientación y escucha oportuna desde la sensibilidad docente, caemos en etiquetar conductas, marginar al alumno/a, y dejarlo a merced de su propia desorientación, desborde e incertidumbre.

La/el adolescente se abre camino a un proyecto de vida. La escuela secundaria será testigo y parte de este proceso, dándole herramientas desde el conocimiento para poder construir su historicidad. Marcelo Viñar, nos refiere a este momento “En el seno de ese proceso de reapropiación identitaria durante el empuje pubertario se tejen o traman las coordenadas y los itinerarios de un proyecto de vida, los dilemas de la vocación, el parto de una singularidad y de un estilo. Ese proceso, largo y difícil, lejos de ser una reflexión metódica (y discursiva) es una mezcla de lucidez y de fantasía omnipotente o el delirio de grandeza, con momentos de tedio y remansos, como un río de montaña. Tal vez este proceso se reitere y reformule miles de veces a lo largo de la vida, pero

esta será la experiencia de la primera vez.” (Viñar 2013: 37).

“El buen docente trata de automotivarse para superar los obstáculos que se le presentan día a día y no se queda con la queja que no lo conduce a nada. Es importante intentar comprender que hay detrás de una mala contestación o acción. De esta forma es posible resolver una situación de una manera más efectiva.” (Lewin, 2016:11)

En el aula se entretienen interrelaciones entre los sujetos que la habitan, alumnas/os y docentes, y la multiplicidad de saberes heterogéneos que circulan y confluyen hacen al grupo y su particularidad, donde la/el docente articulará su trabajo, contemplado la posibilidad de captación y reconocimiento de la alteridad, la subjetividad en juego, la emociones y procesos propios de los tiempos que se trascurre en el secundario, en nuestro caso en particular, el ingreso y egreso de un segmento del sistema educativo.

“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 considerara aburridas y tediosas. Es importante desarrollar la habilidad de automotivarse proponiéndose metas cortas y posibles. Todo esto debe ser enseñado de manera explícita por parte de docentes/tutores y debe ir acompañado de experiencias positivas de aprendizaje en donde los alumnos además de aprender un contenido específico, lo que es más importante aún, aprendan que pueden hacer las cosas bien, que son capaces de aprender”. (Tresca 2012:36)

Desde su lugar las/los docentes podrán generar un espacio de encuentro donde ofrecer respaldo a los aprendizajes en juego; pudiendo definir saberes que contengan elementos para formar parte de un proyecto de formación explícito con resultados que generen algún sentido fuera de la escuela; saberes que sean representativos de la diversidad real del alumnado y que les permita ser abiertas/os hacia los otros; dando sentido a la equidad, permitir y habilitar al intercambio.

La relación docente-alumna/o no se reduce a una transmisión de conocimientos. La alumna/o debe ser:

- Reconocida/o como persona única y capaz.
- Aceptada/o con sus diferencias y saberes propios.
- Ayudada/o en su trabajo áulico de alumna/o.
- Protegida/o y contenida/o de las angustias del mundo social, lo cual no significa excluirla/o de un mundo real.

La escuela puede promover prácticas subjetivantes, acompañando y conteniendo al alumnado, desde el saber hacer del/la docente. La/el docente puede desde su compromiso en el aula transformar el sufrimiento en posibilidad creativa, la desesperación en esperanza y el aislamiento en trabajo grupal. (Janin 2014).

Como docentes podemos y debemos ser muy creativos a la hora de planificar nuestra actividad áulica con las/os alumnas/os, y al poner la creatividad en juego nos rescatamos como sujetos.

Los tiempos hacen a la configuración epocal de subjetividades. Pero hay posiciones personales/institucionales con tiempos poco móviles, enquistados en formatos de estructura de las cuales es necesario poder abrir interrogantes, Retomamos la reflexión del psicólogo Juan Ignacio Pozo sobre las realidades de las escuelas: “Porque hoy la escuela enseña contenidos del siglo XIX, con profesores del siglo XX, a alumnos del siglo XXI”. Como escuela experimental de una universidad nacional, nos encontramos habilitados al desafío de realizar un salto como docentes hacia el siglo del alumno/a.

El pensar el abordaje docente cotidiano desde una mirada hacia las aulas heterogéneas, nos impulsa al desafío de repensar nuestras prácticas a la luz de los desafíos educativos, que la escuela y las/os alumnas/os con sus afectos, nos ofrecen hoy en día.

Bibliografía

- CULLEN, CARLOS (2004) Perfiles éticos-políticos de la educación. Paidós: Buenos Aires.
- JANIN, BEATRIZ (2011) Sufrimientos psíquico en los niños. Psicopatología infantil y constitución subjetiva. Noveduc: Buenos Aires.
- (2014) Intervenciones en la clínica psicoanalítica con niños. Noveduc: Buenos Aires.
- KAHANSKY, ELSA & LLANOS, LAURA (2015) Patologización de la infancia. Los rótulos en los niños: ¿a quién le sirven?. En: <http://infancia-movimiento.blogspot.com.ar/2015/02/patologizacion-de-la-infancia-los.html>
- LEWIN, LAURA (2015) Gestión educativa en Acción. Noveduc: Buenos Aires.
- (2016) El aula afectiva. Claves para el manejo eficaz del aula en un entorno afectivo y efectivo. Santillana: Buenos Aires
- MANES, FACUNDO & NIRO, MATEO (2015) Usar el cerebro: conocer nuestra mente para vivir mejor. Planeta: Buenos Aires.
- MASTACHE, ANAHI (2012) Clases en escuelas secundarias. Saberes y procesos de aprendizajes, subjetivación y formación. Noveduc: Buenos Aires.
- TRESCA, MARIA (2012) Enseñar a estudiar a niños y adolescentes. Noveduc: Buenos Aires.
- VIÑAR, MARCELO (2013) Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio. Noveduc: Buenos Aires.

Los adolescentes y las redes sociales

Sandra Censabella; Flavia Valicenti

Escuela Superior de Comercio "Carlos Pellegrini"
Universidad de Buenos Aires

Hace cinco años que comenzaron a aparecer en 1er año de nuestra escuela situaciones serias donde se ponen en juego la intimidad de algunas alumnas a través de las Redes Sociales. También emergen en las redes conflictos entre nuestros alumnos que ameritan nuestra intervención como tutores, en nuestra función de profesores de Taller de Aprendizaje o como psicólogos de los cursos que tenemos a cargo, desde el Departamento de Orientación al estudiante.

"Es oportuno no sólo sopesar los peligros a los que un joven se ve expuesto al ingresar en las denominadas redes sociales de Internet, sino también para indagar en las razones que hacen de la pubertad y la adolescencia esa zona de la vida especialmente vulnerable". (Zabalza, 2014:74)

La adolescencia es una etapa tan hermosa como compleja, sobre todo en nuestro momento histórico. Creemos que hoy más que en otras épocas, el acompañamiento de los padres y de los docentes son pilares en este tránsito de la niñez a la etapa adulta.

El tema de las Redes Sociales está vinculado a tres de los ejes de Taller de Aprendizaje que son: el del cuidado, el de la diversidad y el de conflictos y acuerdos de convivencia. Notamos que año tras año el respeto por las diferencias se torna cada vez más complicado, en función de la heterogeneidad de los alumnos que ingresan al colegio, como así también de los cambios que se suceden en la sociedad.

Durante los años 2014 y 2015 realizamos dos talleres, y en el año 2016 introducimos un taller donde trabajamos el tema de bullying.

Los objetivos que nos proponemos son:

- a) Tomar conciencia del impacto de las Redes Sociales en nuestra vida y en la de nuestros alumnos
 - b) Que los alumnos conozcan el concepto de bullying, cyberbullying y sean capaces de analizar sus consecuencias
 - c) Educar en la no violencia y en el aprendizaje que implica la superación de los conflictos
 - d) La importancia de la prevención como cuidado, sustento de la labor de la escuela en relación a los jóvenes.
- En una de nuestras clases de Taller de Aprendizaje (previa a los talleres), les dimos a nuestros alumnos el cuestionario que figura a continuación y les pedimos que lo respondieran en forma individual y anónima. Este cuestionario nos iba a permitir posicionarnos en el uso de las redes sociales y de aplicaciones del celular que usan nuestros alumnos.

1. a) ¿Tenés Facebook? SI-NO (tacha la que no corresponda). b) ¿Pediste permiso en casa para tener Facebook? SI-NO (tacha la que no corresponda). c) ¿Te ayudó algún adulto, lo hiciste solo o lo hiciste con algún amigo? Hacele un círculo a una de las tres que a tu criterio sea la correcta.

2. ¿Cuántas veces entras a tu Facebook por día?

3. ¿Usas alguna otra red social?. En caso afirmativo rodea con un círculo la que uses.

- Twitter
- Instagram
- Pinterest
- Snapchat

4. ¿Tenés e mail? SI-NO. ¿Lo usas?. SI-NO. En caso afirmativo, para qué?

5. ¿Qué aplicaciones usas de tu celular?. Indica con qué frecuencia usas o accedes a cada una?

En un primer taller les proponemos trabajar con las siguientes preguntas, en subgrupos mixtos formados al azar:

- 1) ¿Qué opinión les merece, que una chica de 10 años suba al grupo de chat (de gmail) de sus amigas de 5to grado del colegio, fotos de ella en pose sensuales?
- 2) ¿Qué diferencias hay entre twitter y facebook?
- 3) Clara “escribe en twitter” cosas de su vida, sus fotos las sube a su twitter para que la vean sus amigas. Pero también otras personas pueden leer o ver el twitter de Clara. ¿Qué opinan de esta situación?.
- 4) ¿Qué riesgos les parece pueden tener -en caso de existir- las Redes Sociales para los adolescentes?.

Con relación a las respuestas de nuestros alumnos:

A la pregunta 1):

- ✓ No nos parece adecuado que una chica, en especial a los 10 años, comparta fotos de este tipo
- ✓ Según nosotros el padre debería castigar a la hija duramente
- ✓ Creemos que es una edad muy temprana para exponerse, es una niña que todavía no conoce bien estos temas de la vida, también sabemos que este es un creciente problema actual.
- ✓ No está bueno para su edad, porque al no tener una buena vigilancia personal, pueden tener acceso a información privada y utilizarla para fines malvados.
- ✓ Nos parece mal, porque la niña no debe tener conciencia de que esas fotos se pueden difundir y le pueden llegar a causar algún daño, por más de que ella lo tome como un juego.

Luego las docentes hicimos algunas intervenciones: ¿les parecería adecuado si esto lo hiciera una chica de 13 años? ¿cuál sería la habilitación de edad para ustedes?

Aparece la idea de la mirada adulta asociada al castigo, versus la “escucha” de los padres asociada al cuidado.

Les hicimos notar que ellos creen que esta situación descrita en la pregunta, es un problema actual y además creciente.

Volvió a aparecer en otro grupo “buena vigilancia personal” y les preguntamos qué querían decir con esto. En relación a esta respuesta de los chicos, desarrollaremos más adelante los conceptos de panóptico y sinóptico, en estrecha relación con los conceptos de vigilancia y castigo.

A la pregunta 2):

- ✓ Algunos integrantes de los grupos no sabían la diferencia, la mayoría si.
- ✓ Surgió el acceso libre de twitter (puede leerlo cualquier persona)
- ✓ Privacidad de facebook

A la pregunta 3):

- ✓ Creemos que debería subirla a facebook y que sólo la vean los amigos (3 grupos)
- ✓ Que puedan saber todo lo que hizo y cómo es ella
- ✓ Es descuidado, porque cualquiera tiene acceso a esas imágenes y puede tener malas intenciones
- ✓ No escribiríamos sobre nuestras vidas sabiendo que gente que no conocemos lo lee, pero de todas formas es responsabilidad de cada uno

✓ Es un hecho que puede llegar a ser muy peligroso, ya que cualquier persona lo puede ver y algunas tienen malas intenciones. Por eso pensamos que hay que cuidarse bien de lo que subimos en estas redes sociales.

Aparecen en estas respuestas algunas ideas que reforzamos con nuestros alumnos en el taller: la idea del descuido y, por primera vez la idea de la responsabilidad (acciones que hace cada persona y sus consecuencias). Se mencionan también el peligro y la intencionalidad de ciertos actos.

A la pregunta 4):

- ✓ Acoso sexual, violaciones
- ✓ Intento de robos, secuestros
- ✓ Pueden entrar pedófilos
- ✓ Hay adolescentes que dan información de su familia, su vivienda, tal vez sin darse cuenta. Hay personas que tratan de obtener información con el fin de aprovecharse de uno

En la respuesta del último grupo, les señalamos que pareciera que hay un rol pasivo, lo podríamos asociar al concepto de víctima. Tratamos de hacerlos reflexionar sobre el hecho, de que nosotros al hacer ciertas acciones

generamos cuestiones en el otro que las recibe.

Podríamos hacer hasta aquí algunas consideraciones de este primer taller: aparecen palabras claves adolescencia, tiempo, ciberespacio, intimidad. La intimidad como un pliegue de lo público...Es importante que el adolescente desarrolle la capacidad de discriminar lo público de lo privado, porque cuando esa diferencia se suprime, esto redundará en cierta sintomatología, como la violencia en los vínculos o el pasaje al acto.

Nos gustaría relatar brevemente una situación vivida por algunos alumnos y adultos de nuestra escuela. Un grupo de chicos, crearon en el año 2014 un twitter. Su nombre hacía referencia a la comunicación informal (chismes) dentro de la escuela.

Como era de esperar, aparecieron referencias hacia algunas alumnas, con expresiones muy poco adecuadas para el contexto escolar.

A partir de esta situación, se nos plantearon varios interrogantes:

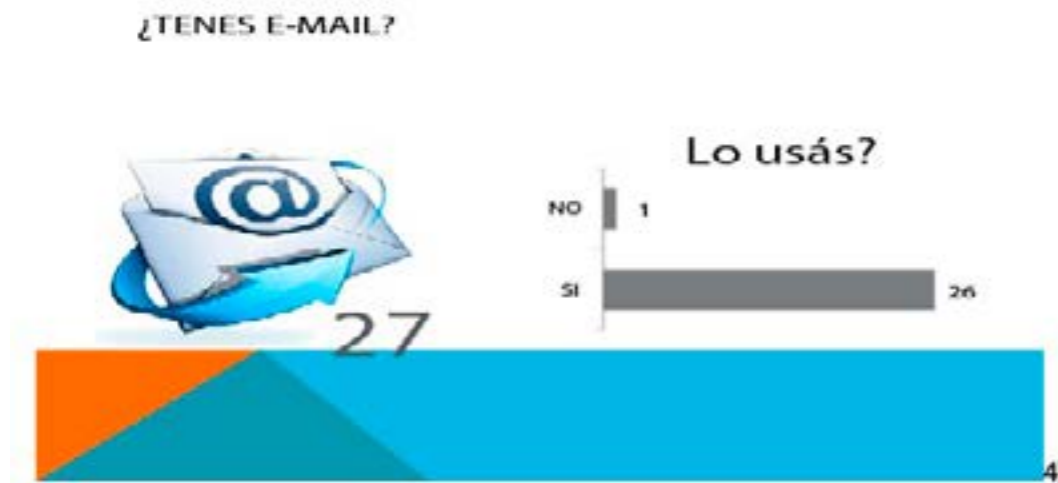
- 1) Sobre el rol docente: ¿el profesor debe entrar a ese twitter?, si la respuesta es afirmativa, ¿en qué casos?
- 2) Sobre el rol de la escuela: ¿hasta dónde se involucra la escuela en cuestiones que no se desarrollan dentro de la escuela?. ¿Debe informar a twitter que hay menores de la institución involucrados en situaciones agresivas?

3) Sobre el rol de los padres: ¿en qué casos el padre interviene?. ¿Hay que entrar al facebook del hijo o tener la contraseña del mail para poder leer el correo del hijo?, si las respuestas fueran afirmativas, ¿en qué casos?.

Por ahora, sólo podemos formularnos preguntas al respecto. Las respuestas las iremos construyendo juntos, y seguramente irán cambiando con el tiempo. Y también aparecerán nuevas preguntas....

En el segundo taller compartimos con los alumnos un power point en donde realizamos una síntesis de las respuestas al cuestionario que les habíamos pedido a los alumnos que completaran en una clase previa al inicio de los talleres. A continuación, figuran las estadísticas de las respuestas de nuestros alumnos.





Luego les propusimos trabajar en pequeños subgrupos sobre la siguiente consigna:

Discutan y luego anoten qué cuestiones les llamaron la atención al escuchar las estadísticas dadas por las docentes que representan un resumen de la particular relación de 1ro 6ta con las Redes Sociales y con las aplicaciones disponibles.

Las respuestas fueron las siguientes (se respeta la redacción de los alumnos):

- ✓ Que no todos hayan preguntado a sus padres para hacerse un facebook
- ✓ La cantidad de gente que revisa facebook más de una vez al día
- ✓ Que la gran mayoría usa las redes sociales y casi todos usan las mismas
- ✓ Que tanta gente se incline a una respuesta y que no haya diversidad

Nos pareció interesante el análisis del grupo que plantea la uniformidad que existe en que todos usemos lo mismo (ellos usan la expresión que no haya diversidad).

Vemos una masificación en el uso de aplicaciones que nos imponen y que como individuos aceptamos a través de celulares y redes sociales.

Nos preguntamos también que sucede con la figura del adulto. Once chicos de veintisiete que hicieron la encuesta (tres estuvieron ausentes) abrieron su facebook sin tener permiso de la casa para hacerlo.

Nos parece importante como padres y docentes fomentar espacios de diálogo donde pueden trabajarse estas cuestiones.

Al final de este taller les leímos a nuestros alumnos, el artículo “Proponen una “dieta digital” para evitar los atracones tecnológicos”. Cuando mencionamos el título, la mayoría mostró sorpresa, pues en otra clase de Taller de Aprendizaje habíamos trabajado el tema de los trastornos de alimentación, en especial Bulimia y Anorexia.

Después de la lectura les propusimos con la dinámica “lluvia de ideas” que dijeran que acciones propondrían ellos para evitar el exceso de tecnología. Surgieron las siguientes ideas:

- ✓ Silenciar el celular en caso de estar haciendo otra cosa (por ejemplo estudiando, con amigos)
- ✓ Aprender a usar el celular en caso de necesidad, en los momentos donde se está desocupado
- ✓ Dedicar solo una parte del tiempo de ocio a usar la tecnología.
- ✓ Desarrollar y descubrir otros pasatiempos como leer, hacer deportes, que pueden ser igual o más entretenidos que la tecnología
- ✓ Si estás en compañía dejar el celular y hablar físicamente
- ✓ Autocontrol
- ✓ Realizar más actividades fuera de las computadoras, celulares. Juntarse más con amigos, ir al club, jugar futbol

✓ Luego de una “abstención tecnológica” durante un tiempo prolongado, registrar y anotar la propia reacción.

✓ Control y no abusar del uso

Es interesante como aparece la idea de conectarse con otras actividades, el vínculo cara a cara con un amigo por ejemplo. Aparece la palabra ocio, en una época que parecería que siempre el individuo tiene que estar entretenido. El aburrimiento parecería estar vedado, o catalogado como una mala costumbre. Y también resulta original la idea de registrar que le pasa a la persona después de controlarse cuando no hace uso de lo tecno durante un tiempo.

Al finalizar nuestro taller, les leímos los cuatro pasos para “desintoxicarse” que proponían en el artículo Randi Zuckerberg (hermana de Mark creador de facebook) y Daniel Sieberg (director de Estrategias de Difusión de Google al momento de la publicación del artículo).

Este año tuvimos un caso muy difícil de bullying, llegando a estar comprometido el vínculo de nuestro alumno con casi todos sus compañeros. Un subgrupo de la división nos pidió que interviniéramos. Se habían producido intercambios muy agresivos a través de whatsapp e incluso habían intervenido los padres escribiendo cuestiones serias en el grupo de whatsapp de los adultos, llegando algunos de ellos a mostrárselos a sus hijos.

Realizamos dos talleres donde estuvimos tutora, psicóloga y la preceptora. Les propusimos trabajar con la siguiente actividad:

1) ¿Qué ven acá?

1) ¿Qué ven acá?



2)



Estoy preocupado por lo que pasa en 1ro 6ta tt porque.....

3)

Sucedió que nuestros padres intervinieron



Y qué pasó?

Completen ustedes como sigue el diálogo.....

4) Para estar contentos en la división nos comprometemos a

Con relación a la pregunta 1) algunos veían una mujer, otros un hombre tocando el saxo, otros una cara y otro grupo un chico fumando una pipa Y les preguntamos por qué creían ellos que habíamos puesto esta actividad para este taller.

Con relación a la pregunta 2), las respuestas fueron las siguientes:

- ✓ hay un chico que se hace la víctima y perjudica la relación en el grupo y entre los padres
- ✓ hay un individuo que se siente incómodo en el grupo
- ✓ están ocurriendo muchos problemas con un integrante del curso a muy poco tiempo del inicio de clases
- ✓ hay un conflicto de los chicos en los que intervienen los padres agresivamente sin saber las dos caras de la moneda
- ✓ un compañero se hace la víctima y este avisa a los padres y es tema de los alumnos
- ✓ se generó un conflicto entre los alumnos que es muy difícil de resolver

Con relación a la pregunta 3), las respuestas fueron las siguientes:

- ✓ los chicos se sintieron incómodos y enojados ya que sus padres se enojaron con ellos, algunos se quejaron porque tienen otra versión distinta a la del chico afectado
 - ✓ intervinieron muy mal porque una mamá insultó y tildó de violentos a unos chicos por whatsapp.
- Este primer taller fue muy duro para nosotras porque aparecía todo el tiempo la idea de que el que era agredido, se victimizaba. Y según el grupo que hostigaba a nuestro alumno, él también respondía en forma muy agresiva (“no era ningún pobrecito”)

En el segundo taller trabajamos en base a las respuestas de los alumnos a la actividad número 4):

- ✓ arreglar el conflicto hablando
- ✓ respetarnos entre nosotros. Tener un límite
- ✓ aprender a respetarnos entre nosotros
- ✓ defendernos a nosotros individualmente
- ✓ dar espacio personal y no molestar a un compañero
- ✓ ser buenos compañeros y si hacemos jodas que sean entre amigos
- ✓ reservar los comentarios y aguantarse algunos chistes que no son para tomárselos a mal.

En este encuentro hubo intervenciones de las tres docentes referidas a las siguientes ideas:

- ✓ el conflicto es parte de los grupos porque estos están formados por personas. No importa si el conflicto aparece a principio de año o al final del año. Lo importante es trabajarlo
- ✓ el conflicto debe circunscribirse a sus actores. No está bueno que el grupo lo socialice a modo de chusmerío
- ✓ frente a la aparición de un conflicto: a) debe haber un trabajo de los que están en el conflicto y debe ser uno a uno; b) si no funciona recorro a los adultos-tutor, preceptor, psicólogo, padres-;c) en la eclosión del conflicto es más difícil trabajarlo, es importante pedir ayuda en el inicio.
- ✓ Parecía en el primer taller que toda la culpa era del alumno al cual agredían. Esto no es así, cuando hay un conflicto la responsabilidad es de ambas partes
- ✓ la persona que es agredida no se hace la víctima, es víctima
- ✓ los malentendidos en las relaciones interpersonales
- ✓ los grupos de pertenencia y la afinidad entre sus integrantes
- ✓ un tema son las bromas en un subgrupo de amigos y otra es hacerlas con personas que no las toman como tal
- ✓ los derechos de los niños y el derecho que tiene cada uno de los alumnos a ser respetado, a no ser discriminado y a no ser agredido (este tema lo trabajamos en el primer cuatrimestre en el trabajo de integración de Taller de Aprendizaje)

- ✓ les dijimos que la tutora, la psicóloga y la preceptora el año que viene cambiaran, pero ellos estarán juntos cinco años. Y la construcción de un grupo humano sólido y que se llevara bien, dependía de cada uno de ellos.
- ✓ No opinamos con los alumnos sobre la intervención de los padres, porque esto lo trabajaríamos en una reunión con los adultos más adelante
- ✓ Les propusimos al grupo barajar de vuelta en los vínculos, en base a lo vivido.

También hicimos una reunión de padres donde además del equipo docente, estuvo presente el vicerrector. Trabajamos el tema del uso del whatsapp en el caso de los adultos, les hicimos el señalamiento que nos parecía muy serio el hecho de que aparecieran nombres de alumnos, y que algunos padres o madres dijeran cuestiones agresivas vinculadas a menores que no debían darse a nuestro criterio.

Manifestamos que no estábamos de acuerdo en que los padres les mostraran a sus hijos el contenido del whatsapp del grupo de los adultos con expresiones muy agresivas hacia compañeros de la división.

Para concluir el trabajo compartimos con los padres algunas de las ideas de María Zysman: “El bullying, y el maltrato en general, no lo inventaron los chicos. En las escuelas, las nenas y nenes quieren estar bien, crear, inventar y establecer vínculos.

Pero si surge el bullying, la escuela tiene que registrar que algo está sucediendo y problematizarlo con responsabilidad. Y los padres deben estar presentes y atentos.

El bullying es una forma de violencia. Es una de las maneras de expresar malestar, un síntoma de algo que no está bien. Es hostigamiento sistemático, sostenido y reiterado entre pares que están obligados a convivir. Es intencional y busca intimidar y sostener a quien es elegido como víctima. Se construye y sostiene en relaciones asimétricas de poder. Ese poder no necesariamente es real, pero quien está en inferioridad de condiciones así lo vive y no logra defenderse. Se siente humillado y desprotegido porque todas las acciones descalificatorias y agresivas se realizan delante de testigos. A veces se considera bullying situaciones que son espontáneas en los niños y adolescentes: pelearse con la mejor amiga, no ser invitado a una salida, un chiste del cual luego los chicos se arrepienten y piden disculpas, una pelea entre equipos de fútbol. Y muchas otras veces se naturaliza el maltrato minimizando el dolor de quien lo sufre.

El ciberbullying consiste en el hostigamiento entre pares sostenido y reiterado por medio de dispositivos tecnológicos (si participan adultos entra dentro de lo considerado grooming). Comparte con el bullying las características de agresividad, intencionalidad y desequilibrio de fuerzas, pero en el mundo virtual se agrega la fantasía del anonimato, la disponibilidad 24 horas los siete días de la semana y la desinhibición generada por la mediatización de las pantallas. Quien hostiga detrás de una pc o teléfono móvil siente que no hay sanción ni reprobación social. Se siente de alguna manera “salvado” por esa distancia y se anima a compartir, sumarse y generar contenidos que en el cara a cara no compartiría. Adquiere mucha más potencia la vergüenza y el miedo de no saber de dónde ni de quién vienen las agresiones y hace de quien lo sufre no tenga espacios “a salvo”. En ningún lugar se siente seguro ni separado de sus hostigadores. Hace unos años, uno terminaba las clases y el acoso quedaba ahí, ahora se lo llevan en un app”.

Nos parece importante trabajar estos temas desde primer año con nuestros alumnos, pues creemos que “La escuela es el ámbito más adecuado para que los alumnos puedan experimentar y aprender códigos de convivencia y vivir valores socialmente aceptados. Es en la escuela donde es posible ir construyendo las competencias que les posibiliten desarrollar habilidades vinculadas con las relaciones interpersonales y la vida en sociedad, dentro de normas de convivencia socialmente aceptadas. La tolerancia, la educación en la no violencia, la comprensión de las actitudes del otro, la aceptación de la dignidad de la persona, el reconocimiento de distintos puntos de vista, son aprendizajes esenciales en toda instancia formativa de las personas. En esta idea los conflictos escolares deberían ser fuente de aprendizaje y oportunidades de reflexión y análisis”. (Tasca, 2012:35)

Conclusiones

Freud definía a los adolescentes como “seres aún inmaduros a los que no hay derecho a impedirles permanecer en ciertos estadios aunque sean desagradables”. Nos preguntamos cómo se desarrolla esta particular etapa de la vida, en este milenio en el cual el ciberespacio puso “patas para arriba” lo público, lo íntimo y lo privado.

Hoy los chicos pasan del espacio íntimo y privado de la “previa” a “hacer público”, abiertamente y sin tapujos, detalles de su historia y singularidad. Y no sólo los chicos...Ellos reproducen imperativos del mundo adulto actual, como el culto a la perfección estética, la necesidad de la inmediatez en las respuestas y de la aprobación del otro. La reacción del semejante, su agrado o su rechazo, es capaz de otorgarte existencia o, por el contrario, te aniquila. Hoy, si no estás en las redes para ser mirado por los demás, “no existís”. Esto es válido tanto para los adultos como para los adolescentes. Sin embargo, la necesidad de reconocimiento es absolutamente perentoria en estos últimos. La mirada de los otros, en tanto pares, resulta determinante a la hora de avalar o desestimar un vestuario elegido, una pose o un peinado nuevo.

Sin embargo, es hacia el adulto a quien va dirigido el “llamado” del joven: ese acto sin palabras, desconcertante o peligroso. Los padres, los docentes, incluso la institución Escuela, son los destinatarios de la angustia adolescente, imposibilitada de tramitarse a través de la palabra. No es casualidad que los chicos se reúnan a tomar alcohol justo frente a las escuelas. Tienen la garantía (inconsciente, por supuesto) de que van a ser “mirados” por los adultos, con lo que esto implica: el posible castigo, pero también la certeza del cuidado si la situación se les “escapa de las manos”. Lo mismo ocurre en el mundo virtual: haciendo público lo privado, aquello más íntimo se tramita, quizás no de la mejor manera, en relación a los demás. En este punto es conveniente aclarar que, así como el niño se constituye en forma “ilusoria” a través del espejo, en tanto éste le devuelve una

imagen de anticipada completud que no es real, del mismo modo el adolescente se constituye corporalmente a partir de las redes sociales. El adolescente sube su foto a una red social, y recibe de vuelta una imagen que puede seducir o fascinar, lo cual acarrea consecuencias en la vida real. Y no siempre el joven está preparado para asumirlas. A través de Facebook, Twitter, Snapchat, Instagram, los chicos arman y rearman su imagen corporal y anticipan una irreal imagen anhelada, nunca exactamente igual a la que desean...Por supuesto, esto genera riesgos: “creérsela” de dieciocho cuando se tienen doce años, no resulta gratuito. Ni en las redes, ni en la vida real.

Es así como presenciamos casos de ciberbullying, acoso sexual virtual, violencia en la web, verdaderos “actings” de los adolescentes, que poseen un único destinatario: el adulto. Ese adulto, padre, docente o autoridad a quien tanto le cuesta ocupar su lugar.

La pregunta sería: cómo acompañamos a los chicos para que puedan tramitar estas inevitables diferencias entre lo deseado y lo real, entre lo imaginario y lo posible? Es posible evitar la frustración que siempre se juega en el Ciberespacio, en tanto espacio virtual? Es necesario evitarla? O más bien se trata de tomar ese llamado sin palabras, hacernos cargo desde el lugar de mayores responsables, y devolver una mirada y una escucha comprometidas? Quizás conviene prestarles atención desde un lugar de acompañamiento, más que de vigilancia, tanto desde casa como desde la escuela.

Hoy se habla mucho de una supuesta brecha digital entre el mundo de los chicos y el de los grandes. Mientras a los adultos nos cuesta familiarizarnos con los adelantos tecnológicos, los niños y los adolescentes se manejan con la informática como peces en el agua. Pero quizá la brecha que tanto se menciona hoy, no tenga que ver con la distancia entre saberes informáticos de unos y otros, sino a la distancia emocional, insalvable en algunos casos. Cuando los adultos nos centramos en controlarlo todo, en la ambición de conocer de modo absoluto lo que los chicos dicen y hacen, la brecha se profundiza.

Vivimos en un mundo lleno de peligros, es verdad. Sin embargo, nada más dañino para un sujeto en formación, que aislarlo del entorno. Nada más ineficaz y contraproducente que intentar alejarlos del mundo exterior, transformando a los chicos en personas inseguras y dependientes. Quizás si desde el mundo adulto pudiéramos poner el acento en acompañarlos en lugar de vigilarlos, en compartir (respetando la necesaria asimetría entre ellos y nosotros) en vez de controlar, en establecer los límites desde la protección en lugar de marcarlos desde la prohibición, esta brecha pueda comenzar a transformarse en un camino.

Si nos animamos a ver un poco más allá de lo que pasa en casa y en la escuela, la Globalización surge como ese monstruo omnipresente e ilimitado que devora toda singularidad. En otros tiempos, la figura del Panóptico, ideada por Bentham y retomada por Foucault, servía para vigilar (unos pocos “miraban” constantemente a muchos a quienes se hacía necesario controlar). El sistema carcelario está inspirado en este dispositivo, y algunas escuelas también. En este siglo, por el contrario, la figura del Sinóptico reemplaza a la del Panóptico: muchos son los que observan, sin pausa, a unos pocos modelos de frivolidad y de lo absurdo. Y son los adolescentes, pero no sólo ellos, los que se fascinan con estas pocas figuras seductoras, portadoras de “valores” efímeros e intrascendentes. Es así como esos pocos que “son mirados” por los demás, cobran existencia en el mundo Global virtual.

Concluyendo sostenemos que como docentes es importante que desarrollemos estrategias educativas tendientes a una auténtica educación para la paz.

✓ “Vivimos en una sociedad más informatizada pero menos conectada afectivamente. Por consiguiente se requiere construir un sistema individual y grupal donde puedan expresarse sentimientos, emociones y afectividades.

✓ Es función de la escuela educar en la responsabilidad. De modo que los que aprenden sepan reconocer sus derechos pero también sus responsabilidades.

✓ Hay un cambio respecto a la vieja concepción disciplinaria basada en la vigilancia y el castigo que va dejando paso a una forma de convivencia basada en el consenso, la autonomía y la responsabilidad.

✓ Una educación para nuestros días. Lo que le enseñemos tiene que servirle para ahora, para tener mejores vínculos sociales, para saber comunicarse mejor ahora, para vivir mejor en la sociedad de nuestros días y para poder seguir aprendiendo permanentemente de manera autónoma, de modo que las nuevas tecnologías y los adelantos científicos de los próximos años no lo conviertan en un analfabeto funcional. Es de esa forma que el

que aprende encontrará estímulo y significación al aprendizaje que le proponemos.

✓ Educar para la paz es respetar la dignidad de todas las personas y asegurar la libre comunicación entre ellas.”(Tasca, 2012:21,22)

Bibliografía

Link:http://www.clarin.com/padron/convivencia_en_la_escuela_acoso_en_Internet_0_1497450291.html. “En el bullying, el silencio es el mejor cómplice de quien hostiga” de la sección Diálogos a fondo, del diario Clarín, realizada la entrevista por Claudio Martyniuk a María Zysman, del 3 de enero de 2016. “En el bullying, el silencio es el mejor cómplice de quien hostiga” de la sección Diálogos a fondo, del diario Clarín, realizada la entrevista por Claudio Martyniuk a María Zysman, del 3 de enero de 2016.

Braginski, Ricardo. Proponen una “dieta digital” para evitar atracones tecnológicos. Artículo escrito a partir de una conferencia de Marketing Digital que dieron en Vicente López, Randi Zuckerberg y Daniel Sieberg. Diario Clarín, 7 de marzo de 2015.

Zabalza, Sergio. (2014). Intimidados en Internet. Versiones de lo íntimo, público y privado en la era del ciberespacio. Editorial Letra Viva. Buenos Aires.

Tasca, Eduardo. (2012). La violencia en la escuela. Hacia una Educación para la paz. Editorial Dunken. Buenos Aires.

Hacia la construcción de un dispositivo técnico-pedagógico del Grupo de Acompañamiento Escolar (ACe)

*Amneris Gallardo; Silvia Gasparini;
María Isabel Pastrana; Elizabeth Paz*
Instituto de Educación Media - Tartagal
Universidad Nacional de Salta

La intencionalidad en el marco de la cultura grupal y en la construcción de este dispositivo de formación, es llegar a conformar “grupos de formación” con todos los docentes del IEM-Tartagal. Siguiendo a Marta Souto (1999), el grupo de formación debe ser comprendido desde su complejidad, por ello requiere para su análisis de múltiples lecturas en el marco de la multirreferencialidad teórica. En este sentido, el grupo de formación puede ser visto como una posibilidad de desarrollo dentro del campo de lo grupal, como un proceso desencadenado por cruces y anudamientos deseantes entre miembros singulares para impulsar ciertas finalidades comunes, como un entrecruzamiento de múltiples dimensiones y de diversos registros, como un proceso dialéctico, como un proyecto compartido, como un espacio mediador entre la sociedad - los sujetos - la institución, como un lugar de producción y como un provocador del imaginario.

CONTEXTO INSTITUCIONAL: EL INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA TARTAGAL - UNSa

Pensar en un dispositivo de formación en servicio en el Instituto de Educación Media – Tartagal, requiere volver a mirar el proyecto educativo, analizando los momentos identificados en el Proyecto IEM 2002 (Resolución C.S. N° 314/01) así como repensarlos y animarnos a formular otros, considerando el momento actual y soñando con otro “por conquistar”.

Este proyecto educativo constituyente de una cultura grupal, fue ideado como un proyecto preuniversitario de la Universidad Nacional de Salta de innovación pedagógica. La condición de innovación, en tanto transformación por un lado y de creación de sentido del trabajo y de la escuela por otro, ha interpelado a la formación individual de cada docente desde lo colectivo. Sostenemos que se trata de una cultura grupal en tanto da lugar a la inclusión de los actores institucionales en diversos equipos de trabajo a partir de una gestión institucional (consejo asesor, comisiones de trabajo, etc.) y una gestión pedagógico-curricular colegiada (trabajo en áreas, cursos, disciplinas, etc.).

El IEM - Tartagal fue creado por Resolución Rectoral N°371/87 y refrendado por Resolución del Consejo Superior N° 447/87. En un momento nacional histórico de recuperación de las instituciones democráticas con un currículum vinculado con el entramado socio-político-institucional y teniendo como eje la convivencia democrática.

En la revisión del proyecto educativo a casi 30 años de su creación, recuperamos momentos institucionales sistematizados en el proyecto educativo IEM 2002 aún vigente: momento fundacional, momento de normalización y momento institucional. Consideramos que este último ha dejado lugar a un cuarto momento que podríamos denominar: de Derechos en dilema y queremos señalar que con este trabajo aspiramos a iniciar prácticas que den lugar a un quinto momento Por conquistar.

Del año 1988 al 1993 etapa fundacional: a nivel macro en el contexto del retorno a la democracia y con la propuesta en el nivel institucional de democratizar el currículum, la organización y la convivencia en la escuela secundaria, se puso en práctica el proyecto de factibilidad lo que implicó la constitución de equipos de trabajo por curso, por área, por disciplina, definir el currículum regionalizado e interdisciplinario y construir el sistema de convivencia, y las orientaciones laborales. Las jornadas de ambientación eran previas al examen de ingreso con fines de nivelación de los estudiantes de 1° año. El Consejo Asesor se constituye en 1992 y se conforma la junta electoral para elegir los representantes de todos los claustros.

A nivel institucional, este momento culmina con el mandato por parte del Consejo Superior, de modificar la modalidad de ingreso, estableciendo el sistema de sorteo. Lo que coincidió en el contexto regional, con el empobrecimiento y cierre de fuentes de trabajo en la zona que interpelaron a este proyecto en sus prácticas y el reconocimiento de nuevos sujetos en una escuela pública de nivel medio universitario.

Un segundo momento institucional es el denominado de normalización (1993 a 1998): comienza con la sustanciación de concursos regulares y el funcionamiento del Consejo Asesor. En 1993 con la Resolución del Consejo Superior N° 315/92 se establece el ingreso por sorteo, manteniendo las Jornadas de Ambientación. En este periodo, se inicia una revisión entre la normativa entendida como “lo prescriptivo” y la práctica como un “hacer cotidiano”. En 1994, se desarrolla una revisión de la práctica institucional lo que da lugar a programas de trabajo, entre los que se encontraba el Programa de retención¹. Institucionalmente se advierte una progresiva y significativa variación en la población escolar debido en parte, al ingreso por sorteo y también, a la cambiante configuración socioeconómica de la zona luego del desmantelamiento de YPF y otras fuentes de trabajo que funcionaban como redes de inclusión e integración social.

El año 1995 constituye otro hito histórico en la constitución del nuevo proyecto educativo. Se solicita al IEM Oñativia de Salta mediante Resolución del Consejo Superior N° 132/95, la presentación de un proyecto del 3° Ciclo para la EGB y Polimodal. El equipo directivo del IEM - Tartagal asumió esta demanda desde un posicionamiento propio; por ello, los equipos docentes se organizan en Áreas y Disciplinas para analizar los CBC (documentación elaborada por especialistas del Ministerio de Educación de la Nación) y decidir sobre el currículum escolar del IEM. Esta coyuntura determinó la progresiva visibilización del IEM Tartagal y su diferenciación del IEM Salta dentro de la comunidad universitaria.

Desde la política educativa nacional se da una fuerte demanda de la implementación de la Ley Federal de Educación N° 24.195 y la Ley de Educación Superior N° 24.521, con un mandato de adecuación a sus lineamientos curriculares.

El tercer momento Institucional: se constituye en Octubre de 1999 con la asunción de las primeras autoridades institucionales elegidas por el Consejo Asesor del IEM - Tartagal. Tiene continuidad el proceso de revisión del Proyecto de Factibilidad que concluye con la aprobación, por parte del Consejo Superior, del Proyecto IEM 2002 vigente en la actualidad. De este modo, mediante un trabajo colegiado se logra sostener en la formulación y posterior puesta en marcha del Proyecto, los cargos en la relación 60/40% (que establecía la relación de horas de clase y de trabajo institucional), la identidad de las disciplinas (aun organizadas por Áreas de Conocimiento y Experiencias) y la integralidad del proyecto (evitando su fragmentación en EGB 3 y Polimodal).

Posteriormente, la implementación de la Ley Nacional de Educación 26.206, inclusiva y de obligatoriedad de la escuela secundaria marca un impulso importante en el derecho a la educación, y formación para los docentes a nivel nacional. En esta línea, se pone la mirada en los actores institucionales como sujetos de derechos, en particular a los jóvenes estudiantes.

A nivel institucional, se suma la problemática de la estabilidad laboral de los trabajadores docentes lo que fue abordado colectivamente tanto a nivel universitario y preuniversitario, con el ingreso al Régimen de Permanencia que estableció un reglamento para las evaluaciones internas. A nivel de la gestión institucional, el Consejo Superior estableció a partir del año 2011 la elección directa (con votos ponderados) de Equipos Directivos. Estos hechos marcaron, a nuestro criterio, profundos trazos en la dinámica institucional.

El momento actual, a partir de 2011: optamos por denominarlo Derechos en dilema. Desde 1994 en la Constitución Nacional los niños, niñas y jóvenes son reconocidos como sujetos históricos sociales, ese reconocimiento se potencia en políticas concretas con las Leyes, de Educación Nacional N° 26.206, de Protección Integral de Niños, Niñas y Jóvenes N° 26.061 y de Educación Sexual Integral N° 26.150 entre otros marcos legales que ponen en el centro políticas de inclusión, reconocimiento y ampliación de derechos. El derecho a la educación y la obligatoriedad de la escuela secundaria, coloca al Proyecto Educativo IEM en una relación más pareja ante las propuestas educativas a nivel nacional, cuando inicialmente en este habían sido innovadoras.

Entendemos que como colectivo institucional no pudimos dinamizar las prácticas inspiradas en el Proyecto de modo que la innovación continuara siendo un distintivo institucional en el contexto de la ampliación de derechos de los/as jóvenes. Consideramos que se trata de un momento crucial en la vida institucional que se encuentra signado por una pérdida del sentido colectivo de innovación pedagógica. A pesar de la implementación de las políticas inclusivas nacionales, este proyecto educativo en sus prácticas fue desarticulando modos de trabajo y su poder instituyente, quedando por detrás de las propuestas nacionales con vigencia actual.

Un hito relevante es la ausencia de Asesoría Pedagógica y lo que conlleva esta ausencia: la imposibilidad de sostener las prácticas en relación a un proyecto educativo vivo de innovación pedagógica teniendo lugar un trabajo desarticulado y sin sentido en la medida que se mantienen prácticas que sólo en apariencia proponen un abordaje fundado, situado y crítico de las mismas.

Otro hito importante ha sido el mandato de revisar el Proyecto Educativo, a solicitud del Ministerio de Educación, donde por votación directa, prevaleció la propuesta de implementar la modalidad Técnica y un Bachillerato con Orientación en Ciencias Sociales, reemplazando las dos Orientaciones Laborales vigentes (Comercio Nacional e Internacional y Elaboración de Alimento). Desde entonces, aunque dicho Proyecto no ha sido concluido, aprobado ni implementado, es notorio que en discursos y prácticas se asume la destitución del Proyecto IEM 2002.

Es necesario plantear ciertos hilos conductores de esta elucidación, para reconstruir los entramados que delinearon cada momento del proyecto IEM como currículum (cultura) escolar. Cada momento institucional ha generado prácticas particulares, establecido prioridades institucionales y acciones de formación en servicio que tuvieron lugar en tanto instancias de formación situada.

En esta revisión del devenir institucional, tomaremos el GRUPO ACE (Acompañamiento Escolar) como una práctica institucional situada que involucra por una parte, una manera particular de pensar a los sujetos educativos, jóvenes todos, desde su singularidad, con trayectorias educativas reales. Por otra, la recuperación de los sentidos de nuestro trabajo como profesionales docentes en una institución pública y desde la formación en servicio como propuesta de este proyecto y como apuesta de formación permanente.

Un momento por Conquistar: aquél al que aspiramos, en parte, con este trabajo, recuperando y reconstruyendo prácticas que den lugar a la innovación, en el horizonte educativo de la Educación en derechos humanos, que incluye la Perspectiva de Género y la Concreción de proyectos estratégicos colectivos.

FUNDAMENTACIÓN DE PLANIFICACION ESTRATEGICA:

Pensar en una planificación estratégica con la modalidad de talleres en el marco de un dispositivo técnico-pedagógico, nos permite abrir el juego de la potencialidad, de la posibilidad y escapar así de lo determinado. No sólo como lugar de sujetación sino creador de posibilidades, de desarrollos en el juego de libertades, de intersticios y de micro relaciones.

El dispositivo en acción requiere de una mirada desde lo micro, que deleve “otras cosas” que serán consideradas en contexto, sin emitir juicios de valor y respetando su carácter de confidencialidad.

Entonces, un dispositivo técnico-pedagógico da lugar a un espacio potencial, a lo nuevo, al cambio, al desarrollo de la educabilidad del sujeto, de la grupalidad y de lo instituyente.

La formación como práctica reflexiva es una instancia de transformación personal, mediada por “el dispositivo, el currículum, las experiencias de vida, los contenidos, las lecturas” (Souto, 1999). Constituye una labor de concienciación necesaria para abordar lo nuevo y lo incierto al trabajar con sujetos, en este caso, con trayectorias educativas no lineales. En el dispositivo en acción emergen los vínculos, el rol docente y las formas participativas que implican un espacio de escucha, el hacer juntos, la propia experiencia, la reflexión, lo grupal, trabajar en el aquí y ahora; que dan lugar a la autorización como proceso personal y estilo grupal.

A continuación daremos cuenta del dispositivo que denominamos GRUPO ACE, destinado a estudiantes con trayectorias educativas no lineales (repitencia, abandono, discontinuidad). Se trata de un trabajo institucional e interdisciplinario que se realiza en esta institución desde el año 2004, partiendo de la idea de que “nuevas condiciones institucionales y académicas posibilitan mayor flexibilidad para transitar y concluir la

¹. Proyecto Factibilidad. 1984.

escolaridad y a la vez ofrecen a los estudiantes un espacio en el cual proyectarse como sujetos de derecho frente al conocimiento”²

Inicialmente este abordaje se centró en la organización de clases a cargo de profesores y auxiliares con estudiantes que solo asistían a las materias que desaprobaron, que motivaron su situación de repitencia. Estas actividades diferenciadas fueron variando a lo largo de los años, atendiendo las variables espacio temporales y lo grupal a partir de evaluaciones de proceso. Actualmente, el grupo ACE está conformado por 4 líneas de acción:

- clases para estudiantes con Itinerario Formativo Diferenciado.
- acompañamiento de estudiantes regulares en situación de repitencia.
- acompañamiento de estudiantes regulares que transitaron por el Grupo ACE y promocionaron al curso superior.
- acompañamiento de estudiantes egresados que aún adeudan materias.

Organizar estas acciones requiere de una coordinación que considere la previsión de tiempos y espacios así como de decisiones a nivel de equipos de Área para designar los docentes a cargo de las clases, los contenidos básicos para la aprobación, aspectos metodológicos y criterios e instrumentos de evaluación, fundamentalmente en lo referente a la primera línea de acción. Asimismo, y progresivamente, se está trabajando con los docentes a cargo de las clases, en un intento de dar lugar a prácticas situadas en relación a sujetos particulares en situación de vulnerabilidad.

Particularmente en el 2015, a propósito del análisis realizado en los espacios institucionales en relación a la situación académica de los/as estudiantes, tuvo lugar la construcción de una demanda de interés colectivo. La demanda colectiva de los docentes fue trabajar los sentidos de esta situación de riesgo académica. De esta manera, concretamos un “Primer Taller Formativo de Acompañamiento de las Trayectorias Educativas de los/as estudiantes del IEM” en el que focalizamos las posibles variables que determinan las condiciones de los estudiantes del grupo ACE (centradas en las problemáticas de estos grupos de jóvenes en relación con sus trayectorias educativas singulares) teniendo en cuenta las cuatro líneas de acción. Estas variables se posicionan desde lo socio-familiar, las condiciones institucionales, las prácticas docentes, y lo socio-gráfico.

En esta oportunidad, recuperamos la experiencia del segundo taller formativo desarrollado en Abril de 2016. A principios de este año, el equipo directivo encomienda al equipo interdisciplinario la coordinación de la Primera Jornada Institucional abocada a la temática del Grupo ACE. En este sentido, el equipo decide dar continuidad al espacio formativo iniciado con el Primer Taller y en consonancia con la propuesta de concretar el curso de Postgrado de la Facultad de Humanidades sobre Dispositivos de Formación. Quienes coordinamos, entendemos que debemos cambiar la mirada poniendo en el centro las prácticas de enseñanza, las configuraciones didácticas y los supuestos de los/as docentes. Fundamentan esta decisión, la necesidad de volver a explicitar el derecho a la educación de los sujetos que transitan la secundaria obligatoria. Philippe Perrenoud (2007) nos plantea que “la acción suele ser una repetición, con variaciones menores, de una conducta que ya se ha adoptado en una situación similar. La repetición, aunque sea menos apasionante que la invención permanente de la vida está en el centro del trabajo y de toda práctica, pese a que las microvariaciones exigen microajustes de los esquemas.” Estas nociones nos permiten problematizar las prácticas de enseñanza. Por tal motivo, nos propusimos recuperar las prácticas pedagógico-didácticas en relación al proyecto educativo IEM, a los equipos de trabajo y experiencias de enseñanza, aprendizaje y convivencia emergentes situados en el cuarto momento institucional (Derechos en dilema), referenciado con anterioridad.

Entendemos que ambos talleres tienen carácter formativo en el sentido de que abordan estrategias situadas que asumen la práctica en su relación con la reflexión sobre la acción y el habitus. (Perrenoud, Philippe. 2007).

². Maddonni, Patricia. (2011). Mirar las trayectorias discontinuas de estudiantes desde una convergencia entre la Psicología Educativa y los enfoques etnográficos de la Antropología de la Educación.

PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA EN EL MARCO DE UN DISPOSITIVO DE FORMACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA
INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA DE TARTAGAL
JORNADA INSTITUCIONAL
11 de Abril de 2016.

SEGUNDO TALLER FORMATIVO DE ACOMPAÑAMIENTO DE LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE LOS Y LAS ESTUDIANTES DEL IEM GRUPO A.C.E

COORDINACIÓN GENERAL: Lic. Gallardo Amneris, Lic. Gasparini Silvia Inés y Lic. Elizabeth Paz Burgos, integrantes del EQUIPO INTERDISCIPLINARIO DE ASESORAMIENTO Y ORIENTACIÓN.

DURACIÓN: 2 horas a la mañana y 4 horas en la tarde.

PROPÓSITOS:

- Reconocer y/o crear dispositivos de trabajo que permitan concretar el Derecho a la Educación de los/as jóvenes estudiantes, según la normativa vigente.
- Socializar informe y prácticas del Grupo AC.E desde la dinámica institucional en términos de agrupamientos y equipos de trabajos.
- Designar docentes a cargo del Grupo en sus 4 líneas de acción.
- Construir modos de hacer y prácticas educativas situadas y potentes que generen alternativas de aprendizaje y enseñanza significativas, de reconocimiento y valoración institucional y contextos actuales.

DESARROLLO (solicitamos que a partir de la consigna 2) cada grupo realice un registro escrito con identificación de los participantes para ser entregado a lo largo de la jornada)

Los refrigerios se realizarán en el desarrollo de las actividades

Primer momento:

“El docente que da clase trabaja para los alumnos. No se forma. La experiencia de un trabajo profesional no puede ser formadora para aquél que la lleva a cabo, salvo si encuentra los medios de volver, de rever lo que ha hecho, de hacer un balance reflexivo. Entonces sólo hay formación cuando uno tiene un tiempo y un espacio para este trabajo sobre sí mismo”.
(Gilles Ferry)

1) Trabajo individual de reflexión y técnica de globo. Se distribuye un globo a cada docente junto a una consigna escrita: ¿Qué me pasa con mi propio trayecto formativo en relación con las trayectorias reales de los y las estudiantes con los que trabajo actualmente? Solicitamos que una vez respondida EN FORMA ANÓNIMA, se la coloque dentro del globo y se lo infle y anude (recordar el color del propio globo). Invitamos a juntar con los globos lanzándolos al aire quedándose luego con uno de color diferente al que inflaron. A continuación cada docente rompe el globo y lee el escrito en su interior y responde al mismo en forma escrita de modo propositivo con una mirada alternativa. Convocamos a los participantes que lo deseen a compartir lo expresado al colega anónimo. Desde la coordinación se solicitan las producciones individuales. (40 minutos)

“Tener una relación significativa con los adolescentes en dificultades es algo que, a partir de una consistente disposición interior, puede ser aprendido”

Antonio Carlos Gómez da Costa

2) Trabajo en pequeños grupos: a partir de lo trabajado en la actividad anterior, tomando en cuenta la historia del grupo ACE (ver documento) y los informes de Talleres de Profesores 2015, Informes finales de grupo ACE sistematizado por Vice dirección, Informe cuantitativo Grupo ACE 2015 y las tareas del Profesor: caractericen al profesor del grupo AC.E. Pueden utilizar el lenguaje expresivo de su agrado: prosa, poesía, dramatización, baile, etc. (sugerimos que al interior del área distribuyan la lectura de los documentos ofrecidos y realicen una puesta en común previo a elaborar la caracterización solicitada)

Puesta en común. (60 minutos)

Segundo momento:

Grupo total: Retroalimentación (15 minutos)

Agrupamiento por Áreas y Equipos. Sugerimos trabajar en diversas aulas

*“Lo cotidiano está sembrado de maravillas”
Michel de Certeau*

3) Recordemos que el Grupo AC.E cuenta con 4 líneas de acción:

- Estudiantes cursaron 6° sexto año y adeudan materias.
- Estudiantes que repiten el curso actualmente en el IEM
- Estudiantes de Grupo ACE 2015 que promocionaron de curso y actualmente son regulares.
- Estudiantes del Grupo ACE 2016, con Itinerario Formativo Diferenciado.

Contando con el Seguro escolar para estos jóvenes, a qué otras actividades de la vida cotidiana escolar consideran que podemos convocarlos. (30 minutos)

*“La palabra comunidad...
produce una buena sensación: sea cual sea el significado...
nunca somos extraños los unos a los otros...
podemos contar con la buena voluntad mutua...”
Zygmunt Bauman*

4) A partir del análisis de la sistematización de las expectativas de los padres de ingresantes en las fichas de inscripción (cohortes 2007-2012-2014-2016) que expresan su demanda,

- respondiendo a la misma propongan acciones a concretar a lo largo del año con las familias de los alumnos del Grupo ACE (todas las líneas de acción).
- A qué se comprometen especificando tiempos y responsables. (40 min)

*“Lo que ve la cometa”
como hay manos que me atan a la Tierra
puedo trepar por la celeste escala.
cada vez que hago un giro, remeciéndose
mi hombro contra el viento
sorbida soy, hundida, trozo a trozo
en el seno celeste.
Como hay manos que me atan a la Tierra,
De mi cordel la Tierra pende”
Makoto Ooka*

5) Los invitamos a conocer el dispositivo para el grupo ACE en el presente año lectivo, al que le puedan realizar aportes en términos de sugerencias, ampliaciones y profundizaciones. Para esto les solicitamos no olviden considerar los marcos normativos enviados por correo electrónico ya trabajados anteriormente en otras instancias. (Ley 26.206, Ley 26.061, Resoluciones CFE N° 84, 88 y 93/09 y 103/10 (50 - 60 min)

6) Puesta en común y entrega de registros escritos. (60 minutos)

7) Autoevaluación reflexiva de la jornada individual y anónima.

DE LAS DIMENSIONES EPISTEMOLÓGICAS, DIDÁCTICAS Y DE LO GRUPAL:

Problematizar la noción de dispositivo implica ubicarnos en el plano de la acción, en el campo del que-hacer humano desde un artificio que se inventa. Analizaremos esta planificación estratégica “Segundo Taller Formativo de Acompañamiento de las Trayectorias Educativas de los/as estudiantes del IEM-Grupo ACE” a través de tres dimensiones o miradas: una epistemológica, una didáctica y otra grupal. Estas dimensiones nos permitirán ir pensando en la construcción de un dispositivo con carácter técnico-pedagógico, teniendo como referencia las condiciones de un dispositivo grupal en sentido estricto. Este análisis surge de los aportes ofrecidos en el curso de Postgrado de la Facultad de Humanidades mencionado con anterioridad. Así, encontramos elementos teóricos que articulamos y que permiten potenciar nuestra planificación estratégica. Asimismo, este curso en tanto instancia de formación funcionó como un provocador y analizador para problematizar los momentos institucionales y anticipar un quinto momento, lo que como equipo nos permite canalizar el malestar y las resistencias y posicionarnos como grupo de formación.

Fundamentación Epistemológica o Mirada Epistemológica:

Este segundo taller y las acciones que en él se realizan son abordados estratégicamente desde una mirada de la complejidad para analizar las prácticas de enseñanza en trayectorias educativas no lineales del nivel medio obligatorio, en espacios, tiempos y con actores diferentes. Desde la multirreferencialidad donde lo social, ético, ideológico, curricular, lo político, lo disciplinar, lo grupal, lo metodológico, etc., atraviesan el pensamiento y el actuar docente para abordar la problemática de las trayectorias diversas. Desde esta perspectiva, el taller adquiere sentido de estrategia porque en la planificación se anticipan escenarios posibles. La misma, en su flexibilidad, permite actuar en función de las situaciones reales relatadas por los equipos docentes. En los diferentes momentos del segundo taller se trabaja sobre lo posible y lo diverso siempre abriendo y repreguntando como un proceso de elucidación y nunca dando una respuesta única o que sea la mejor. La primera consigna del segundo taller da cuenta de esto: se solicita a cada docente que responda de manera escrita, individual y anónima al siguiente interrogante: “¿Qué me pasa con mi propio trayecto formativo en relación con las trayectorias reales de los y las estudiantes con los que trabajo actualmente?”. Luego, y mediada por una técnica con un globo, se invita a cada docente a que exprese verbalmente y en el grupo grande, su percepción sobre lo escrito por cada participante, de modo propositivo y con una mirada alternativa. De esta manera, nos encontramos ante tensiones y contradicciones propias de la epistemología de la acción. En esta situación particular, el pensamiento complejo nos permite posicionar-nos ante un escenario escolar desde una mirada que busque establecer relaciones, entrelazar, ligar lo que el pensamiento moderno ha separado y escindido pero que en realidad se muestra solidario, unido y relacionado.

“El pensamiento complejo se posiciona ante la realidad desde una mirada que busca establecer relaciones, entrelazar, ligar lo que el pensamiento moderno ha separado y escindido pero que en la realidad se muestra solidario, unido, relacionado. Unidad totalizante pero múltiple, diversa y heterogénea que el pensamiento moderno y el conocimiento positivista han separado constituyendo compartimientos del saber con alta especialización en sí mismos pero con escasa o nula relación entre sí. De esta manera se ha operado desde la separación, el aislamiento, el mantenimiento de límites y márgenes marcados y no desde la posibilidad de poner en relación, de encastrar, buscar interacciones que permitan reconstruir la realidad en su complejidad sin dividirla ni seccionarla”.³

³. Souto, M. Página 4.

Fundamentación Didáctica o Mirada Didáctica:

El taller objeto de análisis tiene como eje vertebrador el saber-hacer donde interactúan componentes teóricos con el hacer cotidiano que los docentes realizan y portan. Así, los propósitos del segundo taller promueven el análisis, la reflexión y problematización de las prácticas de enseñanza.

La modalidad grupal está constituida por grupos de trabajo disciplinar, areal, por ciclos y por cursos. En la organización intragrupal, se distribuyen responsabilidades individuales y grupales que propician la reflexión, problematización y elaboración de propuestas de trabajo para el presente año lectivo.

Realizando una mirada totalizadora a la planificación estratégica del taller, reconocemos el valor de “construcción didáctica” (Edelstein, G. 2005) que plantea superar la idea de la enseñanza como una única secuencia temporal que responda a una lógica lineal. Por ello, en este espacio de trabajo prevalece la enseñanza como proceso complejo de gestación de una propuesta de intervención que implique poner en juego múltiples miradas y dimensiones que la atraviesan y constituyen. Se sugiere diseñar propuestas de trabajo con el Grupo ACE, que otorguen la posibilidad de recrear, de resignificar, que coloquen al docente en situación de sujeto que busca posibles recorridos, nuevos atajos, tomando distancia de los caminos preestablecidos. En realidad, pensamos en una formación docente que contemple las relaciones entre teoría y práctica, la postura crítica y reflexiva desde el pensamiento de la complejidad.

Fundamentación Grupal o Mirada Grupal:

La planificación estratégica trabaja y se trabaja en la relación continente-contenido, estableciendo condiciones favorables a la reflexión, a la formación docente, al crecimiento psíquico y a la construcción de la subjetividad. Propone anticipar escenarios posibles con los/as docentes participantes, generando situaciones donde se conjugue la capacidad de imaginar, organizar, de articular componentes diversos en relación a un fin y a unos contenidos.

Del análisis y de lo vivenciado en la planificación estratégica del segundo taller, consideramos que reúne algunas condiciones que permiten pensarlo como un dispositivo grupal y como soporte de la formación:

-Se constituye en un revelador porque a través de las diferentes actividades propuestas en la planificación estratégica, se hacen explícitos ciertos preconceptos e imaginarios que sostienen las prácticas educativas diarias y que en los diversos grupos de trabajo es posible reflexionar, resignificar y generar prácticas alternativas (más amplias y flexibles), abriendo otras posibilidades a estos jóvenes con trayectorias educativas diversas. De esta manera, intentamos que este proyecto de trabajo con los/as docentes brinde la posibilidad de aprehender a esos que no pueden, para reconocer a los todos en su singularidad y su derecho a la educación.

-El equipo de coordinación y las actividades propias de los diferentes momentos del segundo taller, proponen espacios permanentes de reflexión - acción en tanto cumple las condiciones de analizador, organizador, provocador, facilitador y contenedor. Las distintas actividades realizadas en los espacios de trabajo grupal (en área, disciplina y por curso) han fortalecido ciertos aspectos emocionales y formativos a nivel intrasubjetivo e intersubjetivo. Haciendo un análisis más exhaustivo de las condiciones mencionadas con anterioridad, recuperamos la condición de analizador triangulando la coordinación (analista), los/as docentes participantes (grupo) y una actividad en particular (material). Esta acción implica tomar una posición reflexiva sobre sí mismo y la inclusión de componentes teóricos desde el lugar de terceros para facilitar la elucidación de los procesos.

En este sentido, desde la coordinación intentamos una aproximación al posicionamiento como analistas problematizando la relación teoría - práctica en la formación docente. Por tal motivo, adoptamos el Esquema de Teorización de Gilles Ferry⁴ que “...propone un esquema en el que analiza por grados cómo puede avanzarse en la teorización”. El mismo da cuenta de cuatro niveles que conceptualizamos brevemente y que damos cuenta a través de testimonios de los docentes participantes en el taller. En el primer nivel de la práctica o del hacer, no tienen necesidad de tomar distancia con su práctica. Su manera de hacer, su producción es empírica:

“Mi trabajo es individual, personalizado en horas de apoyo, atendiendo las dificultades de cada alumno...” En el segundo nivel técnico, quien se sitúa ya no es más un simple practicante, se convierte en técnico, posee y domina un saber hacer: “Buscar las herramientas necesarias y suficientes para un proceso de enseñanza - aprendizaje de transformación y exitoso; de manera tal que los/as alumnos/as pueden apropiarse del conocimiento y a la vez que se genere nuevos interrogantes de lo aprendido” El tercer nivel denominado praxiológico, Schon habla de prácticos reflexivos, el práctico que tiene capacidad de pensar, de reflexionar sobre su acción en todos sus aspectos, y no sólo en los técnicos sino también en los ideológicos, sociales, psicológicos, todo lo que está en juego en la complejidad de una realidad dada: “...espacio de reconocimiento y búsqueda. Un espacio que genera resistencia, una manera de decir-se. Y en ese espacio nos identificamos y construimos”.

El cuarto nivel científico, el filósofo francés Bachelard, llamaba “la práctica de la teoría”, porque es una práctica intelectual, una práctica de actividades lógicas. Y es obviamente “una” práctica, pero no es “la práctica”. Por eso, cuando se llega a este plano hay un corte epistemológico.

Estos cuatro niveles que describe Ferry son dinámicos en el sentido en que los sujetos no se cristalizan en un nivel, sino que son posicionamientos de la práctica educativa.

-Por último, poniendo en dialoguicidad los/as docentes conformados en grupos de trabajo con la propuesta y el material disponible, se genera una relación entre ellos que cumplen la condición de flexible, abierta, dinámica y creativa. “Se va construyendo desde las interacciones, en la complejidad de los procesos y relaciones que se dan en su interior, está abierto al cambio, incluyendo lo inesperado, el azar, el evento y modificándose en función de ellos”⁵

REFLEXIONES PARA TRABAJAR JUNTOS:

“El docente que da clase trabaja para los alumnos. No se forma. La experiencia de un trabajo profesional no puede ser formadora para aquél que la lleva a cabo, salvo si encuentra los medios de volver, de rever lo que ha hecho, de hacer un balance reflexivo.

Entonces sólo hay formación cuando uno tiene un tiempo y un espacio para este trabajo sobre sí mismo” (Gilles Ferry, 1997). Las voces de quienes participaron en el taller dan cuenta de procesos de complejidad, que permiten seguir pensando en la posibilidad de construir un dispositivo de trabajo grupal que fortalezca la profesionalización docente para acompañar no sólo a esos que no pueden sino a los todos en su singularidad. Entendemos que es la cultura grupal el escenario para este desafío y “La palabra comunidad produce una buena sensación: sea cual sea el significado nunca somos extraños los unos a los otros podemos, contar con la buena voluntad mutua...” (Zygmunt Bauman, 2002).

4. Gilles Ferry. (1997). Páginas 3 y 4.

5. Souto, Marta. Página 15.

REFERENCIA BIBLIOGRAFICA:

- Bauman, Zygmunt. 2002. Modernidad líquida. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Castel, Robert. (2002). "La metamorfosis de la cuestión social". Paidós. Buenos Aires.
- Edelstein, G. (1996). "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo". En Camilioni, A y otros: Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós. Buenos Aires.
- Edelstein, G. (2005). "Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica". En Frigerio, G. y Diker, G. Educar: ese acto político. Del Estante Editorial. Buenos Aires.
- Gilles Ferry. (1997). "Pedagogía de la formación". Ed. Novedades Educativas. Universidad de Buenos Aires.
- Maddonna, Patricia. (2011). "Mirar las trayectorias discontinuas de estudiantes desde una convergencia entre la Psicología Educativa y los enfoques etnográficos de la Antropología de la Educación". En 3° Congreso Internacional de Investigación y Práctica profesional en Psicología. UBA, Buenos Aires.
- Perrenoud, Philippe (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Grao. España.
- Proyecto de Factibilidad. 1984. Instituto de Educación Media. Universidad Nacional de Salta.
- Schön, Donald (1998). "El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan". Cap 2. Paidós. Barcelona.
- Souto, Marta y otros (1999). "Grupos y dispositivos de formación". Buenos Aires. Novedades Educativas. F.F.y L.-UBA.
- Souto, Marta (2000). "El análisis multirreferenciado. Una propuesta". Fichas de cátedra, Didáctica II, OPFYL
- Souto, Marta. 1993. "Hacia una didáctica de lo grupal". Cap. 1 y 2. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- Souto, M. "El dispositivo en la formación universitaria: revisitando la noción". En Prensa. Revista Educacao. Brasil.

Elaboración de material para la enseñanza de francés como lengua extranjera

*María Celina Colautti;
María Virginia Gnecco; María Silvina Vega Zarca*

Liceo Víctor Mercante
Universidad Nacional de La Plata

1. Introducción: problemática y propuesta

La enseñanza de una lengua extranjera en contextos áulicos implica una serie de toma de decisiones acerca del posicionamiento teórico metodológico desde donde se imparte, con el objetivo que se realiza y con la herramienta o manual que se instrumenta.

Históricamente, los docentes que nos desempeñamos en la Sección Francés del Liceo Víctor Mercante hemos trabajado con manuales elaborados en el país gallo por equipos interdisciplinarios que teniendo en cuenta los distintos avances de la Lingüística y sus distintas ramas, particularmente la Psicolingüística cognitiva, revelan orientaciones metodológicas que han ido mutando en los últimos años desde lo comunicativo a lo comunicativo-accional. Estos manuales presentan muchas ventajas operativas ya que cuentan con un material muy variado y actualizado que incluye las TICs, progresiones generalmente equilibradas y sustentadas por andamiajes teóricos sólidos detrás de los cuales se visualizan reconocidos teóricos de la enseñanza de FLE. Sin embargo, plantean también serios problemas de implementación ya que están concebidos para situaciones áulicas que no concuerdan definitivamente con nuestra realidad. En primer lugar, contemplan un asiduo contacto con la lengua (un contacto mínimo de tres horas semanales repartidos en un mínimo de dos encuentros semanales) y grupos de alumnos reducidos lo que permite un trabajo más ágil y por tanto motivador. En el Liceo Víctor Mercante, los alumnos tienen los tres primeros años y el último, un solo encuentro semanal, de 1 hora para el primero y el sexto año y de 2 horas para segundo y tercer año; solamente en cuarto y quinto año se alcanza una frecuencia de dos encuentros semanales. Este desacople lleva a que las unidades se desarrollen muy lentamente en el tiempo, en algunos casos el desarrollo de una misma unidad llevaba todo un año académico lo cual resulta muy poco motivante para el alumno porque siente que no avanza. Por otra parte, desde lo económico, los manuales de FLE se vuelven cada vez más inalcanzables y además su compra en el exterior por parte de las grandes librerías distribuidoras, muy dificultosa.

Esta tensión entre las trayectorias y tiempos propuestos por los manuales y las trayectorias y tiempos reales posibles en nuestro contexto educativo nos llevó este año a una reflexión entre pares y a la decisión de cambiar nuestra estrategia al respecto: en lugar de seguir adaptando y recortando contenidos de manuales ya hechos, crear nuestro propio manual siguiendo nuestras propias experiencias y buscando que este se adapte desde su génesis a nuestra realidad áulica.

Esta comunicación pretende socializar la experiencia del primer paso dado en este sentido: la creación de material propio adaptado a la situación de los alumnos de 1° año del Liceo Víctor Mercante (UNLP). Así, mostraremos a continuación las diferentes etapas de su producción, las problemáticas afrontadas y los primeros resultados de su implementación con la esperanza de alentar a otros colegas a aventurarse en este tipo de emprendimiento didáctico.

2. Posicionamiento teórico: enfoque comunicativo accional y enfoques plurales

En los últimos años, la enseñanza del francés en el LVM se cimenta en un programa basado en el manual *Pourquoi pas!*, enmarcado claramente dentro de una perspectiva didáctica discursivo accional.

Este enfoque teórico, considera al aprendizaje como una preparación para la utilización activa de la lengua extranjera para comunicar y al alumno como un actor social que se desarrolla en un contexto social en el que

debe cumplimentar tareas, que no son exclusivamente de orden lingüístico, en circunstancias concretas. Así, los actos de habla se realizan en actividades lingüísticas que se inscriben en acciones dentro de un contexto social que les dan su plena significación. La lengua extranjera es entonces presentada siempre en contexto, lo cual permite al alumno movilizar sus conocimientos de las situaciones sociales para alcanzar la comprensión e interpretación, en una manifiesta perspectiva constructivista del conocimiento. Se pretende preparar para la utilización de la lengua en situaciones de interacción social reales, que partan de la propia realidad del alumno hacia otras culturas en una perspectiva intercultural, conjugando en forma equilibrada las cuatro competencias lingüísticas: comprensión y producción, oral y escrita.

Esta orientación teórica de la enseñanza de las lenguas extranjeras se relaciona directamente con el concepto de Educación Liberadora o Problematicadora (Freire, P., 1971) que considera al alumno como ser social inmerso en una situación histórica que debe poder transformar mediante la praxis y la acción, y se opone al de Educación Bancaria que considera al educando como un recipiente donde se depositan conocimientos.

Creemos necesario señalar, respecto del enfoque metodológico adoptado para la creación de este nuevo material que si bien en este terreno de trabajo existe una fuerte tendencia a creer que el modelo metodológico siguiente anula el precedente y lo vuelve vetusto y perimido, preferimos decididamente considerar que lo nuevo abarca lo viejo, mejorándolo y perfeccionándolo y hablar de un progreso metodológico acarreado por el enfoque discursivo accional en el campo de la enseñanza aprendizaje del FLE, y no de sustitución. Esto implica prácticas pedagógicas más abarcativas y eclécticas, acordes con el enfoque de aulas heterogéneas que entendemos permiten adaptarse a cada situación áulica, valiéndose de lo que se considera más provechoso en cada momento y situación de aprendizaje particular. Es en este sentido que este enfoque discursivo accional puede venir a ser completado con conceptos derivados de los denominados enfoques plurales (Candelier, 2008), necesarios en todo proyecto inscripto en una perspectiva plurilingüe. En particular, estos enfoques proponen una didáctica integrada de lenguas y hacen foco en la reflexión metalingüística inter lingüística como estrategia de aprendizaje que permite cultivar convergencias y favorecer las sinergias entre las lenguas que conviven en las aulas. Esta estrategia alienta a que los recorridos pedagógicos utilizados en la adquisición de la lengua materna puedan ser utilizados en el aprendizaje de la lengua extranjera resultando a su vez el estudio de la lengua extranjera provechoso en la lengua materna.

En el ámbito educativo la teoría y la práctica constituyen dos realidades que se encuentran en una situación de permanente tensión ya que se necesitan y se justifican mutuamente pero con frecuencia se ignoran una a otra, siendo este quiebre una fuente de problemas para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es nuestra intención que nuestras elecciones teóricas y nuestras prácticas reales estén en sintonía en el manual que elaboramos.

3. Génesis del proyecto: etapas de elaboración

3.1 Equipo de trabajo: trabajar en equipo divide los esfuerzos y multiplica los resultados

Dado que el trabajo en equipo se define como aquel que realizan varios individuos con un objetivo común, decidimos en primer lugar quiénes participarían del proyecto y qué tipo de material queríamos elaborar. Establecimos así que comenzaríamos en esta etapa experimental con la elaboración de un manual para 1° año, dejando para etapas posteriores los otros niveles. Participaríamos todos los docentes de la sección francés coordinados por la Jefa de Sección y solicitaríamos ayuda para la compaginación final e impresión al Departamento de audiovisuales. Pautamos que habría una primera etapa de reuniones generales y que luego dividiríamos el trabajo en duplas formadas por un profesor de 1° año y otro de otro nivel que acordarían encuentros de trabajo conjunto. El material sería subido a un drive, con una plantilla predeterminada y luego la coordinadora establecería un cruce de material de modo tal que a cada dupla le tocara corregir y supervisar el material de otra dupla hasta lograr alcanzar el producto final que sería luego compaginado e impreso.

3.2 Trabajo en equipo:

En nuestros primeros encuentros consensuamos nuestros objetivos generales en función del marco teórico seleccionado, los contenidos lingüístico-comunicativos e interculturales, su progresión y las líneas generales de trabajo: tipo de actividades, recursos y diseño de unidades.

3.2.1 Alineamiento de objetivos generales en función del marco teórico seleccionado

Como se explicara más arriba trabajamos desde un enfoque metodológico ecléctico que teniendo como rumbo principal la perspectiva comunicativo accional sume consideraciones de los enfoques plurales, en particular a lo referido a las reflexiones metalingüísticas y meta culturales. Nos planteamos así como objetivos generales que nuestros alumnos logren:

- Valorar la propia cultura a partir del acceso a la lengua extranjera.
- Reflexionar sobre la lengua extranjera y materna en sus aspectos lingüísticos (gramaticales, fonéticos y morfológicos) e interculturales
- Despertar la curiosidad y placer por la apropiación de nuevos conocimientos.
- Adquirir confianza en sus posibilidades para plantear y resolver problemas.
- Comprender y sistematizar las estructuras básicas de la lengua extranjera que le permitan un desempeño comunicativo eficaz
- Desarrollar habilidades cognitivas como asociar, clasificar, interpretar, comparar, seleccionar y jerarquizar.
- Reflexionar sobre sus propios errores y los modos de prevenirlos o evitarlos.

3.2.2 Contenidos lingüístico-comunicativos e interculturales, su progresión

La selección de los contenidos lingüístico comunicativos (lexicales, gramaticales y fonéticos) realizada responde al desarrollo cognitivo y lingüístico de adolescentes de 12 años y a la carga horaria de 45' semanales. Se propone una progresión controlada de menor a mayor dificultad pero a la vez una presentación espiralada ya que los contenidos se retoman permanentemente en distintos contextos para una mejor aprehensión.

	Contenidos comunicativos	Contenidos gramaticales y fonológicos	Contenidos lexicales	Contenidos Interculturales
UNIDAD 0 La francophonie		Sonidos y palabras en francés: la reflexión metalingüística: Reconocimiento de la oxitonia del francés Reconocimiento del desfase entre grafía y sonido: pronunciación de los principales grupos vocálicos y segmentos consonánticos.	Reconocimiento de transparencia lingüística	La diversidad lingüística: Artículo 1 de la Declaración Universal de los derechos Humanos. Reconocimiento escrito de distintas lenguas. Geografía del mundo francófono
UNIDAD 1 Salut! Ça va?	Saludar y despedirse en situaciones formales e informales Agradecer	Estructura interrogativa Comment ça va? Repregunta con toi / vous	Los saludos y la despedida: Expresiones de registro formal e informal El agradecimiento y la disculpa	Tratamiento formal e informal: diferencias culturales

UNIDAD 2 J'apprends à épeler	Presentarse y presentar a otros Preguntar y decir el nombre Deletrear nombres y correos electrónicos	El verbo s'appeler. (1º y 2º persona del singular) Reflexión acerca de los verbos regulares, su raíz y su desinencia Pronombres personales sujeto Pronombres personales tónicos Moi / Toi Los artículos indefinidos Estructura interrogativa Comment...?	El Alfabeto Animales y objetos Nombres franceses	Personajes de historietas Canciones
UNIDAD 3 J'apprends les chiffres	Contar y preguntar sobre la cantidad Sumar. Restar. multiplicar	Estructura interrogativa Combien...? Ça fait combien? Plus/Mois/Égal Avant/ Après Verbe savoir (1º y 2º pers sing)	Los números del 1 al 20. 100. 1000. 1000000	Juegos en línea. Le bingo
UNIDAD 4 Les objets de la classe	Pedir por favor prestado. Dar y agradecer	Los artículos definidos	El material escolar Expresiones S'il te plaît / Tiens!/ Bien sûr	Fórmulas de petición educada
UNIDAD 5 J'apprends à me présenter	Presentarse: preguntar y decir el nombre, la edad, la fecha de nacimiento, la nacionalidad, la profesión, el estado civil, las lenguas habladas, el lugar de residencia Completar fichas personales y formularios de inscripción	Verbos être y avoir (1º y 2º persona del singular) Verbos habiter y parler (1º y 2º persona del singular) Estructuras interrogativas: Comment...? Où...? Quel/le(s)..? La preposición à+ ciudad	Profesiones, nacionalidades, estados civiles, lenguas	Personajes franceses célebres: Marcel Marceau, Zinedine Zidane Vidéo clip de la canción Je m'appelle Hélène Los documentos de identidad

UNIDAD 6 Il était une fois une petite histoire...	Estrategias de comprensión lectora: - Detección de unidades de información importantes - Detección de unidades de información transparentes - Uso del contexto, cotexto y paratexto. - Uso del diccionario bilingüe Les trois petits cochons Le petit chaperon rouge Blanche neige Cendrillon			Cuentos infantiles tradicionales
UNIDAD 7 Les animaux et moi!	Participar de un blog de amigos de las mascotas. Hablar acerca de las mascotas y la familia	Verbos être / avoir (paradigmas completos) Femenino/ masculino de adjetivos de nacionalidad y de adjetivos calificativos	Los adjetivos de nacionalidad Los animales La familia primaria	La nacionalidad de personajes célebres Video La vraie vie des animaux de compagnie Video The present of Jacob Frey

3.2.3 Itinerario de trabajo: diseño general y de unidades

- El manual tiene unidades temáticas muy cortas, de modo tal que su desarrollo no se extendiera en el tiempo y se adapte a la carga horaria con la que disponemos: solo una hora semanal. Esto permite avanzar en las unidades y suscitar mayor entusiasmo y curiosidad entre los estudiantes.

- La portada y el nombre del manual pretenden ser lo suficientemente atractivos como para que los alumnos se sientan interpelados e involucrados por el manual. Es así que se propusieron y votaron varias alternativas, resultando electo el nombre LiceoManie. Se pidió la colaboración de un profesional quien trabajó en el diseño de la portada color con la consigna de lograr una identificación de los alumnos con este manual.

- Utilizamos el concepto de libro TODO EN UNO, vale decir, la unificación del material explicativo, de presentación de tema con el de la ejercitación que lo acompaña, ya que entendimos que propiciaría un mejor aprovechamiento del tiempo en la dinámica del aula y evitaría olvidos por parte de los alumnos. Damos la posibilidad al alumno de apropiarse e intervenir en el mismo de modo que lo sienta como pertenencia y herramienta propia de trabajo.

- Cada unidad cuenta con una variedad de recursos que promueve la motivación y curiosidad. Incluimos documentos audio con diálogos y canciones, documentos audiovisuales, textos escritos acompañados de imágenes, juegos on line y of line

- Incorporamos páginas en color en la portada y las primeras páginas de cada unidad, lo que permite el acceso a imágenes más atractivas que las logradas con las fotocopias en blanco y negro de manual. Buscamos así poner en un plano de igualdad a todos los estudiantes ya que no contaría más el hecho de comprar libro o fotocopia.

- Introducir los links de los sitios que acompañan la práctica y presentación con material multimedia como canciones, videos ilustrativos o disparadores, y sitios de práctica o juegos on-line. El material está digitalizado y subido a la plataforma del colegio para permitir el fácil acceso desde cualquier computadora e inclusive desde los celulares lo cual vendría a paliar el problema del olvido de los manuales en clase y permite a su vez la introducción de modificaciones en consecutivas versiones.

3.2.4. Recursos, tipos de actividades y evaluación (ver ejemplo en anexo)

Como comentamos en el punto anterior cada unidad cuenta con una amplia variedad de recursos, a saber audiovisuales, sonoros, icónicos, textuales y lúdicos.

También consideramos de gran importancia la diversidad con relación a las actividades que se realizan a partir de cada documento:

a) Actividades de comprensión oral:

Reconocimiento de vocabulario, completamiento de cuadros y diálogos, asociación de documentos audio con imágenes, selección de verdadero/falso, discriminación de femenino/masculino; identificación de números, dictado de nombres deletreados.

b) Actividades de comprensión escrita:

Contestar preguntas simples, asociar imágenes con texto, seleccionar la respuesta correcta, ordenar imágenes a partir de la lectura de un texto, completar formularios de inscripción a partir de un texto.

c) Actividades de producción escrita:

• Práctica de la expresión escrita:

Escribir un pequeño texto de presentación personal, escribir diálogos, completar fichas.

• Sistematización gramatical:

Completar cuadros gramaticales, completar con lo que corresponda, reconocer y marcar verbos en los textos.

• Práctica de vocabulario:

Completar diálogos o frases utilizando el vocabulario estudiado, completar cuadros, sopa de letras, palabras cruzadas, asociar palabras o frases, reformular a partir del ejemplo, asociar imágenes con palabras o imágenes con expresiones.

e) Actividades de producción oral:

Juegos de roles, lectura, repetición, canciones, dictado de números, deletrear palabras, ejercicios de fonética.

En el ámbito de la evaluación, consideramos que debería tratarse fundamentalmente de una evaluación formativa y que considere el proceso de aprendizaje, siguiendo lo expresado en el Diseño Curricular del Liceo Víctor Mercante: “ En cuanto al aprendizaje se debe subrayar el valor que se adjudica al proceso y no sólo al producto del mismo, que se lo considera una construcción y no una copia o reproducción, que se trata de un fenómeno de carácter social y no individual, que nunca se parte de un punto cero sino que todo aprendizaje se basa en el anterior, que los contenidos determinan gran parte del proceso y que se torna imprescindible la intervención intencionada del educador.”

Al finalizar cada unidad temática, se realizará una evaluación de cada una de las competencias trabajadas en clase, es decir la producción escrita y oral y la expresión escrita y oral, retomando el mismo estilo de actividades realizadas en cada unidad.

Cabe destacar que el número reducido de estudiantes por grupo con que contamos en primer año, nos permite tomar una evaluación oral individual a cada uno de ellos.

4. Reflexiones finales

En esta breve exposición hemos tratado de hacer un breve recorrido por la génesis de este proyecto que como ya señaláramos recién iniciamos y esperamos pueda continuarse extendiendo el trabajo en equipo para la producción de material ad hoc para cada nivel del colegio secundario.

Hasta el momento, los resultados son alentadores dado que en este ciclo lectivo los alumnos del primer nivel han trabajado muy motivados con el nuevo manual. Se han conseguido resultados parciales que son fundamentales para sentar las bases del diseño de lo que seguirá y dará continuación, y a su vez nos permitirá rectificar errores. El resultado final que espera lograrse en las siguientes etapas es la obtención de un manual que conjugue armoniosamente nuestras elecciones teóricas y nuestras prácticas reales en las aulas y que por tener la característica de estar digitalizado, nos permita actualizar y adaptar material permanentemente. Entendemos que para el logro de este objetivo final, el trabajo en equipo seguirá siendo el pilar fundamental.

Esperamos que esta propuesta pueda ser tomada como un aporte al dinámico y complejo proceso de la enseñanza del FLE en contextos áulicos y aliente a otros docentes a trabajar en este camino de innovación de material.

5. Bibliografía

ANIJOVICH y otros (2004) Una introducción a la enseñanza para la diversidad. F.C.E. Buenos Aires.

ARENDT,H (1996) Entre el pasado y el futuro. Barcelona, Península

BOSQUET,M./MARTINEZ SLLES,M, RENNES,Y. (2008) Pourquoi pas! Niveau A1 Difusión. España

BOURGUIGNON, Ch. & CANDELIER, M. (1988) “La place de la langue maternelle dans la construction par l'élève :des notions grammaticales requises pour l'apprentissage d'une langue étrangère”.En Les Langues Modernes, 82. pp. 19-34.

BOURGUIGNON, Ch. & DABENE, L. (1982) “Le métalangage, un point de rencontre obligé entre professeurs de langue maternelle et de langue étrangère”. En Le Français dans le Monde. pp.245-250.

Cadre Européen Commun de Référence pour les langues - Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECR) (2001) Conseil de l'Europe. Disponible en : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf

CANDELIER, M. (2008) “Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre” En Les Cahiers de l'Acedle, volumen 5, número 1, Recherches en didactique des langues.

Candelier ,M et al. (2008), « CARAP- MAREP .Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures » En Série de rapports Recherche et Développement du CELV Graz : CEV http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/MAREP_Cast_vers5def_08.pdf

CASTELLOTTI, V. (2001) La langue maternelle en classe de langue étrangère. Saint Germain du Puy, Clé International.

CORTIER, C. (2007). “Perspectives interculturelles et interlinguistiques dans l'accueil et la scolarisation des nouveaux arrivants”. En Les Cahiers de l'Asdifle, n° 18. pp. 15-28.

DELEUZE, G. (1988). Diferencia y repetición. Madrid: Júcar

ERBETTA, C. (2014) “Forjar encuentros, el arte de educar haciéndole lugar al otro” Proyecto académico y de gestión 2014-2018 Disponible en <http://erbettaprojectoliceo2014-18.blogspot.com.ar/>

ESCUDEP, P., JANIN. P. (2010) Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme Paris, Clé International.

DORRONZORO, M. I. (2005) “Didáctica de la lectura en lengua extranjera”. En Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual. Araucaria Editora. Buenos Aires.

DUSCHATZKY,S. Y AGUIRRE,E.(2013) Des-armando escuelas. Buenos Aires, Paidós

DUSCHATZKY,S. Y SKLIAR (2012) La diversidad bajo sospecha. Disponible en <http://ebookbrowse.net/archivo10-pdf-d375920788>

FILIDORO, N. (2003) “Nuevas Formas de exclusión”. En: Educación especial. Inclusión educativa. Nuevas formas de exclusión. Ed. Novedades educativas, Buenos Aires

FREIRE, P. (1985) La educación como práctica de la libertad. Buenos Aires, Siglo XXI Editores

FREIRE,P. (1971) Pedagogía del oprimido Montevideo. Tierra nueva (segunda edición)

KLETT, E. et al (comp.) (2004) Enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Enfoques y contextos. Araucaria Editora. Buenos Aires.

LYONS,S y otros (2013) Material elaborado para el Seminario “Hacia prácticas alternativas de evaluación” Disponible en el blog del Seminario.

MARTÍNEZ, A. (Coord.) (2009) El entramado de los lenguajes. Edit. La Crujía Colección Docencia

PERRENOUD, P. (2008) La construcción del éxito y del fracaso escolar Ediciones Morata. Madrid

PUREN, CH (2001) Formation à la pratique de la pédagogie différenciée dans les classes de langue étrangère. Livret du formateur. Paris

RODIER,C. “La perspective actionnelle : évolution ou révolution ?” En Outils de didactique et enseignement du FLE . Disponible en : <http://www.edufle.net/La-perspective-actionnelle.html>

SÉMPlici, N. (2010) Propuesta Académica y de gestión para el Liceo Víctor Mercante de la UNLP. Período 2010-2014

TELLEZ, M. (2004) “Educación, comunidad y libertad: Notas sobre el educar como experiencia ética y estética.” En Revista de Pedagogía ,vol.25, n.73, pp. 23-34. Disponible on line en <http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922004000200004&lng=en&nrm=iso>. Consultado 17 -IV- 2014.

TERIGGI, F.(2007) “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares.” Conferencia realizada en el II Foro

Latinoamericano de Educación .Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. 28, 29 y 30 de mayo de 2007 . Disponible en <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>

SITOGRAFÍA

- <http://lewebpedagogique.com/flemoulec/files/2015/05/corrig%C3%A9-conte-tradi.pdf>
- <http://www.gommeetgribouillages.fr/Chaperonrouge/chaperonperraultEXOS.pdf>
- <http://www.estudiodefances.com/exercices/le-petit-chaperon-rouge.html>
- <http://lexiquefle.free.fr/num.swf>
- <http://www.pelit.be/exercices/primaire1/mathematique/apprendrenombres/APNOMB01.html>
- <http://www.pelit.be/exercices/primaire1/mathematique/apprendrenombres/APNOMB02.html>
- http://www.education.vic.gov.au/languagesonline/french/sect03/no_2/no_2.htm
- <http://www.podcastfrancaisfacile.com/podcast/2013/01/compter-de-1-a-20.html>
- <http://aprendofrancesenprimaria.blogspot.com.ar/2016/01/description-des-animaux.html>
- http://www.education.vic.gov.au/languagesonline/french/sect03/no_2/no_2.htm
- <http://www.estudiodefances.com/exercices/le-petit-chaperon-rouge.html>
- <http://lexiquefle.free.fr/num.swf>
- <https://www.youtube.com/watch?v=JxYUPBLopIA>
- <https://www.youtube.com/watch?v=tpybYUzCulQ>
- <https://www.youtube.com/watch?v=oiALGE5wbT0>
- https://www.youtube.com/watch?v=wOpy9xcT1_c
- <https://www.youtube.com/watch?v=YBVEGUW7Dik>
- <https://www.youtube.com/watch?v=UsEz58BblMY>
- <https://www.youtube.com/watch?v=o3PVFqBrHVU>
- <https://www.youtube.com/watch?v=LsVEc6FLVbQ>
- https://www.youtube.com/watch?v=_LYy3P2okyw
- <https://www.youtube.com/watch?v=OrBjkXziXnw>
- <https://www.youtube.com/watch?v=UsEz58BblMY>

ANEXOS

Ejemplos:

a) Actividades de comprensión oral:
 Écoute les dialogues et complète les exercices suivants :

Dialogue 1 : Trouve le mot pour dire



Dialogue 2 : Écoute et associe



- A. Pardon !
- B. Bonjour !
- C. Au revoir !
- D. Merci !

b) Actividades de comprensión escrita:

Mets des chiffres de 1 à 5 pour remettre les images dans l'ordre chronologique :





8. Lis la conversation en ligne et complète les fiches ci-dessous:

Prénom:
 Âge:
 Nationalité:
 Ville:
 Langues parlées :

Prénom:
 Âge:
 Nationalité:
 Ville:

c) Actividades de Producción Escrita

Écris un texte pour te présenter et présenter tes mascottes :



.....

Complète le tableau suivant avec les articles indéfinis :

ARTICLES INDEFINIS	
MASCULIN	FEMININ
.....



Observe et construis des phrases comme celle de l'image en utilisant le verbe être et avoir. Illustre les phrases !

- a. Triste/ un problème
- b. Tranquille/ de bonnes notes
- c. Amoureux /une petite amie
- d. Sportif / des biops
- e. Studieux/ un carnet de notes impeccable

d) Actividades de Producción oral.

Reflexiones acerca de la construcción del trabajo técnico en equipo

Sergio Esparrell;
Gabriela Bauque; Perla Azubell

Instituto Técnico
Universidad Nacional de Tucumán

À partir des images suivantes imagine les dialogues, puis joue la situation avec ton copain :



À toi! Fais parler ces personnages. Ils saluent, ils se présentent et ils épellent leurs noms.



1.- Breve reseña de nuestra institución y su organización

El Instituto Técnico fue fundado en el año 1924. Desde el momento de su fundación se ha ido forjando como una institución con un sólido prestigio académico conservando esa característica hasta nuestros días.

En la actualidad, cuenta con dos equipos técnicos claramente diferenciados, tanto en relación a las circunstancias de su surgimiento como a las tareas que desarrollan: el Gabinete Psicopedagógico, primer equipo técnico que se crea, data del año 1996. Asume el asesoramiento institucional, la coordinación de tutores y el acompañamiento de las trayectorias escolares.

El otro equipo técnico, se crea en el año 1999. En ese momento surge la figura del Coordinador de Ciclo Básico que asume tareas de asesoramiento para el diseño y desarrollo curricular, para posteriormente en el año 2013, mediante una nueva propuesta de reforma, se incorporan dos Coordinadores de Ciclo Profesional cada uno a cargo de una de las orientaciones que ofrece la institución: Maestro Mayor de Obras y Técnico Mecánico Electricista. Esta estructura desplaza la organización por Departamentos de Materias Afines.

Desde esta forma de organización y funcionamiento institucional, cada equipo trabajó contribuyendo y atendiendo a su área específica. Este proceso gradual de incorporación de nuevas funciones técnicas permitió atender y aportar a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, hoy nos encontramos en la necesidad de articular miradas, experiencias, lecturas que contribuyan a abordar la intervención de estos procesos de manera conjunta.

Convencidos de que a medida que avanzamos se hace necesario complejizar la mirada de los procesos áulicos e institucionales, es que nos planteamos construir caminos conjuntos que optimicen los procesos en los que intervenimos.

2.- Espacios desde donde proyectamos esta construcción.

El gabinete psicopedagógico tiene a cargo la coordinación y el asesoramiento de las tutorías docentes, el sostenimiento de las trayectorias escolares, atendiendo al rendimiento académico y a las relaciones interpersonales entre los alumnos y entre éstos y los docentes. También asesora y acompaña en la labor del equipo directivo en temas puntuales referidos a la mejora de la convivencia institucional. Estas múltiples funciones requieren poner énfasis en diferentes aspectos o actores vinculados a los procesos de aprendizaje.

Los coordinadores de ciclo realizan el seguimiento de los procesos de enseñanza, atienden a la articulación vertical y horizontal de los contenidos, asesoran en cuanto a estrategias didácticas, monitoreando el avance de los procesos áulicos. Acompañan a los docentes en el diseño y el desarrollo de sus proyectos didácticos.

3.- Algunas notas para pensar el trabajo conjunto.

La decisión de establecer “puentes” que permitan vincular las tareas que se realizan, se basa en que ambos equipos cumplen tareas de asesoramiento concebido como un proceso de ayuda a la institución y que es necesario optimizarlo a partir del trabajo coordinado. Se busca el aprendizaje y desarrollo institucional, así como la mejora en el rendimiento de los alumnos.

La escuela como institución realiza constantemente nuevas propuestas, se le atribuyen nuevas funciones, más amplias, se establecen nuevos requerimientos relacionados con la enseñanza de nuevas áreas y sobre todo,

la sociedad le plantea nuevas exigencias.

Para afrontar estas exigencias es necesario contar con apoyos que actúen de modo coordinado, respetando la identidad cultural institucional y también el compromiso con la mejora de los procesos escolares.

En este sentido, los nuevos desafíos se enmarcaron en un trabajo técnico planificado, sistemático y de colaboración mutua que contempla la participación de diferentes actores que pueden dar cuenta de los desafíos que nos plantean los procesos de enseñanza y aprendizaje: los tutores docentes y estudiantiles y los profesores a cargo de los diferentes ciclos y áreas.

En torno a la tarea que nos convoca, se busca incrementar espacios que den lugar a la reflexión con el propósito de que avancemos hacia la realización de tareas que se fundamenten, se analicen en equipo y se evalúen. Consideramos que desde este lugar pueden surgir acciones que favorezcan el trabajo conjunto y el involucramiento en los resultados, de todos los actores institucionales participantes.

En procura de instalar estos procesos de reflexión y trabajo compartido, es que resulta necesario concebir el trabajo docente como una tarea que necesariamente debe trascender el aula y la disciplina particular, para poder mirar la formación de los alumnos desde un proyecto institucional. Desde esta perspectiva, consideramos que en algunas situaciones que se despliegan en la práctica cotidiana, es frecuente concebir el trabajo de los equipos técnicos como alejado de la realidad, de lo que acontece en el espacio del aula, por lo que las intervenciones u orientaciones no son asumidas por el docente como desafío o posibilidad para lograr mejores resultados. Esta afirmación se sustenta en el supuesto de que este tipo de reacción, no siempre evidente y explícita, podría relacionarse con el hábito de ejecutar sus tareas en soledad y la dificultad para implicarse en una propuesta participativa. Aunque también, la modalidad de trabajo técnico que interviene en situaciones puntuales de diferente índole, tiene escasa participación en procesos áulicos prolongados en el tiempo. Por lo que esta situación tiende a reforzar la idea de los docentes de un equipo técnico trabajando por fuera de los procesos que ocurren en el aula.

En un primer momento surgió la necesidad de vincular la tarea de cada equipo técnico, pero pronto quedo evidente la necesidad de implicar a los docentes en estos propósitos de trabajo conjunto. De otra manera se seguiría sosteniendo la misma lógica que se pretendía superar. Creemos que en este modo de pensarnos, nos involucramos los equipos técnicos y los docentes en los propósitos, los medios y los resultados.

Desde esta perspectiva es que pretendemos orientarnos hacia la consolidación de proyectos académicos en los que los principales destinatarios son los alumnos, surgidos de procesos reflexivos y colaborativos. Esta perspectiva imprime una línea de trabajo que busca complejizar el análisis de las situaciones áulicas y el rendimiento académico, alojando las miradas que se aportan desde las diferentes posiciones institucionales.

4.- Primeras líneas de trabajo

Con el propósito de llevar estas ideas a la práctica, abordamos posibles líneas de trabajo que priorizan el involucramiento de los participantes en los resultados académicos de los estudiantes. Partimos de la premisa de que las personas que convocamos a esta tarea, necesariamente tienen que estar dispuestos a compartir con otros sus espacios de trabajo. Esto es, considerar el aula como el espacio de intersección en el que confluyen las actuaciones profesionales y el lugar donde se concretan las propuestas y las mejoras buscadas.

Propósitos:

- Mejorar la situación actual y la perspectiva académica de los estudiantes
- Abordar de manera colaborativa el proceso de mejora.
- Priorizar los procesos de comunicación como vehículo que posibilita el intercambio colaborativo.

Acciones previstas:

- Reuniones semanales entre Gabinete Psicopedagógico, Coordinadores de Ciclo y Equipo Directivo
- Socializar las problemáticas que son detectadas desde cada ámbito a través de: informes de tutores, seguimiento del avance de los programas, implementación de T°P° en las diferentes asignaturas, identificación de alumnos o grupos en riesgo académico, entre otras.
 - Acuerdos en cuanto a la prioridad que tienen las problemáticas compartidas y de las líneas de trabajo que cada equipo asumirá.
 - Apertura de espacios de trabajo que involucre a los actores intervinientes en la situación que es necesario

resolver (profesores, tutores, directivos, preceptores, equipos técnicos, etc).

- Determinar las estrategias a implementar a partir de los aportes de cada equipo técnico y de la mirada de los docentes.

- Análisis del progreso o no de las situaciones en las que se intervino.
- Propuesta de ajuste y/o reformulación de acciones.

Algunas tareas que realizan los equipos técnicos:

- Seguimiento académico del grupo y de las interrelaciones vinculares.
- Presencia continua en el acompañamiento del desarrollo de los procesos en el aula.
- Trabajo con los tutores docentes y estudiantiles para considerar las vivencias que el grupo transmite en relación al espacio curricular en cuestión.
 - Revisión de las estrategias didácticas y los criterios de evaluación que usualmente implementan los docentes, tutores docentes y estudiantiles.
 - Seguimiento de los procesos en el aula mediante estrategias de evaluación continua.

5.- A modo de cierre

Partimos de la concepción de que la complejidad que caracteriza y atraviesa a la tarea que abordamos, requiere dar lugar a la participación de diferentes actores, que desde sus perspectivas construyan categorías de análisis y posibilidades de intervención en los procesos de mejora académica de los alumnos.

De esta manera, creemos que abriendo el intercambio, se logran expresar posiciones, puntos de vista, u opiniones, que contribuyen a la construcción de las situaciones problemáticas y a las posibles acciones de intervención. Cada uno desde el lugar que ocupa en la organización escolar, pondrá en valor su saber para compartirlo con otros para reflexionar frente a un mismo desafío: encontrar maneras de abordar y desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje exitosos en los que se incluya un constante análisis de lo que acontece en el aula profundizando las miradas, abandonando la “percepción” o el “rumor”, para encontrar sendas en el camino hacia la mejora, para que las palabras y las acciones encuentren en el compromiso con el que se aborden las problemáticas, al compromiso grupal, al compromiso colectivo, y a las problemáticas como desafío y razón por la que se interviene, no ya de modo individual, sino colectivo.

6.- Bibliografía Consultada

- Esteve, J.M. (2002). Los educadores y la sociedad: expectativas mutuas. En Consejo Escolar del Estado, Seminario 2002. Los educadores en la sociedad del siglo XXI. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Murillo Estepa, P. (2008) ¿Ayuda u obstáculo? Sentido y credibilidad de la función asesora. Profesorado. Revista de Currículum y formación del Profesorado <http://www.ugres/local/recfpro/rev121ART9pdf>
- Nicastro, S: Asesoramiento pedagógico institucional: Una mirada sobre los encuadres de intervención. Profesorado. Revista de Currículum y formación del Profesorado. <http://www.ugres/local/recfpro/rev121ART8pdf>
- Sánchez Moreno, M. (1997). El proceso de asesoramiento. En: C. Marcelo y J. López (Coords.) Asesoramiento curricular y organizativo en educación. Barcelona: Ariel

Proyecto de gestión del Departamento de Música

*Florencia E. Bertone;
Gabriela Bantar; Carola Gulielmino;
Norberto Attaguile; Pablo Loudet*

Bachillerato de Bellas Artes "Profesor Francisco A. De Santo"
Universidad Nacional de La Plata

El presente trabajo expone el Proyecto de Gestión del Departamento de Música del Bachillerato de Bellas Artes de la UNLP aprobado en Marzo de 2016 por la Dirección del establecimiento. En esta presentación se ofrece una síntesis de la propuesta original, dando cuenta de los ejes que lo conforman y de las características y singularidades de cada uno de los puntos desarrollados en él. La propuesta contempla la diversidad como rasgo estructurante y propone acciones pedagógicas inclusivas que atienden al desarrollo de las subjetividades y al acompañamiento sostenido de las trayectorias escolares de todos los estudiantes.

El proyecto completo consta de los apartados que se detallan a continuación y de los cuales se expresarán en este trabajo, los aspectos más significativos:

1. Fundamentación Teórica
2. Propuesta - Objetivos
3. Lineamientos Generales
4. Organización - Estructura
5. Esquema del Equipo de Gestión
6. Funciones del Equipo de Gestión
7. Fundamentación Departamental
8. Plan de Actividades Académicas
9. Plan de Actividades Organizativas
10. Plan de Actividades Específicas
11. Comentarios Finales

1. Fundamentación Teórica

El Departamento de Música es un ámbito de articulación e integración de saberes disciplinares y contextuales, un espacio de síntesis y transferencia que favorece la construcción de una red de conocimientos propia en cada alumno, que lo identifica y define, y a través de la cual cada uno de ellos construye su propia interpretación del mundo. En este espacio, la enseñanza de la música es abordada desde una perspectiva praxial^I que considera que el conocimiento musical se desarrolla a partir de lo que la experiencia construye. Bajo esta consideración de la experiencia como generadora de saber, es propio e ineludible colocar como eje metodológico de la enseñanza de la música a la Producción.

La premisa de calidad académica en concordancia con la universalización de la educación, su carácter equitativo e inclusivo a favor de extender la igualdad de oportunidades requiere un tratamiento de lo diverso que diferencie positivamente, dando a cada uno lo que realmente necesita, asumiendo y considerando su estado de conocimiento sin desatender aquello que se considera común en el grupo de aprendizaje.

Desde esta perspectiva nos proponemos capitalizar y potenciar los diferentes aspectos de la diversidad que el sistema de ingreso por sorteo conlleva, formulando actividades que estimule y desafíe a los estudiantes

^I. Para el pragmatismo, la música es una forma de conocimiento, una manera de pensar y conocer pertinente a todas las personas. que se lleva a cabo a través de la interpretación, es decir, de la ejecución, improvisación, composición, arreglo, dirección, y audición, y que considera que a la educación musical le corresponde no solamente desarrollar las capacidades musicales en el momento presente, sino capacitar a los estudiantes para continuar desarrollando su hacer musical en el futuro.

dentro del universo de su comprensión y resolución, trabajando siempre a favor de extender la frontera de sus posibilidades. Una de las formas de respeto y consideración a la diversidad se manifiesta en las elecciones que llevan a cabo los alumnos. Llevar a cabo elecciones responsables implica una tarea de reflexión y pensamiento crítico mediados por el dialogo y ubica al docente en el rol de orientador en el desarrollo de la subjetividad y la construcción de la propia identidad de cada alumno.

En este marco, la flexibilidad como característica del enfoque pedagógico hacia lo diverso habilita la construcción de trayectos propios, individuales, diferentes entre sí, que consideren y vinculen las intensiones educativas y la heterogeneidad del aula en términos de estilos de aprendizaje, culturas diferentes, experiencias previas, tipos de inteligencias, etc.

Por último, la inclusión, como concepto nodal de la vida democrática, debe constituirse en un camino de doble vía entre la institución y la comunidad de la que el alumno es parte a través de la interacción y el trabajo colaborativo. La tarea de una educación para la paz es desarrollar todas las potencialidades de los alumnos para que su lugar en la sociedad sea productivo, autónomo, crítico y solidario. En esta labor, generar proyectos de extensión es favorecer la pertenencia a la sociedad a través de aportes mutuos que modifican tanto a la comunidad como a la institución. Las instituciones educativas deben, transfiriendo resultados y logros de su investigación y docencia realizar prácticas situadas que divulguen diversidad cultural, inculquen valores de tolerancia, respeto y justicia y transformen sus espacios de vida haciendo un uso socialmente valioso de sus conocimientos.

2. Propuesta - Objetivos

En consideración a la diversidad, este equipo de gestión propone optimizar el aprendizaje dentro y fuera del aula, para que cada alumno obtenga el mejor nivel de logros posibles. Para ello planteamos:

- Transformar todos los espacios que recorren los alumnos dentro y fuera de las aulas en entornos educativos, en espacios que hablen, muestren y enseñen.
- Proponer programas, objetivos y actividades con metas flexibles, plurales, que permitan niveles desiguales en la apropiación de saberes, que habiliten diversos caminos para su logro, que contemplen diferentes niveles de desempeño, admitan disparidad de intereses y cuyo cumplimiento sea posible para todos.
- Propiciar la adaptación tanto de los alumnos al proyecto o la clase, como de los docentes al grupo y sus particularidades, en especial con alumnos que presentan dificultades en la apropiación de conocimientos en los plazos promedio establecidos y en aquellos que al finalizar las diferentes etapas de cada ciclo lectivo o a su término se encuentren en situación de riesgo académico.

En pos de estos objetivos, se procurará que en todos los ámbitos dependientes de este departamento se apliquen estrategias metodológicas, que:

- garanticen el derecho de los alumnos a acceder a los conocimientos considerandos prioritarios, y a la vez
- habiliten el desarrollo y el crecimiento de cada uno en función de sus intereses y experiencias previas

Por ello, nos proponemos trabajar para definir en cada área, en cada materia, en cada espacio curricular del Departamento de Música núcleos de aprendizaje nodales en la formación de los alumnos, a establecer plataformas de conocimiento que sirvan de anclaje a próximas construcciones cognitivas y que habiliten todos los caminos posibles para alcanzar el autoaprendizaje en cada uno de ellos.

3. Lineamientos Generales

Nuestra propuesta da continuidad a las líneas de trabajo ya instaladas que han resultado apropiadas y relevantes, especialmente aquellas relacionadas con los espacios de comunicación y el desarrollo de la "interpretación" entendido como expresión del pensamiento propio y diferenciado, y en un sentido amplio, que involucre los actos de audición, análisis, composición, dirección y ejecución musical. Continuar, mejorar y reordenar en una permanente revisión evaluativa las acciones y muy especialmente de los objetivos curriculares del plan de estudio 2012 es nuestro objetivo primero, como así también generar una apertura a nuevas ideas que prioricen una educación integradora, ordenada, secuenciada y actualizada mediante la cual el alumnado alcance el dominio y posesión del lenguaje musical, en sus diversas manifestaciones, para el manejo de un rico y complejo modo de comunicación. Para ello, nos comprometemos a trabajar en el desarrollo de cada uno de los pilares que caracterizan e identifican al bachillerato como entidad educativa única en su género y estructura:

extensión, investigación, producción, comunicación y trabajo en equipo.

4. Organización - Estructura

El Departamento tendrá la organización de 1 jefe responsable del funcionamiento general del departamento y 4 coordinadores encargados cada uno de responsabilidades específicas en relación al desenvolvimiento particular de las áreas y de interactuar entre sí para el cumplimiento de los objetivos comunes al Departamento y Bachillerato.

La estructura sostiene la existencia de un coordinador por ciclo de enseñanza (CBFE- ESB – ESS – 7° año), que a su vez tendrá a cargo la coordinación de alguna de las líneas departamentales (Instrumentos, Composición, Percepción/Lenguaje) y las especialidades (Producción Instrumental y producción en Composición Experimental) propias del plan de estudios. Asimismo coordinarán acciones conjuntas y disciplinadas para el tratamiento de problemáticas generales enunciadas en el apartado actividades organizativas del plan de actividades propuesto mas adelante.

Para la organización del esquema de funciones departamentales hemos considerado:

- la concentración de asignaturas de similares contenidos ó proceso evolutivo de contenidos, siendo este criterio el que se cree conveniente para unificar líneas de trabajo, centrar la correlatividad de las asignaturas en una sola persona y facilitar la función de los coordinadores en el “hacer” con docentes y materias comunes.
- los ciclos curriculares
- las especialidades que la currícula propone
- la especialización de los profesores/coordinadores
- la cantidad de tareas que insume cada área de coordinación
- la cantidad de materias que integran su área de coordinación
- la cantidad de docentes que integran su área de coordinación

5. Funciones del Equipo de Gestión

Funciones del Jefe del Departamento de Discursos Musicales

- Articular cuestiones departamentales con la Dirección del Bachillerato de Bellas Artes y la Secretaría Académica
 - Gestionar las necesidades del Departamento de Discursos Musicales consideradas de importancia para su funcionamiento con el equipo directivo del Bachillerato.
 - Articular con Secretaría Académica, Departamento de Orientación Educativa y profesores pertinentes, estrategias de seguimiento académico de los alumnos con dificultades en el proceso de aprendizaje.
 - Promover la capacitación docente, los trabajos de investigación, producción y extensión, las jornadas de presentación de trabajos y la implementación y funcionamiento de los espacios de comunicación conjuntamente con la Secretaría de Extensión.
 - Formular proyectos propios de investigación, extensión y producción e incentivar a los coordinadores en el armado de nuevas propuestas.
 - Colaborar activamente con los coordinadores en la puesta en marcha y consecución de su plan de actividades.
 - Gestionar el mantenimiento y la compra de instrumentos, evaluando prioridades y posibilidades.
 - Elaborar la planta funcional y planilla de altas y bajas del personal docente del departamento con datos recibidos de los coordinadores correspondientes.
 - Planificar reuniones semanales con los integrantes del equipo de gestión departamental a fin de organizar la tarea de los coordinadores en las diferentes áreas.
 - Sostener en las prácticas áulicas el sentido institucional.
 - Apoyar una práctica innovadora que se ajuste a los avances de los paradigmas culturales y a los modelos pedagógicos actuales.
 - Integrar activamente el Consejo Asesor.
- Funciones de los coordinadores
- Trabajar en conjunto con el equipo de gestión en la distribución de tareas y solución de problemáticas.

- Resolver en tiempo y forma todos los planteos que acerquen los profesores del área, informando previamente la situación al equipo de gestión.
- Fomentar en los docentes a cargo el cumplimiento de normas de trabajo como entrega de información requerida, entrega en término de calificaciones, toma de trimestrales y exámenes en tiempo y espacio prepautado, cumplimiento horario de las clases, etc.
- Articular con Coordinación Académicas, Departamento de Orientación Educativa, jefe de Departamento y profesores pertinentes, estrategias de seguimiento académico de los alumnos con dificultades en el proceso cognitivo.
- Llevar a cabo las actividades propuestas para las áreas de incumbencia de su coordinación.
- Generar en los docentes el interés por el trabajo y la búsqueda de cada vez mejores resultados académicos.
- Incentivar a los docentes a cargo en la presentación de trabajos, audiciones, o actividades que resulten enriquecedoras para el proceso educativo y el Bachillerato en sí.
- Elaborar los horarios de las asignaturas a cargo en forma conjunta con la regencia.
- Formular proyectos propios de investigación, producción y extensión e incentivar a los docentes en la elaboración de nuevas propuestas.

6. Fundamentación Departamental.

El Departamento de Discursos Musicales promueve la construcción de la competencia comunicativa desde cuatro formas de conocimiento y desarrollo musical: la audición, la ejecución, la composición y la reflexión, que abordadas por las distintas disciplinas curriculares, serán el vehículo para la apropiación de los diferentes desempeños musicales (intérpretes directores, ejecutantes, auditores, compositores). Desde este lugar, sostenemos el interés en la producción en todas sus manifestaciones y en el funcionamiento de los espacios de comunicación, procurando con mayor énfasis un tratamiento interdisciplinario en dichas realizaciones.

El proyecto constituye un plan de acción que se concreta con la intervención de los integrantes del grupo de gestión intermedia encargado de administrar el uso de recursos en función de los resultados que se quieren alcanzar, permitiendo dar soluciones a los problemas, planteando acciones convenientes y llevándolas a la práctica para el logro de objetivos. La calidad de la enseñanza está directamente relacionada con la acción docente. Optimizar la práctica docente, potenciando el desempeño de sus áreas de competencia incidirá en el objetivo del proceso educativo: acompañar al alumno en la construcción de su trayectoria y dotarlo de herramientas para su inclusión, permanencia y egreso.

Los marcos disciplinares fundan sus cimientos en una metodología flexible e integradora que considera a la hora de planificar las clases tanto los diferentes perfiles de los alumnos como las demandas actuales de la comunidad hacia el Bachillerato de Bellas Artes.

7. Plan de Actividades Académicas

Las propuestas presentadas en el plan de actividades académico se orientan hacia la Interpretación de discursos musicales entendida como un proceso

- de asignación de sentido que supera la superficialidad textual y pretende desentrañar configuraciones profundas en los discursos
- que incluye al interprete en la composición de los espacios no dichos de los textos y en la re -interpretación de los mismos
- que pone en juego todo el entramado de conocimientos del alumno en actos de producción, análisis, construcción y percepción de los discursos musicales.

El plan de actividades académicas incluye acciones orientadas a:

- Incentivar a los docentes en la generación de propuestas áulicas que aporten cambios significativos en el área (propuestas pedagógicas, proyectos áulicos, etc.) estimulando el espíritu de investigación e impulsando a los docentes a experimentar, actualizar y aplicar nuevas metodologías que atiendan a la inclusión, a la diversidad y al desarrollar la creatividad como forma de aprendizaje.
- Producir material didáctico y editarlo en libros con la colaboración del Departamento de Comunicación Institucional y alumnos del Departamento de Discursos Visuales.

- Fomentar actividades conjuntas entre los diferentes ciclos del Bachillerato: CB, ESB, ESS, fomentar actividades conjuntas entre los integrantes de las diferentes asignaturas del Departamento de Discursos Musicales y trabajar sobre propuestas integradas entre los distintos departamentos
- Organizar y planificar actividades en un contexto de intercambio y extensión.
- Fomentar entre los docentes la comunicación e intercambio de experiencias.
- Orientar las líneas de trabajo en función del estudiante actual, que como tal se encuentra inmerso en un contexto sociocultural variable con el que debe interrelacionarse.
- Trabajar sobre coincidencias y similitudes entre los contenidos de las distintas áreas del departamento para fomentar el hacer conjunto y mejorar la resolución de temáticas.
- Trabajar transversalmente en la revisión, actualización y/o modificación de los Programas de Estudio de todas las asignaturas dependientes del departamento.
- Considerar y atender problemáticas particulares de los alumnos cuando éstas pongan en riesgo su trayectoria académica y articular acciones pertinentes con Secretaría Académica y D.O.E. .
- Incentivar la participación en los espacios de comunicación de todas las asignaturas departamentales, favoreciendo de esta forma al proceso y evaluación del aprendizaje en sus diferentes etapas generando para cada alumno la situación adecuada de participación que incluya a la totalidad del alumnado en los diferentes espacios comunicativos.
- Organizar encuentros de intercambio de las propuestas pedagógicas presentadas por los profesores en el marco de la Carrera Docente.
- Incentivar a los docentes a la presentación de materias optativas.
- Sistematizar y ampliar a ESB y ESS el registro de experiencias de producción musical, desarrollado en el 2do año del CBFE en otras asignaturas o áreas Continuar con la producción de los CD del BBA con las interpretaciones de los alumnos en el estudio de grabación del Bachillerato, en un trabajo conjunto entre el Departamento de Discursos Musicales, el Departamento de Discursos Visuales, el área de Comunicación Institucional y personal técnico de grabación.
- Promover el intercambio de experiencias de producción, clases abiertas grupales, talleres, audiciones conducidas por los alumnos de los últimos años y dirigidas al alumnado de Ciclo Básico o primeros años de la ESB, acercando sus producciones, mostrando a otros alumnos las prácticas musicales y capacitándolos en la organización futura de situaciones de comunicación (actos escolares, jornadas, audiciones, etc.)
- Organizar audiciones conjuntas:
 - con las producciones de música popular, improvisación y música de cámara
 - con las producciones de los distintos ciclos: CB, ESB, ESS
 - con las producciones de los instrumentos
 - con las producciones realizadas en el área de composición
 - con participación docente.
- Trabajar para la consolidación de un programa de autoevaluación permanente de los distintos actores del departamento en general y del equipo de gestión departamental en particular.
- Promover la continuidad de actividades de extensión curricular dentro y fuera del establecimiento y coordinar actividades de extensión universitaria con la Secretaría de Extensión.

8. Plan de Actividades Organizativas

Se refieren a aquellas acciones que atañen al normal desenvolvimiento del departamento en términos de administración. Las mismas están vinculadas a:

- la gestión de los espacios institucionales (Salón de Actos , Sala de Grabación, Sala de Ensayo, Sum).
- la confección de programas de audiciones y concierto.
- las actividades fuera de la institución.
- la divulgación de información departamental vía mail y por cartelera informativa.

9. Plan de Actividades Específicas.

Ciclo Básico

El Ciclo Básico propone la experimentación musical a partir de los saberes experienciales, favoreciendo las capacidades de exploración y experimentación en el Hacer Musical. En ese sentido proponemos que en las materias que integran el CB se procure abordar la enseñanza en forma directa, iniciándose en la ejecución instrumental sin condicionamientos técnicos ni teóricos, desde una experiencia lúdica que permita a los alumnos expresarse musicalmente y construyendo una relación de confianza que les permita asimilar las experiencias musicales de manera creativa y consciente. Conjuntamente, en las materias grupales, se familiarizan con los elementos y estructuras del código del lenguaje musical en situación discursiva desarrollando las capacidades de exploración y experimentación del fenómeno sonoro, a la vez que irán desarrollando paulatinamente sus habilidades motrices.

El CB consta de 3 materias departamentales que funcionan de manera conjunta en una acción integradora que contempla y abarca los propósitos de cada asignatura y los trabaja conjuntamente. La correlación de contenidos y actividades en cada área de trabajo son revisadas en forma constante a fin de complementarse acabadamente.

Creemos importante que en los primeros años de sistematización de la experiencia musical por parte de los alumnos, éstos transiten dichas experiencias desde prácticas coherentes, vinculadas y consolidadas entre sí, más allá del modo de conocimiento específico y preponderante de cada materia. Este accionar ha dado como resultado un alto índice de retención de la matrícula en los últimos años.

Propiciamos el registro de actividades en formato de video como recurso de importantísimo valor educativo en tanto objeto de escucha, análisis y reflexión de la propia tarea.

Proponemos también que en el ciclo básico se lleven a cabo experiencias de intercambio entre alumnos de dicho ciclo y 7mo año, que acerque a unos a las diferentes prácticas musicales que se realizan en el bachillerato y a otros al mundo laboral y de desempeño profesional. La materia Producción Grupal Instrumental es un ámbito adecuado para prácticas de materias del espacio de profundización como Conducción y Coordinación de Grupos Musicales e Improvisación Libre.

Educación Secundaria Básica y Educación Secundaria Superior:

Las áreas de la ESB y la ESS confluyen en la “interpretación del texto musical”, desarrollando competencias estético-musicales vinculadas a la audición, la lectoescritura y la construcción de procedimientos, estrategias y técnicas de producción compositiva, considerando la interacción de las capacidades de ejecución-recreación, improvisación-composición y percepción-reflexión crítica. Desde este lugar, los docentes deben favorecer que los alumnos adquieran una mirada global, reflexiva, de síntesis y transferencia del hecho estético - musical, colaborando para que su hacer se concrete culturalmente organizado.

Instrumento

- Desarrollar las competencias inherentes a la producción instrumental enfocando las líneas de trabajo hacia la Interpretación, desarrollando la motricidad y resolviendo gradualmente aspectos técnicos en vinculación a la situación discursiva de los textos musicales.
- Trabajar en la construcción de discursos musicales únicos y originales en situaciones de comunicación abordando aspectos técnicos musicales, interpretativos, comunicativos y del lenguaje en forma gradual y significativa desde el primer año del C.B. hasta la finalización del ciclo educativo en 7^a año.
- Proponer una enseñanza de la técnica instrumental al servicio de la interpretación, proveyendo las herramientas necesarias para dar respuesta a las dificultades en la interpretación de obras.
- Considerar, en el cambio de ciclo, que la elección del docente de instrumento concuerde con el perfil del alumno, afinidad por determinado género, formación estética a la que aspira y especialidad que a futuro elegirá.
- Implementar los procesos de lectura a primera vista y con tiempos acotados de resolución (hoy en funcionando en Instrumento –Piano), en el resto de asignaturas instrumentales como parte de la practica áulica
- Elaborar cuadernillos de “Instancias de lectura de los discursos musicales” en cada uno de los instrumentos (existente sólo en instrumento-piano).

- Implementar en el aula y en la evaluación el uso de los cuadernillos de lecturas fomentando la reflexión sobre este tipo de prácticas.
 - Brindar los medios para que el alumno construya una audición crítica y reflexiva como elemento enriquecedor de su cognición.
 - Formalizar la renovación y actualización del repertorio musical institucionalizándolo y nivelando obras y material de estudio en base a los criterios de gradualidad.
 - Incorporar repertorio elaborado en la especialidad “Producción en Composición Experimental”
 - Unificar los criterios de evaluación y mantener la modalidad de la evaluación trimestral compartida.
 - Mantener, en forma rotativa, la presencia de coordinadores o jefe en las mesas evaluadoras (trimestrales- previas).
 - Analizar y revisar modalidades y técnicas de trabajo y estudio dentro y fuera del aula.
 - Trabajar en la revisión, actualización y/o modificación de los Programas de Estudio correspondientes a los diferentes años y niveles considerando especialmente los marcos teóricos de investigaciones de la Facultad de Bellas Artes en cuanto Interpretación y contenidos de enseñanza de la Interpretación de discursos musicales a través de la ejecución de instrumentos.
 - Monitorear la incorporación de nuevos instrumentos evaluando el equilibrio orquestal y de prácticas concertantes.
- Introducción a la Práctica Coral/ Orquestal – Práctica Coral/Orquestal
- Trabajar transversalmente en la revisión, actualización y/o modificación de los Programas de Estudio correspondientes a los diferentes años en el marco de la evaluación del Plan 2012
 - Propiciar la interrelación de las asignaturas estimulando la interrelación de sus alumnos con el fin de generar experiencias compartidas.
 - Fomentar la participación de los alumnos en audiciones y conciertos, pudiendo efectuarse de manera conjunta entre las diferentes materias.
 - Analizar y revisar modalidades y técnicas de trabajo y estudio dentro y fuera del aula.
 - Trabajar para la optimización y mejoramiento de la operatividad en las audiciones, salidas y presentaciones del Coro y la Orquesta. Fomentar la realización de actividades de extensión de los cargos 30s.

Composición

- Trabajar en la revisión de contenidos y su secuenciación en los programas de cada año adecuados a las realidades áulicas
- Coordinar reuniones de las áreas de Composición y de Fundamentos Musicales
- Asignar valor a la elaboración de partituras tanto analógicas como tradicionales de las producciones realizadas.
- Incorporar en la biblioteca producciones confeccionadas por los alumnos de composición.
- Integrar a profesores y alumnos a las producciones de composición, para la concreción de la ejecución de obras, resolución de problemáticas de cada instrumento como digitación, graduación y posibilidades técnicas, etc.
- Incentivar en el alumno el deseo por la construcción de discursos, interrelacionando los conocimientos adquiridos y encaminándolos en la experimentación de los materiales del lenguaje.
- Estimularlos en la creación considerándola parte de un proceso y a sus productos como susceptibles de ser mejorados.
- Generar audiciones de las producciones revalorizando la creación y la concreción de ésta en los espacios de comunicación.
- Impulsar en los alumnos la actitud de experimentación y la expresión de su singularidad en los trabajos compositivos.
- Incentivar a los alumnos a realizar tareas de investigación en relación a los temas abordados, seleccionando y analizando ejemplos musicales.
- Promover la realización de actividades conjuntas con alumnos de discursos visuales y otros departamentos generando hechos artísticos integrados.

- Estimular a los alumnos a escribir su música en editores de partituras digitales.
- Incentivar el registro sonoro y/o audiovisual de los procesos compositivos y de los productos finales, como instrumento para favorecer en los alumnos la reflexión acerca de sus propios trabajos.
- Estimular el uso de la voz cantada como así también del propio instrumento en algunas creaciones musicales, ya sea en forma tradicional o en otros modos de entonación vocal.
- Promover la presentación de sus trabajos en otras instituciones culturales, escuelas, teatros, emisoras de radio, etc.

Fundamentos Musicales

- Trascender el área de percepción, fomentado un abordaje del hecho musical de manera integrada generando prácticas significativas y placenteras de producción musical.
- Renovar el carácter experiencial de la asignatura habilitando más espacios de producción grupales e individuales.
- Intercambiar y compartir recursos y materiales utilizados por los docentes en otras materias del mismo año a fin de abordar transversalmente contenidos y temáticas.
- Trabajar con parte del material que los alumnos elaboran en las clases de instrumento y otras asignaturas.
- Adecuar y actualizar los recursos de acuerdo a los intereses y gustos del alumnado, favoreciendo y fomentando la comprensión de los mismos en términos musicales.
- Articular las diferentes áreas sin implicar un paralelismo en la selección de contenidos, sino una mirada complementaria e integradora.
- Colaborar mutuamente con las asignaturas de Instrumento a fin de reforzar los contenidos de programas trabajados
- Procurar la incorporación de la notación y determinados aspectos del lenguaje musical de manera paulatina, secuenciada y fundamentalmente un virtud de las necesidades concretas de aplicación y transferencia, evitando la imposición de un cuerpo de códigos y conceptos ajenos a la percepción auditiva y a la producción musical.
- Brindar los medios para el desarrollo de una audición reflexiva y crítica de los eventos sonoros y su organización.
- Unificar los criterios de evaluación trimestral entre los mismos niveles.
- Favorecer la construcción y sistematización de material unificado para cada año de la materia, tendiendo a la nivelación de las capacidades adquiridas.
- Crear un banco de recursos, a modo de biblioteca, conformado por cuadernillos de trabajo, música grabada, partituras y otros materiales adecuados disponibles tanto para alumnos como para docentes.
- Promover la edición de los materiales generados por la cátedra.

Especialidades - Prácticas Profesionalizantes - Espacio Arte

- Generar acciones que favorezcan la elección de ambas especialidades (Producción Instrumental y Producción en Composición Experimental) .
- Revisar, actualizar y / o modificar las metas de las especialidades.
- Realizar Audiciones de las especialidades Producción Instrumental y Producción en Composición Experimental desde 4to año de manera regular dirigidas a alumnos de la ESB, a fin de acercarles experiencias y prácticas concreta de cada una de las Especialidades y del Espacio Arte del 7 año.
- Realizar reuniones con Secretaría Académica, coordinadores y profesores a fin de definir los lineamientos de las Prácticas Profesionalizantes.
- Acompañar a los docentes y alumnos en cuanto a las necesidades emergentes para la realización de las Prácticas Profesionalizantes, consideradas como estrategias formativas cuyo propósito es que los alumnos consoliden, integren y amplíen las capacidades y saberes que se corresponden con el perfil de su especialidad y referenciadas en situaciones de trabajo.

Para que los alumnos pongan en práctica saberes profesionales significativos, que tengan afinidad con el mundo laboral se espera que la Prácticas Profesionalizantes familiaricen e introduzcan a los alumnos en el

ejercicio profesional mediante acciones específicas que deberán ser organizadas, implementadas y evaluadas por los docentes a cargo y la supervisión del Departamento.

Estas acciones deberán tender a:

- Reflexionar críticamente sobre su futura práctica profesional, sus resultados objetivos e impactos sobre la realidad social.
- Integrar y transferir aprendizajes adquiridos a lo largo del proceso de formación.
- Comprender la relevancia de la organización y administración eficiente del tiempo, del espacio y de las actividades que se realizan.
- Favorecer su contacto con situaciones concretas de trabajo en los contextos y condiciones en que se realizan las Prácticas Profesionalizantes.
- Enfrentar al alumno a situaciones de incertidumbre, singularidad y posibles conflictos.

Las especialidades constituyen diferentes orientaciones en el trayecto educativo que concluyen en las Prácticas Profesionalizantes. Por eso, creemos que las mismas deben constituirse como una puesta en acto de la especialidad toda que integre los saberes y los desempeños que se desarrollaron en los últimos tres años de formación y en cuyo proyecto se involucre el alumno de manera decisiva. Las Prácticas Profesionalizantes deben estar integradas al proceso global de formación para no concretarse como un apéndice final adosado a la currícula y para ello es importante no solo su planificación, monitoreo y evaluación a cargo de docentes, sino también la participación activa de los estudiantes en su construcción y seguimiento.

Además de sus objetivos formativos para el estudiante, las P.P. se encaminarán a establecer nuevos vínculos de la Institución con la comunidad y el mundo social y a establecer puentes que faciliten la transición desde la escuela al mundo del trabajo y a los estudios superiores.

- Evaluar el Espacio Arte como espacio curricular nuevo y en formación.
- Generar dentro del mismo BBA un lugar para el desarrollo de actividades del Espacio Arte, En este sentido proponemos encuentros que vincule el Espacio Arte de 7° año con el Ciclo Básico de Formación Estética. Materias como Conducción y Coordinación de Grupos Musicales podrían realizar actividades con los alumnos del Ciclo Básico con clases de práctica coral o pequeños ensambles instrumentales que incluyan a la pequeña percusión además de los propios instrumentos de cada alumno.

También se pueden llevar a cabo muestras de la materia Improvisación Libre y que los propios alumnos de 7mo tomen el rol de Director formando grupos de improvisación con los alumnos de Ciclo Básico.

Esto genera a su vez una gran integración entre los alumnos que se encuentran en diferentes etapas de aprendizaje y conectan el comienzo y cierre su trayecto educativo, brindando la posibilidad de conocer y experimentar desde el inicio hasta el final de sus estudios en la Institución.

- Promover una muestra final de las producciones del Espacio Arte.

10. Comentarios Finales

La continua evolución de la sociedad actual, atravesada fundamentalmente por los procesos de globalización y los avances tecnológicos, obliga a las comunidades académicas a una adecuación continua, cambiando, ajustando y orientando nuestras prácticas hacia objetivos que respondan a esta realidad mutante.

No es nuestro deseo que este proyecto resulte inflexible o excluyente ni creemos que lo expresado aquí sea lo único por hacer, por el contrario, el plan de actividades presentado es abierto a nuevas sugerencias, colaboración e iniciativas provenientes de todos los sectores de la comunidad educativa. Este equipo de gestión departamental se integra por un grupo de profesores que asumen papeles definidos y procuran alcanzar un mismo objetivo-ideal: trabajar en forma conjunta para optimizar las líneas de trabajo del Departamento de Música del Bachillerato de Bellas Artes situadas en las políticas educativas vigentes. Apuntamos a una propuesta pedagógica que procure la retención con calidad, que atienda las diferencias culturales, que priorice los perfiles, que optimice el proceso de enseñanza, que enaltezca la calidad docente y que lleve a que sus manifestaciones estéticas trasciendan en todos los espacios de comunicación involucrados, ponderando de esta manera al Bachillerato de Bellas Artes y a la comunidad toda.

Desarrollo de una propuesta para el abordaje de la educación sexual integral en el colegio Gymnasium de la UNT

*Dolores Bascary;
Sergio Esparrell; Pamela Medina Álvarez*

Gymnasium
Universidad Nacional de Tucumán

Dentro de nuestro sistema educativo, rige para todas las instituciones educativas la Ley 26.150, la cual dispone que todos los estudiantes de nuestro país, desde su educación inicial hasta su tránsito por la educación superior, tienen derecho a recibir una educación de calidad respecto a su sexualidad, desde un punto de vista integral; esto quiere decir que abarca aspectos mucho más amplios que únicamente la genitalidad y las relaciones sexuales.

Es importante destacar que nuestra labor institucional atiende a los siguientes objetivos propuestos desde el Programa ESI, los cuales son: promover una estrategia de inclusión de los lineamientos curriculares de educación sexual integral en los sistemas educativos jurisdiccionales, en consonancia con los lineamientos curriculares federales; propiciar la elaboración de una propuesta nacional de capacitación docente, inicial y continua; generar los recursos necesarios para la implementación de acciones en las instituciones educativas y en las aulas; facilitar la construcción y el fortalecimiento de los ámbitos de trabajo multisectoriales y multiactorales (educación, salud, derechos humanos, infancia y juventud) para abordar la temática en todas las jurisdicciones y garantizar acciones de evaluación y monitoreo de las acciones que se vayan realizando en las jurisdicciones.

Ahora bien, al momento de proponer la discusión sobre la importancia que reviste la educación sexual integral en cada uno de los diferentes ámbitos, todos los implicados (directivos, padres, alumnos, docentes y no docentes), desde sus diferentes lugares, afirman y aseveran que es una necesidad de la escuela trabajar contenidos relacionados a la educación sexual integral, y que es un derecho de los estudiantes recibir esta información. Pero es cierto que en muchos casos, los actores que realmente ejercen el rol de transmitir estos tópicos, por diversos motivos que rozan todas clases de respuestas y cuestiones variadas, recae en general sobre las mismas personas, de forma individualizada: profesores de biología o maestros de ciencias naturales, profesores de psicología/gabinete psicopedagógico o, en el mejor de los casos, tutores docentes o preceptores comprometidos, pero las mismas son tratadas de manera fragmentada, desde una mirada parcial y disciplinar.

En su gran mayoría estos espacios están reducidos a charlas impartidas por especialistas del área de la medicina, ajenos a la institución, convocados sólo para éste fin. En estos términos es importante recordar las consideraciones propuestas desde la perspectiva de Lavrin (2005) en referencia a uno de los mitos que subyacen en torno a la educación sexual: si bien este posicionamiento biomédico dio respuestas a las problemáticas de fines de 1800, es necesario señalar que fueron construidos bajo determinados contextos, por lo que es poco sensato mantener los mismos fundamentos en la actualidad.

En este sentido son importantes los aportes de Jones (2009), los que plantean un análisis de las situaciones que se produjeron antes de la implementación de la Ley, en los cuales se presentan como principales problemáticas el hecho de que, ya en los diseños curriculares y en lo tratado en clase a comienzos del siglo XXI, continuaba prevaleciendo la mirada biológica y médica de una sexualidad heterosexual, coital y potencialmente reproductiva. La misma refuerza un modelo de normalidad sexual definido por la medicina del siglo XIX que conserva como patrón a la heterosexualidad coitocéntrica y genitalista, silenciando en la escuela las expresiones sexuales que la trastornen o desafien.

Es por todo lo anteriormente señalado que nos parece pertinente describir en el presente trabajo las acciones que se vienen realizando durante el transcurso de estos últimos seis años en el Colegio Gymnasium de la UNT, con el fin de reforzar una mirada integral de la sexualidad. El mismo fue desarrollado en la totalidad de los

niveles con los cuales cuenta nuestra institución educativa, a partir de abordajes conjuntos de los Profesores Tutores Docentes, Gabinetes Psicopedagógico y un docente especialista en Educación Sexual Integral, con el fin de atender y responder a lo propuesto desde la Ley anteriormente mencionada.

El Gabinete Psicopedagógico cumple fundamentalmente una tarea de prevención para la promoción de un mayor nivel de salud en la comunidad escolar. Planifica sus líneas de acción con un sentido estratégico en la búsqueda de potenciar el desempeño de todos los integrantes del Gymnasium. Las funciones del Gabinete se encauzan fundamentalmente a través de favorecer la participación de todos los integrantes del colegio en la concreción de los proyectos institucionales, mejorar las relaciones institucionales propiciando un clima de cordialidad, planificando y organizando programas de acción, coordinando talleres, debates y charlas sobre distintos temas de interés como por ejemplo: sexualidad, convivencia, afrontamiento de conflictos, desarrollo de las tutorías estudiantiles, preparación para las mismas, orientación vocacional, etc. A su vez, trata de captar la confianza y cooperación de los alumnos dirigiéndose hacia ellos con atención, empatía y paciencia; demostrando interés por sus problemas y denotando voluntad para ayudarlos.

El Gabinete Psicopedagógico del Gymnasium se constituye como un Equipo de Asistencia Multidisciplinario, el cual se presenta como un servicio de apoyo y asesoramiento a la gestión institucional y desarrolla funciones de: prevención, orientación y asesoramiento a los distintos estamentos de la comunidad Gymnasta.

En ese sentido, también juegan un rol fundamental los docentes tutores de los estudiantes, ya que la esencia del concepto radica en el acompañamiento que realiza el profesor tutor en el proceso de conocimiento de sí mismo que hace cada pupilo. Significa ayudarlo a descubrir sus capacidades, potencialidades, su deseo. A partir de este concepto, el centro de la tarea tutorial es la orientación desde todas las perspectivas posibles para el logro de capacidades básicas, que le permitan poner en palabras lo que siente y lo que piensa. La tutoría es generar un espacio de reflexión para ayudar a los pupilos a aceptarse tal como son y guiarlos en su proceso de socialización.

Para llevar a cabo esta tarea, el tutor ha de empezar a conocer y valorar la singularidad de cada uno de los alumnos. Es a través de ellos como se comienza el trabajo previo a los talleres sobre sexualidad, partiendo de las inquietudes y necesidades propias de cada grupo de chicos. Ellos, los tutores, conocen de forma más profunda la situación particular de sus cursos y participan activamente durante todo el proceso.

El pasaje adolescente no es sin angustia, porque lo que se juega en la adolescencia es la apropiación del propio nombre, es decir que es el pasaje donde la subjetividad se termina de configurar para enfrentar la vida adulta. François Dolto (1988) opina que la adolescencia es una fase de mutación, el adolescente pasa por una muda de la cual nada puede decir, y es, para los adultos, objeto de un cuestionamiento, que está cargado de angustia o pleno de indulgencias.

El principio de la adolescencia denominada pubertad corresponde a los cambios hormonales, es un término médico, en ella se desarrollan los órganos genitales, aparecen los signos distintivos entre el hombre y la mujer. En el varón aparecen las primeras eyaculaciones, cambio de voz, poluciones nocturnas y aumento de la masa muscular. En las niñas la menarca, ensanchamiento de las caderas y crecimiento de los senos.

Desde el punto de vista sociológico es el período de transición entre la dependencia infantil y la emancipación adulta.

En relación a los aspectos psicológicos observamos muchos cambios: las constantes fluctuaciones del humor, se modifica la relación con sus padres a quienes cuestiona constantemente, aun cuando dependen afectivamente de ellos. J. D. Nasio (2012) afirma: “Indiscutiblemente la adolescencia es una de las fases más fecundas de nuestra existencia. Por un lado, el cuerpo se acerca a la morfología adulta y se vuelve capaz de procrear, también aprende a concentrarse en un problema abstracto, a discernir lo esencial de una situación... conquista el espacio afectivo con el descubrimiento de nuevas maneras de vivir emociones que ya conocía pero que nunca había experimentado de esa manera y conquista el espacio social al descubrir más allá del círculo familiar y el escolar, el universo de otros seres humanos en toda su diversidad”

La Psicoanalista Arminda Aberastury (1971) habla de tres duelos por los que tiene que atravesar el adolescente, ellos son:

1. El duelo por el cuerpo infantil. El adolescente sufre cambios rápidos e importantes en su cuerpo que a veces llega a sentir como ajenos, externos, y que lo ubican en un rol de observador más que de actor de los mismos.

2. El duelo por el rol y la identidad infantiles. Perder su rol infantil le obliga a renunciar a la dependencia y a aceptar responsabilidades. La pérdida de la identidad infantil debe reemplazarse por una identidad adulta y en ese transcurso surgirá la angustia que supone la falta de una identidad clara.

3. El duelo por los padres de la infancia. Renunciar a su protección, a sus figuras idealizadas e ilusorias, aceptar sus debilidades y su envejecimiento.

4. Aberastury añade un cuarto duelo, al que parece otorgarle menor entidad, el de la pérdida de la bisexualidad de la infancia en la medida en que se madura y se desarrolla la propia identidad sexual. Propone también que la inclusión del adolescente en el mundo adulto requiere de una ideología que le permita adaptarse o actuar para poder cambiar su mundo circundante

El adolescente es un sujeto conflictuado que está haciendo un pasaje a una nueva situación. Deja la infancia, con todo lo que ello implica, es decir el lugar que ocupa; el adolescente quiere avanzar y el adulto le pone límites. El período adolescente es un período de conflicto, tanto en la familia, como en lo social y educacional. Es inherente a la adolescencia el sentirse problematizado, desubicado, pero tiene que hacer este pasaje, tiene que ofrecer ese conflicto. Es un conflicto necesario en la dialéctica de la constitución subjetiva, que para que se dé necesita de un adulto que se haga cargo de sostener la tensión que el adolescente le propone. En este caso, es el docente tutor quien ejerce ese rol, en primera instancia.

Por ello, es desde el trabajo con la tutoría, donde los estudiantes son convocados a participar activamente de los talleres de trabajo, los cuales se realizan bajo la coordinación de un profesor docente y un integrante del gabinete psicopedagógico, considerando que esta es la mejor manera de contener, acompañar y trabajar con los estudiantes.

El trabajo consta de cuatro etapas fundamentales. La primera etapa, la cual denominaremos inicial, comienza cuando el docente tutor acude al gabinete o al especialista en ESI a fin de comunicar la inquietud de los alumnos por trabajar la temática o bien frente a determinadas situaciones de conductas puntuales donde el tutor perciba la necesidad de dialogar y trabajar sobre la temática, aun cuando los chicos no lo hayan manifestado explícitamente.

Es durante este proceso que se le solicita al docente tutor que realice un “Buzón de Preguntas” el cual tiene varias condiciones para llevarse a cabo: debe ser totalmente anónimo, todos deben colocar (salvo en caso donde manifiesten explícitamente que no deseen hacerlos o que se sientan incómodos frente a esta situación) al menos una inquietud, pregunta o temática que deseen trabajar, escritas con letra clara en una hoja de papel y se les aclara que se tomen esta tarea con la responsabilidad que implica, ya que esto redundará en espacios creados, destinados y producidos específicamente para ellos, con lo que es necesario denotar que este trabajo es fundamentalmente pensado y propuesto con el fin de que les resulte útil todo lo que se abordará en los futuros talleres.

El Buzón puede ser una caja de cartón forrada o bien cualquier otro elemento que constituya un espacio material donde ellos puedan depositar sus hojas de papel con la plena certeza de que no están siendo observados ni evaluados y todos los estudiantes deben tener la tranquilidad de que sus inquietudes serán desarrolladas y atendidas en los talleres, charlas o encuentros de discusión.

Todo este proceso cumple una doble función: por un lado, hacerlos partícipes activamente del proceso, para que no lo sientan como una imposición o como un traslado de contenidos vacíos sino que perciban que se los respeta y valora como personas, con todas sus singularidades, dudas, diferencias, creencias, etc. Y por otro, trabajar con la información necesaria y adecuada para las inquietudes emergentes propias de esa edad, sin adelantarlos en conocimientos que les resulten complejos o innecesarios ni tampoco cayendo en la falacia de que todos los adolescentes tienen las mismas dudas, con lo que se puede dar una charla “estándar” para todos por igual. Con este trabajo nos aseguramos que estamos frente a un contenido que les resulta apropiado y pertinente para su grado de madurez cognitiva y psicológica.

En una segunda etapa se procede a la lectura de todas las inquietudes, preguntas o sugerencias que han surgido producto del buzón y se establecen categorías de análisis y de trabajo, a partir de la clasificación de las mismas. Estos bloques de trabajo son abordados desde los diferentes enfoques que se proponen en la Ley de Educación Sexual Integral, atendiendo a la perspectiva psicológica, social, cultural, biológica, de género y político-legal.

En este sentido, hay que destacar que lo realizado en esta etapa atiende a trabajar con preguntas variadas y complejas que no admiten respuestas cerradas, sino más bien requiere revisar los propios supuestos y ampliar las propias perspectivas. Estos interrogantes reclaman ser analizados y exigen una reflexión en profundidad en lo personal y junto a colegas. Ello nos permitirá arribar a saberes y posiciones construidos, acordados y sostenidos colectivamente. Para lograr todo esto, es necesario que en la escuela se habiliten espacios de debate y reflexión entre adultos, para los cuales no es suficiente contar con ciertos saberes, sino también desarrollar la capacidad de acompañamiento, de reconocimiento y de respeto del otro, de cuidar y escuchar. Este es un punto de partida indispensable ya que este espacio posibilita hablar desde un lugar que va más allá de la opinión personal.

Los temas abordados, como se mencionó anteriormente, son propuestos por los estudiantes en relación a sus inquietudes e intereses, comprometiéndolos de esta manera en un aprendizaje significativo. A partir de las mismas, el grupo de trabajo organiza los temas según los siguientes ejes transversales:

- El respeto por la persona y por los otros:

Algunos de los contenidos de la ESI están orientados a contribuir en la construcción de la autonomía de los alumnos en el marco que regulan los derechos y las responsabilidades para vivir plenamente la sexualidad, defendiendo los derechos humanos, y respetando la propia intimidad y la de los otros.

Parte del reconocimiento en espacios sociales e institucionales de los adolescentes como sujetos de derecho, se reconoce el valor de la expresión de deseos y necesidades propias y ajenas, se fomentan valores y actitudes relacionadas con la solidaridad, amor, respeto de la intimidad, por la vida y la integridad de las personas y el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad.

De esta manera se considera al adolescente como sujetos habilitados para la palabra y el pensamiento crítico, la toma de decisiones en base a información brindada, la participación en espacios sociales e institucionales.

- La empatía y la asertividad:

Empatía es la capacidad de responder con un sentimiento adecuado a los estados emocionales del otro. La capacidad de empatía supone el poder ponerse en lugar del otro, del semejante y comprenderlo.

La asertividad suele definirse como un comportamiento comunicacional en el cual los jóvenes no agreden ni se someten a la voluntad de otros, sino que manifiestan sus convicciones y defienden sus derechos. Es también una forma de expresión consciente, congruente, directa y equilibrada, cuya finalidad es comunicar las ideas y sentimientos propios o defender sus legítimos derechos sin la intención de herir o perjudicar, actuando desde un estado interior de autoconfianza, en lugar de la emocionalidad limitante típica de la ansiedad, la culpa o la rabia, propia de la adolescencia. Evitando el dejarse llevar por el grupo de pares que es esta etapa cobra tanta importancia por el solo hecho de “no querer quedar afuera”

- Pubertad y adolescencia:

Se abordan temas de esta etapa de acuerdo a las inquietudes que los alumnos manifiestan en sus preguntas pero también se brinda otro tipo de información que les permita a los jóvenes conocer y comprender los cambios corporales y psicológicos para que pueda transcurrir esta etapa compleja de la manera más saludable posible.

El poder hablar sobre los que les está pasando junto a sus pares y con la orientación de los adultos, Tutores, docentes y profesionales del gabinete Psicopedagógico les permitirá canalizar las ansiedades y angustias típicas de su edad y de esta manera comprender a su entorno (padres, otros adultos referentes, amigos y compañeros)

- La sexualidad entendida desde una visión integral:

La sexualidad está en todas partes porque es una dimensión de la construcción de la subjetividad que trasciende ampliamente el ejercicio de la genitalidad o una expresión de la intimidad.

Las ciencias humanas y sociales vienen aportando definiciones en dirección a entender la compleja trama de sentidos que median entre la dotación material de un cuerpo y el modo en que las personas lo viven, lo disfrutan o lo padecen.

En este sentido, la tradición constructivista discute con la biología o la medicina la reducción de la sexualidad a sus aspectos anatómicos y fisiológicos. Sin embargo, como veremos, esta reducción ha sido predominante durante décadas. No es casual que la aproximación explícita a la sexualidad más reconocida en las aulas del secundario sea la temática de “la reproducción de la vida humana”. La reproducción, que se estudia en la materia “Biología”, integró durante mucho tiempo la formulación privilegiada como estrategia didáctica para el estudio minucioso del cuerpo humano: la serie de “los aparatos”. Los enfoques más modernos, que hablan de la “reproducción de la vida” colocan, al “cuerpo humano” en la serie de “los seres vivos” y sus modos de perdurar como especie; un abordaje más integral, pero la biologización quedó intacta.

Varias circunstancias tuvieron que combinarse en nuestro país y en América Latina en los últimos treinta años para que comenzaran a abrirse en las escuelas otros espacios dedicados al abordaje explícito de temáticas relacionadas con la sexualidad.

Dando lugar a la palabra, pensamos y trataremos de mostrar que uno de los vectores de construcción de la subjetividad, la sexualidad, puede transformarse en una temática que permita a las escuelas crear, al menos, algunos “momentos” con sentido.

Hablar de sexualidad en la escuela hace inevitable “ver” esos cuerpos sexuados en aulas, hace inevitable dejar a un lado la pretensión de desexualización, mostrando cuán urgente es incorporar un pensamiento complejo, abierto a lo incierto y lo caótico, abierto al diálogo con estas otras disciplinas, que le permita cuestionar los mismos cimientos modernos que son su fundamento. Entonces, los condicionantes sociales y culturales de la construcción de la sexualidad representan uno de los ejes estructurantes de la educación sexual con enfoque de género.

Tendiendo a arraigarse más en las vidas reales de los adolescentes y jóvenes que en dogmas milenarios más o menos flexibilizados o endurecidos según las épocas históricas, estas propuestas de educación sexual apuntan al conocimiento del propio cuerpo y de los discursos sociales en los que está enmarcado, abordando tanto los mitos que lo determinan y los modos de avasallamiento más usuales como las posibilidades de su uso y disfrute cuidadoso.

Asimismo, el enfoque subraya que existen diversas formas de vivir el propio cuerpo y de construir relaciones afectivas, formas y relaciones que deben enmarcarse en el respeto por sí mismo y por los demás y que merecen –todas– el mismo respeto. Y también, que existen prácticas abusivas condenables que no pueden ni deben ser silenciadas. El marco de los derechos humanos constituye el encuadre mínimo de inclusión de todos, promoviendo la consideración igualitaria de la diversidad.

La tercera etapa se constituye en el desarrollo de los talleres y puesta en escena de la propuesta didáctica.

Para eso se utilizan soportes como videos, Power Point, preguntas dirigidas, torbellino de ideas y debates reflexivos como las principales estrategias pedagógico-didácticas, a fin de dinamizar y promover el intercambio, el respeto por el pensamiento ajeno, desarrollar la escucha y la reflexión crítica sobre ciertos casos que se presentan para modelar situaciones complejas. En estos encuentros se trabaja de manera articulada y en simultáneo con el Gabinete Psicopedagógico, el profesor Tutor y un Docente especialista.

Por último, se realiza una cuarta etapa, posterior temporalmente a la tercera, en la que se evalúa el grado de impacto de las mismas sobre los diferentes participantes.

La misma presenta diversas aristas a considerar:

- Respecto a los estudiantes, se les presenta un cuestionario escrito, anónimo, a cada participante que hayan participado de los encuentros. En los mismos pueden expresar su opinión respecto a los contenidos, a los actores que participaron en el desarrollo, al grado de utilidad de los temas desarrollados y a las temáticas que consideran importante trabajar en posteriores encuentros. A su vez, se les consulta si hablan del tema, con quién lo hacen y se les pide que aporten respecto a si les gustaría participar de charlas conjuntas con sus padres o si prefieren que se los realice por separado. Y por último se solicitan sugerencias para mejorar estos espacios.

- Respecto a los docentes Tutores, se trabaja dialogando de modo directo, continuo y en forma oral sobre los avances, dudas, discusiones o consultas que surgieran en el curso, a fin de lograr un seguimiento del trabajo realizado durante los encuentros.

En función de estos análisis y de entrevistas realizadas a los diversos actores institucionales, podemos concluir que:

- Se tratan todos los temas que los estudiantes solicitan, adecuando los contenidos a las edades y realidades de cada grupo.
- No hay temas “tabú” que no sean desarrollados por temor a sus implicancias o por las respuestas que pudieran ocasionar dentro del grupo.
- Hay una buena aceptación por parte de las autoridades, los colegas docentes y los estudiantes respecto de estos espacios. Se los considera fundamentales y se los promueve, haciéndolo saber de manera explícita.
- El análisis de los cuestionarios de los estudiantes reflejan que la evaluación respecto de las personas que se encuentran a cargo del taller fue muy positiva y que las temáticas abordadas fueron útiles y pertinentes.
- El hecho de que los estudiantes siguen solicitando los encuentros y que los mismos se hayan naturalizado como trabajo cotidiano dentro de la institución, nos permite entender que estos espacios promueven la integración, el respeto y el diálogo.

Referencias bibliográficas:

- Aberastury, A y Knobel, M. La adolescencia normal, un enfoque psicoanalítico. Paidós. Buenos Aires. Argentina, 1971.
- Bargalló, M. L. et. al. Coordinado por Marina, M. Educación sexual integral para la educación secundaria II: contenidos y propuestas para el aula. 1a ed. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. Argentina, 2012.
- Doltó, Françoise. La causa de los adolescentes. El verdadero lenguaje para dialogar con los jóvenes. Seix Barral S. A. Buenos Aires. Argentina, 1988.
- Jones, D. “¿De qué hablamos cuando hablamos de sexualidad? Educación sexual en escuelas de nivel secundario antes de la Ley de Educación Sexual Integral de la Argentina. Argumentos.” Revista de crítica social, 11. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Buenos Aires. Argentina, 2009. P. 1-20.
- Lavrin, A. Mujeres, feminismo y cambio social, en Argentina, Chile y Uruguay 1890-1940. Centro de Investigaciones Diego Barros Aranda. Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos. Santiago de Chile. Chile, 2005.
- Ley Nacional N° 26150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Poder Legislativo Poder Legislativo Nacional. Sancionada el 4 de octubre de 2006, promulgada el 23 de octubre de 2006 y publicada en el Boletín Oficial del día 24 de octubre de 2006. Buenos Aires, Argentina.
- Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral Ley Nacional N° 26.150. Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. Buenos Aires. Argentina, 2010.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Educación Integral de la Sexualidad: aportes para su abordaje en la escuela secundaria. 1a ed. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires. Argentina, 2007.
- Morgade, G. Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. Novedades Educativas N°186. Buenos Aires. Argentina, 2006.
- Nasio, J. D. ¿Cómo actuar con un adolescente difícil? Consejos para padres y profesores. Paidós. Buenos Aires. Argentina, 2012.

Presentación de la nueva propuesta de gestión del Departamento de Artes

*Teresita Alicia Miquelarena;
Alejandra Bedouret; Laura Martínez;
María Noel Correbo; Laura Leonor Fuertes*

Bachillerato de Bellas Artes “Francisco A. De Santo”
Universidad Nacional de La Plata

MARCOS DE REFERENCIA

Fundamentos institucionales

Esta propuesta departamental tiene algunos puntos importantes a considerar que la sitúan en un espacio académico particular por el diseño curricular del Bachillerato de Bellas Artes de la UNLP. Se inscribe en una trama que va construyendo tanto el estudiante como el profesor en su trayectoria escolar, posible de ser pensada desde lo académico de modo tanto diacrónico como sincrónico. Por esto es necesario desplegar algunos lineamientos generales que funcionan como enclaves de los modos de hacer en el aula.

El Bachillerato de Bellas Artes “Francisco A. De Santo” está categorizado como Escuela Secundaria de Arte Especializada, y atendiendo a esta singularidad se aborda la práctica docente, orientada siempre desde la estructura legal la Educación Secundaria, la LEN (Ley de Educación Nacional) hoy en vigencia, que prescribe en el Capítulo IV sus lineamientos generales, y especifica en el Capítulo VII Artículo 39, dentro del Nivel Secundario, la modalidad artística especializada.

Respecto a la organización institucional interna, el Departamento de Artes Visuales (de ahora en más DAV) forma parte del conjunto de Departamentos que gestionan los diferentes campos del conocimiento, según las particularidades del Plan de Estudios vigente (2012), y que funcionan como actores de intermediación integral de las prácticas escolares. En el campo de la Formación General se inscriben las materias referentes a las Lenguas y la Literatura, las Ciencias Exactas y Experimentales, las Ciencias Sociales y los Discursos Gestuales. En el campo de la Formación Específica se articulan las materias referentes al conocimiento de los procesos de producción, interpretación y contextualización de la Música y de las Artes Visuales, junto con las disciplinas de integración de lenguajes artísticos y otras prácticas artísticas pertenecientes a la contemporaneidad. Estas especificidades se van profundizando en la Educación Secundaria Superior (de 4° a 7° año) con diversas oportunidades de elección de diferentes espacios optativos.

Es en este entramado que las asignaturas o espacios nunca son pensados como unidades independientes, sino como componentes de un sistema interrelacionado de saberes, como parte de la red cognitiva que va construyendo el estudiante a medida que avanza en el recorrido curricular. La propuesta educativa del nuevo diseño curricular del Plan 2012 consolida la articulación de los conocimientos de las ciencias humanas y naturales con los saberes específicos de los lenguajes artísticos de la música y de las artes visuales. Respecto a la conformación de este nuevo Plan de Estudio 2012 del Bachillerato (desde ahora BBA), se ejercieron continuidades y rupturas con la propia matriz del Proyecto Institucional que dio en su momento origen al Plan 92. En esta línea, el concepto de producción se instala como transversal al recorrido curricular y trasciende la escisión moderna entre teoría y práctica. La producción es entendida ahora como estrategia que permite ampliar el horizonte de posibilidades de cualquier campo, como procedimiento pedagógico que genera una idea o conocimiento y los pone en acción, expandiendo la experiencia. Producir entonces no sólo supone para la escuela hacer y abordar contenidos adentro del aula sino inventar estrategias para sostener la currícula con calidad educativa desde una plataforma institucional que se revisa a sí misma. Una de ellas es –por ejemplo- la necesidad de contar con instancias de evaluación para evitar el “enquistamiento” –en el sentido de la cristalización dogmática- de los lineamientos educativos que este proyecto contiene, promoviendo un análisis dinámico para favorecer el mejoramiento continuo, tanto a nivel general, como departamental, como áulico-particular.

Consideraciones acerca de la política educativa

En primer lugar, es fundamental considerar el diseño curricular del BBA desde una política asumida como inclusiva, encuadrado en los principios conceptuales que son construidos por la Universidad Nacional de La Plata. En este sentido, la inclusión no sólo se pone en juego como eje rector para formular planes de estudio, sino que también atraviesa una serie de estrategias teórico-metodológicas que permiten ponerla en acto garantizando calidad educativa. Ejemplo de esto son el desarrollo de las ideas de arte como lenguaje y campo de conocimientos (no como talento o habilidad innata), de la educación estética como derecho, de las competencias comunicativas como herramienta, de la subjetividad e intersubjetividad como modo de construir identidad. Esto constituye no sólo un pensamiento colectivo sino un modo de hacer en el aula por parte del conjunto docente. Además, estas ideas son puestas en acto por aquellos actores que trabajan para garantizar la inclusión concretamente, como ser: las Secretarías Académicas, el Departamento de Orientación Educativa, las Preceptorías, además de los docentes; sumado a todos aquellos dispositivos que genera tanto la UNLP como la misma institución en formato de becas (estudio, transporte, comida). Todas estas operatorias fortalecen la formación del estudiante como sujeto social, autónomo y democrático.

En este sentido, por ejemplo, el proyecto que el Equipo Directivo lleva adelante desde hace más de 10 años adopta como uno de sus propósitos centrales el desarrollo de “competencias comunicativas”, noción concebida por Jürgen Habermas en el contexto de su Teoría de la Acción Comunicativa, “que tiene como objetivo sustentar una teoría de la sociedad con un propósito práctico: fundamentar la posibilidad de una coexistencia democrática de los ciudadanos en la capacidad de diálogo intersubjetivo y de argumentación racional”¹. El desarrollo de estas competencias comunicativas planteadas por Habermas, permite conceptualizar el proceso de socialización, a lo largo del cual los sujetos se convierten en constructores activos de la sociedad de la cual forman parte.

También, este proyecto –que adhiere a una concepción constructivista del conocimiento- incorpora la noción de red cognitiva, entendida ésta como un entramado de conocimientos de lógica interdisciplinaria. Dicha noción colabora con el objetivo institucional de desarrollo de las competencias comunicativas (como competencias de racionalidad). De este modo y mediante esta red se atiende a una formación que desborde los límites temáticos y estrictamente específicos de cada materia y de cada lenguaje, para brindar a los estudiantes herramientas intelectuales de las cuales asirse para afrontar crítica y criteriosamente, de manera subjetiva e intersubjetivamente, fenómenos socioculturales diversos.

Otro principio rector del plan académico de esta institución es la elección como estrategia que permite al estudiante tomar decisiones acerca de su recorrido, optar como forma de ejercer su libertad. La elección como herramienta de la política educativa permite incluir, permite que quien se está formando se vea habilitado en su trayecto a definir espacios, posibilidades, oportunidades de campos diversos, como ser: en principio el lenguaje artístico, el instrumento, el taller; la lengua extranjera; el proyecto de integración; el deporte; el campo científico y el tema en trabajos de investigación; y después en el ciclo superior la Especialidad; las materias optativas; el espacio optativo de profundización; y el proyecto en la Prácticas Profesionalizantes. El entramado construido es entonces diverso, flexible, supone una apertura curricular particular.

Todo esto consolida la constitución de la subjetividad como un ejercicio inseparable de la intersubjetividad, como la capacidad que habrán de desarrollar los estudiantes de interrogarse, reflexionar acerca de la información obtenida y decidir en consecuencia; de deconstruirse a sí mismos para reconocerse como sujetos activos y protagonistas de su propio proceso formativo. Así mismo, desde el proyecto institucional se hace hincapié en esta subjetividad desde el lado de la intersubjetividad. Esta noción también elaborada por Habermas entiende la subjetividad no sólo en términos del propio reconocimiento, sino en el reconocimiento con los otros, análogos a uno mismo, como sujetos de comunicación. La enseñanza entonces –y no sólo el aprendizaje- se construye en esta intersubjetividad.

Por último, cabe remarcar que el BBA presenta desde sus comienzos –como todos los colegios de pregrado- tanto un carácter experimental, de revisión pedagógica permanente, como una expresa voluntad de evitar las cristalizaciones de lineamientos educativos. Es por ello, que el presente Plan de Estudios 2012, lejos de

¹. AAVV [et al]. Bachillerato de Bellas Artes: Ideas para una nueva educación II. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Bachillerato de Bellas Artes, 2007.

presentarse como un planeamiento terminado y consumado se encuentra sujeto a posibles revisiones, actualizaciones y modificaciones. El Plan se propone como una caja curricular abierta, flexible, que permite repensar y modificar propuestas pedagógicas a lo largo del tiempo en función de decisiones institucionales no aferradas necesariamente a lógicas disciplinares. Desde este lugar también se propone seguir trabajando el DAV.

Todos estos pilares o principios rectores suponen procesos formativos diversos y dinámicos que se desarrollan a lo largo del tiempo en entramados contextuales sociales culturales y familiares de cada persona particular. Es por ello que la noción de trayectorias escolares también se vuelve central a la hora de pensar dispositivos académicos y de todo tipo, que hagan posible el ingreso, la permanencia y el egreso de todos y cada uno de los estudiantes. Esta diversidad es precisamente la que permite repensar los modos de trabajar a nivel departamental, atendiéndola y entendiéndola desde un modelo de gestión pensado bajo la idea de red o trama flexible.

En todo este mapa está situado el DAV, como parte de la cartografía que entiende que –al decir de Graciela Frigerio- educar es “volverse disponible a la posibilidad misma de una experiencia, (...) educar y educarse, volverse sujeto, es dejarse alterar, dejarse afectar por la otredad, (...) no hay educación sin alteraciones, porque es desde allí desde donde reside quizás la única posibilidad de saber (algo)”².

Por ello es posible entonces seguir promoviendo desde ciertas derivas un tanto más blandas esa flexibilidad, tanto hacia el docente como hacia el estudiante, con la misión de seguir garantizando la construcción y generación de condiciones de posibilidad en la escuela. Pero educar no sólo es construir conocimiento consagrado, transformar la mirada sobre las cosas y abrir nuevas puertas, sino -y por sobre todo- establecer vínculos, encontrarse con el otro, trabajar con el otro. Y en esa labor colaborativa se inscribe el BBA y, por tanto, el DAV.

En otras palabras la idea sigue siendo que el aula se viva como un lugar para pensar, además de conocer, un espacio para que la incertidumbre y los interrogantes puedan fluir y crecer, no pretendiendo solamente llegar a un “saber seguro”, finito y quieto. Si no hay preguntas, no hay transformaciones, sólo reproducción. Si no aparecen las alteraciones del lugar común, difícilmente la educación esté puesta en acto, por eso también visuales pretende alterarse, para crecer.

PROYECTO DEL DEPARTAMENTO DE ARTES VISUALES

Consideraciones preliminares a nivel departamental

El Departamento de Artes Visuales forma parte –como ya se mencionó anteriormente- de la estructura de gestión de este Bachillerato de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata. Su funcionamiento no sólo se inscribe en una concepción acerca del arte y su educación y, como parte de la misma, del discurso visual, sino también supone una concepción acerca de la gestión departamental.

Desde el escenario histórico en el BBA, el DAV pasó de “aglutinar” disciplinas asociadas a las “artes plásticas”, a conformar un departamento que basó y sigue basando su postura en las concepciones teóricas que enfocan a la educación artística como ámbito para la construcción de conocimiento en torno a la producción e interpretación de discursos visuales.

En este sentido, este departamento insiste en pensar el arte escapando de una visión acotada y naturalizada de “El Arte” con mayúsculas, asumiendo que es esta sólo una de las posibles miradas (la instituida desde el canon occidental eurocéntrico). Teniendo en cuenta que este concepto tradicional de Arte sólo ha tenido vigencia durante aproximadamente cuatro siglos (desde la “invención del arte” en el siglo XV hasta sus primeros cuestionamientos modernos a finales del XIX) y que ha sido revisado, modificado y ampliado desde el mismo campo artístico (desde los primeros movimientos modernos del postimpresionismo en adelante) es que se asume una reactualización del alcance de las artes visuales, expandiendo sus límites a otros tipos de producciones que se alejan de la convencional idea de “bellas artes”. Esto fue propiciado ya con el Plan 92, pero el 2012 lo potencia aún más.

Proyectar la educación en el DAV como una actividad que desarrolla habilidades y estrategias cognitivas, siempre supuso emplear un enfoque con múltiples puntos de entrada que esperaban encontrarse integrados para acceder a la experiencia estética. Con la intención de ir más allá de la “producción pura”, fue y es necesario

seguir propiciando situaciones de aprendizaje en las que los estudiantes se encuentren ante diferentes formas de conocimiento y afectividad en/con/para/por/desde la imagen. “Educar la mirada” es un concepto que describe: las características de una práctica pedagógica, las condiciones de su revisión crítica y los modos de su reformulación productiva.

Es así que el DAV desde hace unas décadas se inscribe en perspectivas que consolidan la idea de que –al decir de Gardner- los componentes fundamentales de toda educación artística serían los siguientes:

- la producción (la elaboración de un producto artístico),
- la percepción (el mecanismo de distinción de rasgos fundamentales de las obras de arte), y
- la reflexión (el distanciamiento del sujeto y reflexión sobre el significado de las producciones propias o ajenas)³.

Sobre esta consideración -y en línea con Dennie Wolf, quien habla de múltiples vías de desarrollo en el campo estético- podría decirse que el aprendizaje visual puede asentarse en una base común que contemple estos tres aspectos, estableciéndose una “conversación” entre ellos. Al operar en conjunto, de manera integrada, la experiencia visual se amplía, se expande como lo ha hecho el arte en su devenir histórico. Por esto también es que empezó a pensarse desde la “cultura visual”, incluyendo otro modo de conceptualizar lo artístico y la visualidad, al entender al arte como construcción y representación social, y a esa cultura como universo de significados que interpretan críticamente la realidad⁴. De manera tal que los aprendizajes vinculados a los discursos visuales no están anclados exclusivamente en el hacer, sino que deberán verse asistidos por un intercambio de formas de conocimiento.

Las artes visuales en esta escuela tienen un desarrollo particular dados los amplios alcances que tiene la visualidad, no sólo por los campos de formación en los diversos espacios curriculares sino por la expansión misma que tienen en la contemporaneidad. Es por esto que en el BBA, el DAV incluye asignaturas de diverso tipo y formato, desde los abordajes más convencionales hasta otros de mayor innovación, desde las prácticas más experimentales hasta las más proyectuales, desde materialidades más ancladas en la tradición artística hasta otras no asociadas a ese universo. En esta diversidad de posibilidades para transitar y elegir, ante las que se encuentra el estudiante, y para construir curricularmente, ante las que se encuentran los profesores, es que se mueve la intermediación de la gestión departamental.

Modelos de gestión

Gestionar supone entre otras cosas posicionarse en una teoría para accionar. En la trama institucional del BBA en la UNLP es que despliega acciones el DAV. A su vez, esto implica que puede haber diversos modos de gestionar las ideas según el objeto del cual ocuparse y los recursos disponibles para lograr lo deseado, organizando las posibles articulaciones según el caso a resolver/proponer/analizar.

Así como anteriormente hubo referencias al diálogo entre campos de conocimiento, en los procesos de gestión es posible también generar y mantener conversaciones para la acción, que pueden ser no sólo afectando recursos materiales sino afectivo-intelectuales, simbólicos, culturales. Poner en diálogo no sólo significa la interacción comunicativa entre las personas de la escuela, en este caso, sino que supone también la conexión y entendimiento de los escenarios en los que la institución se mueve, desde la UNLP, otras organizaciones formales e informales, hasta los horizontes de pensamiento de la comunidad que a ella pertenece y reconstruye en su andar.

En el caso particular del BBA se reconoce una historia con diversos modelos y escalas de gestión que dan cuenta de su capacidad de reinventarse por lo que pasa adentro y lo que pasa afuera. Por un lado, los factores externos que atraviesan a todas las instituciones sociales, irrumpiendo en la trama escolar y “poniendo a prueba” su elasticidad; por otro, la posibilidad de desarrollar parte de las políticas internas de transformación, permitió generar relaciones y evaluaciones continuas entre el proyecto institucional, departamental y las vertientes de esto al plan de estudios, con las consabidas transformaciones en las asignaturas y espacios. Esto permite no sólo convivir con las demandas de aspectos diversos que responden al universo de la educación, sino

2. FRIGERIO, G. y DIKER, G. (2010): Educar: saberes alterados. Seminarios del CEM. CLACSO, Buenos Aires, Del estante. Pag. 8.

3. Gardner, Howard. Educación artística y desarrollo humano. Buenos Aires, Paidós, 1994.

4. Fernando Hernández. Educación y cultura visual. Octaedro, Barcelona. 2000.

también plantear prácticas centradas en el desarrollo de las personas, enfatizando los recursos y las prácticas que se sustentan en la interacción comunicacional y las visiones compartidas.

Las acciones departamentales se sustentan –entre muchas cosas- en favorecer en los estudiantes los aprendizajes más diversos para vivir en una realidad situada, pero también en que los profesores actualicen sus prácticas. Asimismo, en acompañar los lineamientos del equipo directivo y la UNLP. Este lugar de intermediación también implica trabajar con la Regencia o Preceptoría, los Secretarios académicos, el Departamento de Orientación Educativa, las familias, la Biblioteca, la Cooperadora, el Centro de estudiantes y todo actor posible de la comunidad. El trabajo conversado con toda esta realidad y sus variantes conllevan la necesaria reflexión y flexibilidad de pensamiento para poner en acción los dispositivos pedagógicos necesarios.

Para lograr darle continuidad a lo construido en este sentido, el DAV proyecta un modelo de gestión que organiza su universo con políticas y acciones situadas. La idea de la presente propuesta no se despegaba de la trayectoria de buena parte de este equipo (y la defiende), pero también apuesta a una transformación, tanto conceptual como procedimental. O sea, que esto es una instancia de inflexión en la propia biografía departamental, del mismo modo que lo es para la escuela desde 2012 con la implementación del nuevo plan de estudios.

Desde hace unas décadas, la estructura del DAV respondía a los tres ejes vertebradores que anteriormente se mencionaron como complementarios de la educación artística: producción, percepción y reflexión. Tres campos posibles de entrada a la visualidad, tres campos para gestionar el trabajo a lo largo del trayecto escolar del estudiante del BBA. Desde esta manera de entender las artes visuales es desde donde se encaraban los aprendizajes vinculados con los elementos del lenguaje visual, con la organización discursiva hacia la instalación de esos discursos y con los modos en que operan esos discursos vistos en la contextualización (Plan 92).

Pensar así la educación artística, permitía organizar la estructura departamental en/por áreas, agrupando las asignaturas según especificidades particulares dentro del diseño curricular:

Área de la Producción: incluye asignaturas como Taller de producción visual (CB y ESB) y Talleres de escultura, grabado y pintura (ESS).

Área del Lenguaje: incluye asignaturas como Fundamentos visuales (ESB) y Dibujo (ESS)

Área Teórica: incluye Historia de las artes visuales (ESB y ESS) y un espacio que articula con el Departamento de Música específico de 7° como Teorías del arte contemporáneo.

Esta organización puede entenderse como vertical, según correlatividades y trayectos transversales a los 9 años de cursada, aunque específicamente así compartimentadas en los 7 de secundaria.

A su vez, las especialidades optativas en la Educación Secundaria Superior, entendidas como espacios curriculares de mayor profundización en el lenguaje artes visuales, permitían reagrupar los campos según otro tipo de especificidades, integradoras y transversales a las áreas; a saber:

Producción en Composición Experimental: espacio de acción innovadora que moviliza los límites del arte y que recurriendo incluso a métodos científicos, el “investigador” decide poner en tela de juicio lo instituido convencionalmente. Los modos de hacer experimentales revisan constantemente sus bordes establecidos, juegan con la idea de “debutar en el vacío”, con la situación de prueba que pone en pugna lo aceptado y lo no. En algunas asignaturas lo experimental puede entenderse en estado puro (por ejemplo Composición) y otros con cierto nivel de aplicación (como Fotografía). Los discursos visuales construidos pueden relacionarse tanto con la elaboración de una historieta, un video, una animación así como en la realización de una performance o de una puesta escenográfica.

Producción Proyectual: espacio de elaboración creativa de productos hechos por el hombre con un fin, en primer término utilitario, y luego estético. La idea proyectada se desarrolla atendiendo al uso de ciertos códigos y recursos constitutivos de las convenciones compartidas entre quien produce y quien demanda, esto implica la construcción de un discurso que tiene en cuenta su instalación social. El objeto de estudio de esta orientación es justamente el mundo de los objetos o “segunda naturaleza”, es decir el proyecto del ambiente artificial, entendiéndose por tal, la construcción del hábitat, de los utensilios, indumentaria, herramientas y manifestaciones gráficas como vehículo de ideas y para la transmisión de conocimientos. Los Diseños (Industrial, Comunicación Visual, Textil e Indumentaria) y Arquitectura son el eje de la misma.

En este aspecto la propuesta es sostener lo estipulado en los lineamientos del plan 2012, potenciando el diálogo entre campos y disciplinas, del mismo modo que el estudiante integra en su trayecto escolar.

Ambos campos de profundización desarrollados durante los últimos 4 años de formación. A su vez, los estudiantes de discursos visuales desde la implementación del nuevo plan, pueden optar por otra especialidad que conjuga lo visual y lo musical, trascendiendo sus particularidades para abordar otros campos emergentes: Artística Sociocomunitaria (no está encuadrada dentro del DAV, aunque lo incluye, pero forma parte del corpus de posibilidades de elección de los estudiantes).

En esta estructura de áreas se inscriben varios de los lineamientos que se pretende continúen siendo centrales al DAV, pero reconfigurados también atendiendo a las novedades que instaló el Plan de Estudios 2012. Un diseño curricular que apunta a generar trayectos diversos, considerando la formación en etapas que progresivamente van aumentando las oportunidades y especificidades de producción en campos de conocimientos que no son estancos, pues se relacionan, integran, combinan de múltiples modos y formatos.

Así, es que el 2016 encuentra al DAV en una coyuntura especial que le permite sostener su propia biografía y a la vez proponer innovaciones. El tránsito recorrido desde 2012 ya fue poniendo a andar ciertas metodologías de trabajo y conceptualizaciones en lo educativo y artístico que permiten formalizar en este nuevo proyecto la oportunidad para reconfigurar los modos y estructura de la gestión del DAV. Tanto la construcción colectiva del nuevo plan y el tipo de pertenencia generado en su implementación y autoevaluación por parte de los profesores (intradepartamental), como situaciones emergentes que ponen a los dispositivos para garantizar la inclusión con calidad educativa en el centro de la escena (escuela como institución social), propician otro abordaje de los espacios curriculares, otro pensamiento para conceptualizar la gestión. Por eso, en esta trama más compleja, es que se piensa un modo de funcionar más acorde a las nuevas necesidades del departamento, no sólo desde las tradicionales áreas sino desde una posible mirada horizontal por niveles. Así, también se propone como posibilidad de entrada a la gestión departamental, la agrupación de las asignaturas según los ciclos formativos:

- **Ciclo Básico de Formación Estética:** trayecto de dos años iniciales, introductorios y -en algún sentido- propedéuticos de la formación secundaria (cursado a la par de los dos últimos años de la educación primaria), que para el DAV implica la integración de perspectivas en el Taller de producción visual

- **Educación Secundaria Básica:** trayecto de tres niveles en el que el aprendizaje instrumental y de la gramática del universo visual se diversifica en tres áreas, como la que le da continuidad al Taller de producción visual, la de Fundamentos visuales y la de Historia de las artes visuales, focalizando y ampliando el panorama de la producción visual en el 3er año con la asignatura Estructuras geométricas. Todo esto además convive con los tres niveles del Espacio de Integración Artística, en el que se concentran las producciones en aquellos tipos de manifestaciones que trascienden los lenguajes de musicales y visuales.

- **Educación Secundaria Superior:** trayecto final de cuatro niveles en el que se despliegan las profundizaciones elegidas por el estudiante al interior de cada lenguaje artístico con las especialidades (o por lo menos eso es lo que afecta al DAV, dado que la especialidad Artística Sociocomunitaria tiene su coordinación de gestión aparte de los departamentos de los lenguajes). Así, en visuales hay una amplia diversidad de campos de focalización que se potencia además con la selección de los talleres (escultura, grabado y pintura) y con una oferta diversa también de materias optativas (tanto pertenecientes al DAV como a otros departamentos). Además, hay un perfil de trabajo específico que supone el nivel del 7mo año, tanto con las Prácticas Profesionalizantes (correspondientes a la finalización del trayecto en cada especialidad) como con el Espacio Optativo de Profundización en Artes Visuales (uno de los espacios de opcionalidad entre los que ofrecen los otros departamentos), que para el estudiante y para el profesor funcionan como cierre y apertura (propedéutico con la formación de grado).

Cada nivel tiene sus particularidades, cada año también al interior del plan en su sentido transversal de red cognitiva y trama curricular. Esto amerita una mirada para gestionar sus oportunidades como limitaciones particular, ampliada, expandida y situada a la vez. Por esto mismo es que se presenta como necesidad la del modo sincrónico (desde la perspectiva del estudiante) de trabajo desde la gestión, incorporándolo como nuevo postulado para las acciones propuestas por este equipo.

Así, se propone un modo de organizar la estructura del DAV de forma también variada y dinámica, atendiendo justamente a las particularidades no sólo de los diversos itinerarios curriculares que toma el estudiante, sino de los diferentes otros aspectos que hacen a los trayectos docentes en la escuela, también atravesados por

el entramado de la UNLP y demás instancias del circuito artístico local.

Al modificar estructuras, se genera la posibilidad de ubicación en distintos lugares de los ocupados anteriormente, pero también de comenzar a ver las cosas desde perspectivas diferentes, tanto para quienes llevan a cabo la gestión departamental, como para los mismos docentes, y hasta para los estudiantes, que quizás encuentren otros enfoques y conexiones al momento de las cursadas. La mirada y enfoques no ya desde áreas y/o disciplinas sino por agrupamientos según niveles dentro del trayecto, fomenta el trabajo interdisciplinario, haciendo conversar los campos de conocimientos sobre lo visual, ampliando de ese modo las posibilidades de intervención.

La dinámica de participación en las relaciones escolares del BBA hace que todo se diversifique, las personas, los esquemas, las estructuras, las relaciones interpersonales, y a veces los nombres, códigos y recortes encorsetan más que habilitan. Entonces la herramienta de "la flexibilidad", fundamental en las artes también, puede ponerse en acto de igual modo en la gestión educativa, pues es preciso que tenga un marco de referencia concreto y moldeable a la vez.

Por esto se propone pensar en una estructura móvil de gestión, con dos modos de articular coexistentes, en consonancia con la dinámica misma del Plan, de las características mismas de las artes visuales y de los itinerarios posibles que recorre el estudiante. Esta idea de red, puede tener entrada desde:

- el MODO VERTICAL/referentes por área específica de conocimiento (dando cierta continuidad a la línea de trabajo del anterior equipo), que focalizan en lo transversal, pero desde lo vertical (lo diacrónico) para el estudiante: determinados problemas de un campo de especialidades o disciplinas (ejemplo: el lenguaje visual, la historia del arte, las disciplinas proyectuales, etc)

- el MODO HORIZONTAL/referentes por niveles de formación de los estudiantes, que también focalizan lo transversal pero en el otro sentido, desde lo sincrónico: la mirada ampliada respecto a todo lo que implica un año/ciclo según el diseño curricular, que supone ciertas interconexiones y a la vez atiende a cómo están fragmentados los campos de conocimiento en el mismo momento de cursada (ejemplo: quienes están en 3ro)

El modo vertical viene funcionando hace mucho tiempo y justamente la nueva escena en la que gestiona el DAV encuentra necesario retomar el diálogo entre asignaturas y espacios del mismo nivel, por eso aparece como novedad el modo horizontal, respondiendo a una carencia o debilidad. Se pretende que lo preexistente se fortalezca con la propuesta de trabajo de lo emergente. Estos lugares de gestión son combinables según la necesidad y situación a tratar/resolver/proponer, se suman e intercambian, son flexibles porque se codeterminan como los nodos y lazos que forman una red o tejido.

Por ejemplo, la lectura desde lo horizontal amplía el campo de acciones del DAV, y puede abarcar desde el seguimiento de un estudiante, a las revisiones de asignaturas, a formas de trabajo que permitan recabar datos de distinta índole. Se potenciaría la búsqueda de similitudes y diferencias organizando más eficientemente para el estudiante y el profesor las posibles conexiones de contenidos y problemáticas situadas. También permite ver las debilidades y fortalezas desde distintas perspectivas en pos del conocimiento significativo, y agilizar decisiones pedagógicas didácticas posteriores.

La flexibilidad que un funcionamiento dinámico propone es precisamente acorde a los tránsitos particulares de los docentes del DAV y también de los estudiantes de visuales del BBA, que -a lo largo del todo el trayecto escolar- recorren en forma complementaria esas diferentes áreas del saber disciplinar, de las dinámicas inter y transdisciplinarias, y de su debate contemporáneo, expandiendo los límites de la visualidad misma.

La posibilidad de pensar la gestión a partir de la combinación de ambos modos da cuenta de una propuesta que acciona en forma de red, apostando a otro tipo de flexibilidad de roles y enfoques, habilitando diversos itinerarios y estrategias. Estos modos compartidos son concebidos para ser implementados según las características del mapa de situación a resolver, focalizando en la diversidad y -por tanto- abierto a posibles casos de planes académicos alternativos (poder de reacción a cualquier situación de riesgo). La red o trama flexible permite entonces operar la mirada/enfoque y el modo de proceder adaptándose a diferentes escenarios.

Los siguientes podrían ser posibles gráficos de las funciones de cada integrante del equipo según las entradas o focos en la red:

1) En función de niveles de formación: MODO HORIZONTAL (gestión según años de la caja curricular)

NIVELES	Jefe de Dpto.	Jefe de Sec	Jefe de Sec.	Jefe de Sec.	Jefe de Sec.
CB	X	X			
ESB	X		X		
ESS	X			X	X
Administrativo	X	X (más 2hs.)			
Extensión	X			X (más 4hs.)	
Investigación					

Inicialmente, se proponen acciones de organización del departamento flexibilizando el uso de las 6 hs asociadas al cargo de jefatura dentro del ciclo lectivo 2016 para tareas específicas y en colaboración. Se distribuirán sumando a la carga de dos coordinadoras, divididas en: 2hs. para acciones de corte administrativo y 4 hs para extensión e investigación. Dado el carácter experimental de lo propuesto y en función de los resultados se evaluaría su continuidad en otros ciclos lectivos.

2) En función de campos de conocimiento específicos: MODO VERTICAL (gestión según diversos marcos de referencia sobre las artes visuales)

NIVELES	Jefe de Dpto.	Jefe de Sec	Jefe de Sec.	Jefe de Sec.	Jefe de Sec.
Talleres (producción)		X			
Lenguaje	X		X		
Historias (teoría)				X	
Especialidades	Experimentales				Proyectuales

Englobando todas las dimensiones a tener en cuenta al pensar los nuevos modelos de gestión, es que se pueden delimitar en rasgos generales las funciones de cada integrante del equipo propuesto:

JEFE: conducir, administrar, planificar, ejecutar, organizar, intermediar con los coordinadores, equipo directivo, preceptoría, DOE, agentes externos. Implementar estrategias conjuntas de evaluación y autoevaluación. Llevar adelante la política departamental y la mirada global con intervención desde ambos modos (vertical y horizontal). Promover la realización de las acciones seguidamente mencionadas en la planificación departamental en colaboración con las coordinadoras. Focalizar en el fortalecimiento de los aspectos curriculares y complementarios de producción, extensión e investigación.

COORDINADORES DE NIVEL Y ÁREA/CAMPO: acompañar la conducción, intermediar con profesores, equipo directivo, preceptoría, DOE. Implementar estrategias conjuntas de evaluación y autoevaluación. Promover la realización de las acciones seguidamente mencionadas en la planificación departamental según áreas y niveles pertinentes a cada una (relación con los gráficos anteriores).

Por otro lado, pero inscripto en el modelo de red, se propone organizar las actividades a llevar adelante por el equipo postulante en varios planos, que se dividen pero son dependientes a la vez. Dado que para la UNLP los tres ejes fundamentales, y también complementarios, son la docencia, la investigación y la extensión, y para la historia del BBA también, es que se propone reforzar estos dos últimos desde el DAV, comprendiendo y promoviendo la incidencia que tienen en el aula, tanto para el docente como para el estudiante.

Los planos o ámbitos de gestión posibles son considerados como parte de lo académico y formativo de las trayectorias de docentes y estudiantes, y son el nodo central de una política departamental programada con grados variables de implementación. Así es que pueden distinguirse en:

Actividades académico curriculares: atención a la implementación del Plan de Estudios en cuanto a programas, guías de actividades, evaluación / acreditación, presentaciones de especialidades/optativas/espacio de 7mo. Este tipo de actividades hacen a los desarrollos de lo obligatorio para todos dentro del funcionamiento de la escuela.

Actividades académico complementarias: atención y promoción en el marco de la extensión e investigación, tanto en los marcos de referencia departamental, institucional como de la UNLP, difusión de los trabajos diversos del DAV en exposiciones y puestas varias. Este tipo de actividades tienen otro grado variable de obligatoriedad y sistematicidad para el desarrollo de las clases.

Ambos planos son no sólo combinables y complementarios sino considerados formativos, de incidencia directa en el aula y en las subjetividades de quienes transitan por visuales, pero con grados diversos en el corto y mediano plazo.

Objetivos

Claramente entre los lineamientos presentados se pueden inferir los propósitos principales que atraviesan esta propuesta de gestión departamental, por las concepciones desde las que se inscriben las prácticas educativas y artísticas del contexto contemporáneo en el que se despliega el hacer del BBA. Pero si tuvieran que sintetizarse, los objetivos podrían ser:

- Articular horizontal y verticalmente las acciones del DAV.
- Implementar estrategias de inclusión, permanencia y retención (aula abierta, heterogénea, diversa).
- Generar espacios de encuentro para dialogar y conversar como política departamental con trabajo colectivo (sea vertical u horizontal).
- Estimular la innovación de experiencias pedagógicas para acercar los contenidos a los intereses de los estudiantes.
- Actualizar y acordar concepciones pedagógico-curriculares en torno a la educación artística situada en el BBA.
- Expandir el aula compartiendo producciones de estudiantes y docentes con el resto de la escuela.
- Acompañar instancias de evaluación acordadas con el equipo directivo y profesores.
- Generar y promover la realización tanto de actividades internas del DAV en lo referente a investigación y extensión (por ejemplo en las convocatorias de Libros de cátedra de la UNLP), como de Proyectos de Producción, Extensión e Investigación del Programa anual subsidiado por el BBA.
- Trabajar colaborativamente con la Secretaría de Extensión del BBA en el desarrollo de acciones concretas que pongan en acto la concepción de extensión expandida, hacia adentro y hacia afuera de la institución.
- Desarrollar actividades de diverso tipo y formato en torno a la sensibilización y profundización de la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) con profesores del departamento.
- Organizar estrategias de diagnóstico por ciclos atendiendo a la mirada horizontal, en interacción con los demás departamentos implicados.
- Darle continuidad a lo construido en los últimos años desde el DAV, actualizando sus concepciones y prácticas constantemente.

Como conclusión, se podría afirmar que este equipo cree en lo construido durante los últimos años desde y con el DAV, en esta escuela específica que es el BBA. Como también cree en los posibles cambios y oportunidades de transformación habilitados por diversas coyunturas, como es esta. Una posibilidad de proponer una mirada otra sobre la visualidad expandida, una perspectiva otra de trabajo en equipo, una construcción que reconozca la propia biografía (tanto la de este departamento como la de la escuela), y –a la vez– apueste a la transfiguración de lo habitado. En definitiva, una construcción otra, en pos de diversos horizontes de lo posible.

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

ACEVEDO, Ana; ARTURI, Marcelo (2004): Ideas para una nueva educación. Bachillerato de Bellas Artes, UNLP. La Plata.

----- (2007): Ideas para una nueva educación. Bachillerato de Bellas Artes, UNLP. La Plata.

ACEVEDO, Ana; AGUERRE, Andrea; CORREBO, María Noel, MENDY, María del Valle; RAMÍREZ, Susana (2012): “Bachillerato de Bellas Artes: un diseño curricular inclusivo”, en: 11° Jornadas de Enseñanza Media Universitaria (JEMU). UNLP.

BANG, Nicolás; BUSSE CORBALÁN, María Eugenia; CORREBO, María Noel; SANTARSIERO, Federico. “Una-otra experiencia desde el área teórica del Departamento de Discursos Visuales del BBA, UNLP”. 11° JEMU (Jornadas de Enseñanza Media Universitaria). UNLP. CD con referato 2012

BEDOURET, Alejandra, CORREBO, María Noel; FUERTES, Laura; ORDOQUI, Ercilia; POSCA, Norma (2012): “Modelo de gestión del Departamento de Discursos Visuales del BBA, UNLP”, en: 11° Jornadas de Enseñanza Media Universitaria (JEMU). UNLP.

BEDOURET Alejandra, HERNÁNDEZ CELIZ Gabriela, MARTINEZ Laura, MIQUELARENA Teresita, ORDOQUI Ercilia. Insumos perceptivos visuales como nuevo recurso didáctico. Proyecto de investigación (Resolución No. 427/09 y 363/10. 2009-2010.

BEDOURET, Alejandra; HERNANDEZ CELIZ, Gabriela; MARTINEZ, Laura MIQUELARENA, Teresita; ORDOQUI, Ercilia; (2010) Artículo: Insumos perceptivos visuales como nuevo recurso didáctico “Plurentes”, AÑO 0 - N° 1, revista digital del Bachillerato de Bellas Artes- U. N. L. P. Artes y letras. <http://revistas.unlp.edu.ar/index.php/PLR/>.

BOURDIEU, Pierre (2010): El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura. Siglo XXI, Buenos Aires.

CASASSUS, Juan. (2000): “Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)”, UNESCO recuperado 7/03/2016 <http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf>

CORREBO, María Noel (2007): “Algunas consideraciones sobre las artes contemporáneas en las instituciones educativas”. En, XV Jornadas de Reflexión Académica: Experiencias y Propuestas en la Construcción del Estilo Pedagógico en Diseño y Comunicación. Buenos Aires: Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, febrero, pp. 70-72. ISSN 1668-1673.

CRUDER, G. (2008): La educación de la mirada. Sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto. La Crujía, Buenos Aires.

EFLAND, A., FREEDMAN, K. y STUHR, P. (2003): La educación en el arte posmoderno. Paidós, Buenos Aires.

FRIGERIO, G. y DIKER, G. (2010): Educar: saberes alterados. Seminarios del CEM. CLACSO, Buenos Aires, Del estante

GARDNER, Howard. (1994): Educación artística y desarrollo humano. Buenos Aires, Paidós

GUTIERREZ PÉREZ y PRIETO CASTILLO (2007): La mediación pedagógica, Editorial Stella- La Crujía Ediciones, Bs.As.

HERNÁNDEZ Fernando (2000): Educación y cultura visual. Octaedro, Barcelona.

MARTÍNEZ, Laura, MIQUELARENA, Teresita. ORDOQUI, Ercilia (2008): Publicación digital “Insumos Perceptivos visuales como recursos didácticos”. VI Jornadas del Área Pedagógica. Cátedra Didáctica de Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (U. A. D. E. R). Concepción del Uruguay, Entre Ríos.

MARTÍNEZ, Laura, MIQUELARENA, Teresita, ORDOQUI, Ercilia, RAMÍREZ, Susana (2004): Bachillerato de Bellas Artes UNLP, Ideas para una nueva educación; Experiencias áulicas: “Una experiencia áulica en la enseñanza del lenguaje visual”, Edición del Bachillerato de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata I.S.B.N. 950-34-0276-X Argentina.

RAMÍREZ, Susana (2013): “Propuesta académica y de gestión 2014-2018”. Web de la escuela: www.bba.unlp.edu.ar/gestion

WOLF, Dennie (1991): “El aprendizaje artístico como conversación”, en: Infancia y educación artística. Madrid, Morata.

Cuestiones de época: nuevos sujetos, nuevos desafíos, nuevas intervenciones

Adriana D'Assaro

Escuela Graduada "Joaquín V. González"
Universidad Nacional de La Plata

En el presente trabajo intentaremos visibilizar las variables de época que han generado nuevas maneras de intervención en el Equipo Profesional del Departamento de Orientación Educativa.

Para ello iniciaremos planteando la hipótesis de los cambios culturales que impactan en la construcción subjetiva de nuestros alumnxs, y en las condiciones de lazo familiar y escolar, que generan situaciones a trabajar desde lxs diferentes actores institucionales.

Siendo el DOE un espacio institucional en el que se intersectan las diferentes líneas de trabajo y lógicas disciplinares o de gestión, resulta un desafío construir hipótesis de trabajo y de intervención que superan las clásicas, una permeabilidad y una habilitación para pensar posibles.

Desde el lugar de la Coordinación del DOE, resulta importante compartir la preocupación con relación a las intervenciones que devienen de ubicarnos, según la Ley de Protección Integral, en co-responsables que deben velar por la restitución de posibles Derechos vulnerados en lxs niñxs que concurren a la institución. El establecimiento de procedimientos que exceden las cuestiones normativas, legales y hasta las básicamente morales.

Esta presentación intentará mostrar las preguntas del equipo, los debates y los caminos recorridos. Así mismo, dejará planteadas todas las preguntas que se abren, las dudas, las incertezas, los dilemas, las posiciones y las construcciones que habilita esta temática.

1.- Presentación

Que los tiempos que corren nos han llenado de incertezas, no sería un enunciado novedoso. Parte de éstas provienen de un particular entramado, propios de esta época, de algunas de las instituciones más significativas de la Modernidad: Estado, familia y escuela.

En el caso argentino, el Estado fue protagonista a la hora de integrar y articular a la sociedad través del Sistema Educativo Nacional, con los firmes propósitos de homogeneizar, construir relato, entregar "cultura civilizada", homologar valores. En términos de lo enunciado por Tiramonti^I, la escuela formó parte de una matriz societal "estado céntrica", donde se reconoce al Estado como el "principal referente material y simbólico para el conjunto de individuos y las instituciones".

En esta instancia familia y escuela construyeron una "alianza", a través de la cual las familias confiaron sus hijos a las escuelas en virtud de un discurso pedagógico que aseguraba un futuro promisorio y su proceso en manos expertas; reconociendo autoridad a otros adultos distintos a los del núcleo familiar. La escuela, así recibe - y asume- el mandato familiar (y social) de "transmitir modos de ser. La familia cría y la escuela educa para lo que hay que ser"

En un escenario bastante previsible, los circuitos de circulación social resultaban bastante estables: familia-escuela-mercado laboral. Cultura compartida, discurso unificador (y justificador de diferencias sociales...), y en algún sentido estas instituciones generan lazos sociales. Mundos privados y mundos públicos.

Desde los '60 y '70 comienza una nueva configuración en el campo de lo social y lo cultural, punto de inflexión para el paradigma de la Modernidad. El proceso de globalización, rompe con esa matriz anterior, el

Estado pierde centralidad en la articulación del entramado institucional. La familia también sufre modificaciones importantes. El nuevo estado de situación deslegitima la estructura de la familia tradicional, portadora de sentidos y mandatos, de los roles fijos asignado para hombres y mujeres, los futuros previsible, los valores originados - y luego pregnados en los sujetos- en las esfera de la política y la cultura.

En consecuencia, todas las formas de interrelación, vinculación e integración entre los Sujetos y las instituciones, comienzan a redefinirse y/o modificarse. La otrora "alianza" entre la Escuela y la familia, por ejemplo, se observa en tensión y, hasta podría describirse como destruida en sus términos iniciales.

El advenimiento de los procesos de Globalización ha hecho que los Estados vean limitadas sus capacidades al momento de la toma de decisiones. Decisiones que muchas veces quedan atadas a las posiciones que los Estados pueden asumir en el concierto del mercado. Esta situación ha hecho, según algunos autores, que la categoría instituyente para los sujetos de los diferentes países, pase del concepto de Ciudadano al de Consumidor, donde el consumo se erige como instituyente de lazos sociales, culturales y simbólicos. Por ello es que podríamos pensar en nuevas formas de construcción subjetiva, es decir nuevas formas de constituirnos en nuestros gustos, nuestras ideas, nuestros valores, nuestros modos de Ser. Esto implicando las subjetividades infantiles, jóvenes y adultas.

2. ¿Tiempos de Crisis o de nuevas interpelaciones?

Es en esta escena que muchos enuncian con énfasis la CRISIS para las instituciones más tradicionales de la Modernidad (familia, escuela, Sujeto, Estado). Creemos que el concepto de Crisis, obtura posibilidades de trabajo, al menos desde la posición que nos ocupa como parte de la Escuela.

Decíamos anteriormente que el Estado ha cesado en su función de garantizar, a través de sus instituciones y también, a veces a través de sus políticas públicas, de entamar lo social, de dar sentido a las prácticas que otrora instituyeron el tejido de sus sociedades. El Estado dejó de ser la "figura clave", dejó de otorgar las coordenadas para la existencia en tanto social, y en consecuencia observamos la "constitución de un sujeto autorreferencia"

La familia, también ha cambiado. Hoy nos encontramos con diferentes estructuraciones familiares, que denotan un debilitamiento de la transmisión, operación ésta que varía según la clase a la que pertenecen; atravesadas por una ruptura generacional sin precedentes en la historia de la cultura, donde las pautas ya no son heredadas, sino que se van construyendo en múltiples procesos de socialización; las posibilidades de regulación desde los adultos son cada vez más débiles y dejan espacio a las autorregulaciones (que no son simplemente operaciones individuales) de los más jóvenes. Éstos se encuentran más libres para construir sus propias pautas de socialización entre pares, y en relaciones tanto virtuales como reales.

Es necesario, a esta altura, detenernos un momento en el concepto de Sujeto, entendiendo que en la actualidad este concepto se encuentra atravesado por varios discursos que abarcan un amplio arco teórico. Ha perdido la potencia teórica del discurso de la Modernidad, que le daba identidad muy diferente al objeto. En ese contexto, la escuela tenía muy clara su misión: disciplinar a ese sujeto en tanto los principios de la Naciones, donde su razón lo ayudaría a ubicarse en el entramado social, sin dejar de ser nunca un Sujeto gobernable.

En la actualidad, y como signo de época, nos encontramos con un Sujeto atravesado por lo efímero, lo inestable, el presente continuo, la desconfianza a lo emancipatorio del discurso de la Modernidad, la imagen entronizada, un Otro difuso y un concepto tradicional de Ley o autoridad fracturado, donde las redes de experiencias varían en intensidad y diversidad según la clase, el género, la edad...

Todas estas cuestiones traen a la escuela, una escena nueva; poblada de emergentes, de nuevos actores, de nuevas identidades, de nuevas formas de vinculación. Nuevas demandas, nuevas situaciones problemáticas, nuevos horizontes y nuevos límites, nuevas responsabilidades, necesidad de construir redes de trabajo y abordaje.

Por ello, intentamos que las "claves" de época operen como posibilitadoras de nuevas preguntas, nuevas formas de andamiar pensamiento, nuevas formas de intervenir desde el espacio de lo escolar, apertura, aventurarse en el recorrido de nuevos caminos o trayectorias.

3.-La nueva escena escolar. Nuevos actores, nuevos discursos, ¿otra trama?

Nuestro Sujeto, sujeto pedagógico, sujeto en tanto alumnx/estudiante, nos enfrenta a una escena compleja y multidimensional. Producidos en un contexto sociohistórico particular, en sociedades cada vez más dife-

I. Tiramonti G. " La escuela en la encrucijada del cambio epocal" (2005)

renciadas y fragmentadas, con universos familiares y de crianza para nada homogéneos, con experiencias de socialización múltiples.

Estas cuestiones hacen que la escuela se encuentre interpelada por algunas temáticas que hasta hace un tiempo no eran parte de sus preocupaciones. Y los Departamento de orientación Educativa no quedan al margen de estas interpelaciones.

Entre las nuevas escenas, que derivan en nuevas maneras de intervenir, nuevas decisiones a construir, nos vamos a detener específicamente en aquellas que se imponen por efecto de la aplicación de la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (Ley N 26061) .

La citada Ley constituye un cambio radical, imponiendo otra perspectiva a la tarea de la escuela-y en particular a los DOE-tanto desde lo jurídico, lo político, lo histórico y principalmente desde lo cultural. Genera una nueva manera de entender y tratar a lxs niñxs y adolescentes. Del “modelo tutelar” a un modelo de Derechos.

“La protección es ahora de los derechos del niño. No se trata como en el modelo anterior de proteger a la persona del “menor”, sino de garantizar los Derechos de todos los niños. Si no hay ningún derecho amenazado violado no es posible intervenir. Por lo tanto, esa protección reconoce y promueve Derechos, no los viola ni restringe, y por este motivo la protección no puede significar intervención estatal coactiva.”²

¿Qué implica esta Ley?

- Garantiza el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de aquellos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales en los que la Nación sea parte.
- Los derechos aquí reconocidos están asegurados por su máxima exigibilidad y sustentados en el principio del interés superior del niño.
- La omisión en la observancia de los deberes que por la presente corresponden a los órganos gubernamentales del Estado habilita a todo ciudadano a interponer las acciones administrativas y judiciales a fin de restaurar el ejercicio y goce de tales derechos, a través de medidas expeditas y eficaces.

Aparece aquí un nuevo concepto, que interpela a la escuela como institución del Estado: la co- responsabilidad. Este concepto coloca a lxs docentes , en tanto Funcionarios Públicos, representantes del Estado, en un plano de responsabilidad similar al de cualquier Adulto Parental con relación a la garantía del goce de los Derechos de los niñxs que concurren a las instituciones. Se corre la frontera que antes existía entre lo privado y lo público en lo referido a la garantía de los Derechos de lxs niñxs.

Función inédita, que obliga a la institución y sus agentes a procesos de formación en un campo poco transitado: la LEY, sus instituciones, sus lógicas, sus funcionarios y agentes...y un enorme desafío...instituir nuevas prácticas, nuevas intervenciones y fundamentalmente una RED para restituir Derechos....

La Ley 26.061 enuncia en forma explícita en su Título II “Principios, Derechos y Garantías” en su Artículo 30:

“DEBER DE COMUNICAR. Los miembros de los establecimientos educativos y de salud, públicos o privados y todo agente o funcionario público que tuviere conocimiento de la vulneración de derechos de las niñas, niños o adolescentes, deberá comunicar dicha circunstancia ante la autoridad administrativa de protección de derechos en el ámbito local, bajo apercibimiento de incurrir en responsabilidad por dicha omisión.”³

La Escuela asume así, un lugar de responsabilidad que la interpela, ya que aparecen situaciones que demandan la tarea de reconstrucción de la situación inicial, la incorporación de otros actores de la escena, el reconocimiento de relaciones amplias y complejas, que permitan la traducción, la construcción de decisiones y las

intervenciones más adecuadas. Todo esto en un “territorio” que no resulta muy conocido, que no es del todo cómodo, en el que se juegan posiciones personales, familiares que no admiten fácilmente la intervención de la institución.

La tensión entre posiciones en este escenario, hace necesario una cuidada decisión de pasos a seguir, que es única para cada situación, que no puede replicarse de una situación a otra, y que tiene un claro propósito que a su vez marca el primer límite de la intervención: denunciar la vulneración de algunos de los Derechos previstos por la Ley, para favorecer su restitución.

Aquí es donde la Escuela debe entrar en relación con otras instituciones que son las encargadas de tramitar la presentación que la Escuela realiza.

Para ello la Ley 26061 ha previsto en su Título III:

SISTEMA DE PROTECCION INTEGRAL

DE LOS DERECHOS DE LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES

ARTICULO 32. — CONFORMACION. El Sistema de Protección Integral de Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes está conformado por todos aquellos organismos, entidades y servicios que diseñan, planifican, coordinan, orientan, ejecutan y supervisan las políticas públicas, de gestión estatal o privadas, en el ámbito nacional, provincial y municipal, destinados a la promoción, prevención, asistencia, protección, resguardo y restablecimiento de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, y establece los medios a través de los cuales se asegura el efectivo goce de los derechos y garantías reconocidos en la Constitución Nacional, la Convención sobre los Derechos del Niño, demás tratados de derechos humanos ratificados por el Estado argentino y el ordenamiento jurídico nacional.

La Política de Protección Integral de Derechos de las niñas, niños y adolescentes debe ser implementada mediante una concertación articulada de acciones de la Nación, las provincias, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y los Municipios.

Para el logro de sus objetivos, el Sistema de Protección Integral de Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes debe contar con los siguientes medios:

- a) Políticas, planes y programas de protección de derechos;
- b) Organismos administrativos y judiciales de protección de derechos;
- c) Recursos económicos;
- d) Procedimientos;
- e) Medidas de protección de derechos;
- f) Medidas de protección excepcional de derechos.

En esta instancia es donde, a la complejidad específica de las situaciones abordadas (Derechos vulnerados que hay que propiciar restituir...) se suma la compleja trama de relaciones interinstitucionales que la Escuela debe comenzar a activar.

Nos detenemos un momento en esta apreciación.

✓ En estas situaciones se cruzan lógicas de trabajo que merecen un espacio-tiempo particular, que irrumpe en las tareas cotidianas de los Equipos. La dimensión institucional del trabajo de los DOE se activa incluyendo a la Dirección en forma de espacio respaldatorio ante las Instituciones por fuera de la educativa. Requiere un encuadre de trabajo con criterios definidos, algunos que provienen de esferas ajenas a lo escolar, y que muchas veces no coinciden con los propósitos que la Escuela acostumbra a manejar con su comunidad.

✓ Además de la lógicas diferentes (lógica escolar-lógica de las instituciones de la Justicia), otro problema que aparece tiene que ver con la dimensión temporal de las intervenciones. Observamos una asincronía muy marcada en las definiciones de las intervenciones en las situaciones presentadas. Esta diferencia temporal, que responde a las posibilidades de las diferentes instituciones (y a sus paradigmas de trabajo probablemente) opera como un obstaculizador del vínculo que la escuela construye tradicionalmente con los padres de los alumnos. Ciertamente es que la autonomía de las instituciones del Pre Grado Universitario, que no dependen de una estructura jerárquica de Inspectores como la jurisdicción provincial, permite una tramitación más ágil de las situaciones que emergen. Sin embargo, al entrar en la trama interinstitucional, los tiempos, las modalidades

². Beloff, M. “Un modelo para armar —y otro para desarmar!: protección integral de derechos vs. derechos en situación irregular”

³. Ley 26061.

de intervención, la construcción de la escena, el trabajo interdisciplinario e interinstitucional, las formas de comunicación ya no dependen de la escuela. Muchxs de lxs actores involucrados, acostumbrados a formas más fluidas y dinámicas, debemos “someternos” a tiempos y decisiones de otras instancias.

✓ Con referencia a lo citado en el punto anterior, podríamos sumar a la cuestión de la asincronía, que la mayoría de los intentos por generar un espacio colaborativo, donde los Equipos involucrados (Secretaría de Niñez/ Justicia y Escuela) nos han demostrado que no es tarea sencilla. Entendemos que la escuela debe presentar la situación a los Organismos correspondientes; pero sería deseable –según entendemos lo marca el espíritu de la Ley- .el diálogo entre Instituciones fuera fluido y por sobre todo con igual valoración la palabra de cada una de las instituciones. La Escuela tiene mucho que aportar, la palabra de la Escuela tiene historia, contexto, posicionamiento.

✓ Entendemos que la situación marca un límite en la acción de los DOE. Límite que en algunas ocasiones obtura, tensiona y complica el trabajo de lo cotidiano. Sabemos que las estructuras y las lógicas de otras dependencias pueden verse sobrepasadas en su capacidad. Pero creemos que, si el trabajo se hace en forma colaborativa, se pueden optimizar los recursos. Por ello abrimos espacios colaborativos, esperando que las decisiones que se tomen jueguen en la tensión necesaria de respetar los ámbitos de incumbencia propias de cada institución, pero a la vez redundando en intervenciones positivas para el niñx o familia que convoca la atención.

✓ Asumimos que para el caso de la escuela, la situación planteada, tienen que ver con un alumno, un/a niño/a que tiene una historia en la institución, una trayectoria que se acompaña desde diferentes lugares institucionales. Por esta razón el involucramiento, el conocimiento la relación que la Escuela instituye, tiene una entidad diferente a la que sostienen las otras instituciones (Secretaría de Niñez/Justicia). Y está bien que así sea. Lo que nos preguntamos es si esta diferencia debe constituirse en una barrera en las actuaciones de cada una de las instituciones. Consideramos que el/la niño/a que atraviesa una situación de este tipo, mientras la tramita, sigue con sus experiencias de vida habitual. En esa experiencia, la escuela ocupa un tiempo importante, y en ella el desenvuelve su condición de niñx social, cultural y escolarmente. Por ello creemos que tender el puente es imprescindible.

✓ Otra cuestión importante tiene que ver con la construcción discursiva de los textos y las conversaciones que circulan entre las instituciones. Las instituciones que interactúan con la Escuela poseen una forma de tratamiento del lenguaje, que en muchas ocasiones se torna crítico, o al menos difíciles de otorgar un sentido rápido a lo que expresan en él. Y esta situación demanda un tiempo extra para lograr la “traducción de esos textos y su posterior impacto en la práctica cotidiana en lo escolar.

Estas cuestiones llevan a un espacio de reflexión permanente en la tarea de los DOE. Incorporamos como Eje de Trabajo la cuestión del tratamiento de las situaciones que nos implican como Co- responsables de la garantía de los Derechos de lxs Niñxs.

En esta línea se ha construido una Agenda de acciones que incluyen:

- espacios de Investigación Bibliográfica, lectura y análisis de Documentos, artículos y Leyes al interior del DOE
- Espacios de Intercambio y actualización con especialistas para todo el personal de la escuela
- Comunicación y asesoramiento permanente con Asesoría Letrada de la UNLP, y con el Programa de Niñez, Derechos Humanos y Políticas Públicas de la Facultad de Derecho de la UNLP.
- Sistematización de conceptos propios de otros campos, como el Jurídico.

Es así que cada vez que se nos presenta, cada vez que una situación que presume Derechos vulnerados nos interpela, comenzamos a :

- definir un conjunto de preguntas que nos permitan reconstruir la escena,
- determinar lxs actores involucrados,
- habilitar interlocutores válidos, posibles y necesarios
- reconstruir trayectoria, historia y vinculaciones
- si resulta necesario, consultas con dependencias de la UNLP para definir más claramente la situación Legal
- definir hipótesis y prioridades en las intervenciones

- Presentación ante el servicio Local (Secretaría de Niñez Nivel Municipal)

Como nos resulta muy dificultoso (tal cual lo hemos descripto anteriormente) establecer acciones coordinadas, cuidando mucho no entrar en la sobre-exposición, monitoreamos el transcurrir de esa situación y su impacto en la calidad de la escolaridad que el niñx va desarrollando.

4.- Lo que falta...la trama en proceso de construcción.

Creemos en el trabajo interdisciplinario. La complejidad de la época y de las situaciones por las que atraviesan los Sujetos, hace imprescindible una tarea con ese matiz.

Es un camino iniciándose, donde desde la Escuela, especialmente desde los DOE, estaríamos en condiciones de iniciar la construcción de la Red, con las otras instituciones. Para que nuestro trabajo, nuestra preguntas, nuestras hipótesis, nuestros aportes tengan el mismo rango de validez al abordar situaciones complejas como las que nos tocan.

Y aquí quisiera compartir parte del Documento preparado por el Ministerio de Educación (2014), para los Equipos de Orientación:

“...Hacer trama a partir del reconocimiento de nuestras condiciones de época resulta inherente a la posición de quien gobierna. Trama que reúna mundos, que genere condiciones de sostén, que imagine direcciones y coordenadas tanto en la nitidez como en la niebla que haga lugar a lo nuevo, que habilite los lenguajes que haga circular todas las palabras y las palabras de todos. Trama que posibilite el ensayo y la ilusión de una nueva función. Trama que invite y sostenga la voluntad de juntarse y crear.”⁴

Mucho que aprender y mucho, también, para compartir y brindar.

El desafío está frente a nosotrxs. Y los DOE de los colegios de Pre-Grado de las Universidades Nacionales tenemos una maravillosa capacidad instalada para emprenderlo. Los invito al debate y a la proyección.

Bibliografía:

- Ministerio de Educación de la Nación. “ Los Equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención. (2014)
- Ley 26061
- Tiramonti, G. (2005). “La escuela en la encrucijada del cambio epocal” en Educ. Soc., Campinas San Pablo, vol. 26, n. 92, p. 889-910, Especial Oct. En <http://www.cedes.unicamp.br>
- Vasen, J. (2008). “Subjetividades de ayer y hoy” en Las certezas perdidas. Padres y maestros ante los desafíos del presente. Buenos Aires: Paidós
- Beloff, M. “Un modelo para armar —y otro para desarmar!: protección integral de derechos vs. derechos en situación irregular

⁴ Ministerio de Educación de la Nación. “ Los Equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención. (2014), pag. 78

Cómo miramos los procesos de enseñanza y de aprendizaje para el seguimiento académico

Mónica Patricia Correa; Perla E. Azubell

Instituto Técnico
Universidad Nacional de Tucumán

FUNDAMENTACION

El trabajo en Equipo de Vicedirección con Coordinadores de los Ciclos: Básico y Profesionales del Instituto Técnico (nivel Secundario) plantea como objetivo prioritario el seguimiento académico de los alumnos. Para lograrlo se definen líneas de trabajo que exigen información más ajustada y sistemas más ágiles de comunicación interna y acceso a la misma.

La tarea se relaciona con el estudio y análisis profundo de los datos que generan los diferentes procesos y que se colectan desde las “herramientas” que dispone la Institución. Este estudio y análisis de datos que realiza el Equipo, facilita una mirada constante de las actividades que se desarrollan dentro del aula-gabinete y de las secciones de taller y genera diferentes niveles de información que luego se comparten y se significan con docentes y alumnos.

CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONALES

El Instituto Técnico es una institución de nivel medio que goza de un sólido prestigio académico y reconocimiento en la sociedad, logrado a través del desempeño de sus egresados como profesionales.

La oferta académica del Instituto se desarrolla en dos turnos. En el turno diurno ofrece las carreras de Maestro Mayor de Obras y Mecánico-Electricista. Y en el turno nocturno Tecnicaturas Superiores en Controles Automáticos, en Instalaciones Eléctricas Industriales y en Diseño Industrial. También ofrece Formación Profesional (Oficios) y diversos cursos.

La Propuesta de Reforma Curricular Institucional del año 1999, considera la figura del Coordinador de Ciclo Básico en el turno diurno. A partir del año 2013, con una nueva propuesta de reforma de Plan de Estudios, la organización institucional prescinde de los Jefes de Departamentos y se suman un Coordinador de Ciclo Profesional para cada especialidad.

Se constituye así un equipo interdisciplinario que depende funcionalmente de la Vice-Dirección, abocado a la definición de propuestas que tienden a la mejora académica institucional.

Respecto a la organización espacial, se destaca que para el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje, cada asignatura cuenta con espacios propios llamados Aulas-Gabinete. Este modelo pretende replicar la organización en secciones propia de los Talleres. Los docentes desarrollan sus clases en espacios equipados con los recursos propios de la asignatura a su cargo y los alumnos se desplazan entre estos espacios, según la asignatura que marca el horario elaborado para cada curso.

CRITERIOS DEL TRABAJO

Con la coordinación de la Vice-Dirección, se planifica un trabajo centrado en el área Pedagógica-Curricular, y por lo tanto se privilegia el seguimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en las aulas-gabinete y en las diferentes secciones del Taller.

En un primer momento se utilizaron las herramientas académicas (instrumentos que facilitan la mejora de los procesos escolares) que existían en la institución y a medida que se avanza en el trabajo, estas herramientas pueden ser modificadas y/o puede surgir la necesidad de ir creando nuevas para ser utilizadas por los diferentes actores institucionales: Equipo Directivo, Gabinete Psicopedagógico, Coordinadores, Tutores, etc.

HERRAMIENTAS ACADÉMICAS INSTITUCIONALES:

Sistema de Regencia: (2012). Es un sistema de carga de datos en red. Suministra Información referida al estado académico de los alumnos: notas (de proceso y finales), porcentaje de TP (asignados, aprobados/de-saprobados, recuperados), asistencia, datos personales y familiares. Constantemente se realizan ajustes que se consideran necesarios para mejorar la información. En una próxima etapa, se desea que desde este sistema se emitan los certificados analíticos.

Sistema de Seguimiento de T°P°: si bien el Reglamento Interno del Instituto Técnico contempla que todas las materias tienen régimen de T°P°, cada año se define las materias que ingresan al sistema de seguimiento. Los T°P° se presentan en Regencia junto a una planilla que llena el docente con la situación del alumno para ser cargada al Sistema.

Libro de Curso: reemplaza el Registro de Aula. Se diseñó un Libro que además de permitir el registro de los temas desarrollados por el docente, incluye el horario de clases, las fechas de las Pruebas de Seguimiento y de Rendimiento, una copia del Programa de las asignaturas y de Planificación de TP, y una planilla para el registro de los alumnos que son derivados a Ayudantía.

Libros de Ayudantes: Los Ayudantes Técnicos de Trabajos Prácticos, registran las fechas de las consultas, los alumnos que acuden y los temas trabajados.

Informe de los Tutores: dan cuenta de las problemáticas académicas que presentan los alumnos y de las diversas intervenciones de los tutores.

MONITOREO DE LOS PROCESOS ÁULICOS:

A partir del análisis y el entrecruzamiento de los datos recogidos se realiza el seguimiento con las herramientas académicas descriptas. Esta tarea favorece la construcción de un conocimiento más preciso del estado real de los procesos que realizan alumnos y docentes en las aulas-gabinete y secciones del Taller.

La secuencia del trabajo está determinada por la organización de los tiempos institucionales establecida por el calendario académico.

El trabajo se inicia previo al comienzo de clases con el armado de los Libros de Curso. Los profesores presentan sus Programas y Planificaciones de T°P° de modo digital y la Regencia suministra los horarios de clase para cada curso. Además se reserva un espacio en la primera hoja, donde posteriormente se comunican las fechas y horarios de las Pruebas de Seguimiento y de Rendimiento.

A medida que se desarrolla el proceso y se produce el registro en estos Libros, los Coordinadores realizan el seguimiento de las actividades y anotan las observaciones que consideren. Este seguimiento se realiza durante todo el año.

A mediados del avance del primer cuatrimestre, las Pruebas de Seguimiento permiten una primera aproximación al estado de los aprendizajes, Las notas que se generan son analizadas buscando detectar dificultades que permiten la construcción de hipótesis explicativas sobre el trabajo realizado en el Aula-Gabinete y secciones del Taller. Acá ya se cuenta con material para trabajar con los profesores, lo que permite el diseño de estrategias de prevención. En este punto intervienen Vice- Dirección y Coordinadores de Ciclo.

Paralelamente se inicia el seguimiento de los T°P° a través del Sistema de Regencia. Se observan la efectiva asignación de los T°P° planificados y el estado de los alumnos en cuanto a su presentación, aprobación y recuperación. Los agentes que actúan son: Vice- Dirección, Coordinadores de Ciclo, Gabinete Psicopedagógico y Tutores.

Al final del cuatrimestre se administran las Pruebas de Rendimiento de las materias obligatorias. Deben incluir los temas principales trabajados durante el cuatrimestre y que, supuestamente, fueron abordados en los T°P°. Las notas obtenidas se promedian con la nota de Concepto.

Los docentes presentan en Regencia la planilla con las notas obtenidas por los alumnos en el Cuatrimestre, las que son cargadas en el Sistema para emitir el estado académico de cada alumno al momento de cerrar el Primer Cuatrimestre. Esta información revela la eficacia de las estrategias implementadas para salvar las situaciones ya detectadas a mitad del cuatrimestre, los ajustes que son necesarios realizar y las expectativas de mejora hasta fin de año. Además evidencia la situación de alumnos en riesgo académico. En este trabajo intervienen: Vice- Dirección, Coordinadores de Ciclo, Docentes, Gabinete Psicopedagógico y Tutores.

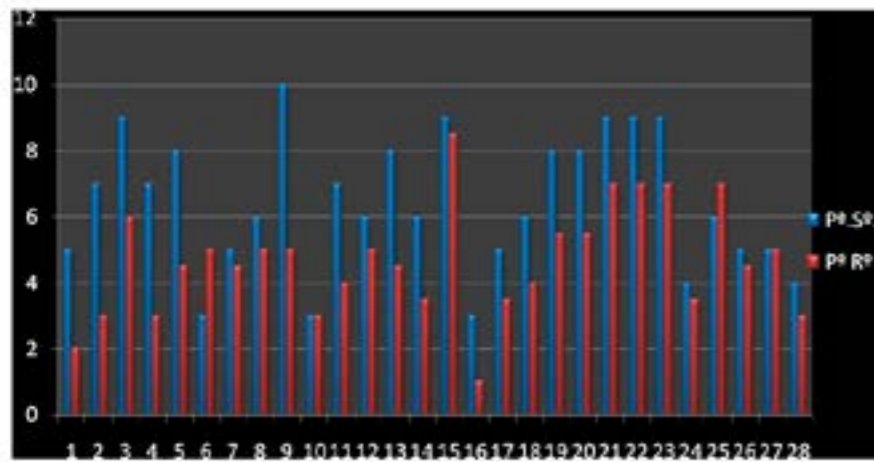
El proceso de seguimiento realizado en el Segundo Cuatrimestre es similar al descrito, pero enriquecido por el conocimiento adquirido hasta el momento de los procesos desarrollados en las Aulas- Gabinete y Taller.

Al final del año escolar tienen lugar los Exámenes Finales de las asignaturas. Los alumnos en condiciones de rendir son los que cumplen con los requisitos definidos en el Reglamento vigente. Se puede observar desde el Sistema el estado académico de: los alumnos que promueven o no el curso en la instancia de Diciembre; quienes necesitan rendir en la instancia de Exámenes Complementarios para completar el año correspondiente y quienes necesitan recuperar T°P°. Los resultados obtenidos son cargados en el Sistema, de manera se completa el estado académico de los alumnos. Los agentes que actúan son: Vice- Dirección, Coordinadores de Ciclo, Gabinete Psicopedagógico y Tutores.

Toda la información obtenida durante el ciclo lectivo permite elaborar un cuadro que refleja la situación académica por curso en toda la institución.

PROCEDIMIENTO DE TRABAJO A PARTIR DE ALGUNOS EJEMPLOS

La siguiente gráfica muestra los resultados de Prueba de Seguimiento y de Rendimiento obtenidos por un curso en una asignatura en el primer cuatrimestre.



Información que brinda

- Situación del grupo en general y de cada alumno en particular al momento de las pruebas.
- Comparación donde puede observarse la distancia entre los resultados obtenidos entre ambas pruebas que corresponden a distintos momentos del proceso.
- Elaboración de hipótesis acerca de las dificultades que se observan.
- Trabajo con los docentes de las materias donde se detectan mayores dificultades.

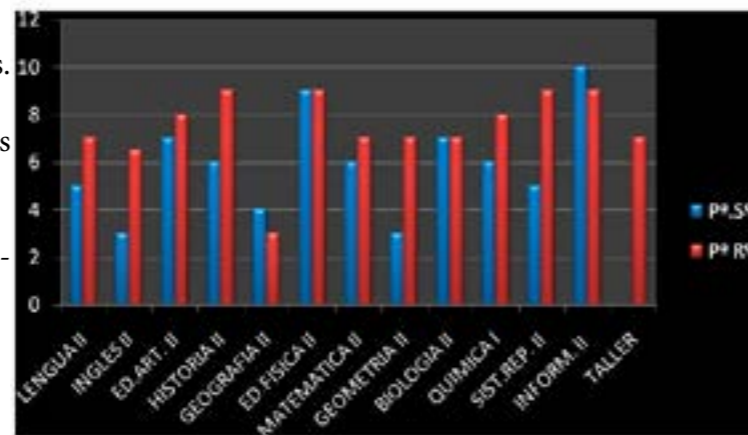
• Detección de alumnos para abordar las diferentes variables que intervienen en los resultados obtenidos: intervienen tutores docentes y ATTP para brindar la contención necesaria revertir su situación académica.

Se considera que esta etapa es crucial en tanto permite al equipo detectar las dificultades y proyectar estrategias de intervención con el tiempo suficiente para ser implementadas.

El gráfico que sigue muestra los resultados obtenidos por un alumno de 2º Año en las pruebas de seguimiento y rendimiento.

A partir de este gráfico, el equipo analiza los siguientes aspectos:

- Si hay o no progresos entre ambas instancias.
- Las asignaturas con o sin dificultades.
- La distancia entre los resultados obtenidos en las pruebas.
- El número de materias desaprobadas.
- Las asignaturas que recurrentemente presentan dificultades para los alumnos.



A partir de estas observaciones se ponen en marcha las estrategias institucionales de prevención del fracaso. Por ejemplo: análisis de la situación con los docentes, intervenciones de Gabinete Psicopedagógico y tutor, derivación a ayudantía, trabajo con los padres, etc.

CUADRO DE RENDIMIENTO ACADEMICO AÑO LECTIVO 2015

Grado o curso División	Matriculados Inicial Abril	Alumnos Promovidos a Diciembre		Alumnos Promovidos con examen en Marzo		Alumnos que pierden el curso		Alumnos con Pase a otras escuelas durante el año		Alumnos Promovidos	
			%		%		%		%		%
1ª A	31	17	55	11	35	2	6	1	3	28	90
1ª B	31	14	45	14	45	3	10	0	0	28	90
1ª C	31	18	58	11	35	0	0	2	6	29	94
2ª A	32	12	38	17	53	3	9	0	0	29	91
2ª B	30	14	47	15	50	1	3	0	0	29	97
2ª C	30	17	57	12	40	1	3	0	0	29	97
3ª A	30	8	27	14	47	8	27	0	0	22	73
3ª B	31	3	10	18	58	10	32	0	0	21	68
3ª C	35	6	17	19	54	10	29	0	0	25	71
4ºMMO A	21	5	24	12	57	4	19	0	0	17	81
4ºMMO B	20	9	45	9	45	2	10	0	0	18	90
4ºTME A	22	8	37	12	55	3	14	1	5	18	82
4ºTME B	22	12	55	9	41	0	0	1	5	21	95
5ºMMO A	7	3	43	4	57	0	0	0	0	7	100
5ºMMO B	14	3	21	11	79	0	0	0	0	14	100
5ºTME A	21	4	19	13	62	4	19	0	0	17	81
5ºTME B	21	4	19	13	62	4	19	0	0	17	81
6ºMMO A	18	5	28	7	39	6	33	0	0	12	67
6ºMMO B	17	13	76	3	18	1	6	0	0	16	94
6ºTME A	20	3	15	15	75	0	0	2	10	18	90
6ºTME B	24	6	25	15	63	2	8	1	4	21	88
7ºMMO A	8	7	88	1	13	0	0	0	0	8	100
7ºMMO B	9	5	56	3	33	1	11	0	0	8	89
7ºTME A	22	0	0	22	100	0	0	0	0	22	100
7ºTME B	22	0	0	21	95	0	0	1	5	21	95
TOTALES	569	194	34	301	53	65	11	9	2	495	87

La información brindada por este gráfico revela la situación final de los rendimientos académicos obtenidos por curso. Además da cuenta de:

- Número de alumnos por curso y total en la institución.
- Cantidad y % de alumnos que promueven el curso en la instancia de Diciembre
- Cantidad y % de alumnos que promueven el curso en la instancia de Marzo
- Número y % de alumnos repetidores.
- Número y % de alumnos que solicitaron pase a otras instituciones durante el ciclo lectivo.
- Número y % de alumnos promovidos.

El análisis de esta información permite el diseño de estrategias a implementar en el siguiente ciclo lectivo.

EVALUACIÓN

La evaluación del trabajo se lleva a cabo con la definición de indicadores cualitativos y cuantitativos que describen “cómo miramos los procesos de enseñanza y de aprendizaje”.

Indicadores cualitativos:

- Disposición a tiempo de la información para dar lugar al diseño y desarrollo de estrategias de prevención
- Pertinencia de la información para revelar las situaciones en las que se focaliza el trabajo.
- Compromiso de los docentes para participar del trabajo de interpretación de situaciones y promover el cambio.

Indicadores cuantitativos:

- Cantidad de reuniones del Equipo
- Número de asignaturas en las que se intervino
- Incremento en el % de alumnos que promueven el curso en la instancia de Diciembre

- Aumento del % de alumnos que promueven el curso al final del año académico
- % de repetición

Esos indicadores posibilitan la reformulación de las herramientas, mejorarlas o introducir nuevas que ayuden a lograr una información que permita optimizar las estrategias del seguimiento académico.

CONCLUSIÓN

Este proyecto de trabajo a partir de las herramientas académicas contribuye a:

- ✓ fortalecer el seguimiento
- ✓ visibilizar la marcha de los procesos,
- ✓ la detección temprana de las dificultades
- ✓ contar con la posibilidad de prevenir situaciones de riesgo
- ✓ generar la construcción de estrategias complejas para abordar la multiplicidad de variables que intervienen en la definición del rendimiento académico.
- ✓ articular un trabajo en equipo alrededor de un objetivo común.

BIBLIOGRAFIA

- Instituto Técnico- Propuesta de Reforma Curricular (1999)- Tucumán-Universidad Nacional de Tucumán
- Instituto Técnico- Reforma Curricular (2012)- Tucumán-Universidad Nacional de Tucumán
- Instituto Técnico- Reglamento Interno (2008)- Tucumán-Universidad Nacional de Tucumán
- Decreto 1246/ 2015- Convenio Colectivo para los Docentes de las Instituciones Universitarias Nacionales, conjuntamente con el Anexo de Docentes Preuniversitarios

Construcción de un espacio de reflexión, discusión e intercambio de miradas, saberes y prácticas de los Equipos de Apoyo y Orientación Educativa

*Rodrigo Josserme; Adriana D'Assaro;
Silvia Gasparini; María Regina Quevedo
Elizabeth Paz Burgos; Amneris Gallardo*

Escuela Graduada "Joaquín V. González"
Universidad Nacional de La Plata
Colegio Nacional "Dr. Arturo U. Illia"
Universidad Nacional de Mar del Plata
Instituto de Enseñanza Media, Tartagal
Universidad Nacional de Salta
Universidad Nacional del Sur

INTRODUCCIÓN: Encuentros y desencuentros de los Equipos de Orientación en el Nivel Preuniversitario

El presente trabajo surge como un esfuerzo de reflexión e intercambio entre integrantes de Equipos de Orientación y Apoyo de distintas instituciones preuniversitarias. Un intento de análisis compartido y apertura de discusiones acerca de aquellas problemáticas que nos afectan en lo cotidiano.

A lo largo de las diferentes "JEMUs" los profesionales orientadores han realizado intentos por compartir y reflexionar sobre su práctica. Las ponencias, los posters, las reuniones, las mesas de debate y/o paneles específicos fueron las modalidades que en las distintas ediciones se instrumentaron para inaugurar un campo de trabajo de problemáticas comunes y miradas diversas. Estas modalidades han sido tan variadas como lo son las regiones de nuestro país, las instituciones preuniversitarias a las que pertenecemos y los vaivenes que los diferentes equipos hemos vivido en los recorridos institucionales. Pero más allá de esas obvias diferencias existe un eje vertebrador, un punto de convergencia, una intención que se desprende de cada intento por abrir discusiones acerca de los equipos y sus particularidades en el sistema preuniversitario: la necesidad de visibilización, de darle una entidad conceptual, un lugar más preciso en la trama institucional de los secundarios universitarios.

Esta ponencia se suma a esa historia de encuentros y desencuentros, de intentos de constitución de espacios definidos para los equipos en las sucesivas JEMUs y de conformación de ámbitos de intercambio más allá de las Jornadas que se van disipando con el transcurrir de los meses posteriores y la vuelta a la rutina laboral. El objetivo es revalorizar tales espacios, reafirmar su importancia, sostenerlos y recrearlos para que los Equipos de Orientación y Apoyo tengan participación, "con voz y voto", en el escenario de las prácticas y políticas educativas de las instituciones preuniversitarias.

DESARROLLO: Ejes centrales de reflexión en torno a los Equipos de Orientación y Apoyo en el Nivel Preuniversitario

El trabajo se plantea en 3 grandes ejes o apartados: 1) Puntualizaciones sobre las funciones, roles y tareas de los Equipos de Orientación y Apoyo, 2) Condiciones laborales y 3) Construcción de espacios de reflexión, discusión e intercambio que ayuden al fortalecimiento de los equipos.

Puntualizaciones sobre las funciones, roles y tareas de los Equipos de Orientación y Apoyo

Partimos de considerar la Orientación Educativa como "[...] el conjunto de discursos y prácticas - sostenidos por profesionales especializados - que promueven la interrogación de la dimensión conflictiva de las instituciones educativas, al mismo tiempo que colaboran en el desarrollo y el cumplimiento de sus funciones específicas" (Rascován, 2013). Tal como señala el mencionado autor se apunta a una perspectiva crítica de los discursos

instituidos, un enfoque interdisciplinario que promueva la integración de los sujetos a los proyectos educativos institucionales y un abordaje desde la complejidad que desnaturalice los fenómenos sociales y que propicie la deconstrucción de las tramas que tejen las situaciones problemáticas institucionales.

Asimismo, se efectuará un recorrido por el marco normativo a fin de indagar la trama y posición de los Equipos de Orientación en el Sistema Educativo (Leyes, resoluciones del Consejo Federal de Educación a nivel nacional y de nuestras propias jurisdicciones). Por último, como propuesta creemos que sería interesante analizar los reglamentos, resoluciones o normativas a través de las cuales se nos designan o se nos regula en nuestras instituciones de procedencia.

Como punto de partida se efectuará un relevamiento y recorrido por las principales normativas que tienen injerencia en el accionar de los Equipos de Orientación Escolar, a fin de indagar la trama y posición que ocupan en el Sistema Educativo. Para ello se partirá de lo general a lo particular, desde los marcos normativos nacionales hacia los provinciales y jurisdiccionales.

En primer lugar, dado que la escuela es una institución transitada mayoritariamente por personas con menos de 18 años; se considera importante retomar la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (NNA). Esta ley expresa en el art. 3 el predominio del Interés Superior de NNA como principio rector y en el art. 15 categoriza el Derecho a la Educación de los NNA.

En relación a la Ley 26.206 de Educación Nacional (LEN) en el título específico de la Educación Secundaria, señala en el art. 32 inc. h) que el Consejo Federal de Educación (CFE) fijará las disposiciones necesarias para que las jurisdicciones garanticen “La atención psicológica, psicopedagógica y médica de aquellos adolescentes y jóvenes que la necesiten, a través de la conformación de gabinetes interdisciplinarios en las escuelas y la articulación intersectorial con las distintas áreas gubernamentales de políticas sociales y otras que se consideren pertinentes”.

Respecto a la Ley 26.892 “para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas” De alguna manera sienta las bases de la vincularidad al interior de las escuelas y los equipos tenemos una fuerte presencia en aquellas situaciones que atenten con estos principios que apuntan a una mejor convivencia escolar.

Por su parte, las normativas del CFE se consideran relevantes para nuestras funciones son las siguientes:

✓ 84/09 en la cual se presentan los Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria, y la 88/09 en la cual se hace referencia a la institucionalidad y fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria – Planes jurisdiccionales y Planes de mejora Jurisdiccionales. En ambas se visualizan los lineamientos centrales entre los que se incluyen la obligatoriedad del nivel y el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes. Temáticas en las cuales los EOE desarrollamos un papel central.

✓ 217/14 en la cual se aprueba la “Guía Federal de Orientaciones para la intervención en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar” La presenta una serie de sugerencias y pautas para la intervención ante situaciones complejas. Si bien no es específica para los EOE, dada las particularidades de las situaciones que involucran es muy probable que los equipos sean partícipes necesarios ante las mismas.

✓ 239/14 Anexo II en la cual se proponen las “Pautas federales para el acompañamiento y la intervención de los equipos de apoyo y orientación escolar que trabajan en el ámbito educativo”. Allí se indica “la especificidad de la tarea de los equipos de orientación se inscribe en una perspectiva en orientación escolar que implica diseñar, implementar y acompañar –junto con supervisores, directivos y docentes- procesos favorables a la enseñanza y aprendizaje, para todas/os las/os alumnas/os, lo que también incluye atender situaciones particulares de estudiantes y propias de los grupos de estudiantes, así como colaborar en proyectos y propuestas de enseñanza, de convivencia, tutoriales, etc. generadoras de mejores condiciones institucionales”. En esta resolución se propone el acompañamiento de los equipos, su conformación, el carácter interdisciplinario y su mirada institucional al momento de intervenir.

En el caso de la Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Bs. As. de acuerdo a lo estipulado en la Ley de Educación Provincial 13.688 en cuyo art. 43 alude a la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (DPCyPS), dispone de las siguientes normativas:

✓ Disposición 76/08 que estipula las Misiones y funciones del EOE y los profesionales que lo componen

✓ La Comunicación 04/09 de a DPCyPS “Reconstruyendo las intervenciones de los miembros del Equipo de Orientación Escolar en el marco de la Psicología Comunitaria y la Pedagogía Social”. Aquí se presentan los enfoques y el basamento conceptual que tendrán las intervenciones de los equipos.

✓ Documento de la DPCyPS del año 2011 “Aportes para los Equipos de Psicología de las Escuelas Secundarias”. Presenta diferentes conceptos clave a la hora de efectuar intervenciones, como la concepción pedagógica e institucional de la misma, consideraciones respecto al sujeto en el ámbito escolar, el carácter interdisciplinario y la complejidad de los contextos actuales.

✓ Comunicación Conjunta N°1/2012 “Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar”. Puntualiza una serie de procedimientos e intervenciones para diversas situaciones que pueden suscitarse en el ámbito educativo. Representa un antecedente de la Guía Federal.

En el caso particular del Colegio Nacional “Dr. Arturo U. Illia” dependiente de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) la Ordenanza de Consejo Superior N° 1734/2014 que instituye el Reglamento Orgánico – Parte Docentes, señala las funciones específicas del Equipo de Orientación. El actual Equipo de Orientación Educativa fue re-organizado en el año 2011, a partir de la jubilación de uno de sus integrantes. Se incorporaron dos nuevos cargos con funciones de Psicólogos Educativos. El equipo se completa con 1 Psicólogo Institucional, 1 Trabajadora Social y 1 Asesor Pedagógico. En función de los proyectos vigentes y de las propuestas de los nuevos integrantes, se procedió a la re-organización de proyectos, funciones y tareas. Una de las principales modificaciones fue la transformación en un Equipo de Orientación reemplazando la denominación de “Gabinete Psicopedagógico y Social” con la cual fue creado este espacio. Esto no solamente representa una cuestión terminológica y denominativa, sino que implica el abandono de la impronta de las prácticas asistenciales e individualistas que caracterizaron a los “gabinetes escolares” desde mediados del siglo XX. Las actividades y funciones están dirigidas a los distintos actores de la institución (directivos, profesores, preceptores, padres y estudiantes). Aunque su centro de acción son específicamente los estudiantes y su orientación psicoeducativa. Las diferentes intervenciones se plantean desde un enfoque institucional, comunitario, interactivo, psicosocial y positivo centrado en la prevención y la salud. Las modalidades de intervención son: 1) Por pedidos de intervención de los distintos actores, 2) Por programas o proyectos y 3) Por demanda espontánea de padres y/o estudiantes.

En el caso del Departamento de Orientación Educativa de las Escuelas Medias dependientes de la Universidad Nacional del Sur, de Bahía Blanca contamos con normativa explicitada en la Resolución del Consejo Superior 980/06. En ella entre otras cuestiones propias de la departamentalización, se detallan las funciones del DOE, su Coordinador e integrantes.¹

El volumen de alumnado es muy grande, proporcionalmente hablando a la cantidad de personal involucrado y sobre todo la carga horaria de cada cargo.

Por otro lado, las dificultades que se presentan son cada vez más y de mayor complejidad. Contamos con un único DOE para la atención de casi 2000 alumnos, de nivel secundario, distribuidos en las escuelas de Agricultura y Ganadería, Escuela Normal Superior, Escuela Superior de Comercio y Escuela de Ciclo Básico Común.

La estructura establecida para el Departamento de Orientación Educativa en la mencionada resolución es la siguiente: a) Coordinador de Departamento (Asesor Pedagógico), b) Psicólogo (1), c) Asistentes Sociales (2), d) Profesores Orientadores (1 cada 300 alumnos) y e) Secretario Docente. A esto se agregan: (ver art 24 y 24 bis de la Res CSU 980/06) Maestros Coordinadores (Preceptores con permanencia en el aula en los primeros años) y Auxiliares Docentes (Preceptores, uno por curso.) y Jefes de Auxiliares Docentes (uno por turno, por escuela). Durante muchos años permaneció incompleto, inclusive sin Coordinador. Actualmente, se hace difícil la cobertura de suplencias y el llamado a concurso de cargos vacantes. La renovación de personal es permanente.

¹. MARTICULO 2º: El Departamento de Orientación Educativa constituye una unidad técnico - pedagógica que debe contribuir al mejoramiento de los procesos de integración y crecimiento personal de los alumnos de los Establecimientos Preuniversitarios, planificando y organizando toda actividad que tienda a ese propósito y que haya sido aprobada por el Consejo de Enseñanza Media y Superior.

Por su parte en la Provincia de Salta, el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, crea el programa de Orientación Escolar y Equipos Interdisciplinarios en el año 2004 según resolución ministerial 069/04 y 070/04 con el objetivo general de: “Atender a la demanda de la comunidad educativa a través de un abordaje interdisciplinario, preventivo, asistencial, centrados en los procesos de enseñanza aprendizaje y en la convivencia escolar”. Este Programa actualmente se desarrolla en base a la Ley Nacional N° 26.206, en referencia al trabajo del gabinete psicopedagógico como coadyuvante de la calidad educativa, y a nivel provincial, en base a la Ley de Educación Provincial N° 7546, la cual establece en uno de sus artículos, el acompañamiento de los tutores en el trayecto educativo de los alumnos.

Según su coordinadora Tania Godoy, en el año 2012 el programa contaba con más de 160 profesionales en instituciones primarias y secundarias que brindan acompañamiento a las trayectorias escolares. Desde la perspectiva del Equipo Interdisciplinario del IEM Tartagal, advertimos la coexistencia de conceptos referentes de diversos paradigmas que coexisten en el discurso y en las prácticas. En este sentido si bien se alude a los conceptos de trayectorias escolares y abordaje interdisciplinario preventivo también se refiere como objetos de trabajo de los “gabinetes” a los problemas de conducta y las anomalías del carácter. La investigación de Matta, Silvia (2011) señala algunas cuestiones en relación con estos equipos en la jurisdicción provincial. En particular la dificultad de que no estén delimitadas las problemáticas que presenta la población asistida así como la ausencia de la práctica de evaluación de sus intervenciones. Sumado al hecho de que no existe suficiente información sistemática sobre las acciones que realizan los equipos y sobre los modelos teóricos que guían sus prácticas. Otro aspecto destacable es la reciente modificación de las condiciones laborales, de los profesionales que integran los equipos interdisciplinarios, del Programa de Orientación y Equipos Interdisciplinarios del Ministerio de Educación de la provincia de Salta, que hasta el presente año lo hacían a partir de un contrato de locación de servicios, contratados año a año de marzo a diciembre lo que determina condiciones de precariedad e inestabilidad con el malestar que le es inherente. La Resolución 1248/16 concreta la estabilidad laboral de los asistentes escolares con la posibilidad de titularización.

En relación con las intervenciones la autora plantea que las prácticas están libradas al capital simbólico de cada profesional, independiente del programa. Se sostienen prácticas unificadas, solo para la realización de informes de casos problema. Al mismo tiempo coexisten la diversidad de modos de intervención según: las relaciones interpersonales que se establezcan entre las personas de los profesionales y no los objetivos del programa, ni las problemáticas escolares. Al 2010 solo 9 de 23 departamentos de la Pcia. de Salta cuentan con este Programa. Actualmente tenemos registro de que se han incorporado más departamentos entre ellos el Dto. San Martín donde se encuentra el IEM TARTAGAL. La referencia a las condiciones de la jurisdicción provincial para este equipo cobra sentido en la medida en que es posible advertir los movimientos para asumir la complejidad de las situaciones educativas en nuestra región. Sin embargo, no ha habido comunicación sistemática interinstitucional entre nuestro equipo y los equipos jurisdiccionales.

Sí consideramos pertinente este análisis en el sentido de recuperar o construir la especificidad de su hacer aclarando que lo definimos por fuera de una cuestión asistencial.

Particularmente el actual Equipo Interdisciplinario de Asesoramiento y Orientación del IEM TARTAGAL, está previsto desde su proyecto de factibilidad. Al crearse en el año 1988 el Instituto se arbitran los medios para la gestión de cargos del entonces llamado Servicio Psicopedagógico y Asesoría Pedagógica. Recién en el año 2005 pudieron sustanciarse los primeros concursos regulares para los mismos y en ese mismo año se aprobó la Resolución de Sistema de Permanencia. Cabe señalar que el equipo se encuentra constituido desde la planta funcional, con diferentes cargos. Al redefinir el Proyecto IEM 2002, en acuerdo con el IEM Arturo Oñativia, se definieron las funciones del Equipo Interdisciplinario:

Prevención: Son acciones anticipatorias, institucionalizadas, basadas en un análisis de situación, tendientes a generar contención, acompañamiento y un compromiso de acción.

Orientación: Es un proceso tendiente a informar, elucidar, esclarecer determinadas situaciones a los fines que el sujeto pueda tomar sus propias decisiones.

Asesoramiento: Implica un proceso de apoyo complejo y permanente que se realiza desde un ámbito profesional específico.

Coordinación: Es una función que promueve la articulación, organización, esclarecimiento, búsqueda de sentido y logro de los objetivos del grupo, procurando la autogestión del mismo.

Investigación Educativa: Parte de la propia práctica docente, considerando tanto al docente como a los estudiantes como participantes activos del proceso. Los datos que se recogen son básicamente cualitativos. La validez de los resultados es determinada por los propios protagonistas en función de su experiencia directa.²

Su denominación actual es: Equipo Interdisciplinario de Asesoramiento y Orientación sin embargo constituyo una práctica donde se pueden distinguir un equipo de Asesoría pedagógica y el equipo del Servicio de Orientación, con tareas comunes a la vez que con ciertas especificidades. La constitución del mismo es la siguiente: 1 Asesora Pedagógica: Profesional en Ciencias de la Educación; 1 Profesora para tareas de apoyo a Asesoría Pedagógica: Profesional en Ciencias de la Educación; 4 Profesoras de orientación personal educacional y vocacional de 1ª a 6º (2 Pedagogos y 2 Psicólogos) y 3 Ayudantes del Servicio de Orientación: Psicóloga - Trabajadora Social - Psicopedagogo.

La Orientación Personal, Educacional y Vocacional en el Instituto es un espacio curricular, no es en realidad una asignatura sino que se la incluye en el plan de estudios a fin de que se “tenga presente la necesidad de adjudicar en el horario un tiempo...” (Doc. Plan de Estudios. IEM Tartagal) Atraviesa el diseño, con dos horas cátedra semanales en horario habitual de clases, a cargo de un Profesor de Orientación, acompañando la trayectoria de los estudiantes en las instancias de ingreso, permanencia y egreso. Se enfatizan aspectos formativos mediante el análisis de situaciones cotidianas institucionales, grupales e individuales, siempre contextualizadas. En Orientación lo objetivable del conocimiento es el sujeto mismo.

Este espacio de trabajo está organizado en ejes que tienen como marco de referencia a los fundamentos y las prácticas del Equipo Interdisciplinario, los mismos son “Trayectorias Educativas”, “Convivencia”, “Sexualidad” que en la actualidad es abordado desde la ESI, “Constituciones Subjetivas” y “Elecciones y Decisiones”.

El profesor orientador desarrolla una parte de su carga horaria frente a curso y la otra desde las funciones y tareas propias del Equipo Interdisciplinario de Asesoramiento y Orientación que en los contextos actuales y las tramas institucionales requieren abordar los programas y proyectos de las siguientes políticas públicas: “Vida cotidiana y convivencia en las Escuelas”, “Programa Nacional de Fortalecimiento y Desarrollo Profesional de Equipos de Apoyo y Orientación Escolar”, “Educación Sexual Integral”, “Discriminación”, “Mapa Escuela y Comunidad”³

Consideramos que es necesario mirar el encuadre ofrecido por el Ministerio de Educación Nacional que crea en el año 2009 el Ciclo de Fortalecimiento y Desarrollo Profesional de Equipos de Apoyos y Orientación -que desde 2013 es un Programa Nacional. Esta referencia se hace para nosotros necesaria en tanto dicho programa sistematiza los marcos teóricos y modalidades de intervención que este equipo viene profundizando desde hace más de 20 años a saber: abordaje interdisciplinario, institucional y comunitario, posición del equipo, tratamiento de la demanda, consideración de los sujetos de la educación como sujetos de derecho.

En el caso de la UNLP, debemos enunciar que cuenta con un Sistema de Pre-Grado conformado por 5 colegios, 4 de Nivel Medio (Nacional, Liceo, Bachillerato de Bellas Artes, Agraria Inchausti) y 1 que incluye Nivel Inicial y Primario: Escuela Graduada “Joaquín V. González”. Cada uno de estos Colegios cuenta con sus Departamentos de Orientación. En este espacio se hará especial referencia a esta última institución.

El Departamento ha pasado por diversas denominaciones a lo largo de su historia, en consonancia con los diferentes lineamientos teóricos que sostienen su accionar. Actualmente se denomina Departamento de Orientación Educativa (DOE), y su especificación resultó definida en el proyecto de Concurso de la Jefatura en los siguientes términos: “Haber cambiado la denominación de este Departamento, desde la denominación de Gabinete Psicopedagógico a la actual, implica no sólo una actualización a la luz de las nuevas conceptualizaciones del campo, sino un claro posicionamiento epistemológico acerca de su inserción en la escena institucional.

². Escobar, Marta y otros, Los equipos de orientación. El lugar del profesional orientador en la institución educativa. Las prácticas de intervención. VI JEMU 1999.

³. Guía Federal de Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. 2014.

Donde el concepto orientación-clave y explícito- define un tipo de intervención; y la referencia a lo educativo amplía el campo de lo psicopedagógico a un complejo espacio en donde los factores intervinientes son diversos, así como sus múltiples interacciones.” El Equipo de la Escuela Graduada atiende ambos Niveles (Inicial y Primario), con una matrícula aproximada a los 1200 alumnos en total, con 10 Secciones para el Nivel Inicial y 30 Secciones de Primaria (1 a 6 grados), alrededor de 190 Docentes. Está conformado por los siguientes Profesionales: 1 Jefe de Departamento (8 horas reloj); 6 Profesionales Psicólogos (1 x cada Grado, , 2 de las cuales también atiende el Nivel Inicial, sólo algunos con cargo de Profesional Equipo); 1 Fonoaudióloga (para ambos Niveles); 1 Trabajadora Social (para ambos Niveles); 3 Maestros que operan como ACOMPAÑANTES PEDAGÓGICOS (1 Nivel inicial, 2 en Primaria) y 8 Maestros de Apoyo para Nivel Primario. Algunos de los cargos de Profesional psicólogo se han regularizado acorde a lo establecido por el Convenio Colectivo. En otros casos, no se aplicó, ya que de hacerlo hubiera resentido las condiciones previas de contrato.

El cargo de jefe ha sido concursado en 2012, y es considerado cargo de Gestión, por lo cual queda supeditada su continuidad a los sucesivos cambios en la Gestión Institucional (los Directores de los Colegios son elegidos mediante voto de los docentes cada 4 años).

El Departamento se instituye, con su forma de intervención institucional, en un NODO donde se intersectan todxs lxs actores institucionales (Maestros, Coordinadores de áreas disciplinares, Equipo de gestión, alumnx y familias, Profesionales externos y Servicios que corresponden a las esfera públicas como el Judicial y la Secretaría de Niñez.

Podríamos resumir las líneas de trabajo del DOE (que se redefinen en forma permanente, según las situaciones problemáticas que se construyen en lo cotidiano), de la siguiente forma: “En nuestra concepción, este Departamento es un Equipo Interdisciplinario, orientado a detectar, anticipar, analizar y abordar las situaciones problemáticas, tanto de índole individual como grupal, que surgen dentro de la institución y que significan un obstáculo para el logro de los objetivos propuestos. El trabajo que realiza tiene que ver con la prevención y promoción de un adecuado entorno de aprendizaje, con la inclusión educativa, con la fluida comunicación con maestros, profesores y Coordinadores para abordar y desplegar estrategias de trabajo, con el desarrollo de herramientas para abordar situaciones mediante una construcción de consenso con los docentes y con la prevención y asistencia a las múltiples formas de violencia que sufren los alumnos y sus familias.” (en Proyecto Concurso Cargo jefe de Departamento, 2012).

Todxs los Profesionales del DOE, tienen al inicio del Ciclo Lectivo su tiempo de trabajo dentro de las Aulas, de esta forma “construyen mirada” de las situaciones individuales o colectivas (tanto del orden de lo pedagógico como lo relacional o vincular) en forma conjunta con lxs docentes. Sus observaciones son insumo para el ordenamiento del trabajo de intervención en lo que resta del año (Mayo-Noviembre), que se desenvuelve con diferentes intervenciones. Se realizan periódicamente Reuniones de MiniEquipo, donde se presentan las problemáticas detectadas y se trabaja sobre la construcción de preguntas que orientarán las intervenciones. En estas reuniones presentan las hipótesis docentes, Psicólogo, Secretarios Académicos y/o de áreas curriculares; y se intercambian informes y se construyen decisiones de intervención.

Como se ha aclarado en otras presentaciones, el DOE, se enfrenta periódicamente a nuevas demandas que diversifican la tarea sin mejorar las condiciones de conformación o carga horaria.

Hemos presentado oportunamente a las autoridades de la UNLP un punteo de las áreas de vacancia referidas a las nuevas escenas institucionales: legal: con relación a la ley de protección integral y la vinculación con estructuras no escolares; nuevos actores: acompañantes terapéuticos; límites de la acción institucional; atención psicológica para alumnx sin obra social; encuentros periódicos con otros departamentos del sistema de pregrado y actualmente (en proceso) discusión acerca del concepto de inclusión (lógica, alcances, estrategias de trabajo, posicionamiento). Sobre éstos y otros conceptos estamos trabajando, en la medida de nuestras posibilidades, para mejorar la performance profesional e institucional.

En este breve relato, que intenta dar cuenta del trabajo cotidiano, intentamos reflejar nuestras convicciones y nuestros desafíos.

Compartir estas cuestiones con las situaciones de otros colegas del sistema de Pregrado de las UNN, nos llevará a nuevas preguntas y líneas de trabajo.

A modo de cierre, se concluye que las normativas presentadas dan cuenta tanto de la trama en la cual los Equipos de Orientación se desenvuelven actualmente, como de la posición que deben asumir tanto en el escenario educativo (como ante las problemáticas que en él se suscitan). Creemos que el escenario es complejo y que también incluye problemáticas que exceden a lo educativo. Cabe aclarar que esta posición en el contexto del sistema educativo nacional corresponde a los últimos años de política educativa, ya que anteriormente el subsistema preuniversitario no era visibilizado como tal. Visualizamos que existe una diversidad de equipos con sus múltiples intervenciones, sentidos y constituciones. En este sentido es importante destacar la preexistencia de los equipos al marco normativo vigente. No obstante, es sumamente significativo contar con un marco normativo que explicita la posición y la necesidad de estos equipos transversales para el sistema educativo. Por último, queda evidenciado que el ejercicio profesional en el ámbito educacional no es una labor aislada e independiente, sino más bien apoyada, sostenida y llevada a cabo en función de una trama compleja inaugurada por todo ese marco normativo y, a su vez, una trama institucional específica de la escuela en que se desempeña. La posición adoptada nunca es una posición en solitario, sino que adquiere sentido en una red de vínculos con otras posiciones dentro de la institución. El objeto de intervención es resultado por un lado de una construcción producto de esa interacción en un ámbito complejo y por otro de ampliar la mirada hacia los marcos institucionales que permiten vislumbrar y problematizar tales cuestiones.

Condiciones laborales para los profesionales que integran los Equipos de Orientación y Apoyo en el Nivel Preuniversitario

El Convenio Colectivo de Trabajo (CCT) para los Docentes de las Instituciones Universitarias Nacionales con anexo de Docentes Preuniversitarios, ha sido homologado mediante decreto 1246/2015 el día 02/07/15 y con vigencia a partir del 03/07/15, a partir de dicha vigencia se estipula el plazo de 2 años para ir mejorando las condiciones laborales como herramienta legal (art. 3 CCT obligatorio, nacional y único, después de más de 15 años de marchas y contramarchas de orden político entre el CIN, las autoridades nacionales y los gremios desde una relación bilateral, convencional y onerosa con un piso en los derechos sociales que poseen jerarquía constitucional).

En el anexo del Nivel Preuniversitario están consagrados para los profesionales de Equipos de Orientación los mismos derechos que para los demás docentes del subsistema y, además, el reconocimiento de los derechos laborales en la denominación “Docente”, con algunas consideraciones en lo que se refiere a las categorías y jerarquías universitarias, la carrera docente y los derechos políticos, tres aspectos en los que es necesario seguir avanzando en la puesta en marcha del mismo. Esta inclusión en la categoría docente ratifica las sucesivas designaciones que históricamente han tenido los integrantes de tales equipos y, a su vez, dimensiona la práctica docente más allá de la tarea puntual de enseñanza.

En febrero del presente año Conadu Histórica realizó un encuentro de preuniversitarios donde se han abordado antecedentes y propuestas a futuro sobre ciudadanía universitaria y condiciones de trabajo que requieren ser profundizadas desde las instituciones universitarias y en particular desde los Equipos de Orientación con inclusión del Asesor Pedagógico. Estos conceptos desde el constitucionalismo social implican: 1) lo convencional proviene de un acuerdo entre partes y no surge de una ley o un deber legal; 2) lo bilateral implica tomar en cuenta las necesidades y aspiraciones de las partes intervinientes donde debe existir un equilibrio económico entre el trabajo realizado y el salario percibido y 3) lo oneroso hace referencia a un contrato donde el trabajador recibe un salario que no puede ser modificado por el empleador en perjuicio del trabajador.

En particular las categorías docentes del Nomenclador Único Nacional Preuniversitario desde 2011 plantea a nivel nacional la posibilidad de generar condiciones laborales de “a igual trabajo, igual remuneración”.

Finalmente, haremos una reflexión de los Artículos 2 y 4 del CCT en los que se plantean categorías, niveles, funciones y remuneraciones del personal docente de nivel preuniversitario. Algunos cargos incluyen todos los niveles, entre ellos los cargos de los “Equipos de Orientación” y Asesor Pedagógico, es decir se presentan como transversales al sistema educativo. El CCT expone sintéticamente las funciones y tareas específicas, así como remuneraciones en base a un índice relacional, de los cargos que tradicionalmente conformaron a los equipos. Cabe destacar que el CCT aglutina en categorías homogéneas la multiplicidad de roles laborales y profesio-

nales, algunos con fuerte tinte disciplinar, que componen los Equipos de Orientación y Apoyo del sistema preuniversitario. Es así como se plantean las siguientes categorías y funciones:

✓ Profesional de Equipo de Orientación. Concentra su labor en que “brinda apoyo técnico, orienta y asesora a la comunidad educativa con relación a diversas problemáticas de los estudiantes”, es decir centra la labor en la “problemática estudiantil” y resuelve la multiplicidad de miradas a través del “apoyo técnico” dando a entender que cada integrante abordará dichas problemáticas desde los instrumentos teórico-metodológicos propios de su campo disciplinar. Su lecturas e intervenciones no están basadas en el sentido común o la mera opinión, sino en un bagaje técnico que reafirma su forma de denominación de “profesional”. También amplía el campo de trabajo al asesorar “en materia de regímenes de convivencia y de integración”, esto es en la problemática de la inclusión, diversidad y los procesos propios de constitución de la comunidad educativa. En el párrafo final confirma que desempeña sus labores en “tareas relacionadas con la orientación del estudiante”, con la suficiente amplitud para incluir en ellas todo aquello que sea necesario para orientar al estudiantado (entrevistas con padres, reuniones con docentes, planificación específica de actividades, puesta en marcha de programas preventivos, asesoramiento a directivos, etc.). Por último, las remuneraciones se estipulan en base a las relaciones entre las categorías docentes del nivel, para estos cargos corresponde la siguiente: 20 horas con índice de remuneración 0.7000.

✓ Ayudante del Equipo de Orientación. Es parte del Equipo de profesionales de Orientación, pero con un rol soporte o de acompañamiento. Su función se define como “Asiste, apoya y acompaña en las tareas específicas a los profesionales”. La remuneración se estipula en función de 12 horas con índice de 0,5833.

✓ Asesor Pedagógico. Su vínculo pedagógico-didáctico articula todos los equipos y ámbitos de la institución (directivos, docentes, estudiantes, comunidad en general). Realiza seguimientos de las planificaciones docentes y propone modelos de enseñanza-aprendizaje y evaluando su puesta en práctica e impactos (25 horas con índice de remuneración 0.8395).

El CCT propone para la implementación de las etapas de aplicación del nomenclador no crear otras denominaciones que no estén definidas en el artículo 2, de esa manera se crea un cuadro único de categorías, niveles, funciones y remuneraciones de los docentes preuniversitarios y, puntualmente, de los integrantes de Equipos de Orientación.

Construcción de espacios de reflexión, discusión e intercambio que ayuden al fortalecimiento de los equipos

La JEMU desde sus inicios fue un espacio de encuentro, intercambio y producción de reflexiones en torno a las prácticas educativas desplegadas en las instituciones de nivel preuniversitario. En lo referente a Encuentro de Orientadores algunos fueron por separado, mientras que otros estuvieron en el seno de las propias JEMU. Creemos que más allá de la modalidad que haya adoptado y que adopte en lo sucesivo, lo crucial es auspiciar y fomentar la creación y sostenimiento de ese tipo de encuentros con un status institucional. Es decir, darle al Encuentro de Equipos de Orientación un encuadre que lo valore como ámbito de intercambio y discusión de la práctica profesional de los orientadores y que no quede supeditado a intereses y voluntades de los comités organizadores. Para ello creemos que en primera instancia es necesario abrir canales de diálogo y debate a fin de poner en discusión los lineamientos, principios y modalidades de dicha institucionalización.

Por lo que nos parece oportuno significar la construcción de este espacio en su especificidad como espacio de trabajo sistemático e inherente a las JEMU en tanto el subsistema preuniversitario se caracteriza por la Innovación Pedagógica y la existencia de estos Equipos es una de las piezas que dan condiciones para la misma. Por eso asumimos esta propuesta como apuesta política (saber/hacer/poder/) considerando el marco normativo nacional vigente.

Por último, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) posibilitarían experiencias de vinculación acortando distancias geográficas y físicas. Las TIC brindan la posibilidad real de promover, constituir y gestionar canales de comunicación e intercambio para los Equipos de Orientación y Apoyo Educativo, a través de distintas herramientas y recursos virtuales. La creación de listas de correo electrónico para el intercambio de información de utilidad, de páginas de Facebook para la creación de una comunidad virtual de orientadores

preuniversitarios o de publicaciones virtuales de proyectos, programas y experiencias a través de blogs, etc. La creación y edición virtual de una publicación de carácter cuatrimestral que presente intervenciones, modalidades de trabajo y experiencias de los distintos equipos sería una forma de empezar a conocer nuestras diversas realidades y poner en discusión problemáticas comunes y modalidades de resolución. Las TIC facilitan la generación, difusión y edición colaborativa de contenidos, por lo cual proponemos la planificación e implementación de un medio de este tipo para compartir e intercambiar relatos y experiencias. El concepto de Korinfeld (2013) de “sociedades en red” nos permite visualizar tales espacios como problematizadores y tensionadores de los discursos dominantes, críticos y del contexto social de época, dando lugar a la subjetividad en un entorno mediatizado. A su vez, la idea de fomentar “espacios e instituciones suficientemente subjetivizados”, inducen a la necesidad de “[...] pensar la subjetividad a partir de los modos en que los sujetos, los grupos y las comunidades pueden dar cuenta de sus experiencias en el presente, de sus modos particulares de experimentar el pasado y de imaginar el futuro”. Por lo cual apostamos a la apertura de entornos virtuales de comunicación que rescaten la subjetividad en los términos antes planteados. Consideramos interesante sumar la posibilidad del trabajo en red como un abordaje institucional sea incluido y reconocido como parte de las funciones y tareas.

DISCUSIONES

Se visualiza como necesidad contextualizar la práctica orientadora en el nivel preuniversitario e indagar sobre los múltiples sentidos que los Equipos de Orientación asignan a su trabajo, más allá del recorrido normativo que hemos realizado. Un tema no menor sería problematizar el tratamiento de la demanda cuando los equipos, como los nuestros, son internos a cada institución, asimismo el problema de la vinculación de los equipos institucionales con la gestión y su posicionamiento político. Por otra parte y en relación con los modos de subjetivación que tienen lugar en las sociedades en red, es necesario problematizar la realidad virtual también en las posibilidades de intervención.

A partir de lo señalado en el trabajo la institucionalización de un ámbito o espacio de intercambio y reflexión aparece como idea central. Será objeto de discusiones posteriores las formas concretas en que se llevará a cabo tal proceso instituyente.

También es deseable que en dicho marco se abra el juego a analizar los discursos, imaginarios, expectativas y demandas que los distintos actores institucionales depositan en las intervenciones de los Equipos de Orientación y Apoyo desde las propias experiencias institucionales. Aquí cada uno, desde la experiencia en su propia institución aportaría elementos para en definitiva dilucidar el lugar que ocupamos en nuestras escuelas, las tareas demandadas, los proyectos y las complejidades. Luego podríamos rescatar los puntos comunes y mejorar los programas e intervenciones.

Ante todo lo explicitado... ¿Nuestros equipos enfrentan obstáculos o problemas? Un diccionario dice que obstáculo es estorbo, impedimento, barrera física que presenta un recorrido, en tanto que distingue e indica que problema es la relación que existe entre un conjunto de instancias y un conjunto de soluciones.

El tema está en nuestra mirada: ¿Cómo leemos la información? ¿Qué implica tomar decisiones si estamos en problemas? Tal vez, algunas reglas de juego colaboren a la hora de considerar las condiciones que permitan dar paso a la novedad y a la creación, y que conjuren esos muros infranqueables que se interponen —imaginaria o literalmente— en nuestro andar por las escuelas, que seguramente —producto de la inercia y de la naturalización que nos habita— se esmeran en resaltar todo lo que es difícil, imposible, inalcanzable o limitado desde arriba.

Retomando palabras de Dora Niedzwiecki, consideremos, entonces, que estas reglas de juego, a modo de orientaciones, valen como pasaporte para ir en busca de grietas, pasajes por los cuales deslizarse y hacer lugar a experiencias educativas valiosas. Aquí vamos: a) Detener la vorágine, porque en el apuro no se piensa; b) Poner en duda lo dado, porque el “siempre se hizo así” ya no habla con lo que hay; c) Distanciarnos de respuestas rápidas y automáticas porque seguramente nosotros quedaremos por fuera de dichas afirmaciones; d) Estar disponibles y atentos a lo nuevo, a lo desconocido que asoma, esto es, registrar lo que nos pone incómodos; e) Correr del estado de queja e impotencia como garantía de estar siendo parte de la cosa; f) Mirarnos en las escuelas desde lo que hace posible que funcionen; g) Animarnos a inventar lo que no hay; g) Habilitar otros

posibles, la flexibilidad de las intervenciones, el reconocimiento del Otro (cualquiera fuera) desde una perspectiva de confianza, de su posibilidad en ese momento y en esas circunstancias, y finalmente, i) Ante cada situación, construir preguntas que orienten las intervenciones, antes que respuestas y si las hay...entenderlas como provisorias.

En relación a lo metodológico proponemos una estructura que partiendo de aportes conceptuales y teóricos vigentes acerca de la práctica orientadora en el nivel secundario, nos permita indagar, reflexionar y mejorar nuestras intervenciones. En pos de la construcción de un espacio que promueva la reconstrucción colectiva de la historia y los sentidos que los Equipos de Orientación han tenido en el nivel preuniversitario. De modo que a partir de los marcos teóricos actuales y los intercambios entre los orientadores se puedan proyectar metas para los Equipos de Orientación del Nivel Preuniversitario. En otras palabras, cada equipo podrá ofrecer su mirada, saber y experticia sobre la cual constituir un campo de trabajo y reflexión específico: el de la orientación educativa en el nivel preuniversitario.

Finalmente, consideramos que las TIC ofrecen recursos que facilitan y posibilitan la creación de canales y medios de comunicación e intercambio. Por ello la puesta en funcionamiento de una publicación periódica virtual generada con la participación de los diferentes equipos que componen el nivel preuniversitario, sería una modalidad apropiada para compartir y reflexionar acerca de nuestras prácticas y, además, de reafirmar nuestro rol docente, académico y profesional en el seno de la institución universitaria.

Referencias bibliográficas

1) Ley 26.206; Ley 26.061; Ley 26.892; Ley de Educación Provincial 13.688 (Bs. As.); 2) Resolución de CFE 84/09; 88/09; 217/14 y 239/14; 3) Disposición de la DPCyPS dependiente de la DGCyE de la Pcia. de Bs.As 76/08 y 04/09; 4) Documento de la DPCyPS 2011. "Aportes para los Equipos de Psicología de las Escuelas Secundarias"; 5) Comunicación Conjunta DPCyPS N°1/2012 "Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar"; 6) Convenio Colectivo de Docentes Universitarios (2014); 7) IEC-CONADU (2013). El cuarto capítulo del Convenio Colectivo. Nomenclador Preuniversitario: categorías, funciones, salarios. Mesa ejecutiva CONADU 2012-2016. Bs. As.; 8) Korinfeld, D.; Levy, D y Rascovan, S. (2013). Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época. ED. PAIDOS. Buenos Aires; 9) Rascován, S. (2013). Las prácticas de la Orientación Educativa. En: Korinfeld, D.; Levy, D y Rascovan, S. (2013). Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época. ED. PAIDOS. Buenos Aires; 10) Korinfeld, D. (2013). Espacios e instituciones suficientemente subjetivizados. En: Korinfeld, D.; Levy, D y Rascovan, S. (2013). Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época. ED. PAIDOS. Buenos Aires y 11) Ministerio de Educación de la Nación. Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención -1ª ed.-Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2014.

Ambiente y diseño, tres docentes, un consenso

Gustavo Maurín;

Andrea M. Poli; Verónica A. Pintos

Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco A. De Santo"
Universidad Nacional de La Plata

"Ambiente y Diseño" es un espacio curricular que se ha ido construyendo en el tiempo con muy pocas premisas pero que atraviesan el desarrollo de espacios que abordan tres especialidades proyectuales: el Diseño Urbano-arquitectónico, el Diseño Industrial, el Diseño en Comunicación Visual y la influencia interdisciplinar en el espacio público.

Tiene la particularidad de ser abordado por tres especialistas, en tres espacios áulicos diferentes, en un mismo horario, que los alumnos de tres divisiones distintas lo transitan, a lo largo de tres trimestres, con contenidos, metodologías y planificaciones pertinentes a cada rama del diseño; pero integrándose y conformando una única materia de carácter anual.

Creemos que nuestra modalidad como equipo de trabajo, poco común, tiene su semilla en la propia tarea profesional, pero en la docencia la colaboración se da a partir de acciones individuales e independientes, que terminan influenciándose mutuamente a partir del recorrido de los alumnos, que también hacen abordajes grupales e interactúan con otros equipos.

El valor agregado radica en los resultados de crear una conciencia integradora de la influencia de la mayoría de las expresiones de la cultura material y de la responsabilidad que conlleva proyectar cuando el destinatario del diseño son "otros" con quienes estamos íntimamente ligados en una compleja red interdependiente social, cultural y económica.

Básicamente cada docente trabaja con independencia dentro de un marco consensuado y en conocimiento de las temáticas abordadas por cada uno de los otros. Esto permite que el grupo de alumnos entrante se centre en la especialidad del trimestre pero reforzando lo aprendido en el período cursado, dado que los docentes realizamos frecuentes e intencionadas referencias sobre las temáticas anteriores y/o futuras, articulando los tres saberes.

Para poder obrar con independencia y flexibilidad siempre es necesario reflexionar y acordar sobre qué es lo que queremos enseñar y con qué propósito lo hacemos.

Como los tres espacios se dan en simultáneo, mismo día y horario, uno para cada comisión, pautamos y diseñamos el recreo como espacio de reunión y trabajo. En sala de profesores, coincidimos y comentamos estado de situación, diagnóstico, reflexión, re significación de objetivos y construcción de nuevos consensos.

Lógicamente coincidimos en las ideas estructurales sobre la problemática del espacio diseñado y el abordaje social y acordamos sobre dónde poner el acento o como complementarnos.

Este año, se nos hizo más notable la problemática que expresamos en la otra ponencia y tomamos dos tópicos para abordar simultáneamente e intentar complementar en el desarrollo del ciclo educativo.

La generación de ideas para mejorar la calidad de vida de una zona de la ciudad y la idea de ciudad resiliente convergieron en el desarrollo de un TP que iniciado dentro de un área específica vuelve a ser abordados por otro docente para su adaptación o desarrollo en la otra área.

A modo de ejemplos:

Un trabajo de alumnos del área de DCV que consistía en una ECO servilleta pensada para promocionar una conducta más higiénica en un espacio público afectado a eventos gastronómicos, que tenía la solución grafica comunicacional resuelta paso al área diseño industrial a ser reformulada en función de los condicionamientos que imponía su materialidad en base a características de degradación y procesos para su implementación.

Por otra parte un proyecto en curso sobre instalación de elementos de asistencia al turista en plazas de la ciudad, conjuga el diseño de las estructuras soportes, su usabilidad y su impacto ambiental, con el diseño de la

interface visual (que recupera del trimestre anterior) con las estrategias urbanas que cuestionarán u obligarán a fundamentar la elección de la locación.

Otro proyecto nacido sobre el tema de agricultura sustentada por la comunidad llevo a los alumnos a investigar sobre las posibilidades de tomar sectores abandonados del zoológico para convertirlos en un jardín con cultivos comestibles. Generan una propuesta urbana con mejoras de impacto ambiental, con puestos para la venta de las hortalizas y la difusión del mismo proyecto, todo a través de las tres miradas del diseño

Vale decir: en nuestra estrategia pedagógica, el elemento artificial es creado por algún área de diseño y este modifica el entorno de las personas afectando conductas individuales y colectivas. El objeto permite la intervención de tres saberes sin que entren en conflicto, fundamentalmente porque la problemática pasa por crear conciencia y actuar para mejorar la calidad de vida. El secreto de nuestro consenso es que el objeto de estudio no está puesto al servicio de la cosa fáctica de cada especialidad sino en su esencia, la satisfacción del ser humano. Y si está claro donde esta lo importante...el consenso se da por lógica consecuencia.

Acompañamiento psicopedagógico en los ciclos Preparatorio y Básico del Gymnasium Universitario: Construcción de estrategias de orientación y apoyo desde el gabinete psicopedagógico y la tutoría docente

*Marta Naigeboren; Dolores Bascary;
Silvina Bordier; Sergio Esparrell*

Gymnasium
Universidad Nacional de Tucumán

Introducción

En el contexto del proyecto educativo del Gymnasium Universitario se realizan acciones de orientación, apoyo y seguimiento de los procesos de aprendizaje y de integración social de los alumnos. Se promueve la adquisición progresiva de autonomía y la consolidación de las capacidades de pensamiento para su constitución como sujeto autónomo. Para ello, desde el Gabinete Psicopedagógico, en coordinación con profesores tutores del Ciclo Preparatorio y Básico, se desarrollan sistemáticamente estrategias de acompañamiento psicopedagógico.

Desde la psicología cognitiva y educacional, se postula al aprendizaje como proceso “complejo”, atravesado por múltiples variables afectivas, intelectuales y sociales, y la necesidad de propiciar experiencias en el contexto escolar que favorezcan la construcción del “rol de alumno” como sujeto activo, con capacidad de pensamiento autónomo, de resolver problemas y construir estrategias de aprendizaje, que le permitan la consolidación de sus habilidades cognitivas y el enriquecimiento continuo de sus esquemas de conocimientos.

Atendiendo a las necesidades de orientación que se registran durante los procesos pedagógicos, se coordinan acciones para la construcción de espacios individuales y grupales, que propicien el logro de mejoras y el fortalecimiento de las capacidades afectivas y cognitivas necesarias para la formación integral.

Marco Teórico

Desde la perspectiva constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, “aprender” es un proceso de apropiación del mundo a través de la elaboración de significados; es decir, es posible conocer, comprender y transformar el mundo mediante la adquisición de nuevos conocimientos con sentido, a partir de las experiencias con el contexto social y cultural, mediadas por “otros significativos”. Para ello se realiza una internalización de significados a través del lenguaje como herramienta simbólica de interacción de representaciones socialmente compartidas. Esto involucra procesos de pensamiento, a través de los cuales los esquemas de conocimiento se enriquecen y complejizan progresivamente, a partir de las relaciones relevantes entre los nuevos saberes y los saberes previamente adquiridos.

Es preciso hacer referencia a la particularidad del “aprendizaje” como proceso complejo y pluricausado, desde los aportes de algunos autores como Néida García Márquez (1986), Any Cordié (1998) y Silvia Schlemenson (1996). En este sentido, se lo concibe como un proceso que pone en contacto al sujeto con la realidad, de gran complejidad por la multiplicidad de factores que lo atraviesan, inherentes al sujeto mismo (de carácter interno) y propios de su contexto de pertenencia (carácter externo), condicionando la posibilidad de aprehender el mundo y hacerlo propio a través de representaciones que lo significan y permiten su apropiación.

Alicia Fernández (2000), postula como factores internos, cuatro niveles interrelacionados entre sí y que atraviesan tanto al aprendiente como al enseñante:

✓ el “organismo”, como “infraestructura neurofisiológica”, dado genéticamente y como base del aprendizaje, mediante las diferentes funciones vitales a partir de los sistemas que lo constituyen;

✓ el “cuerpo”, como imagen de sí mismo, construida mediante las relaciones vinculares con los “otros sig-

nificativos”, instrumento mediante el cual el sujeto se comunica con el mundo, con sí mismo y con los otros y a través del cual se apropia del conocimiento;

✓ la “inteligencia”, como estructura de conocimientos que se construye por medio de las interacciones del sujeto con el medio, a través de los procesos de asimilación y acomodación como mecanismos de desarrollo hacia la adaptación, enriquecimiento y transformación de la realidad;

✓ especial relevancia tiene el “deseo”, como motor o impulso de toda situación de aprendizaje, construido en las primeras relaciones vinculares del niño con las figuras parentales, que le permiten insertarse en el mundo, aprehenderlo, significarlo y dotarlo de sentido desde su particular historia.

Entre los factores externos se identifican al contexto socio – cultural de inserción del sujeto, la familia y la escuela como espacios constitutivos, que condicionan la formación integral del sujeto, a través de los vínculos que se construyen. Aquí se incluyen las experiencias con el conocimiento, los saberes culturalmente válidos y los modos de apropiación del conocimiento, para la inserción social plena, desde la propia singularidad.

Desde las ideas que proponen las diferentes autoras mencionadas, es posible observar la particularidad del aprendizaje como proceso de significación del mundo, a través de la elaboración de representaciones personales y sociales, portadoras de sentido. Influyen múltiples variables personales y del medio, en el que adquiere relevancia para el sujeto aprendiz, la presencia de los “otros significativos”, como sostén del aprendizaje.

El adulto, en su condición de “mediador” del saber, a través de los vínculos afectivo – comunicativos que construye con el niño y el adolescente, constituye una figura ineludible para su desarrollo integral, a partir del “deseo” que origina, sostiene e impulsa, posibilitando diferentes experiencias con el objeto de conocimiento, orientadas a la internalización de saberes culturalmente válidos, con la mediación del pensamiento. En el contexto de las experiencias educativas que propicia el Gymnasium, el Gabinete Psicopedagógico, en coordinación con los profesores tutores del Ciclo Preparatorio y Básico, desarrolla acciones de apoyo y orientación, propiciando la adquisición de autonomía y juicio crítico.

La adquisición de autonomía, a través de la apropiación de significados culturalmente válidos, involucra el desarrollo de experiencias educativas que promuevan progresivamente el pensamiento estratégico y el “aprender a aprender”. Desde los aportes de algunos especialistas como Carles Monereo, Juan Ignacio Pozo (1998, 2000) y José Beltrán Llera (1998), se explica a las “estrategias de aprendizaje” o “aprender a aprender” como la capacidad de decidir con autonomía, de modo consciente e intencional, cómo resolver una tarea, poniendo en práctica un plan de acción, mediante el uso de procedimientos cognitivos disciplinares o interdisciplinares (procedimientos de aprendizaje concebidos como modos ordenados de acción para la consecución de una meta), que facilitan la apropiación y/o la transferencia de los conocimientos que involucra, en relación a las diferentes áreas o campos del saber (Pozo y Postigo, 1993).

Se fortalece el desarrollo de la capacidad de apropiarse de nuevos conocimientos con sentido y transferir conocimientos para resolver problemas, poniendo en práctica diferentes “habilidades cognitivas”, o sea, capacidades, que se adquieren a través del uso continuo de procedimientos para la resolución de una tarea, mediadoras de la construcción de significados. Como capacidades mediadoras de la adquisición de conocimientos con sentido, involucran la selección, interpretación, análisis, organización y comunicación de la información; a través de las mismas es posible elaborar nuevas representaciones de la realidad.

Asimismo, es fundamental para el desarrollo del pensamiento estratégico que el alumno no sólo aprenda a aprender, mediante las diferentes habilidades cognitivas, sino también que adquiera la capacidad de “metacognición”, es decir, la capacidad de pensar en cómo se aprende y/o en las acciones que se ponen en práctica para apropiarse de un nuevo conocimiento (Flavell, 1976; Martí, 2000). Así puede registrar a conciencia logros, avances y necesidades de mejora y decidir cómo resolverlos; podrá superar dificultades y consolidar acciones que mejoren sus procesos de adquisición de los contenidos a aprehender.

Adquiere un rol fundamental el desempeño del adulto como profesional experto, referente y mediador del mundo y del conocimiento en el contexto de la escuela, donde los vínculos afectivo – comunicativos con el alumno, posibilitan otorgar significado, apropiarse del conocimiento y descubrir y comprender la realidad. El docente propone diferentes experiencias de aprendizaje con sentido, facilita orientaciones y aporta conocimientos que favorecen habilidades de pensamiento, valores y actitudes. Es posible explicar la relevancia y el

sentido que asumen las intervenciones del adulto como mediador de la cultura, desde los aportes de Vigotsky con respecto al desarrollo y el aprendizaje. ¿Qué propone Vigotsky? que el aprendizaje produce desarrollo, es decir, que las funciones psicológicas superiores (comportamiento voluntario, lenguaje y pensamiento) se desarrollan a través de la internalización de significados culturalmente compartidos, mediante la “interacción social”, en la Zona de Desarrollo Próximo; cabe preguntarnos sobre la ZDP y cómo es posible su creación.

En respuesta a esto, la Zona de Desarrollo Próximo es definida por Vigotsky como la distancia entre el nivel de desenvolvimiento cognitivo real del individuo, que se evidencia y/o puede medirse a través de su capacidad para resolver problemas, independientemente, sin ayuda, y el nivel de desenvolvimiento cognitivo potencial, que se mide por lo que el alumno puede hacer, con la orientación de un adulto o un compañero más capaz.

¿Por qué es necesaria la creación de ZDP para promover la actividad constructiva del alumno?

Porque la actividad constructiva del alumno, como sujeto de aprendizaje, involucra la internalización de significados culturalmente compartidos en interacción con el adulto o un par avanzado, mediada por el uso del lenguaje, en particular, como herramienta semiótica, y/o a través de la puesta en práctica de herramientas físicas, en su condición de instrumentos, que permiten el pasaje del conocimiento, desde un plano interpsicológico o social a un plano intrapsicológico o personal, a partir de la resolución de una actividad o situación problemática.

¿Cómo interviene el profesor o adulto experto para favorecer la creación de ZDP en el aula? ¿Cuál es su rol? como experto y guía, que captó previamente los significados socialmente válidos a ser incorporados por el alumno, cuyas intervenciones se orientan a proporcionar la “ayuda necesaria”, en calidad y cantidad, que se regula y ajusta, según sus avances, dificultades y progresos, desde la situación inicial de dependencia para resolver las tareas propuestas hacia la adquisición progresiva de autonomía. Por lo tanto, su ayuda es de carácter necesario y transitorio, desde el plano inter al intrasocial, ya que posibilita gradualmente, a modo de “andamio”, según la metáfora de Bruner, el control de la situación a resolver, que involucra la aproximación deseada entre los significados del alumno y los significados escolares, en tanto se produce la modificación, diversificación y enriquecimiento de sus esquemas cognitivos.

No es posible concebir los procesos de aprendizaje y desarrollo sin la mediación de otro significativo, que posibilite las experiencias necesarias para la construcción del “propio ser”, a través del conocimiento, considerando, además, la importancia de sus intervenciones sistemáticas desde el contexto educativo – formativo de la escuela.

Estrategias de orientación y apoyo desde el Gabinete psicopedagógico y la Tutoría Docente.

Adquiere relevancia la figura del profesor tutor, desde una concepción del “aprendizaje” como proceso de construcción personal que permite la apropiación del mundo en interacción con “otros significativos” que son mediadores y representantes de la cultura.

Desde el proyecto educativo del Gymnasium, en conjunto con psicólogos y pedagogos del Gabinete Psicopedagógico y Docente Tutores, se desarrollan acciones de orientación, apoyo y seguimiento de los procesos de aprendizaje del alumno, en los Ciclos Preparatorio y Básico, para promover la adquisición progresiva de autonomía y la consolidación de las capacidades de pensamiento.

En este sentido, desde el área psicológica y pedagógica se desarrollan diferentes acciones, en articulación con el seguimiento de las trayectorias de aprendizaje por parte de los profesores tutores, que se orientan al fortalecimiento de las experiencias formativas personales y grupales. Se promueve el vínculo con el saber, en interacción con “otros significativos” como adultos y pares, estableciendo puentes entre el espacio familiar y educativo, y la construcción de modos de apropiación del conocimiento promoviendo la autonomía del alumno.

La orientación, seguimiento y apoyo psicopedagógico se realiza especialmente a través del profesor Tutor que, semanalmente, en encuentros grupales de Tutoría, indaga sobre dificultades y logros de los alumnos, desde lo cognitivo y lo social. Se analizan los procesos individuales y grupales en relación a la construcción de vínculos con el profesor, en las distintas asignaturas, con sus pares, el posicionamiento en relación a las experiencias con el conocimiento a través de las actividades que se proponen, su sentido y relevancia como mediadoras del aprendizaje, avances y dificultades u obstáculos para su apropiación; asimismo, desde los procesos

individuales, el posicionamiento personal y familiar en relación a la propuesta educativa, el valor que adquiere el conocimiento, desde las significaciones construidas en el espacio familiar y escolar, y los apoyos o sostenes necesarios, desde el acompañamiento y la orientación del adulto, para su fortalecimiento hacia un pleno desarrollo integral.

Desde el Gabinete psicopedagógico se construyen, en acuerdo con los profesores tutores, a través de instancias de análisis y reflexión, desde la particularidad de las diferentes situaciones que se presentan, estrategias de orientación y apoyo, que propician el descubrimiento y la construcción de nuevos sentidos, en relación al aprendizaje, posibilitadores de un desarrollo autónomo, según las propias potencialidades, mediador de un proyecto de vida personal y social.

Ante situaciones de rendimiento poco favorable, inasistencias reiteradas, ausentismo en clases de algunas asignaturas, y problemas de integración, entre otros, se implementan entrevistas individuales, según las diferentes problemáticas, y talleres grupales. Paralelamente, se trabaja en equipo con el profesor tutor, para acompañar y fortalecer estos procesos de orientación, atendiendo a la continuidad de las estrategias de acción a poner en práctica, en distintos momentos del proceso, analizando y evaluando logros, dificultades y necesidades de mejora. En forma sincronizada, el profesor tutor trabaja con el equipo docente del curso, compartiendo propuestas de trabajo, individual y grupal, a través del análisis y reflexión previos sobre las necesidades de apoyo que se plantean, según la particularidad del grupo, atendiendo, por un lado, a la construcción de vínculos comunicativos, desde la figura del profesor, como referente, y su incidencia en el proceso formativo del alumno, en su condición de sujeto adolescente. Por otro, a la relevancia de las propuestas pedagógicas mediadoras del conocimiento, la necesidad de favorecer y fortalecer procesos motivacionales, y de facilitar su apropiación, a través de la interacción con el alumno, propiciando la comprensión del qué y el cómo de los saberes a adquirir, por medio de su orientación continua, según las diferencias individuales y grupales, y la singularidad del entramado relacional que caracteriza al aula en su devenir. También se trabaja con los padres para que acompañen a sus hijos en estos procesos de apoyo psicopedagógico, considerando al adulto referente en el espacio familiar como figura ineludible para un desarrollo autónomo pleno, que habilita en la construcción de un proyecto de vida saludable, como soporte de desarrollo personal y social, desde los propios intereses, preferencias y valores. Y a conciencia de que el saber escolar, desde los procesos educativos / áulicos y su singular red de vínculos comunicativos con otros significativos que lo dotan de sentido, constituye la herramienta simbólica que posibilita la adquisición y consolidación de las diferentes capacidades cognitivas, afectivas y sociales, que intervienen en el hacer propio de la propia historia de vida, en el contexto del aquí y ahora, atravesado por la idiosincrasia de la cultura.

Desde las estrategias de orientación y apoyo que se implementan, a través de talleres pedagógicos grupales, se promueven procesos reflexivos sobre el sentido del aprendizaje como proceso y su incidencia en las trayectorias escolares personales. Esto se va logrando a través de una toma de decisiones consciente, según las propias metas y las demandas del proyecto educativo. Asimismo, se trabaja sobre la posibilidad de potenciar las decisiones conscientes, como medio de crecimiento y desarrollo personal, e ir logrando un pensamiento crítico – reflexivo sobre lo que se aprende y cómo, en las distintas áreas curriculares, con el propósito de promover la adquisición, fortalecimiento progresivo y consolidación de las habilidades cognitivas. Estas capacidades de pensamiento intervienen en toda situación de aprendizaje y se desarrollan, con la orientación sistemática del profesor, a partir de las experiencias con el conocimiento que propone el docente. En este sentido, cabe explicitar que se considera fundamental, para el desarrollo del pensamiento, la orientación continua, intencional y sistemática del docente. Este orienta a los alumnos sobre el sentido de las diferentes actividades que se resuelven, los objetivos que involucran, su relevancia en relación a la resolución de problemas propios de la vida cotidiana y del espacio escolar, y los procedimientos cognitivos a poner en práctica. Así podrán ir apropiándose del conocimiento, a través de la elaboración personal, según su especificidad en el marco de una disciplina determinada. Del mismo modo, se advierte la importancia de las orientaciones del profesor durante los procesos de pensamiento del alumno, a través de la resolución de las diferentes tareas de aprendizaje, para facilitar su regulación, atendiendo a logros, dificultades y necesidades de mejora, y la posibilidad de potenciar las propias capacidades personales, desde lo cognitivo y motivacional, hacia la apropiación de nuevos saberes con sentido.

En relación a lo precedente, es fundamental señalar que, desde los talleres pedagógicos grupales que se implementan, los procesos motivacionales y cognitivos que se propician, proponen la construcción autónoma de experiencias de aprendizaje para el desarrollo personal integral, facilitando la comprensión de cómo se desarrolla el mismo, en las diferentes áreas disciplinares, y la relevancia de los procedimientos cognitivos de uso para la apropiación de los contenidos a aprehender, por lo cual es necesario facilitar en el alumno su conocimiento y la comprensión de su sentido como herramientas mediadoras de las habilidades de pensamiento. Es decir, no se asume un enfoque meramente técnico u orientado a la instrucción de lo que se debe hacer y cómo para resolver una tarea, sino que se facilitan experiencias con el conocimiento, a partir de distintas actividades orientadas a la comprensión y producción de información, desde las cuales se vivencia cómo es posible la elaboración de nuevos significados, registrando a conciencia las diferentes habilidades cognitivas que intervienen, promoviendo la toma de decisiones autónoma en posteriores situaciones de aprendizaje.

También es importante explicitar la significatividad que asumen las experiencias formativas que se desarrollan desde estos talleres, favoreciendo y fortaleciendo la construcción de vínculos con el conocimiento, a través de la interacción con los pares, con los cuales es posible compartir vivencias, explicitar y descubrir nuevos sentidos, apoyarse en los saberes del otro y apropiarse de modos de acceso y relación con el contenido a aprehender, desde las propias trayectorias de aprendizaje.

Conclusiones

A modo de síntesis, considerando al aprendizaje como un proceso complejo, atravesado por múltiples factores internos y externos al sujeto, es posible explicitar el carácter mediador del adulto y su relevancia, en toda situación de aprendizaje. El adulto es mediador de la cultura y promotor de la construcción de vínculos con sentido con el conocimiento. Es decir, atendiendo a su singularidad, se considera el protagonismo que asume como referente, desde el espacio familiar y escolar, en las relaciones del sujeto aprendiz con los otros y con el mundo, posibilitando su desarrollo integral, desde el despliegue de las propias potencialidades, entre las cuales adquieren un carácter vital las capacidades afectivas, cognitivas y sociales.

Desde el Gabinete Psicopedagógico del Gymnasium Universitario, se apuesta en el contexto de su proyecto educativo, en coordinación con las Tutorías Docentes del Ciclo Preparatorio y Básico, desde el cual se promueven las habilidades de pensamiento como mediadoras de aprendizajes autónomos, a la construcción de espacios de orientación psicopedagógica que ayuden a descubrir, potenciar y fortalecer las propias capacidades personales y, además, propicien experiencias con el conocimiento, que permitan nuevos significados en relación al aprender y cómo se aprende. En este sentido, se advierte la importancia de los procesos motivacionales, orientados a favorecer la disposición por aprender, así como de los procesos reflexivos sobre cómo se desarrolla el pensamiento, a partir de diferentes actividades de aprendizaje, y las posibilidades de su fortalecimiento a través de una toma de decisiones personal, consciente e intencional, hacia la puesta en práctica de las habilidades cognitivas necesarias para la apropiación del saber.

La continuidad de las experiencias formativas en el espacio familiar y escolar, con la orientación y el apoyo del adulto, a través de vínculos afectivo – comunicativos sólidos, constituye el soporte necesario para la construcción de la autonomía mediadora de la inserción en el mundo, desde la propia singularidad, por medio del aprendizaje, como proceso de elaboración de significados culturalmente válidos, que la hace posible.

Bibliografía

- Aizencang, N. (2004): La psicología de Vigotsky y las prácticas educativas: algunos conceptos que constituyen y contribuyen. En Elichiry, N. (comp.). Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educativa. Ediciones Manantiales. Buenos Aires.
- Beltrán Llera, J. (1998): Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje. Editorial Síntesis. España.
- Cordié, Anny (1998): Malestar en el Docente. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Fernández, Alicia (2000): La inteligencia atrapada. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Flavell, J. H. (1976): Metacognitive Aspects of Problem Solving. En Resnick, I. (Ed), The Nature of Intelligence. Erlbaum Associates. Hillsdale, NJ.
- García Márquez, Nélica (1986): Quiero aprender, dame una oportunidad. Barcelona. Gedisa
- Martí, E. (2000): Metacognición y Estrategias de Aprendizaje. En Pozo, J. I. y Monereo, C. (Eds.), El aprendizaje estratégico (pp. 111-121). Ed. Santillana. Madrid.
- Monereo, C. (1998): Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Grao. Barcelona.
- Pozo, J. I. y Postigo, Y. (1993): Las Estrategias de Aprendizaje como un contenido del currículo. En Monereo, C. (Ed.). Estrategias de aprendizaje: procesos, contenido e interacción. Domenech. Barcelona.
- Pozo, J.I. y Monereo, Carles (2000): El aprendizaje estratégico. Ed. Santillana. Madrid.
- Schlemenson, Silvia (1996): El aprendizaje: un encuentro con sentido. Buenos Aires. Kapelusz

Programa de fortalecimiento de la función del docente auxiliar

*Valeria Bergman;
Gustavo Gabriel Petracca*

Escuela Superior de Comercio "Carlos Pellegrini"
Universidad de Buenos Aires

En el marco del cambio de autoridades en la Escuela Superior de Comercio "Carlos Pellegrini" (marzo de 2015), surgió el interés en los equipos, de resignificar la función de los docentes auxiliares (preceptores y ayudantes de clases prácticas), por lo que elaboramos un Programa de Fortalecimiento de las incumbencias de los mismos, habida cuenta que en nuestra Institución cada curso tiene un preceptor, además de un equipo importante de ayudantes de clases prácticas; sobre la base de la observación de que sus funciones se han ido desvalorizando en los últimos años.

Establecida esta hipótesis de trabajo, consideramos necesario generar e implementar un plan de capacitación e inclusión para fortalecer, reforzar y mejorar la función.

Para ello estimamos que sería necesario abordar la cuestión desde dos aspectos distintos: Por un lado dotar a estos docentes de recursos didácticos para poder abordar actividades propias de un curso de escuela media; por otra parte, generar interés y compromiso con la resignificación de su rol docente, más allá de las incumbencias administrativas que siempre ejercieron

Se expondrán las técnicas y dinámicas grupales desarrolladas hasta el momento, las previstas, y la propia revisión del proyecto próximos a finalizar el primer año de trabajo.

Presentación e hipótesis de trabajo

El Programa de Fortalecimiento de la Función de los Docentes Auxiliares (o PROFFEDA) supone que es posible generar un empoderamiento de las funciones docentes en los actores que motivan nuestra intervención, jerarquizando su rol y generando desde la Institución un lugar como "docente a cargo del curso".

Las ventajas esperadas del Programa son la potenciación de una fuerza laboral numerosa, (en la Escuela se cuenta con ayudantes de clases prácticas en los laboratorios de Física, Química, Biología, Informática, Tecnología Educativa (Conectar Igualdad), Empresa Simulada, Extensión, Audiovisuales (entre otras); además de un Preceptor por curso, más varios Jefes de Sector y Personal de Regencia y Secretaría. Suman aproximadamente 150 personas que se encuentran permanentemente en contacto con nuestros estudiantes.

En el caso de los preceptores en particular, representan el personal docente más relacionado cuantitativamente con los estudiantes, lo que propicia en la mayoría de los casos, una relación docente – alumno destacable también por su valor cualitativo. Es importante mencionar que el preceptor se encuentra durante toda la jornada escolar, en contacto con los estudiantes, siendo su referente adulto de proximidad, mientras que el resto de los docentes se encuentra con ellos en general, solamente dentro de sus respectivos espacios curriculares.

Surge de la observación previa que los estudiantes adoptan generalmente como referentes a los preceptores y ayudantes de clases prácticas para la orientación en lo actitudinal pero también (a veces) en lo curricular o procedimental, para que los acompañen en las experiencias institucionales.

A partir de estas observaciones consideramos posible mejorar la experiencia entre estudiantes – institución – docentes auxiliares, trabajando principalmente en un proyecto de capacitación profesional que abarque por un lado una formación específica en manejo de grupos, perfeccionamiento de recursos didácticos, herramientas para atender las diversidades, situaciones relacionadas con el fracaso escolar, la violencia en el espacio educativo (áulico y no áulico), la gestión de conflictos entre pares; en definitiva, la orientación de nuestros estudiantes dentro de una escuela de grandes dimensiones (2.400 estudiantes) y diversas complejidades específicas.

Por otra parte el logro de estos objetivos implica la aceptación de los destinatarios del Programa (docentes auxiliares) de su rol preponderante dentro de la vida institucional, siempre teniendo en cuenta que se trata de un vínculo educativo docente – alumno. En resumidas cuentas, de lo que se trata es de lograr que nuestros docentes auxiliares se empoderen de esta importante función, asumiendo en consecuencia la misma como propia, sin sentir con ello que es arrancada de los espacios que corresponden a otros actores institucionales (tutores, profesores, psicólogos, autoridades, etc.).

Definición del rol

Tradicionalmente, a partir de la escuela decimonónica en adelante, el rol del docente auxiliar estuvo vinculado con cuestiones disciplinarias, de orden y organización para la función del profesor. Pero no siempre fue así:

Según la Real Academia Española, Preceptor es “persona que enseña”. Es decir que desde su etimología, la figura de este actor de la vida educativa moderna, se encuentra asociado al arte u oficio de enseñar. (Diccionario de la R.A.E.)

Para el recientemente aprobado CCT (Convenio Colectivo de Trabajo) para los docentes de las universidades nacionales, ANEXO I, art 2.b, el Preceptor: Atiende a los distintos aspectos que hacen a la vida escolar del estudiante en lo concerniente a la formación de los hábitos de convivencia y comportamiento social, procurando la integración de los alumnos al grupo y a la escuela; confecciona y actualiza el registro general de asistencia; evalúa la responsabilidad y convivencia de los estudiantes; verifica la comunicación entre la institución y los padres; atiende a las necesidades de material y útiles del aula y actividades correlativas de registro y planillas de calificación y exámenes y de toda documentación relativa a su función (partes diarios, libros de temas, legajos, etc.); supervisa la ejecución de las tareas programadas para las horas libres. Hace cumplir las normas de convivencia”.

En tanto que para el mismo Convenio Colectivo de Trabajo (anexo I, art. 2.b), el Ayudante de clases prácticas/Ayudantes de Departamento: “Asiste y colabora con el profesor en los trabajos prácticos. Asiste a los alumnos en las prácticas individuales y grupales. Procura y prepara el material necesario para el desarrollo de la clase. Participa en la evaluación de los trabajos prácticos. Presta apoyo a los alumnos para el mejor entendimiento y desarrollo del programa. Colabora con el mantenimiento, conservación y/o la restauración del material utilizado”.

En las definiciones del CCT precedentes, se puede observar que existe una revalorización del rol educativo de los docentes auxiliares, si bien también aparecen las funciones de neto corte administrativo y complementario.

En la Escuela “Carlos Pellegrini”, las funciones que han asumido habitualmente en los últimos años los docentes auxiliares son las que no se encuentran subrayadas, mientras que aquellas que hemos subrayado ex-profeso, son aquellas que mayormente pretendemos revalorizar a partir del Programa que nos encontramos llevando a cabo de Fortalecimiento de la función de estos docentes auxiliares.

Presentado el Proyecto al Rector del Establecimiento, Mg. Leandro Esteban Rodríguez, el mismo es aprobado en octubre de 2015 mediante Resolución que en su “Anexo I” establece que el Programa “...entre las misiones y funciones deberá (entre otras):

- ✓ Generar e implementar un plan de capacitación de mediano plazo para los docentes auxiliares preceptores;
- ✓ Generar e implementar conjuntamente con los Departamentos académicos un plan de capacitación de mediano plazo para los ayudantes de clases prácticas;
- ✓ Gestionar la colaboración e intercambio con Ministerios, la UBA y otros organismos, cursos y seminarios para el cumplimiento del plan de capacitación;
- ✓ Producir material de capacitación para los preceptores y ayudantes de clases prácticas;
- ✓ Fomentar espacios de reflexión entre los docentes auxiliares;
- ✓ Articular junto con el DOE espacios de intercambio de los docentes auxiliares.

Relevancia institucional del proyecto

El numeroso equipo de trabajo que conforman los docentes auxiliares (aproximadamente 150 agentes), se formó tradicionalmente con personas que, al ingresar al establecimiento, adquirirían con la práctica un conocimiento basado principalmente en el sentido común y la experiencia. No existían requisitos académicos para el ingreso a la planta de docentes auxiliares excepto haber completado los estudios secundarios. Un importante número de docentes auxiliares proviene del estrato descripto precedentemente. Se formaron como idóneos en un campo relacionado con el manejo y la contención de adolescentes.

Sostenemos que los docentes auxiliares desarrollan habilidades a lo largo de su carrera que no provienen necesariamente del cursado de una carrera o un profesorado, sino de la experiencia. Se trata de lo que se denomina en el campo de la Filosofía Practognosis, que podríamos traducirlo del griego como acción (práctica) y conocimiento.

Entonces, se trata de un conocimiento que se encuentra implícito en la acción. Desarrollo una determinada acción casi de forma refleja o instintiva; y esto proviene del conocimiento práctico provisto por la experiencia.

Este tipo de conocimiento se contrapone a la mera opinión (o doxa), porque va de suyo que implica también acción, (o mejor dicho, conocimiento implícito en la acción que se lleva a cabo frente a una determinada situación escolar). Esta práctica ha nutrido durante décadas la experiencia cotidiana de las escuelas secundarias del Siglo XX.

No obstante, desde hace algunos años se requiere para ingresar al cuerpo de docentes auxiliares de la Universidad de Buenos Aires, ser egresado de una carrera de grado o haber cursado un profesorado; y sólo excepcionalmente se encuentra autorizado el ingreso de personal que no cuente con capacitación docente o estudios de grado.

La profesionalización de los docentes auxiliares implica a nuestro criterio la posibilidad concreta de capacitarse en servicio para poder perfeccionar su practognosis y formación académica previa. Este proyecto se enmarca en esa premisa.

Entendemos que para obtener éxito en la tarea de sumar o agregar valor al cuerpo de docentes auxiliares es necesario entender desde la revisión histórica institucional el espacio que han ocupado, el que ocupan, lo que con el tiempo se perdió, lo que se ganó, y aquello que les gustaría ser dentro de la institución. Sostenemos como lo hacía Marx, que el ser humano es básicamente “hacedor”, es un “homo – faber” en las palabras del filósofo. Ello nos lleva a preguntarnos acerca de la creación, del fruto del trabajo del docente auxiliar, y la relación intrínseca que guarda con su dignidad. Es aquí donde vamos a encontrar que en su relación con los estudiantes está oculta su generosa contribución a la formación de nuestros adolescentes; silenciosamente, disimuladamente, a veces reconocido y otras veces no tanto; pero dejando su impronta en más o en menos en esos niños y niñas que concurren a la Escuela a formarse como personas y ciudadanos.

Sobre la base de estas convicciones es que entendemos la necesidad de revalorizar el rol del docente auxiliar en la Escuela Carlos Pellegrini, proporcionándole por un lado el reconocimiento que su silenciosa labor merece; pero por otra parte acercándole las herramientas para que cada ciclo lectivo pueda mejorar sus habilidades y saberes.

Nuestro diagnóstico nos llevó a concluir que era necesario trabajar con los docentes auxiliares principalmente en dos aspectos:

- ✓ La formación específica e intercambio de experiencias significativas
- ✓ El empoderamiento y revalorización del espacio que ocupan los docentes auxiliares dentro de la Escuela, para lo cual es necesario promover en ellos el convencimiento del valor que representa la actividad que desarrollan. Se trata de un aspecto motivacional, que tiende a destacar el valor de su creación como ser creador.

Programa de actividades

Hasta el momento se han llevado a cabo las siguientes actividades:

- ✓ Curso de capacitación (con puntaje) “Cómo atender a las diversidades: un camino para prevenir el fracaso y la violencia en la escuela” Res. 1357/15 GCBA. Metodología: se conformaron grupos de análisis e investigación para diseñar estrategias pedagógicas destinadas a alumnos o grupos de alumnos. La diversidad es

un hecho, una realidad en la escuela y en la vida. Todos somos diferentes. ¿La Escuela inclusiva es capaz de atender la diversidad, ¿es la escuela capaz de atender la realidad de su alumnado?? Es la escuela que responde adecuadamente a las diversas necesidades y capacidades de sus alumnos y los ayuda a progresar. Atender la diversidad escolar supone valorar a cada alumno por ser quien es sin ningún tipo de discriminación. La escuela, una educación de calidad, es aquella que ayuda al progreso en aprendizajes y actitudes de cada individuo, y ello requiere la adaptación de metodologías didácticas, materiales y recursos a la necesidad y capacidades variadas de los alumnos.

✓ “Taller de formación sobre los grupos de adolescentes en la escuela (Abordaje de conflictos)”. Este espacio fue diseñado con el fin de ayudar al docente auxiliar en los momentos en los cuales los adolescentes producen ciertos efectos de grupos que hacen obstáculo en la tarea cotidiana de sus referentes adultos en la institución o generan divisiones, situaciones de violencia o de aislamiento en muchos de los estudiantes en el aula. Se revisó el concepto de grupo, como muchas veces se pensó esta problemática y se desarrollaron características específicas de los grupos de adolescentes y se diseñaron modos posibles de abordaje.

✓ R.C.P. (Reanimación Cardio – Pulmonar). Actividad de capacitación dictada por especialistas y desarrollada por cada docente auxiliar junto con sus alumnos.

✓ Laboratorio de Prácticas cotidianas. Pensando en las escenas cotidianas de los docentes auxiliares. Un encuentro mensual, duración un año.

✓ Violencia de género. Capacitación dictada por personal de la Unidad Fiscal especializada en Violencia de Género del Ministerio Público Fiscal de la Nación.

Nos queda aún por desarrollar para el primer año del Programa de capacitación:

✓ Protocolo de emergencias. A cargo del Dr. Raúl Mandrilli, especialista en emergentología Octubre 2016

✓ Cyberbullying octubre – noviembre 2016

El desarrollo del Programa ha arrojado valiosos resultados hasta el momento. La participación y el entusiasmo de los protagonistas entendemos que así lo demuestran.

Dos miradas para la ciencia y lxa alumnxs

Liliana Mohedano; Mariana Bustos

Escuela de Bellas Artes y de Artes Decorativas
e Industriales “M° Atilio Terragni”
Universidad Nacional de Tucumán

Introducción

De alguna manera el trabajo en pareja pedagógica aumenta las posibilidades de registro y consideración sobre las necesidades de ayuda a los niñxs. La otra mirada posibilita la revisión de las prácticas pedagógicas que de esa forma se enriquecen. El efecto que produce esta segunda presencia es la promoción del pensamiento divergente y un plus identitario que enriquece la cultura.

Como parte del cambio curricular de la Escuela de Bellas Artes A Terragni de la UNT, se crearon dos asignaturas que son espacios de Taller de Ciencias Naturales para los 1ros y 2dos años de la secundaria, en los que trabajamos con la modalidad de parejas pedagógicas.

Esta modalidad supone el dictado conjunto de clases por parte de dos docentes de diferentes disciplinas, en este caso Física y Biología. Y además de las clases con alumnxs (dos horas cátedra semanales), contamos con un espacio para realizar tareas de planificación y evaluación de las actividades, gestión de salidas, preparación de materiales, comunicaciones con instituciones

Se implementa la modalidad de taller en los cursos 1° A y B, y 2° A y B a través de un abordaje integrador de las Ciencias Naturales, ya que luego, en los cursos superiores se progresa hacia visiones disciplinares.

Objetivos

- Identificar algunos de los procedimientos del trabajo científico (observación, registro y comunicación, actividades experimentales, elaboración de conclusiones) para aplicarlos en la resolución de situaciones problemáticas relacionadas con las Ciencias Naturales
- Interpretar el conocimiento científico y sus procesos de producción como una construcción histórico-social de carácter provisorio.
- Elaborar y/o analizar argumentos para justificar ciertas explicaciones científicas y/o la toma de decisiones personales y comunitarias.
- Desarrollar actitudes de curiosidad, exploración y búsqueda sistemática de explicaciones a hechos y fenómenos naturales.

Contenidos

En los primeros años desarrollamos temas relacionados con la ecología y la materia y energía a distintos niveles: en ecosistemas las cadenas alimenticias como relación energética, a nivel de seres vivos la fotosíntesis como transformación de tipos de energías y transformación de materia inorgánica en orgánica. A partir de las explicaciones físicas y químicas se aborda el tema de las adaptaciones de los seres vivos. Además de explorar la diversidad de los seres vivos y los criterios de clasificación de los mismos.

En los segundos años el eje conductor fue el conocimiento científico y sus características. La experimentación, realización de experimentos y análisis de experimentos científicos históricos tomando el tema del origen de la vida, y una aproximación a las teorías de la evolución, relacionando con las pruebas o evidencias de las mismas. Por último se aborda a la célula a partir de observaciones microscópicas y reflexiones sobre los niveles de organización de la materia.

Metodología

Los distintos temas se trabajan en forma integral y con las explicaciones desde las distintas asignaturas, a través de trabajos prácticos de experimentación, observación y clasificación. En general en grupos, y elaboran informes y exposiciones orales al finalizar las actividades.

Además se realizan dos salidas educativas en las cuáles se incluye contenidos del programa. Con los 1° años, división A y B, a la Reserva de Horco Molle Con los 2° años (A y B) una salida multidisciplinaria Taller de Ciencias II, Taller de Dibujo y Tutoría al Museo de Ciencias Naturales de la Fundación Miguel Lillo (MUL), y a los gabinetes de Iconografía.

Como parte del Convenio de la EBA con el Programa de Voluntariado de la UNT, investigadorxs del CIE de la Facultad de Ciencias Naturales participan en el dictado de un tema.

Para las evaluaciones se consideran la presentación de los trabajos prácticos, tanto grupales como personales, exposiciones orales en grupo, y al final de cada cuatrimestre se realiza una prueba a carpeta abierta, con preguntas de aplicación y relaciones de conceptos y procedimientos; la cual incluye los contenidos dados en el mismo.

Logros

Elaboración y desarrollo de un programa con temas enfocados desde disciplinas distintas Biología, Física y Química.

Dictado conjunto por parte de las dos docentes en forma simultánea en las clases.

Las explicaciones de cada docente potenciaba la explicación de la otra.

Acuerdo en la una calificación final única para cada alumnx.

Se trabajó con problemas o interrogantes científicos en la que cabían explicaciones complementarias desde distintas disciplinas, y no como un proyecto interdisciplinario.

Al estar dos docentes simultáneamente en el aula se pudo detectar más tempranamente los casos de chicxs que necesitaban más atención y proporcionarla.

La necesidad de reajustar constantemente las actividades y el programa permitió realizar un seguimiento del grupo de cada curso.

Dificultades

La formación específica de cada docente, como las prácticas profesionales diferentes requirieron de más tiempo para acordar estrategias.

La cantidad de contenidos de la primera planificación fue muy ambiciosa por lo que quedaron algunos temas sin desarrollar.

Al comienzo del año lectivo lxs alumnx les resulta raro tener dos docentes dentro del aula, pero al correr de los meses ya se acostumbran.

Propuestas a futuro

Continua selección de contenidos considerando los tiempos reales disponibles para su desarrollo. Desarrollar más los contenidos de Química y Física.

Ajuste de las actividades exitosas en cuanto a tiempos, y elección de otras alternativas en los casos en que los resultados fueron regulares.

Realización por parte de los y las alumnas de una bitácora (cuaderno de clases) donde cada uno se vaya autoevaluando y que dé cuenta del proceso anual de aprendizaje.

Elaboración de un producto (afiche o folleto, video,etc.) que resuma y contenga lo trabajado durante el año lectivo.

Bibliografía

- Meinardi, Elisa. Educar en Ciencias. Paidós.
- UNESCO. 1985. Nuevo manual de la UNESCO para la enseñanza de la Ciencia. Editorial Sudamericana.
- Material del Curso CIE Fac. Cs Naturales UNT.
- Cartillas: Taller de Ciencias I y Taller de Ciencias II (elaboradas Mohedano, L. y Bustos, M).
- www.chubuth.edu.ar. Material de apoyo a la conformación de parejas pedagógicas.
- Red de Maestros escritores. La incidencia de la pareja pedagógica en el trabajo de los alumnos. Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
- Bravo Murillo. 2003. Breve manual para la narración de experiencias innovadoras. OEI.
- www.chubuth.edu.ar Diseño curricular en Ciencia Naturales de Chubuth.
- UNESCO. 2005. Cómo promover el interés por la cultura científica.

Transparencia: Una estrategia para cuidar las trayectorias escolares

*Fernanda Carro;
Lucrecia Boland; Miriam Duarte*
Escuela Superior de Comercio
Universidad Nacional de Sur

Resumen

La experiencia se aplica a nivel medio de la Escuela Superior de Comercio, Universidad Nacional de Sur de Bahía Blanca. La resolución N° 93/09 del CFE, recomienda y promueve estrategias para la inclusión y/o regularización de trayectorias escolares en educación secundaria.

En este marco la propuesta intenta acompañar a estudiantes y familias en el cuidado de las trayectorias escolares, garantizando aprendizajes significativos, promoviendo estudiantes autónomos, responsables de sus propios aprendizajes.

Concretamente, como una primera propuesta, se elaboraron documentos específicos para cada uno de los cursos, que, a modo de diagnóstico, transparentan circunstancias que han obstaculizado año a año, las trayectorias escolares de nuestros alumnos. A partir de esa información, estudiantes, docentes y familias encuentran puntos de partida para abordar la problemática, cada uno desde su rol. Entre otras cuestiones se pone en valor la relación con pares, profesores, auxiliares y directivos; aprovechamiento de clases y de recursos disponibles en la institución; régimen de promoción y evaluación; fortalecimiento del vocabulario; culminando con una pregunta y una propuesta para reflexionar de manera individual y/o con sus relaciones más cercanas. Algunos resultados de la experiencia muestran, menor desgranamiento, mayor participación familias, fortalecimiento del diálogo en la escuela, entre otros.

Introducción

Una cuestión que consideramos muy importante y que está vinculada a la propuesta de transparencia, es la promoción constante del diálogo en la escuela, promoción del diálogo como forma de vida en la escuela, como posibilidad de encuentro genuino.

Citando a Terigi (2010, 4-5) qué cosas podemos hacer para avanzar en trayectorias continuas, completas y que a su vez, contribuyan a vivir en sociedades más complejas y plurales. El contexto en el cual emerge la escuela moderna argentina es diferente al entorno político, económico y social actual, y aun cuando esta conclusión se verifica como una verdad de perogrullo, sabemos que existen muchas resistencias al momento de recontextualizar propuestas educativas, resignificar espacios escolares y comprender comportamientos y actitudes de los estudiantes.

En este sentido, tomando las palabras de Ignacio Lewkowicz (2002), consideramos que en la escuela de hoy, el trabajo debe consistir ante todo en poder escuchar a los chicos. Una cuestión que hemos aprendido en la práctica es que sin escucha no hay diagnóstico, si no escuchamos no nos enteramos de lo que está pasando. Ahora bien, escuchar a los chicos, dice Lewkowicz, es una experiencia de formación. Para ellos mismos, sentirse escuchados es una experiencia de formación, "...que no haya monopolio docente de la voz es una experiencia altamente formativa...". Con más frecuencia de la que quisiéramos, los chicos ignoran cuál es su propia voz, o temen ponerla en palabras. Entonces, resulta formativa la escuela si logra forjar la posibilidad de hablar, si se da la posibilidad de hablar por cuenta propia. Para esto, es imprescindible que todos los actores estén en posición de sujeto, no uno que manda y otro que obedece, de modo que se produzca con toda su potencia esta experiencia de hablar y ser escuchados, poder contestar y poder escuchar. Más arriba nos referimos a la posibilidad de que los chicos se formen en esta experiencia, sin embargo, la propuesta alcanza a los adultos

en la escuela que también, con más frecuencia de la que nos gustaría encontrar, inhiben su propia voz y si la conocen, no la socializan.

Ahora bien, es importante recuperar el valor de la palabra. El lenguaje crea realidades, las palabras influyen y crean percepciones. Se hace énfasis en que los docentes tengan en cuenta las formas de expresión y comunicación, dado que a partir de sus juicios y expresiones, los estudiantes construyen el universo de sus límites y posibilidades.

Por otra parte, se sabe de la importancia que se le da al uso de las nuevas tecnologías de comunicación e información, más conocidas como TIC, en todos los ámbitos de la educación. En este sentido, y más allá del espacio y tiempo compartido en el aula y la página web institucional, se optó por usar la plataforma virtual "Facebook", como medio adicional (no único ni oficial) de comunicación con los estudiantes familias y colegas docentes. Se abrieron dos grupos cerrados en Facebook: Colegas y docentes de la Escuela Superior de Comercio, y Padres y Alumnos- Escuela de Comercio. En este espacio, se comparten además de información de interés vinculado a lo académico y a la reglamentación vigente, producciones de alumnos y docentes, actividades en laboratorios, visitas, actos, entre otros. La inmediatez y facilidad en el uso de esta herramienta, nos brinda rápido acceso al grueso de la comunidad educativa. Al mismo tiempo, facilita la integración entre los diferentes grupos, principalmente familias y docentes. Facebook permitió que muchos se conocieran entre sí y empezaran a trabajar colaborativamente, facilitando la visibilidad, el trabajo en equipo, y la interactividad entre diversas franjas de la comunidad educativa. Además el uso de las nuevas tecnologías permite que los estudiantes se manejen en su zona de confort, ya que éstos están familiarizados en el uso de las TIC, principalmente las redes sociales.

Documentos de apoyo: evitar supuestos y transparentar situaciones típicas

Los documentos que a continuación compartimos, se trabajan en el aula con los alumnos, se socializan en las reuniones que anualmente se realizan al inicio del ciclo lectivo con las familias, así como en los grupos de Facebook y se envía por mail a las cuentas de los miembros de las familias responsables de los estudiantes. El contenido de los mismos, surge de la experiencia, de un trabajo colaborativo entre directivos, auxiliares docentes y docentes, inquietudes que plantean los padres en entrevistas particulares y consultas habituales de los estudiantes. Son documentos que resultan de lo vivido, no del deber ser ni tienen como parámetro a un estudiante idealizado. De acuerdo con la Res. CFE 84/09, se busca principalmente poner el acento en el cuidado de los jóvenes y poner a su disposición lo mejor que la escuela puede dar.

El presente documento contiene algunas pautas que consideramos, en base a experiencia de años anteriores, colaborarán en el cuidado de las trayectorias educativas de nuestros queridos estudiantes: Proponemos a nuestros alumnos y a las familias, leerlas con atención. Algunas ideas para cuidar las trayectorias educativas:

Integración. Acercarse a conversar con sus pares: fortalecer las relaciones que ya tenemos en el aula y en la escuela, y también acercarse a compañeros y compañeras con quienes no hemos tenido hasta el momento cercanía. Escucharse unos a otros. Prestar atención si alguno/a de ustedes tiene dificultades y colaborar para que todos puedan sentirse bien. Esto ayuda a la integración de los grupos y además es una práctica para vencer la timidez. La integración en el aula es muy importante ya que mejora sustancialmente la autoestima del grupo y por lo tanto de todos y de cada uno de sus miembros, genera buen clima en el aula y potencia la posibilidad de superarse académica y socialmente.

Fortalecer la relación con los adultos en la escuela: acercarse, animarse a hablar con los profesores, con directivos y con las auxiliares docentes; preguntar dudas, compartir los inconvenientes que se les presentan con los contenidos de los espacios curriculares o con cualquier otra situación que les preocupe.

Aprovechar la clase: tomando apuntes, consultando a los profesores lo que no se entiende, pidiendo material adicional en caso de ser necesario; cotejando nuestro material de estudio con el de los compañeros para asegurarnos de tener la carpeta de clase completa. Participar en clase para que los profesores sepan que los estudiantes están atentos y que a partir de la lectura de los textos ya están teniendo dudas. No tener vergüenza por no saber algo; justamente estamos en la escuela para aprender y cuando un estudiante presenta una duda el profesor, ya sabe que el alumno ha estado leyendo. En general, cuando nadie pregunta nada en clase, inferimos que nadie ha tocado el material de estudio. Es importante también cuidar la asistencia; venir a clase todos los días, descansados (acostarse temprano el día anterior) y habiendo desayunado para poder atender las propuestas del día en la escuela.

Aprovechar las clases de consulta de Matemática, Física, Química; Sistemas de Información Contable; Informática.

Destinar todos los días tiempo de calidad al estudio: esto significa, tiempo organizado, con el material necesario (carpetas, fotocopias, libros, apuntes, cartuchera completa, entre otros); tiempo de concentración. Cada uno sabe cómo prefiere estudiar, pero vale la pena identificar cuándo, qué temas o qué actividades, preferimos, o si nos rinde más estudiar en grupo o en forma individual. De todas maneras siempre es importante desarrollar redes en el aula y también con los otros cursos para conseguir por ejemplo una clase a la que no hemos asistido, o una carpeta del año anterior. ¡Fundamental! releer las clases del día, completar los apuntes intercalando la bibliografía, realizar las tareas pedidas por los docentes, preparar cuadros sinópticos o esquemas para compartir la clase siguiente, anotar las dudas que quedan para preguntar a compañeros o a los profesores/as. Atención: no alcanza con estudiar para las evaluaciones el día anterior, ni mucho menos en el recreo antes de empezar la hora. El recreo es un espacio fundamental para distenderse, compartir con amigos, tomar o comer algo, en definitiva, descansar para retomar con entusiasmo la hora siguiente. ¡Aprovéchenlo!

Es muy importante la continuidad en el estudio desde los primeros días, porque los contenidos se hacen cada vez más complejos y están concatenados unos con otros. Si nos dejamos estar es muy difícil remontar la situación al final de cada trimestre (ni que hablar a fin del año).

Aprovechar la biblioteca de las EMUNS, hay mucho material para estudiar y también para lectura personal.

Fortalecer el vocabulario (cantidad de palabras que utilizamos de nuestro idioma): así como practican palabras nuevas al estudiar idioma extranjero, es imprescindible la ejercitación para incorporar palabras nuevas de nuestro idioma. Acostumbrarse a leer, libros, revistas según sus preferencias, Es importante también el uso del diccionario. Animarse a preparar algún discurso corto para compartir con los compañeros o después del saludo a la bandera. Atención con el peligro de no disponer de palabras. Es cierto que esto nos puede hacer fracasar en un examen, en una lección, pero fundamentalmente la palabra, la posibilidad de expresarnos, se vincula a nuestra posibilidad de defender nuestros derechos en el aula, en la escuela y también como miembros de una sociedad.

Espacios curriculares pendientes de años anteriores (Materias Previas): recomendamos a los alumnos recurrir en contra turno las materias que adeuden en calidad de previa. El contacto con el profesor y el seguimiento de la materia mejoran sustancialmente las posibilidades de aprobación.

Habilitar la agenda: para registrar los compromisos con la escuela y con cada uno de los profesores, para anotar algún mensaje que las auxiliares docentes quieran hacer llegar a los padres. La agenda viene a reemplazar al cuaderno de comunicados porque es hora aprender a ser autónomos, a hacerse cargo de sus estudios y de sus compromisos.

Uso del celular en horas de clase: solicitamos colaboración a estudiantes y familias para que nos acompañen conversando y reflexionando respecto al uso responsable del celular en la escuela. Es muy importante respetar momentos de silencio como el izado de la bandera, la atención y el trabajo en el aula, así como disfrutar de la presencialidad con compañeros y profesores. En caso de que algún familiar necesite comunicarse con los chicos, les pedimos hacerlo durante los horarios de recreo o bien, si fuera urgente, llamar a los siguientes teléfonos: conmutador 4566139- interno Preceptoría 5225, Secretaría 4566137.

Trimestres ¿Cuándo empiezan y cuándo terminan? Esta información es muy importante para administrar los tiempos de estudio. Los estudiantes siempre se quejan de que a último momento los profesores ponen muchas pruebas y recuperatorios. Por su parte y frente a estos reclamos, los profesores expresan que la mayor parte de las veces agendan más pruebas y recuperatorios a fin de trimestre a pedido de los alumnos que, en muchos casos piden más y más oportunidades para “salvar la materia”. Atención con esto, pedimos que se organicen para completar las exigencias de cada espacio curricular a lo largo de todo el trimestre. No hay forma de “salvar la materia” en los últimos dos días.

Trimestre	Fecha de inicio	Fecha de cierre
1°	14 de marzo 2016	10 de junio 2016
2°	13 de junio 2016	9 de septiembre 2016
3°	12 de septiembre 2016	30 de noviembre 2016

Ideas para cuidar las trayectorias escolares específicamente para alumnos de 6° año

Prever que durante los meses de septiembre/octubre, la mayor parte de los estudiantes de cada curso sale de viaje de fin de curso: para abordar esta circunstancia sin inconvenientes es importante anticiparse. ¿Cómo? cuidando las calificaciones de cada uno de los espacios curriculares desde principio de año. También podrían acordar con los profesores hacer un esfuerzo extra adelantando trabajos y entregando tareas antes de la partida. Recuerden que salen de viaje durante el 3° trimestre, período que deberán aprobar obligatoriamente para promocionar las materias. También sobre los meses de octubre, noviembre y diciembre seguramente muchos de ustedes ya estarán pensando en el ingreso a la universidad, en exámenes internacionales de idiomas, entre otros compromisos extra escuela. Trabajemos durante el año para poder transitar con comodidad la etapa que sigue.

Cerramos este documento con una pregunta y una propuesta para reflexionar en forma individual, en familia, con amigos, con docentes: ¿Cuál es el currículum vitae (CV) que quiero tener dentro de 10 años? ¿Cuál es el lugar que ocupa la escuela y mi formación en mis aspiraciones?

Para reflexionar sobre esto te proponemos la siguiente actividad: redacta el CV que quisieras tener dentro de unos 10 años.

- reflexiona y escribe algunos objetivos que te propongas alcanzar en el ámbito de tu vida personal; en el ámbito profesional/mundo del trabajo y en tu inserción social como ciudadano miembro de la comunidad.
- identifica algunas de tus características personales (dos o tres fortalezas y dos tres debilidades). Para tener mejor información, podrías pedir ayuda a miembros de tu entorno (familiares y amigos) con la consigna de que sean completamente honestos al señalar tus aspectos positivos y negativos.
- identifica oportunidades y amenazas que te brinde el contexto

Una vez que tengas el diagnóstico plantea algunas líneas de acción que consideres te ayudarán a superar tus debilidades y potenciar tus fortalezas, teniendo presentes los objetivos que te has propuesto en el punto en la primera actividad.

Para cerrar volvemos a la pregunta inicial ¿cuál es el lugar que ocupa la escuela y mi formación en mis aspiraciones?

Jornada de integración para alumnos ingresantes

Atendiendo especialmente la situación de los alumnos ingresantes al 4° año y haciéndonos eco de una práctica que ya se viene desarrollando con los ingresantes a primer año de la Escuela de Ciclo Básico Común, hace dos años se viene realizando en nuestra escuela una jornada de integración para los alumnos ingresantes. El propósito de estas jornadas es que los alumnos tengan un espacio de encuentro previo al inicio de clase, que se familiaricen con los lugares propios de la escuela, con sus aulas, sus profesores, auxiliares docentes y compañeros de manera de facilitar la integración, y se puedan sentir más amparados el primer día de clase.

Estas jornadas se desarrollan durante 3 horas, una en cada turno. Las mismas son organizadas conjuntamente con el Departamento de Educación Física, las auxiliares docentes respectivas y el equipo directivo.

La cantidad de alumnos participantes son de aproximadamente 80 en el turno mañana y 55 en el turno tarde. Las edades oscilan entre 14 y 15 años. También son invitados a participar los docentes de 4° año.

En un primer momento se reúne a todos los participantes en el gimnasio de la escuela dónde se les comunica la división a la cual pertenecerán y el color que les corresponderá para la participación en las Intertribus que se desarrollarán en el mes de setiembre. En ese momento todos juntos participan de juegos organizados por el Departamento de Educación Física.

Luego se dirigen a sus aulas y allí tienen un primer encuentro con sus profesores. Aquí también participan de juegos que tienen que ver con la comunicación entre pares y dialogan con sus respectivos docentes. Por último comparten un “picnic” con alimentos y bebidas aportados por los propios estudiantes.

Las actividades divertidas y amenas, en este sentido contribuyen a mejorar las relaciones, es decir a la socialización. No sólo suscitan la interacción en el grupo, sino que es un recurso que promueve la integración de aquellos alumnos que están desmotivados. Sabido es que los juegos funcionan muy bien ya que al tener un cierto grado de competitividad, a pesar que no está previsto entregar un premio a los ganadores, tiene un adicional motivador y es la sensación que otorgan los puntos de “haber logrado algo”, de estar avanzando.

Del discurso a la acción: conclusiones de una intervención concreta

La Resolución CFE N° 84/09 (inciso 115-Anexo), nos insta a fortalecer el ejercicio de la responsabilidad de los adolescentes, jóvenes y adultos en el oficio de ser alumnos. Consideramos fundamental esta consigna, que además reactualiza la función de mediación docente, no sólo específicamente para acceder a un contenido curricular específico sino orientar a los estudiantes en la práctica y ejercicio de ser alumno, promoviendo el desarrollo de competencias y actitudes que luego serán funcionales a otros intereses y necesidades de sus vidas.

Entre los principales objetivos que orientaron la redacción de los documentos, podemos indicar los siguientes:

Fortalecer la confianza de los jóvenes, apostar a la posibilidad propia y ajena, apoyar el proceso de constituirse como sujetos confiables y capaces de confiar en otros.

Orientar las trayectorias educativas de los estudiantes atendiendo a situaciones particulares, comprendiendo que los caminos no son homogéneos ni predecibles, que cada sujeto implica puntos de partida diferentes y que cada uno lleva a cabo su trayecto de acuerdo a sus posibilidades. En tal sentido Flavia Terigi (2010), explica que se debe comprender que para lograr aprendizajes equivalentes no es necesario reproducir una y otra vez enseñanzas similares así como pensar que el aprendizaje es monocrónico para todos. Siguiendo a la misma autora, si las actividades tal como se realizan se traducen en resultados de trayectorias irregulares desde el punto de vista de la normalidad esperada, entonces, otros caminos habrá que transitar, y por qué pensar que esa discontinuidad de trayectorias implicaría, a priori, una merma en la calidad.

Fortalecer las relaciones afectivas entre los jóvenes y los profesores. Lo emocional tiene un potencial impacto positivo en el ajuste social de los sujetos y su éxito académico, explican Maldonado y Carrilo (2006). En esta relación afectiva, convergen tanto factores individuales como contextuales. El componente afectivo es fundamental para motivar, para reforzar la autoestima y favorecer un contexto positivo de aprendizaje, por ejemplo, capturar su interés relacionando los contenidos con sus necesidades reales. De allí el énfasis que se realiza en las reuniones de profesores, sobre todo de los 4° años a desarrollar estrategias de integración, para establecer lazos, producir empatía; conocerse y conocerlos, para los docentes también es un aprendizaje.

La resolución del CFE 93/09 anexo, insta entre otras cuestiones, a que todas las escuelas construyan propuestas que sostengan entre sus rasgos organizativos las trayectorias escolares de los estudiantes partiendo del reconocimiento de sus trayectorias reales, lo cual demanda un trabajo concreto del conjunto de los actores educativos. En el apartado “Propuestas de enseñanza para la inclusión institucional y la progresión en los aprendizajes”, plantea que los equipos de enseñanza podrán organizar jornadas de esparcimiento que enriquezcan una convivencia favorable al aprendizaje y en el apartado “Otras formas de participación de los jóvenes en la experiencia escolar” propicia la concreción de propuestas que ayuden a comprender la importancia de la solidaridad entre pares, como por ejemplo cooperar con los estudiantes nuevos para una buena inserción en la escuela.

Con relación a lo mencionado sobre las jornadas de integración, sabido es que los estudiantes ingresan a 4° con miedos, e inquietudes propias de adolescente de 14/15 años. Se enfrentan a una nueva etapa de sus vidas, con muchos cambios y duelos que superar. Más aún estudiantes que provienen de matrícula externa, que sumado a todo esto, se encuentran con compañeros nuevos y una dinámica escolar totalmente diferente. Es

necesario transparentar esta necesidad de los chicos de ayuda para integrarse, aun cuando ellos piensen que no la necesitan, incluso cuando muchos adultos ya los consideran “grandes” y por lo tanto independientes y seguros.

“...El clima escolar es favorable cuando todos los actores escolares, pero de manera particular los jóvenes, cumplen su expectativa de ser reconocidos, tienen sentimiento de pertenencia a la institución y son depositarios de expectativas positivas sobre su desempeño” (Anexo Res CFE N° 93/09: 28). Por lo cual la escuela, es una de las pocas instituciones, capaz de reunirlos por mayor tiempo y es la que tiene más posibilidades de prevención, produciendo intervenciones que los ayude a enfrentar sus miedos e inseguridades.

Bibliografía

CASTELLS, M. “La dimensión cultural de internet” (2002), Debates culturales, UOC. Disponible en: <http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articles/castells0502/castells0502.html>

LEWKOWICZ, Ignacio (2002). Una respuesta ética ante la violencia. Comentarios en la Jornada sobre ética.

MALDONADO C. y CARRILO, S. (2006). “Educar con afecto: características y determinantes de la calidad de la relación niño-maestro”. Revista Infancia, adolescencia y familia, vol. 1, n° 1.

Resoluciones: CFE N° 84/09 y Anexo “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria”; CFE N° 93/09 y Anexo “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria”.

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

¿De qué manera podremos “mostrar” algo que no se ve? Reflexiones de un grupo de preceptores haciendo escuela secundaria

Mariano Diodati; José Eloy Santillán

Escuela Superior de Comercio
Universidad Nacional de Sur

Resumen:

El propósito del presente trabajo es socializar un primer nivel de análisis de una experiencia llevada a cabo por un grupo de preceptores motivados por reflexionar sobre el lugar del preceptor -como adulto- al interior de una institución educativa centenaria de Enseñanza Media dependiente de una Universidad Nacional de la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina) En términos generales, concebimos al preceptor como una figura docente que acompaña los trayectos académicos de los estudiantes. Como grupo nos conformamos a partir de ciertas afinidades personales; sin embargo, lo que nos convocó al diseño y ejecución de un Proyecto de Trabajo institucional las excede. La necesidad de pensar nuestro lugar como adultos se materializó en un Proyecto de Intervención con la participación de nuestros estudiantes basado en dos ejes temáticos prioritarios: los vínculos entre adultos y jóvenes en la escuela y los modos de habitar/pertenecer a una institución con una fuerte identidad institucional.

Palabras claves: Preceptores. Escuela Secundaria. Oficio Docente. Jóvenes. Pertenencia Institucional.

“Toma lista, observa, está ahí, cada día (...)

*¿Qué estudiaste para ser preceptor? pregunta siempre el curioso joven. No, yo soy Profe de (...) y ahí el título es una variable contingente, que recorre el abanico de posibilidades que va desde el Profe de Informática hasta el Profe de Educación Física, o de la Maestra Jardinera hasta la Maestra de Grado, o del Profe de Psicología hasta el Psicopedagogo, o que se titula como un simple estudiante de un Profesorado...” “¿Y por qué no estás dando clases?, y allí las respuestas pueden ser varias, pero la sensación de trabajo pasajero no escapa del imaginario escolar”
(Valenzuela Issac, 2004)*

A manera de presentación: entre “nuevas” y “viejas” intencionalidades (...)

Esta escritura se inscribe en el recorrido que desde hace un tiempo -no demasiado largo- venimos transitando un grupo de seis preceptores -Mariana Bermúdez, Marta Galetti, Ivana Fissore, Yanina García, Mariano Diodati y José Santillán- motivados en pensar el lugar que ocupamos en una institución educativa de Enseñanza Media dependiente de una Universidad Nacional de la ciudad de Rosario, Santa Fe. En términos casi generales, aprovechamos la oportunidad de este evento académico para socializar e intercambiar nuestras primeras aproximaciones analíticas luego de haber diseñado e implementado un Proyecto institucional que llevó el título “Haciéndonos visibles”. Como grupo nos orientamos a través de una mirada multidisciplinaria y nos conformamos a partir de ciertas afinidades personales; sin embargo, lo que nos llevó a la elaboración y presentación del mencionado Proyecto las excede.

Nuestro posicionamiento teórico nos permite no solo quebrar fronteras disciplinares, sino que nos posibilita coincidir en criterios básicos respecto del modo en que entendemos nuestra tarea y compartir ciertas inquietudes e intereses; una de esas inquietudes surgió ante la propuesta por parte de la Regencia, en el año 2013, en participar en la Muestra Anual de Actividades Académicas que se realiza en nuestra institución educativa. Sumado a esta invitación, desde hacía un tiempo, algunos de los actores que elaboramos el Proyecto eval-

uábamos la posibilidad de presentar alguna propuesta, desde el cuerpo de preceptores, con la finalidad de participar en la Jornada Cultural y Deportiva que también se viene desarrollando en forma anual en la institución. Al respecto, nos interesa puntualizar que en nuestra institución se realizan estas dos Jornadas anuales, a saber: las Jornadas Culturales y Deportivas organizadas por los Departamentos de Extensión Cultural y de Educación Física cuyo objetivo primordial es el desarrollo de actividades deportivas y culturales para la integración de nuestros estudiantes y la Muestra Anual de Fin de Año, organizadas por la Regencia, donde cada Departamento muestra las acciones académicas curriculares y extra-curriculares que ha producido durante el año. Así fue como, de manera paulatina, empezamos a cuestionarnos sobre el siguiente interrogante: ¿Por qué los preceptores no participamos con espacios propios en estos eventos tan importantes para nuestra institución?

Consideramos que parte de esta sensibilidad compartida puede encontrarse en las características que asume la figura de los preceptores en nuestra escuela. Partimos de pensar al preceptor como una figura docente; de hecho, en la reglamentación vigente para acceder al cargo de preceptor tiende a priorizar la Formación Docente del postulante, así como en la especificación del cargo éste aparece claramente como un cargo docente. Sin embargo, en la práctica cotidiana, este lugar docente no es equivalente al lugar docente del profesor que tiene a su cargo el desarrollo de algún espacio curricular. Si bien el límite de esta presentación no nos posibilita explayarnos al respecto, si nos importa resaltar que existen ciertas variables históricas e institucionales que fueron provocando que la figura del preceptor como docente se haga presente de una manera desdibujada; quizás por no estar circunscripta a un contenido curricular específico. Desde nuestro lugar, regular la convivencia se trata de empezar frente a un acto, siempre de nuevo. No hay un contenido académico que otorgue una respuesta específica y unívoca a cada situación cotidiana (Antelo, 2000). Trabajar estos hechos diarios sin soluciones “dadas” no es solo intentar resolverlos, es atender la necesidad de educar para un futuro (Bleichmar, 2008) en el que el alumno también deberá empezar de nuevo frente a cada acto. De lo citado, podemos decir que hay algo de lo propio en la tarea del preceptor que, de alguna manera, la hace menos visible que la de otros actores institucionales. En este sentido, nuestro Proyecto intentó generar espacios a partir de los cuales nuestro trabajo cotidiano cobre mayor visibilidad. Retornando a la actividad anual institucional “Muestra Anual” nos preguntamos ¿De qué manera podemos “mostrar” algo que no se ve?

Como preceptores consideramos que nuestro rol debe leer en un “entre”: entre lo prescrito y lo real del oficio y por eso pensamos que “mostrar aquello que no se ve” radica en ponerle palabras a nuestros actos cotidianos; aquellos que incluso antes de “asignarles” palabras ya estaban ahí. Aduñándonos de la obra intelectual del filósofo francés Michel Foucault decimos que existe un gran número de posibles órdenes dados por la palabra preceptor. Las cosas que hacemos están ahí, “puestas” “dispuestas” en sitios diferentes, pero se hace difícil definir un “lugar común” porque impiden nombrar “esto” y “aquello”, aquello que hacen mantenerse juntas las palabras y las cosas que hacemos. Pensamos que este “lugar común” se encuentra en nuestras acciones diarias en la no menor tarea de construir convivencia basadas en normas democráticas legitimadas públicamente (Cullen, 1997), apuntando a la confianza en las relaciones pedagógicas.

Nos importa comentar que hasta el momento de leer las bases del presente evento académico no nos habíamos otorgado “ese” tiempo para sentarnos a escribir nuestros análisis acerca de lo realizado. No obstante, siempre reconocíamos la potencialidad que conlleva la acción de escribir sobre aquello que nos pasa en las escuelas bajo la premisa que lo enunciado por escrito tan solo es una versión, una interpretación de lo que ocurre cuando hacemos escuela secundaria. De esta manera nos proponemos volver a tomar contacto con la letra del Proyecto con la intención de rescatar desde una mirada analítica nuestros interrogantes y preocupaciones.

Algunas consideraciones sobre nuestra institución de pertenencia que nos permiten otorgarle contexto al texto (...)

Desde hace más de cien años nuestro Instituto el cual es dependiente de una Universidad Nacional, ha sido un referente de prestigio de educación en la ciudad de Rosario y su zona de influencia. La institución ha basado sus estamentos sobre una Educación de modalidad Técnica y siempre ha mantenido un alto nivel académico a pesar de los avatares que, como la Ley Federal de Educación, diluyeron el perfil técnico del establecimiento durante más de 10 años. El establecimiento es de gran tamaño, ocupa media manzana y está compuesto por tres plantas, varios patios, terrazas, amplios Talleres y Laboratorios. En la actualidad su población estudiantil se compone de 1200 estudiantes secundarios que desarrollan doble escolaridad; sin considerar a los estudiantes

que concurren al Nivel de Educación Superior.

Una de las notas distintivas de nuestra institución radica en el examen de ingreso que nuestros estudiantes tienen que aprobar para acceder a la educación secundaria. Dicho de otra manera, la aprobación del mencionado examen incide en las características de nuestro alumnado. Siguiendo las consideraciones de la autora argentina Lidia Fernández (1994) decimos que ingresar luego de aprobar “El examen” es una dimensión de la incorporación de lo institucional en nuestros estudiantes. En términos generales, el estudiante que logra acceder al instituto es un joven que pertenece a un clase media o media/alta cuyos familiares conciben a la formación académica “de excelencia” como garantía de permanencia, ascenso social y aspiración de continuar estudios superiores. Nuestros estudiantes provienen de “buenas” escuelas primarias y son segunda o tercera generación de ex-alumnos. Otro de los rasgos de nuestra institución es que, pese a los altos niveles de exigencia académica, la tasa de repetidores sea inferior a la media de la educación secundaria pública de la provincia. Al mismo tiempo, no existe sobreedad en los estudiantes debido a que sólo se puede “repetir” una única vez y bajo ciertas condiciones académicas. Del mismo modo en que podemos comparar a nuestra institución con otras instituciones de educación secundaria de nuestra provincia –comparar no para evaluar o medir, sino para encontrar puntos de coincidencias y singularidades que nos definen- lo que nos moviliza a “hacernos visibles” en estas Jornadas es precisamente poder encontrar puntos en común y particularidades con otras Escuelas Medias con las que no coincidimos geográficamente, pero si en la “razón” de ser Escuelas dependientes de Universidades Nacionales.

En relación con el claustro docente, se cuenta con una estructura departamental heredada de la Universidad. El cuerpo de preceptores funciona como uno más y, tal como sucede en la mayoría de las Escuelas de Educación Media dependientes de las Universidades Nacionales, cada curso cuenta con un preceptor referente; lo cual posibilita que en la práctica existan treinta y ocho cargos de preceptores. Estas consideraciones nos permiten establecer un contraste con la práctica cotidiana de las escuelas de gestión oficial dependientes del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe donde un preceptor se encuentra a cargo 4, 5 o 6 cursos completos. Tal como lo anunciáramos anteriormente en nuestra institución educativa el cargo de preceptor siempre ha sido, al menos en los “papeles”, un cargo docente. Sin embargo, y pese a los intentos de nuestra Universidad de jerarquizar el rol, en el imaginario institucional adquiere peso específico la visión del preceptor como un mero agente burocrático de control.

Claramente esta visión no es para nada casual, sino remanente de otras épocas; las tareas asignadas por la institución -hasta hace menos de 10 años- establecidas en los documentos internos “Perfil y funciones de preceptores” y “Tareas mínimas del preceptor”, se reducían a tareas de carácter principalmente de control de tiempos y espacios; el control de borradores y tizas, la permanencia de los alumnos en las aulas durante las horas de clase en forma de rondas de vigilancia por turnos debido al tamaño del edificio y la multiplicidad de espacios, el ingreso-egreso de los alumnos a la institución, el control desde lo administrativo (constatación de asistencia, volcado de las mismas a las libretas de comunicaciones y el control de cumplimiento con este y otros asuntos de papeles), control de los alumnos en horas libres. Estos documentos especificaban tareas que son intrínsecas de la función del preceptor, pero que poco (o nada) esclarecían -por escrito- las potencialidades de asumir una función docente en el ejercicio del rol del preceptor. Sin embargo, la decisión de nuestra Universidad, y de nuestra institución, fue brindar espacios de formación docente para preceptores y nuevas formas de acceder a los cargos. Estas, y otras medidas, dan cuenta que, aún con algunas inercias, se empieza a construir otra visión sobre el lugar que el preceptor ocupa en nuestra escuela.

La recuperación del texto del Proyecto como experiencia: entre acciones pasadas y reflexiones presentes (...)

“Obran en el presente. Hacen un trabajo. Pasan suaves. Se deslizan. Conversan. Traman relación. Pasan por el dolor y por la alegría. Andan compañeros”
(Marcelo Percia, 1994)

Decíamos que una de nuestras motivaciones como grupo de preceptores, al momento de diseñar e imple-

mentar a lo largo del año 2014 un Proyecto de Intervención institucional, fue la de contribuir a la visibilización de nuestro lugar docente en tanto preceptores escolares; motivación que se fundamenta en el hecho que cuando “algo” se hace visible es posible reflexionar sobre ello, por añadidura, esta comunicación libre tiende también a darle sentidos a nuestra tarea, a “llenarla” de esos contenidos que parecen faltarle. Y decimos “parecen” faltarles precisamente porque quienes conformamos este grupo entendemos que nuestras acciones cotidianas no son visualizadas institucionalmente como funciones docentes. Si bien a primera vista nuestro trabajo es administrativo -tomar asistencia, confeccionar libretas, establecer comunicaciones con las familias-, no se reduce solamente a ello. Y es en este punto donde radica otra de las motivaciones al proponer nuestro Proyecto debido a que consideramos necesario generar espacios donde podamos trabajar y reflexionar con nuestros estudiantes.

Nos importa contar que en la dinámica cotidiana nuestras acciones se producen en momentos acotados: mientras se espera la llegada del docente, en un recreo, en alguna hora libre. De allí nuestro interés en proponer otro tiempo/espacio de trabajo con nuestros estudiantes con la finalidad de hacernos visibles en la Jornada Cultural y Deportiva. Para nuestro Proyecto hemos seleccionado dos ejes de trabajo interconectados, a saber: la relación jóvenes-adultos y el sentido de pertenencia con la escuela.

Pensamos que configurar dispositivos por fuera de lo que acontece a diario fue una forma –más- de mostrar sobre qué cosas hacemos a diario. Las etapas del proyecto incluyeron actividades tales como: cine debate con fragmentos seleccionados de películas donde sirvieran de disparador para conversar sobre problemáticas entre adolescentes y adultos, actividades corporales, actividades fotográficas para poder analizar nuestros modos de pertenencia y juegos por equipos con consignas sobre la institución y sus actores. Estos dispositivos se “montaron” a través de coordenadas temporo-espaciales diferentes a las “horas libres”, los recreos y otros “recovecos” como los principales momentos de encuentro entre preceptores y estudiantes.

En relación con el primer eje pensamos que nuestra tarea se despliega sobre la base de este vínculo, donde como preceptores ocupamos el lugar de adulto, y es desde este lugar logramos sostener el acompañamiento de nuestros estudiantes. Siguiendo lo expresado por algunos especialistas que investigan sobre la figura de los preceptores escolares podemos decir que la responsabilidad de los preceptores en el acompañamiento de las trayectorias académicas de los estudiantes les permite acceder y manejar valiosa información sobre éstos. Lo cual, convierte a los preceptores en una figura de relevancia en el marco del funcionamiento institucional. En otras palabras, equivale a decir que los preceptores saben de los estudiantes, de sus vínculos dentro y fuera de la escuela, de sus recorridos escolares, de sus familias, de la relación con sus pares y docentes, de los espacios curriculares y el desempeño en ellos, de los lazos con los distintos actores educativos, de las asistencias, inasistencias y justificaciones, de los conflictos en el aula y sus intervenciones en ellos, etc. (Ferreyra, 2008; López Fabre y Quintana, 2010; Semplici, 2010). Los preceptores, sobre la base de este conocimiento, pueden acompasar el tránsito de los estudiantes por las aulas y guiarlos en la apropiación de los códigos institucionales de la escuela que los contiene y los prepara para la vida social y el mundo del trabajo. No obstante, y en muchas ocasiones, el lugar de los preceptores tiende a desempeñarse por sobre los límites de las prescripciones del puesto, excediendo y desdibujando las fronteras de un ejercicio vinculado al orden, la disciplina y la organización (Niedzwiek, 2010)

En esta relación entre jóvenes y adultos, y por el lugar que como preceptores tenemos respecto de nuestros estudiantes, nos resulta interesante hacer una breve mención respecto del concepto de autoridad. La autoridad es un vínculo que encierra en sí mismo la distinción de sus miembros, una distribución desigual de fuerza, y que se encuentra en la base del reconocimiento de la autoridad, pero es un vínculo que se establece a partir del reconocimiento de forma voluntaria (no siempre intencional), la autoridad acciona sobre otros sin resistencia, aun cuando podrían ejercerla, una renuncia voluntaria, distinto de la imposición autoritaria (Aleu, 2009; Arendt, 1996). Esto requiere una reciprocidad de confianza y respeto mutuo; confianza entendida como “una hipótesis sobre la conducta futura del otro, una apuesta que consiste en no inquietarse del no control del otro y del tiempo” (Cornú, 1999), una garantía sobre el poder cedido, y el reconocimiento en la autoridad de una “fuerza” de quien da origen y garantías a aquello que hace. En la dimensión familiar la confianza y el respeto se da a través del reconocimiento y del cuidado, en nuestra tarea como preceptores tal vez se deba mucho a lo que Carlos Cullen llama el “saber estar” como parte de la tarea docente (Cullen 1997), porque como se expresó en

algunas circulares publicadas por el Departamento de Preceptores motivada por el día del preceptor y por los conflictos de fin de año, a fin de visibilizarnos, “los preceptores estamos”.

“En la medida en que la Institución me tenga en cuenta y me permite ser parte de ella con lo que llevo puesto y pienso, es probable que yo sienta que la institución ocupa más y mejor lugar dentro mío. Entonces lo que allí suceda no me da lo mismo” (Gabriel Brener, 2012)

Por otro lado, pero en íntima relación con el eje anterior, propusimos un segundo eje: la pertenencia con la escuela. Aquí la pertenencia la pensamos tanto respecto de los alumnos, como de nosotros mismos. Al decir “los preceptores estamos”, de alguna manera hablamos de nuestra pertenencia en la institución. El ejercicio cotidiano del preceptor, “las tareas cotidianas del preceptor”, las pensamos en un entre: entre autoridades, entre preceptores, entre docentes, entre estudiantes adolescentes, entre las familias de los estudiantes. En el mencionado “entre” se encuentra nuestra manera de estar (nuestra pertenencia) en esta institución. Siguiendo las consideraciones de la autora Cecilia Bixio -docente e investigadora de la Universidad Nacional de Rosario- en torno a la distinción conceptual entre rol y oficio, ubicamos el rol como una práctica claramente establecida, donde la prescripción de la tarea es suficiente para dar cuenta de ese qué hacer que conlleva la práctica. Como contrapunto pensamos el oficio, el oficio de educar, refiriendo a la idea que un oficio requiere de creatividad, de cierta forma artesanal, de la necesidad de re-pensar la práctica constantemente. Si bien las pautas que definen un rol son necesarias y constituyen la delimitación de nuestras funciones, nuestro ejercicio cotidiano no se reduce sólo a ellas. Las diferentes situaciones institucionales nos demandan la puesta en acto de un saber hacer reflexivo, crítico, artesanal en el sentido de un hacer único, una intervención que quizá sea apropiada para una situación, pero no para otra. En relación con la pertenencia de los alumnos para con la escuela, nuestra idea fue poder otorgar lugar a expresiones a través de las cuales los estudiantes puedan mostrar cuál o cuáles son los lugares de la escuela que reconocen como propios. Y, a partir de esos lugares individuales, reconstruir el espacio de la escuela en su conjunto.

Consideramos que el hecho de pensar a la escuela como un lugar en el cual me siento parte, y en tanto soy parte lo respeto y cuido, puede contribuir a “desmontar” los conflictos que suelen presentarse hacia el fin del año académico. Y es en este punto en el cual queremos detenernos. Históricamente nuestro instituto –ex Colegio Industrial de la Nación- posee una gran “mística” - entre propios y ajenos- una marcada intención de distinguirse no solo desde lo académico, sino en todo aquello que le sea posible; incluso una tradición de bulliciosos rituales de fin de año por parte de los estudiantes, festejos-rituales que, desde nuestra mirada, funcionan de manera concomitante como rituales de pasaje -el fin de la escuela secundaria- y de resistencia. Al respecto: ¿Por qué hablamos de resistencia? El estilo institucional de nuestra escuela ejerce, por momentos, una marcada violencia simbólica en nuestros estudiantes; “sobrevivir” a las exigencias de orden y mérito académico conlleva a un malestar por parte de los jóvenes. En los últimos años dicho malestar fue expresado a través de acciones de violencia no solo hacia el exterior, sino hacia el mismo edificio, las autoridades y sus pares.

Volviendo a los últimos días de clases, desde hace varias décadas, nuestra escuela le ha inscripto a ese tramo final un clima festivo: desfiles de disfraces, espuma y batucada, peregrinaciones en calles céntricas de la ciudad al estilo “vía crucis” con estudiantes atados a reglas T y otros elementos característicos de la Educación Técnica; peregrinación que metaforiza el “martirio” que significa(ba) transitar la escuela secundaria en nuestro Instituto. Sin embargo, al historizar sobre los modos de vivir los “últimos días de clases” también nos encontramos con acciones de violencia tales como: apedreadas a vidrios de instituciones consideradas “rivales”. Ahora bien: hacia el interior de la geografía de nuestra escuela solo nos encontramos con eventuales bombas de humo caseras o globos de agua. Sin embargo, en la última década se ha ido incrementando el grado violento de estos festejos con una fuerte presencia de bombas de humo caseras de gran tamaño, cuya receta de manufactura se ha pasado de promoción en promoción, que en algunos casos provocó heridas de gravedad en estudiantes y notorios daños en el edificio. Además, hemos observado que en los últimos años estos incidentes, que estaban concentrados en el último día de clases, se han extendido a toda la última semana, sin que por eso merme el grado de violencia de los mismos: aumento de daños al mobiliario escolar, enfrentamientos con vecinos cer-

canos a la escuela, estudiantes lastimados. Si bien estos festejos son liderados por los quintos años, se suman, en la actualidad, un gran porcentaje de estudiantes de los años inferiores, incluido primer y segundo año; estas acciones producen que la “festividad” se masifique aún más con cientos de estudiantes en las calles. También hemos observado, en contraste con lo que sucedía en otras décadas, que en los festejos se hacen referencias explícitas a ciertas autoridades escolares a través de quema de muñecos, volantes con sus fotos y variadas burlas a través de redes sociales.

¿Con qué nos encontramos en los últimos dos años? La violencia de los festejos ha disminuido drásticamente; siendo múltiples las variables que pueden estar incidiendo: extensión de los años de cursado por la Ley de Educación Técnica, el cambio de autoridades institucionales con un perfil más incluyente y democrático y una presencia de preceptores con una actitud de contención y escucha más evidente por parte de nuestros estudiantes.

Reflexiones a modo de cierre para nuevas aperturas (...)

“Los espacios de diálogo institucional necesitan ser convocados por un llamado que tenga recepción. No pueden imponerse. Necesitan tiempos arrancados al cronograma institucional. Pueden que no sean masivos, pero que funcionen con los que van y sirvan a quienes lo usan”
(Marcelo Percia, 1994)

Como grupo de trabajo siempre estuvimos convencidos de la movilidad que genera en el pensamiento la tarea de escribirnos y escribirles a otros con la intención de hacernos comunicables y, de esta manera, visibles. La acción de habilitarnos a pensar mediante la escritura nos permite retornar sobre aquello que ya sabíamos, pero con el objetivo de generar un movimiento sobre aquello que nos pasa en el hacer escuela secundaria en calidad de preceptores.

La “invitación” al presente evento académico nos ubicó en “situación de escritura”, pero sin suspender nuestro accionar cotidiano; nuestro trajinar en los pasillos de la escuela, en las horas libres, en los cinco minutos después del recreo nos permite re-significar las situaciones conflictivas que se presenten en la escuela. Como grupo de preceptores nos interesa comprender a los conflictos en la escuela con un tipo de mirada que nos distancie de concebirlos como sinónimos de situaciones exclusivamente negativas para pensarlos como oportunidades para entrar en conversación con otros compañeros de trabajo y con nuestros estudiantes.

Pensamos a esta escritura -abierto y provisoria- como una posibilidad que nos otorgamos para escribir sobre nuestros modos de existencia en la escuela. Desde el inicio estábamos convencidos que lo importante no radicaba en escribir sobre nuestra institución de pertenencia, sino sobre cómo nos vemos, al decir del filósofo francés Gilles Deleuze, afectados en nuestro estar en ella. Lo cual también nos conduce a comprender el lugar que ocupamos los adultos en los procesos de constitución de la subjetividad de nuestros jóvenes.

Al respecto (nos) decimos que no existe posibilidad de comprender sin ejercicios de interrogación: ¿Qué nos hace ruido de los estallidos de fin de año? ¿Cómo se conjuga que los estudiantes tengan una “alta” pertenencia con la institución, pero que sin embargo utilicen modos de festejos que ponen en jaque la integridad del espacio institucional? ¿De qué modo los actores institucionales logran leer las manifestaciones festivas de los estudiantes? ¿Qué posibilidades nos dimos los adultos para pensar que los modos de festejar de nuestros estudiantes tienen que ver con nosotros? ¿Hasta qué punto las explosiones fueron leídas como demandas para ser traducidas como un problema? ¿Por qué razones no se ha podido pensar que ciertos (des)tratos institucionales pueden traducirse en formas de expresión violentas? ¿Qué tipo de trato nos reclaman nuestros jóvenes en la escuela? ¿Por qué un grupo de preceptores apuesta a continuar pensando sobre las maneras de habitar una escuela?

Para finalizar una idea cobra fuerza: ¿Qué de nuestro accionar puede contribuir a la construcción de vínculos sanos entre jóvenes y adultos en la escuela? Consideramos que el alcance de la expresión “construir vínculos sanos entre adultos y jóvenes” se materializa en acciones cotidianas tales como: comprenderlos en sus lugares de jóvenes y estudiantes, reconocerlos en sus acciones adentro y afuera de la escuela, reflexionar sobre sus modos de transitar “esta” escuela secundaria, acercarnos a sus mundos, a sus maneras de existir, a sus singularidades.

La construcción de tales vínculos amerita ejercicios de pensamiento sobre lo que nos pasa cuando hacemos escuela secundaria. Sin lugar a dudas, pensar en aquello que nos pasa, si bien habla de un presente, nos ubica de “cara” a un futuro. En palabras de la psicoanalista argentina Silvia Bleichmar: “...Pensar con lo que tenemos y hacemos, con lo que nos pasa y no con aquello que consideramos que debería ocurrir”.

Citas bibliográficas:

- Aleu, M (2009) “De que hablan los jóvenes cuando hablan de autoridad” en Revista “El monitor de la educación”, Buenos Aires.
- Antelo, E. (2000) “La educación que hace falta, in-disciplina y violencia escolar” en Antelo, Abramowski “El renegar de la escuela: desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina” – Homo Sapiens - Rosario, Argentina
- Arendt, H. (1996) “Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política” Península - Barcelona, España.
- Bleichmar, S. (2008) “Violencia social-violencia escolar”. Cap. La construcción de legalidades como principio educativo. Ed. Noveduc
- Brener, G (2012) “Quiero tener tu presencia, quiero que estés a mi lado...” en Kaplan (Dir) “Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela”, Miño y Dávila editores, Buenos Aires.
- Cornú, L (1999) “La confianza en las relaciones pedagógicas”, en “construyendo un saber sobre el interior de la escuela” Novedades Educativas, Buenos Aires, Argentina.
- Cullen, C (1997) “Críticas de las razones de educar” Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- Fernández, L (1994) Instituciones educativas, Paidós. Buenos Aires
- Ferreira, Yanina (2008) “Estrategias de Intervención con adolescentes. Resignificando la función socializadora del rol del preceptor en la Escuela media actual” ponencia presentada en el III Foro de Educación y Psicología. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba.
- FRIGERIO, G. y otros. (1992) “Las instituciones educativas. Cara y ceca” Troquel Serie Flacso- Acción.
- López Fabre, María Gabriela y Quintana Patricia (2010) “El rol del preceptor: de tomar lista a ayudar a los que están en lista” ponencia presentada en el Foro de Educación y Psicología. Universidad Nacional de Córdoba.
- Nicastro, S. Greco, M B. (2009): Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Editorial Homo Sapiens. Rosario.
- Niedzwiecki, Dora (2010) “Preceptores. De la reproducción normativa a la construcción artesanal de vínculos” Tesis de Maestría FLACSO Argentina.
- Percia, M (1997) “Una subjetividad que se inventa. Dialogo. Demora. Recepción. Editorial Lugar, Buenos Aires.
- Rascovan, S. (2011). Los jóvenes y el futuro. Capítulo 1: “La transición: de la adolescencia a la adultez” (pág. 25-39). Noveduc.
- Southwell, Myriam: (2012) “La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato” en “Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media” Guillermina Tiramonti. Editorial Homo Sapiens.
- Tiramonti, G y Montes, N (2009) “La escuela media en debate”. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Editorial Manantial, Buenos Aires.
- Zelmanovich, P (2009) “Hacia una experiencia intergeneracional”. En “La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación”, Tiramonti, G.; Montes, N. (compiladoras). Ed. Manantial, FLACSO. Buenos Aires.

Los estudiantes en el proceso de evaluación de la implementación de un nuevo Plan de Estudios en el IPS

Nora Kleinerman

Instituto Politécnico Superior
Universidad Nacional de Rosario

En 2010 se implementó en el IPS un nuevo Plan de Estudios elaborado en forma colaborativa en comisiones de docentes y directivos. Intentando ser coherentes con la perspectiva que concibe al curriculum como un proyecto práctico de elaboración colectiva entendemos que no podemos disociar la selección de contenidos de las construcciones metodológicas que los docentes llevan a cabo en las aulas y de la relación que tanto docentes como estudiantes van estableciendo con el conocimiento. Es por eso que nos propusimos ir evaluando en conjunto la puesta en marcha de dicho Plan, ya que el “contenido” es una construcción singular que se configura en cada aula, por lo que más allá de los cambios que sean necesarios realizar en la “letra” del Plan de Estudios, si no se contempla qué pasa en las clases, no habrá cambios reales.

Hasta 2012 realizamos reuniones de docentes para poner en común inquietudes y experiencias ajustando aquello que se considerara necesario. En esas reuniones surge la necesidad de ir incluyendo a los estudiantes en el proceso de evaluación de la implementación del Plan de estudios, por lo que a partir de 2013 organizamos encuentros con cada curso de cuarto año - al comenzar del ciclo de especialidades - a los que eran invitados los docentes del mismo. En el inicio de los encuentros, previa explicación del sentido de lo que íbamos a hacer, se aplicaron encuestas semiabiertas a los estudiantes en las que se les consultaba acerca de qué aspectos de las prácticas de enseñanza cotidianas consideraban adecuados y cuáles entendían que habría que ajustar, es decir, acerca de los contenidos y su articulación, las metodologías de enseñanza, la relación entre la teoría y la práctica, la carga y distribución horaria, y todo aquello sobre lo que quisieran hacer comentarios. Luego de responder la encuesta, abríamos al diálogo con los docentes presentes acerca de los temas tratados en las mismas. No fueron muchos los docentes que asistían a los encuentros dadas las dificultades de horarios, de todos modos, con los que estaban presentes se fueron dando interesantes intercambios en los que se pusieron en juego las perspectivas de los estudiantes y las de los profesores, ampliando consecuentemente las miradas de todos.

Por ejemplo, ante la demanda de los alumnos acerca de la falta de explicaciones de un docente que no estaba presente, uno de los presentes manifestó “lo que pasa que a ustedes es muy difícil enseñarles...”, entonces se les preguntó a los chicos por qué creían que podía ser difícil enseñarles a ellos, con lo cual comenzaron también un proceso de autoevaluación de ellos como grupo de aprendizaje y su disposición para hacerlo. En otro caso, ante el reclamo acerca de la selección de textos para Literatura, la profesora explicó los criterios con los que se habían seleccionado y se mostró abierta a las opiniones de los estudiantes con lo que se pudo llegar a un acuerdo. De todos modos, siempre se plantea que los estudiantes primero intenten resolver las dificultades con los docentes y con los jefes o coordinadores de áreas, pero la existencia de un espacio institucionalmente establecido para expresar individual o colectivamente sus pareceres los hace sentir partícipes protagonistas y también co responsables de lo que acontece en las aulas.

Procesadas las encuestas y previo informe general a los docentes involucrados, se organizaron reuniones por curso/especialidad para analizar los planteos de los estudiantes y discernir las modificaciones que era conveniente realizar. En los casos en que las encuestas mencionaban específicamente a docentes, se hablaba personalmente con ellos, obviamente sin nombrarlos en los informes generales.

Como este procedimiento fue plenamente aceptado por docentes y estudiantes, se continúa con la modalidad hasta el presente, habiendo incluido el resto de los cursos desde segundo a 6º año. En 2015 egresó la

primera promoción.

Los aspectos más destacados por los estudiantes de todos los cursos, refieren a los contenidos y metodología de los docentes:

En cuanto a los contenidos: la coherencia y articulación entre los mismos a lo largo de los años, cuando distintas materias se articulan entre sí, abordar un mismo tema desde perspectivas diferentes,

En cuanto a la metodología: destacan el compromiso de algunos docentes con el aprendizaje de sus alumnos, “profesores a los que se les nota que quieren que aprendamos”, son recurrentes las expresiones “respuesta a las dudas”, “explicación” y “comprensión”: “la disposición para aclarar dudas y favorecer la comprensión”, los profesores “que se esfuerzan para hacerse entender”, los que “van de a poco, asegurándose que se vaya entendiendo”, “profesores que exigen pero se desviven por explicar cada duda”, “que explican con ganas y determinación”. Destacan asimismo las actividades diversas e interactivas, la metodología de enseñanza que apunta al razonamiento, el uso de recursos materiales que favorecen la relación con la realidad, la teoría con la práctica: las “visitas” a lugares específicos en relación con las especialidades, “cuando podemos ver cómo funcionan las cosas viéndolas”, las prácticas guiadas, las prácticas profesionalizantes, los docentes que aportan conocimiento desde su experiencia laboral, los proyectos donde ponen en juego lo que aprendieron, los docentes que los involucran en las clases, “cuando las clases se vuelven un espacio de aprendizaje en un ambiente donde te sentís con completa libertad de formular preguntas y participar de la clase”, el equilibrio entre “buena onda” y “justicia”, la justicia en las evaluaciones, la escucha por parte de los profesores en relación con sus dificultades, los cambios que se introducen a partir de escucharlos, el entusiasmo que ponen en la enseñanza y generan en el aprendizaje algunos docentes, los que transmiten que “aprender está bueno” y lo que evidencian que disfrutan enseñando los consejos en relación con “la vida” .

Entre los aspectos a ajustar que más recurrentemente mencionan en relación con el contenido es el desfase en el tiempo entre contenidos de diferentes materias cuando algunos son necesarios para entender otros.

En cuanto a la metodología, la falta de práctica en algunas materias, cuando los temas no tienen relación o no se explicita el sentido, cuando “por falta de relación vas olvidando los temas dados” cuando la bibliografía es compleja y no existe guía por parte de los docentes, cuando los docentes son “elitistas” y sólo tienen en cuenta a los que comprenden, cuando se pierde tiempo en clase y te dan mucha tarea, falta de relación entre teoría y práctica. Vale aclarar que cuando se refieren a “práctica” la significan de diferentes maneras: desde “que nos muestren” hasta que “nos hagan resolver”: en cuanto a “mostrar”: “nos tendrían que mostrar las cosas que aprendemos”, “no te muestran cómo es en la realidad, sólo terminás creyendo lo que te dice el cuadernillo”, demandan ejemplos, que les muestren los objetos reales, diapositivas, videos. En cuanto a la práctica como “resolución de algo”, desde lo que se puede resolver en el papel: ejercicios, problemas, casos, hasta resolver situaciones reales, problemas reales, tanto en la escuela como fuera de ella. Cuando los profesores se apuran y no dan tiempo a la elaboración de los contenidos, “clases donde lo único que pasa es que el profesor habla y nosotros escuchamos. No hay momento para nuestras dudas”, “profesores que se concentran en dar los temas y no en enseñar”, cuando las prácticas quedan de tarea ya que es mucho el tiempo que los estudiantes están en la escuela, hacen referencia a “materias que podrían ser atractivas pero que se hacen pesadas por la actitud del profesor, “algunos profesores no parecen entender que estamos para aprender y no nos facilitan la comprensión de la materia” En algunos casos refieren a las actitudes: “Profesores que no se hacen responsable del aprendizaje de los alumnos, si en una evaluación la mayoría no aprueba y a pesar de eso no explican, son soberbios al no aceptar la realidad y los reclamos”, o al trato dado por el profesor: “No nos sirve que nos humillen ni que nos hagan sentir inútiles en lugar de apoyarte cuando te va mal”.

Todas las respuestas de los estudiantes fueron leídas y registradas en los informes, en los cuales se aclaraba si la respuesta había sido recurrente, de la mayoría, de algunos o de un solo alumno. Todas nos interrogan como docentes. En las reuniones de docentes por curso hubo interesantes intercambios relacionados con las diferentes formas en que algunos habían podido resolver una situación, aportes de recursos, ideas, bibliografía, distintas miradas.

Es de destacar la apertura de los Jefes de Departamento, tanto de los espacios curriculares generales como los de las especialidades, para escuchar e involucrarse con las demandas de los estudiantes pudiendo discernir

prioridades, necesidad de reajustes. y pensar soluciones

A partir del trabajo sobre las encuestas y encuentros con los diferentes cursos, se vio la necesidad de realizar talleres de reflexión sobre la práctica de enseñanza, en principio demandados por algunos docentes que no tenían formación docente específica, pero que al extenderse la invitación a todos los profesores, se conformaron tres grupos heterogéneos en cuanto a área de desempeño, formación profesional y experiencia docente.

Si bien las reuniones de docentes y de éstos con los alumnos también se constituyeron en instancias de reflexión, nos pareció necesario profundizar la misma y de esta manera, poder ir más allá del sentido común para que la acción de enseñanza se vaya haciendo más consciente y realimentar mediante un proceso reflexivo la propia práctica, contribuyendo a la profesionalización de la tarea docente en el marco institucional.

Nos planteamos como objetivos:

- Generar un espacio de formación y reflexión en relación con la enseñanza a partir del intercambio de experiencias y el aporte de herramientas teóricas que posibiliten:

- Instalar un proceso reflexivo sobre las propias prácticas.

- Promover prácticas de enseñanza más conscientes atravesadas por un sentido compartido institucionalmente.

- Favorecer el análisis de las problemáticas que atraviesan los estudiantes en su recorrido académico.

Teniendo estos objetivos como orientadores los diálogos se van articulando en torno a ejes como las propias certezas e interrogantes acerca de la enseñanza, la relación que establecemos docentes y estudiantes con el conocimiento, las decisiones que tomamos antes y durante una clase, formas y criterios que tenemos al evaluar, el sentido que le damos a esa práctica, la relación de los aprendizajes con las prácticas y el lenguaje específicos de cada disciplina, las trayectorias estudiantiles. En relación con esta última temática, contaremos con el aporte de un Prof. en Ciencias de la Educación que desde su experiencia y contacto con los estudiantes de la escuela, colaborará en la coordinación junto a los integrantes de la Asesoría Pedagógica.

La metodología de trabajo en cada encuentro se orienta a promover instancias de reflexión y producción colectiva en torno a las temáticas mencionadas, privilegiando el diálogo entre la teoría y la práctica.

Planteamos como opciones de acreditación (optativa) del taller la presentación de un trabajo final orientado a formular propuestas para la propia práctica.

Asisten al taller un total de treinta y tres docentes, distribuidos entre los sábados de 9 a 11hs, los lunes de 12 a 14hs y los miércoles de 18 a 20 hs., con una frecuencia quincenal hasta mediados de Octubre.

Si bien los ejes de trabajo son los mismos, en función de las preguntas e intervenciones que se van produciendo en cada grupo, los caminos se van diferenciando, se profundiza más alguna cuestión, se obvian otras. El tema de la evaluación y la calificación fue muy recurrente en uno de los grupos; en otro la tensión entre el deseo de abrir caminos y horizontes desde la acción de enseñar y la rigidez de la organización de las escuelas que responde a concepciones ancladas en la modernidad; en el tercer grupo se destaca la preocupación por el interés y disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje.

En este proceso de autoevaluación del currículum real, de intentar encontrarnos docentes con docentes y docentes con alumnos en un intento de superarnos, las dificultades surgen a cada paso indudablemente: coordinar horarios de encuentro, dar el lugar necesario, no más, a la catarsis, escucharnos todos, ordenarnos para producir, discernir entre múltiples opiniones y puntos de vista lo más adecuado para cada circunstancia, con total incerteza de si será lo más adecuado, la tendencia a la generalización cuando nada es tan general, el interés intermitente entre infinidad de preocupaciones, escepticismo, cansancio, juegos de poder imperceptibles, todo aquello que aparece en los grupos humanos que pretenden hacer juntos algo por mejorar. De todos modos, el intento de construcción colectiva genera sentimientos de pertenencia y responsabilidad compartida, y en los alumnos, particularmente, la idea es que se sientan realmente protagonistas de lo que acontece en el aula.

Los estudiantes se fueron sintiendo co-protagonistas de lo que acontece en el aula y su mirada es relevante para el proceso de reconstrucción del Plan de Estudios y de las prácticas de enseñanza.

Recorriendo y aprendiendo

Cecilia Inés Sanchez Nader

Instituto de Educación Media “Dr. Arturo Oñativia”
Universidad Nacional de Salta

INTRODUCCIÓN

Desde el espacio de Tutoría de 4° año del Instituto de Educación Media “Dr. Arturo Oñativia” (Salta Capital), se decidió realizar una salida educativa a la localidad de Humahuaca, provincia de Jujuy, la cual se llevó a cabo el 28 de noviembre de 2013 con 64 estudiantes de las tres divisiones de 4° año acompañados de 6 docentes. Este proyecto de salida educativa fue propuesto como cierre del ciclo lectivo 2013 de dicho espacio, con el objeto de compartir experiencias y vivencias que fortalezcan los lazos positivos entre los miembros de la comunidad educativa, además de posibilitar a los estudiantes un acercamiento a la realidad geográfica, histórica y cultural de nuestra región.

La finalidad del espacio de “Tutoría” reside en poder brindar a los adolescentes la posibilidad de construir su subjetividad de manera autónoma y responsable, permitiendo a su vez la construcción de la noción de sujeto de derechos para que cada uno de ellos, la pueda ejercer dentro de un marco de respeto y participación democrática, propiciando el surgimiento de una demanda, de un deseo¹.

Por ello, el poder compartir con ellos una salida educativa constituye una forma más de poner en práctica los valores de convivencia que se promueven desde la Institución, además del potencial educativo que estas experiencias proporcionan. Asimismo, constituye un pedido expreso de los propios estudiantes el hecho de poder compartir experiencias grupales más allá del ámbito aulico.

En este sentido, un aspecto positivo a destacar es el hecho de que los estudiantes debatieron, en un marco de respeto de la opinión del otro, las distintas alternativas de salida propuestas y se organizaron rápidamente en grupos con el fin de compartir solidariamente los gastos de la mencionada excursión.

Mi objetivo en estas Jornadas es poder compartir y socializar esta experiencia, esta búsqueda de otras aulas, este salir de la institución para volver a ella enriquecido por la vivencia.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El “salir de la escuela”, de acuerdo con Gujarrubia², implica construir por un lado, tramos en lo referido a los “momentos” propios en la organización de viajes, salidas o excursiones educativas: una de preparación, seguido de la concreción de la misma y un regreso. Y por el otro, la construcción de tramas, en el sentido de “unirse” a otras aulas de forma tal de construir un tejido con el fin de educar a nuestros estudiantes en otras aulas, diferentes a las escolares, pero con el objetivo de contribuir en forma conjunta a la educación de las nuevas generaciones.

Esta iniciativa surgió desde el espacio de Tutoría de 4° año 2° división. En un debate grupal se analizaron los itinerarios propuestos por las distintas agencias, tales como: Excursiones a la localidad de Santa Rosa de Tastil, Cafayate, Cachi y Humahuaca. Sólo una de ellas proporcionó un itinerario detallado, además de cumplir con la normativa vigente respecto a los viajes estudiantiles. Además se analizó en conjunto el costo de cada una de las propuestas. Por voto de la mayoría de los estudiantes, se decidió viajar a la localidad de Humahuaca y por propuesta de los mismos estudiantes, surgió la iniciativa de realizar ventas de comida (bocaditos dulces, gelatina, panchos, etc.) con el objetivo de solventar en parte el costo de esta salida. Para ello, con la ayuda del delegado

1. Documento “El sistema tutorial”, Servicio de Orientación IEM (2012)

2. GUIJARRUBIA, Patricia (2015): 42

del curso, se dividieron en grupos de entre 6 a 10 integrantes, manteniendo una comunicación inter-grupal permanente además de coordinar con el Centro de Estudiantes la posibilidad de utilizar los servicios que allí brindan (ej. heladera y microondas). El delegado del curso me mantuvo informada permanentemente sobre las actividades que realizaban los distintos grupos, además de comunicarme las dudas que surgían entre sus compañeros. Cabe aclarar que durante este proceso de búsqueda y definición de lugar elegido para esta salida educativa se fue informando permanentemente a la Vicedirección Turno Mañana de esta institución.

Asimismo, se invitó a las tutoras de las restantes divisiones de 4° año a acompañar a nuestro grupo a dicha excursión mostrándoles a su vez, las diferentes alternativas para que sean planteadas también ante los demás estudiantes. Anteriormente, habíamos planteado la posibilidad de que las 3 divisiones de 4° año pudieran compartir una experiencia de esta naturaleza.

En la elaboración de este proyecto, se especificaron los objetivos de esta salida educativa a Humahuaca, los cuales fueron:

✓ Permitir a los estudiantes compartir vivencias grupales en otros ámbitos fuera de la escuela con sus pares y con los docentes.

✓ Incentivar en los estudiantes los valores de solidaridad, participación activa y trabajo en equipo en pos de un objetivo común.

✓ Brindar a los estudiantes diversas alternativas para que puedan conocer otros contextos e interiorizarse en las características socio – culturales del lugar elegido.

Se partió desde la institución, el IEM, a las 7 hs., retornando al mismo a las 22.30 hs. Durante el viaje, los choferes – guía nos iban explicando las características e historia de los distintos lugares que recorríamos.

La primera localidad jujeña a la que arribamos fue Tumbaya, donde recorrimos la iglesia y la plaza principal.



Iglesia de Tumbaya (fotografía propia)



Grupo de docentes del IEM (fotografía propia)



Docentes y estudiantes recorriendo las calles de Tumbaya (fotografías propias)

Luego fuimos a Pumamarca donde pudimos apreciar el cerro de los 7 colores desde el mirador geológico. En el pueblo de Pumamarca, recorrimos la plaza principal, la iglesia y pudimos apreciar el algarrobo histórico de 700 años de antigüedad aproximadamente, testigo de gran parte de la historia del lugar.



Entrada a la fábrica de alfarería (fotografía propia) Cerros de los 7 colores – Pumamarca (fotografía propia)



Algarrobo de la plaza de Pumamarca (fotografías propias)

En nuestro recorrido, se visitó una fábrica de alfarería donde pudimos recorrer la misma y visualizar cómo se realizan las artesanías del lugar, los hornos y los moldes que utilizan. Posteriormente, visitamos el salón de exposición y ventas.



Entrada a la fábrica de alfarería - Fábrica de alfarería - Moldes (fotografías propias)



Horno y Salón de Exposición (fotografías propias)

Finalmente, al mediodía llegamos a Humahuaca donde almorzamos en el Hotel de Turismo en un amplio comedor y con un agradable espectáculo folklórico. Nos informaron que por disposición de la localidad de Humahuaca es obligatorio que guías locales nos acompañen por la ciudad, su cobro es a voluntad y que con lo recaudado, estos guías locales pueden solventar sus estudios. En esta oportunidad, nos acompañó un guía local de 13 años quien compartió con nosotros sus conocimientos sobre la historia de esta localidad, las tradiciones propias del lugar y la historia del Monumento a la Independencia.



Estudiantes del IEM en el almuerzo (fotografía propia)

Guía local – Humahuaca (fotografía propia)



Luego partimos rumbo a Uquía donde visitamos la Iglesia de esta localidad, quienes conservan una colección de pinturas cuzqueñas llamada “Los Angeles Arcabuceros”. A poca distancia, nos detuvimos cerca de la localidad de Huacalera donde pudimos observar el monolito que indica el lugar por donde pasa la línea imaginaria del Trópico de Capricornio y además, donde se emplaza un reloj solar.



Reloj solar (fotografía propia)



Monolito Trópico Capricornio (fotografía propia)

La siguiente visita fue a la localidad de Tilcara donde visitamos el Pucará, una edificación que los aborígenes omaguacas construyeron, hace más de 900 años, sobre la cima de una montaña y desde donde tenían visión de todo el valle y los caminos de acceso. Actualmente se encuentran reconstruidos varios corrales y habitáculos. También visitamos el Jardín Botánico de Altura, donde pudimos conocer las distintas variedades de vegetación andina y algunos minerales. Luego, realizamos una pequeña parada en Maimará donde pudimos apreciar la “Paleta del Pintor”, nombre que hace alusión a la forma y colores de la montaña.



Estudiantes en el Pucará de Tilcara (fotografía propia)



Jardín Botánico de Altura (fotografía propia)

Al final de nuestro recorrido, en la ciudad de San Salvador de Jujuy visitamos la plaza principal y alrededores. No tuvimos oportunidad de acceder al Salón de la Bandera dado que en la puerta de la Casa de Gobierno de Jujuy se desarrollaba una protesta. Recibimos una merienda y emprendimos nuestro viaje de regreso a Salta.

El grupo de estudiantes que participó de esta excursión, además de compartir un día fuera de “las paredes”

de la institución, tuvo la posibilidad de conocer un contexto muy rico en historia y tradiciones, tal como lo es la Quebrada de Humahuaca. En esta área, a través de los distintos pueblos que la conforman, se conservan aún sitios arquitectónicos que dan cuenta de su historia. Recordemos que en el año 2003, la Quebrada de Humahuaca ha sido declarada por la UNESCO como Patrimonio de la Humanidad, en la categoría “Paisaje Cultural”.

CONCLUSIÓN

El hecho de salir de la escuela implica “romper la rutina” generando diversas expectativas positivas tanto en los estudiantes como en los docentes. Además, tal como lo plantea Guijarrubia³, las salidas educativas democratizan el acceso a los bienes culturales, los cuales muchas veces están resguardados en espacios determinados con ese fin (museos, plazas, organismos gubernamentales, etc.); construyen memoria ya que se posibilita el acceso a lugares donde el pasado se hace presente a través de objetos, narrativas que nos ayudan a no olvidar y a revalorar.

Esta búsqueda de otras aulas implica escuchar otras voces, preguntar y preguntarse, tomar contacto directo con fuentes históricas u obras de arte. Por ello, a través de dichas salidas se posibilita a los estudiantes el contacto con la naturaleza, con el patrimonio histórico – cultural y con distintas realidades socio – económicas de la región. Se amplían horizontes y miradas ya que ven la realidad desde nuevas perspectivas, vivencias y sensaciones.

Si bien los jóvenes actualmente tienen más acceso a las nuevas tecnologías, no por ello hay que dejar de lado nuestros sentidos y nuestro cuerpo en sí para percibir todo lo que nos rodea. Por ello, resulta importante brindar a los estudiantes la experiencia de acercarse a la realidad sin la primacía de lo escrito o dicho por otros como única versión, a través de experiencias transformadoras y significativas que permitan ampliar el horizonte, incorporando nuevas miradas y saberes.

Por ello, es importante pensar en forma conjunta propuestas de este estilo entre los diversos actores de la comunidad ya que se favorece el trabajo en equipo y compartido, es decir, opinar, lograr acuerdos, tomar decisiones conjuntas, respetar la decisión de la mayoría, etc., desde el ámbito de la convivencia cotidiana y la experiencia grupal. Trabajar en equipo implica colaboración y solidaridad, manteniendo una comunicación fluida entre los miembros del mismo para mantener un clima de confianza y de apoyo mutuo.

Esta experiencia sirvió para demostrar que trabajando mancomunadamente en pos de un objetivo común, se puede lograr satisfacciones y vivencias que quedarán en la memoria de nosotros como docentes y principalmente en nuestros jóvenes, posibilitando en ellos una posibilidad de acercarse al conocimiento desde otra perspectiva, además de incentivar el contacto con la naturaleza, el reconocimiento de nuestro patrimonio histórico – cultural y de las distintas realidades que coexisten en nuestro región del NOA principalmente.

BIBLIOGRAFÍA

GUIJARRUBIA, Patricia (2015), “En busca de otras aulas”, Revista Novedades Educativas N° 299, Buenos Aires, Argentina, Noviembre de 2015.

Servicio de Orientación IEM, “El sistema tutorial” – Documento (2012), Instituto de Educación Media “Dr. Arturo Oñativia” (de uso interno de la institución).

3. GUIJARRUBIA, Patricia, ob. cit.

Equipos Olímpicos: Una experiencia formativa en la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini

*Betina Graciela Rueduch;
Nancy Sonia Guarnera;
Ethel Parietti de Angelini; Adrián Daniel Finkelsteyn*

Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini
Universidad de Buenos Aires

Fundamentación:

El Gobierno Nacional, a través del Ministerio de Educación creó, en el año 1998, el Programa Nacional de Olimpiadas¹.

En el programa se establecen como objetivos²:

✓ Brindar una oportunidad para que los jóvenes inicien una relación amistosa, motivada por el aprendizaje; profundicen sus conocimientos, desarrollen capacidades para identificar, analizar y resolver situaciones relacionadas con la disciplina; incursionen en una competencia de desarrollo personal con responsabilidad y sentido solidario y, asimismo, sean un mecanismo para que los docentes puedan intercambiar experiencias pedagógicas y crear lazos de vinculación académica.

✓ Que los estudiantes descubran y valoren sus propias capacidades, redescubran y valoren los logros obtenidos mediante el esfuerzo, como así también la riqueza de compartir experiencias con el otro.

Nuestra institución, la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini de la Universidad de Buenos Aires, a través de los proyectos de los distintos departamentos de materias afines, trabaja poniendo énfasis en lograr que los contenidos académicos se revaloricen y trasciendan los límites del espacio áulico. Estamos convencidos de que estas prácticas promueven el interés de los alumnos, despiertan su curiosidad por conocimientos amplios y permiten vivenciar espacios de aprendizajes compartidos que favorecen la integración social.

Es así que, desde cada área, promovemos actividades que favorezcan este objetivo a través de la organización de charlas con especialistas, salidas educativas, participación en actividades solidarias extra-escolares o, como en el caso que nos compete, la participación en instancias de aprendizaje en el marco de las Olimpiadas organizadas por el Ministerio de Educación de la Nación.

Programa Nacional de Olimpiadas del Ministerio de Educación de la Nación

Las Metas establecidas en el Programa Nacional incluyen³:

- Promover el interés y la participación de los alumnos y los docentes en una actividad extracurricular.
- Difundir experiencias válidas en la enseñanza de las disciplinas.
- Implementar innovaciones curriculares.
- Articular el nivel medio con las prácticas universitarias.
- Promover la actualización de los docentes.
- Facilitar el intercambio entre docentes.
- Brindar a los jóvenes espacios y medios para una formación de equidad y calidad educativa, acorde a sus capacidades y motivaciones personales que los prepare para participar activa y solidariamente en el crecimiento

1. Resolución Ministerial N° 960 (expediente N° 3024/98).

2. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Ministerio de Educación de la Nación.

3. <http://www.me.gov.ar/curriform/masolimpiadas.html> [ADAPTADO]

de su comunidad y el desarrollo nacional.

- Posibilitar el intercambio entre estudiantes de todo el país y a nivel internacional.
- Incrementar en los estudiantes prácticas de investigación, experimentación y argumentación.
- Lograr que los estudiantes reconozcan sus capacidades, consideren y respeten las de los otros participantes.
- Brindar apoyo en la continuidad de los estudios a aquellos jóvenes que demuestren aptitudes y talentos.
- Lograr el intercambio de conocimientos y metodologías entre los países participantes, los que con posterioridad puedan verse reflejados en las Programaciones anuales de cada Olimpiada.

En las Olimpiadas Nacionales intervienen cada año alumnos, docentes capacitadores y tutores directos. En la Olimpiada del año 2015 se inscribieron más de 150.000 alumnos de todo el país.

Esta actividad extracurricular le da gran importancia al proceso de capacitación de los docentes, entrega materiales para su perfeccionamiento, organiza cursos de capacitación a distancia. Cada Institución que tiene a su cargo la Olimpiada elabora los materiales para la formación disciplinar de los alumnos participantes que distribuye en forma gratuita entre las instituciones participantes y que presenta en páginas web de fácil acceso para los estudiantes.

También ha tenido en cuenta que, con el paso del tiempo, muchos alumnos que han participado y mantienen el interés por la disciplina, por razones de edad ya no pueden competir en las Olimpiadas, para mantener su vinculación con el proyecto y dada su valiosa experiencia apropiada en los años de participación, desde el Programa se ha contribuido a la creación de Clubes de Ex Olímpicos que, a través de estos espacios, continúan en contacto con la actividad científica, se convierten en agentes multiplicadores de saberes al desempeñarse como tutores de los nuevos participantes.

Desde la creación del Programa se ha producido, año tras año, un incremento del número de alumnos inscriptos y se ha avanzado en la federalización de la participación. En los inicios participaban principalmente instituciones privadas de posicionamiento céntrico, en la actualidad están representadas en la instancia nacional la totalidad de las jurisdicciones del país, y en porcentajes similares, instituciones de gestión estatal y de gestión privada. En los encuentros jurisdiccionales y nacionales participan en igualdad de condiciones estudiantes provenientes de diferentes ámbitos: urbanos o rurales, de comunidades pequeñas y alejadas o provenientes de colegios de las ciudades más pobladas del país.

Alcanzar esta difusión fue el resultado de la implementación del programa de capacitación de los docentes a distancia y de la distribución gratuita de los materiales bibliográficos y de ejercitación para docentes tutores y estudiantes. A su vez la concreción de la participación se ve favorecida porque se facilita el alojamiento y traslado de alumnos y tutores tanto para participar en la Instancia Nacional de cada Olimpiada como de los eventos Iberoamericanos e Internacionales, que son totalmente financiados por el Ministerio de Educación de la Nación.

Este esfuerzo y trabajo mancomunado entre las autoridades ministeriales y las Instituciones, docentes y alumnos ha llevado al reconocimiento internacional de Argentina que ha sido designada país sede de:

- XI Olimpiada Internacional de Filosofía (sede: Buenos Aires);
- VII Olimpiada Iberoamericana de Química (sede: Mar del Plata);
- XVII Olimpiada Internacional de Biología (sede: Río Cuarto);
- XII Olimpiada Iberoamericana de Física (sede: Córdoba);
- Olimpiada Iberoamericana de Informática (a distancia, con sede en Argentina desde 2003 a 2006).

Como prueba del reconocimiento al nivel académico y de gestión de nuestro país es que algunos de los Directores de las Olimpiadas forman parte de los Comités Olímpicos Internacionales o son convocados para ser jurados internacionales.

Otra ventaja que ofrece el Programa es que los estudiantes que participan y en función de sus méritos, tienen la posibilidad de acceder a becas para continuar sus estudios universitarios en diversas Instituciones, como así también, de insertarse en el ámbito laboral.

Proyecto Escolar: Equipos Olímpicos del Pellegrini

En el proyecto presentado para su gestión en la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini el Rector, MG Leandro Rodríguez, ha planteado: “La Escuela debe apostar a la formación integral que significa pensar, imaginar, crear, transmitir y recibir valores éticos, concientizar sobre los aspectos cívicos y sociales, promover

la cultura de la salud, desarrollar un pensamiento crítico, impulsar los derechos humanos, formar con sentido solidario y en la cultura sustentable; en síntesis educar para la vida”⁴

Esta propuesta del actual Rector marca una continuidad con las anteriores gestiones que buscan alcanzar un egresado cuyo perfil, rescate, entre otros valores, la formación de un ciudadano que pueda participar de forma autónoma en la toma de decisiones, que le permitan construir su proyecto de vida, capaz de desarrollar una actitud consciente y responsable ante la problemática de la comunidad, en el marco del sistema democrático y pluralista. Deberá poseer además, una sólida formación integral y saberes orientados, que lo habiliten para encarar estudios universitarios e incorporarse activamente al mundo de trabajo. Que pueda utilizar herramientas que le permitan: “...comprender una realidad social, cultural, económica y científico – tecnológica, y actuar sobre ella.” (...) Encarar las tareas propuestas interactuando de forma cooperativa y solidaria con esfuerzo y compromiso. Ejercitar el trabajo grupal (...). Adaptarse a los cambios sociales y manejar la incertidumbre que genera su dinámica. (...) Convivir socialmente, asumiendo valores éticos que contribuyan a la construcción del bien común, con responsabilidad civil. (...)”⁵.

A partir de los lineamientos que presenta el proyecto de nuestra escuela los Jefes de Departamento diseñan, junto a las docentes de cada área, estrategias de enseñanza-aprendizaje así como, proyectos que contribuyan a alcanzar los objetivos planteados para la formación integral de los alumnos. Entre las actividades extra-escolares desarrolladas algunos Departamentos, tomando la propuesta del Ministerio de Educación, fomentan la participación voluntaria de alumnos en las Olimpiadas Nacionales. Dada la trascendencia del proyecto ministerial y el interés de algunos Departamentos por participar, la Universidad de Buenos Aires financia 6 horas de clase para la designación de profesores orientadores para cada materia que participa del Programa Nacional.

Como consecuencia de la toma de estas decisiones se constituyen equipos de docentes orientadores que entrenan a los estudiantes, profundizando su formación y ejercitando semanalmente sus conocimientos para potenciar sus saberes siguiendo los lineamientos fijados por los organizadores de la competencia. Nuestro trabajo colaborativo permite, crear equipos donde los docentes mantenemos una interacción permanente con las instituciones organizadoras de cada Olimpiada, accedemos a la capacitación diseñada por las Universidades u Organizaciones que tienen a su cargo la Olimpiada, nos comprometemos en la preparación de los estudiantes según las pautas establecidas.

Nuestra institución también participa activamente constituyéndose en Sede de las Olimpiadas para la jurisdicción de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recibimos a los ganadores de la instancia colegial en una competencia que involucra a todos los alumnos finalistas de la ciudad y que define que alumnos pasan a la instancia nacional.

Los docentes de los equipos olímpicos valoramos estos espacios de aprendizaje que requieren formas de apropiación de saberes diferentes a los del ámbito áulico, que implican revalorizar los conocimientos, profundizarlos e incorporar nuevos saberes respetando los lineamientos estrictos en el aspecto conceptual y procedimental de cada materia. Esta preparación demanda de los alumnos el compromiso de formarse para representar a la institución llevando adelante actividades extra escolares que permiten incorporar nuevos conocimientos. Este esfuerzo se ve coronado por el éxito de superar las distintas instancias colegiales y jurisdiccionales que les permiten avanzar en la competencia a nivel nacional, regional y mundial. En estos encuentros se vivencian importantes aprendizajes, no sólo por la incorporación de contenidos específicos, sino también por la posibilidad de atravesar una experiencia de vida social diferente a la cotidiana: comparten con otros pares una instancia de competencia, siendo representantes de una institución; intercambian permanentemente conocimientos, sin dejar de lado, actos solidarios y reiteradas muestras de compañerismo. En las instancias nacionales o internacionales conviven, durante varios días, con chicos de diferentes provincias o países, sumando a la experiencia del aprendizaje específico la invaluable confraternidad de la interacción entre pares.

4. MG Leandro Rodríguez. Proyecto Institucional. Página 7. Noviembre 2014.

5. Perfil del egresado definido en el documento “Propuesta de Reorganización Curricular”, aprobado por la Resolución N° 1732/99.

La Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini participa en las Olimpiadas de:

- ✓ Filosofía.
- ✓ Física.
- ✓ Geografía.
- ✓ Matemática.
- ✓ Química.

Olimpiada de Física

El proyecto surgió en el año 2000 cuando el alumno de tercer año Matías Goldin, muy interesado en la materia, se acercó a la Profesora Nancy Sonia Guarnera y le expresó su deseo de representar a la Escuela en las Olimpiadas de Física. La entonces directora del Departamento, Prof. Irene Pinalli, apoyó el desafío y se dio comienzo al proyecto.

Matías participó, ganó y cuando egresó y comenzó sus estudios de Licenciatura en Física, se hizo cargo de la preparación de los alumnos interesados de la Institución, al principio ad-honorem y en el año 2005 designado ayudante de Laboratorio de la Escuela al tiempo que desarrollaba sus tareas específicas, preparaba a los alumnos que se inscribían para participar en las Olimpiadas. A partir del Ciclo Lectivo 2008 la U.B.A comenzó a rentar horas para Olimpiadas a través de un contrato de renovación anual, entonces asumió como profesor orientador y entrenador del equipo olímpico de Física. En el año 2014 Matías ganó una beca para estudiar en Francia y en su lugar ingresó al cargo el ex medallista Olímpico Joaquín Rago Méndez, egresado del CNBA y estudiante de Licenciatura en Física, quien fue entrenado para suplantar a Matías.

Se ha formado un excelente grupo de trabajo en el que se comparten experiencias, se busca que los alumnos disfruten y amen la materia y que al mismo tiempo se diviertan, experimenten y logren avanzar en las distintas instancias de Olimpiadas. Al finalizar cada año escolar el grupo, junto a ex olímpicos, comparte una celebración que sirve para afianzar vínculos y compartir experiencias de lo trabajado en el año.

Como método de trabajo, y como consta en el Proyecto Departamental, en tercer año promocionamos el proyecto olímpico. Los docentes junto a alumnos que han participado de la experiencia de Olimpiadas se acercan a los terceros años y brindan su testimonio para poner en conocimiento de otros compañeros la existencia del Programa, y la experiencia que conlleva la participación. También se invita a participar a los alumnos de cuarto y quinto año. En general los alumnos que comienzan a participar en tercer año siguen en los años subsiguientes, y en cuarto año, al haber adquirido mayores conocimientos específicos de la materia, obtienen buenos resultados.

En cuanto a las estrategias para el trabajo del equipo, el actual entrenador armó un blog: “fiscapelle.blogspot.com”; en él los alumnos se inscriben y acceden al material que se les brinda: actualizaciones en lo referido a actividades de física, tanto de olimpiadas como propuestas realizadas por la facultad, talleres, apuntes sobre temas especiales de la materia, notas de interés, también carga exámenes para fomentar la ejercitación.

Se ha participado en Olimpiadas Argentinas de Física organizadas por la Universidad Nacional de Córdoba, Olimpiadas Regionales de Física organizadas por Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad, Olimpiadas Metropolitanas de Física organizadas por el Departamento de Física, perteneciente a la FCEyN, dependiente de la UBA. Todos los años se nos invita a participar de las Olimpiadas Argentinas de Física, obteniendo siempre buenos resultados

A lo largo de los años nuestros alumnos han obtenido menciones, medalla de oro, primeros premios: Viviana Villafañe en el año 2008, ganó la Beca del Space Camp de EEUU y viajó a la NASA, además de ganar el primer puesto en OAF, Lucía Pedraza participó de las Olimpiadas Iberoamericanas de Física en el año 2009 y sacó Mención de Honor y Facundo Rost ganó la Medalla de Oro en las Olimpiadas Iberoamericanas de Física en el año 2014.

En general, los alumnos que participan de estas olimpiadas eligen carreras científicas para su estudio universitario: Licenciatura en Física, en Matemática, diversas ramas de Ingeniería. Ya egresados se acercan a la institución colaborando ad-honorem para ayudar en la preparación de los alumnos que participan de las Olimpiadas.

Los logros que anualmente se obtienen constituyen un orgullo para la Institución; permiten confirmar que el objetivo buscado se cumple, que el equipo de trabajo alcanza las metas establecidas. Lograr este nivel de trabajo y resultados señala que los alumnos acceden a un conocimiento profundo de la materia y sus alcances, lo que les permitirá poder definir con mayor certeza su profesión. Por otra parte, el acompañamiento de ex alumnos a los nuevos olímpicos, su permanencia en la Institución y el acompañamiento que brindan, señala lazos de solidaridad y compromiso, aspectos que el Proyecto también enfatiza.

Olimpiada de Geografía

El Departamento de Geografía de la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini, a través de sus programas de estudio, aborda un conjunto de saberes que permiten avanzar en el conocimiento del espacio como una construcción social. Al definir la forma de abordar el estudio del espacio Geográfico en el marco de una disciplina social, Milton Santos sostiene que “la Geografía aborda el espacio social constituido por el trabajo humano, la naturaleza reelaborada por la sociedad en un proceso histórico en el cual lo que mayor importancia adquiere son los grupos humanos, su nivel de desarrollo tecnológico, sus intereses económicos, político, sus contradicciones y sus conflictos”⁶ Teniendo en cuenta el perfil de egresado y los desafíos planteados para la integración del alumno en la sociedad, consideramos que estos conocimientos permitirán una interpretación más acertada del mundo en el cual desarrollan su vida cotidiana. En este contexto, la participación de los alumnos en el Programa Nacional de Olimpiadas de Geografía se inserta como una oportunidad de construir un espacio de intercambio entre docentes y estudiantes y de estudiantes entre sí, tanto a nivel de la institución como de otras escuelas de la jurisdicción y otras provincias. Además, el desafío que representa la superación de las distintas instancias de la Olimpiada, genera una motivación positiva para los integrantes del equipo olímpico, los que transmiten su entusiasmo a otros miembros de la comunidad educativa. Esto queda demostrado en la ascendente cantidad de inscriptos para el programa.

La participación del Departamento de Geografía en Olimpiadas comenzó a finales de los años noventa. En ese momento, con la voluntad y acompañamiento de la profesora María Dolores García y el profesor José Marques, los alumnos comenzaron a participar de la Olimpiada Geográfica Argentina (OGA) y de la Olimpiada Internacional de Geografía organizada por la National Geographic Society. Era una participación más personal, con apoyo voluntario y vocacional de los profesores entrenadores, sin un compromiso institucional. Gracias a ese esfuerzo y dedicación se logró conformar un equipo que llegó a clasificar para la Olimpiada Internacional que se desarrolló en Canadá, en 1999, donde se obtuvo el 5° puesto. En ese momento el certamen era cada dos años. La participación institucional se discontinuó hasta 2012, cuando se inicia un programa regular de preparación de los equipos olímpicos en el marco del Departamento de Geografía, con apoyo institucional.

Desde 2005, el Programa Nacional de Olimpiadas de Geografía es llevado a cabo por la Universidad Nacional del Litoral. A través de él, se propone facilitar la articulación entre el Nivel Secundario y Superior; reconocer las problemáticas específicas de la materia en ese ámbito; sostener el diálogo académico entre los profesores del Nivel Secundario y los del Nivel Universitario sobre el trabajo docente en el caso particular de la Geografía para poder intercambiar información. También genera espacios para debatir sobre las dificultades de aprendizaje que presentan los alumnos, los requerimientos de saberes en el ingreso a los estudios superiores y los posibles enfoques y alternativas didácticas a aplicar en cada caso.

En el año 2012 al tomar la decisión de participar en las Olimpiadas Nacionales la Directora de Departamento, Profesora Lic. María Esther Gómez, gestionó la subvención de las horas para entrenamiento de los alumnos. Se formó un equipo de tres docentes: Prof. María Jimena Gatica, Prof. Ingrid Stegman Iribarren y Prof. Betina Rueduch, cada una con una carga de 2 hs dictadas en cada uno de los turnos de la institución a fin de poder brindar la orientación sin restricciones a todos los alumnos interesados en participar del Programa.

Este proyecto implica la creación de un espacio de adquisición y profundización de conceptos, de reflexión, de construcción de saberes compartidos e instancias de confraternidad entre alumnos de la institución uni-

dos en su interés por la apropiación de conocimientos de una ciencia que indaga la vida del hombre en sus múltiples dimensiones temporales y espaciales.

Si tenemos en cuenta que, en la definición de sus Consideraciones Generales, el Programa de Olimpiadas de la Universidad del Litoral sostiene que: “... la realización de la “Olimpiada de Geografía de la República Argentina” es una oportunidad pedagógica para desarrollar propuestas de trabajo significativas en relación con el análisis, la comprensión, la interpretación y el debate acerca de la complejidad de la realidad geográfica en sus múltiples escalas y cuestiones física, ambiental, social, económica, política y cultural”⁷, entonces, nuestro proyecto, trasciende los límites de nuestro espacio local y nos permite extender esa experiencia a la confraternidad con alumnos de la Ciudad de Buenos Aires y de todo el país.

A partir de la toma de esa decisión comenzamos a trabajar con un objetivo: incluir cada vez a más alumnos en esta experiencia extra-curricular. Primero, realizando la difusión a través de los profesores que en cada curso informan sobre la experiencia de la participación en la Olimpiada de Geografía. Luego, con la difusión mediante trípticos entregados a cada alumno y afiches en carteleras, junto con una charla explicativa en cada división de las implicancias de la participación en el proyecto. Cada año son invitados a participar los alumnos de 1° a 5° año ya que el programa está organizado en categorías “A” y categoría “B” en función del nivel de escolaridad en el que se encuentran.

Los resultados obtenidos fueron alentadores: logramos llegar a las finales de Santa Fe cada año y en el año 2014 obtuvimos la 1° medalla de bronce en la Instancia Nacional con el Alumno Jorge Gopp de 1° año. Este éxito, que tuvo amplia difusión en la institución, reconociendo al alumno como “Alumno destacado” de la UBA, fue un motor que motivó la participación de más alumnos en la Olimpiada del 2015, instancia en la que llegamos con dos finalistas a la Olimpiada Nacional en Santa Fe. En esta oportunidad, la alumna Justina Lisdero obtuvo Medalla de Bronce, y el alumno Jorge Gopp, Medalla de Plata en la categoría “A” (correspondiente a 1° y 2° año).

A partir de nuestra participación, la escuela se convirtió, desde el año 2013, en Sede de las Olimpiadas de Geografía para la instancia jurisdiccional de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Desde entonces, a principios de Septiembre de cada año, se recibe a casi 100 estudiantes finalistas de las instituciones participantes (tanto de gestión pública como privada) de la ciudad. Docentes y alumnos son invitados, luego de finalizado el examen, a compartir un espacio de confraternidad e intercambio.

Hemos conformado un equipo de trabajo que participa solidariamente en las actividades de capacitación y organización del proyecto “Olímpicos de Geografía”. Creemos que los resultados, y la participación de los alumnos nos permite proyectar un futuro ambicioso para nuestra escuela. Tenemos como objetivo principal seguir conformando estos espacios extra escolares que les generan a los estudiantes vivencias únicas que, no sólo les permiten su formación académica y la valoración del conocimiento, sino que trascienden en experiencia de vida: participación en grupos ampliados de alumnos con intereses comunes que viven en distintos lugares del país. Como docentes aspiramos a profundizar la capacitación de los alumnos para lograr la participación de nuestra institución en la instancia Internacional de la Olimpiada de Geografía (iGeo), en la que Argentina participa desde el año 2015.

Olimpiadas de Química

El proyecto surgió en forma experimental para la preparación en el año 2011 de nuestros alumnos para que se presenten en las Olimpiadas Argentinas de Química OAQ – UBA- Facultad de Ciencias Exactas y Naturales cuyo fin es contribuir a mejorar las condiciones de la enseñanza de la Química en los niveles pre universitarios del todo el país.

El Proyecto surge en la gestión departamental de la Jefa Prof. María Cecilia Rafael, quien dio los primeros pasos junto a la Profesora Fernanda Aued tras la experiencia exitosa obtenida en la Olimpiada de Física por el alumno Matías Goldin y el apoyo de la UBA a través de las 6 hs destinadas a los equipos Olímpicos.

6. Santos, Milton. (1990). Por una Geografía nueva. Madrid, Ediciones Espasa Calpe.

7. Acad. Prof. Dra. Blanca A. Fritschy. Directora del Programa Nacional Olimpiada de Geografía de la República Argentina http://www.fhuc.unl.edu.ar/olimpiadageo/archivos/2016/Consideraciones%20generales_BF.pdf

El espacio olímpico fue un lugar de encuentro, pequeño, sin participación externa en las OAQ, pero con buen entrenamiento interno. En el año 2015, nos hicimos cargo del espacio los Jefes de Departamento Prof. Ethel Parietti de Angelini y el Prof. Héctor Fernández Dunne. En nuestro proyecto Departamental de Química para el periodo 2016-2020 sostenemos: “Incentivar, como Equipo Docente, a participar en actividades que generen interés de los estudiantes: “Beca IB del Instituto Balseiro para alumnos de Escuela de Enseñanza Media” que se realiza en la Escuela desde el año 2003 como así también en la profundización de contenidos de la asignatura, es que mantendremos y ampliaremos el “Proyecto de Olimpiadas de Química” ya iniciado en la gestión departamental anterior, el cual aumenta el espectro de conocimientos del alumno/a y le abre puertas para sus estudios en ciencia y lo pone en contacto con pares de distintos lugares de la ciudad y del país.”

Conformamos un equipo pequeño que sufrió un duro golpe al perder en un accidente al alumno Manuel Ferreyra que estaba entrenándose para la participación. En el año 2015 se logró clasificar a dos alumnos en la instancia nacional: Lautaro Marzullo obtuvo Medalla de Bronce en el Nivel 1 y Yuri Berta Mención por su participación.

Hoy participan del espacio 18 estudiantes de 3 niveles diferentes. Hemos conformado un buen grupo de trabajo. La inscripción ha crecido en forma notoria. Lautaro es adscripto a cátedra de Química de 2do año, el Olímpico Valentín Lucerna nos acompaña en el entrenamiento de los tres grupos. Los alumnos Yuri Berta y Francisco Valdez forman el Equipo que rendirá éste año el Nivel 2.

Junto a los Docentes del Departamento, promocionamos la actividad en 2do año, que es el momento en que se contactan por primera vez con la materia. Los alumnos que comienzan a participar mantienen su continuidad hasta quinto o sexto año. Los mejores resultados se obtienen con los alumnos a partir de 4º año, pero el entrenamiento previo sirve para la adquisición de experiencias muy valiosas.

Asimismo, y en conjunto con la jefa del Departamento de Física Nancy Guarnera, como Jefa del Departamento de Química, he colaborado con la beca de la alumna Guillermina Grun, quien es otra más de nuestros estudiantes que viaja a la NASA, y con otros alumnos que, desde el año 2003, se han entrenado para la BECA IB para Escuelas Medias del Instituto Balseiro.

En general los alumnos que participan de Olimpiadas en el Pellegrini eligen carreras científicas para su estudio universitario: Licenciatura en Química, Ingenierías e incluso Licenciatura en Ciencias Biológicas.

A lo largo de los años, con trabajo intenso y responsable, los Equipos se construyen y se afianzan; somos formadores de Equipos Colaborativos en Ciencias, y especialmente, en Química deseamos que nuestros alumnos aprendan disfrutando del conocimiento.

Olimpiada Matemática

La Escuela Superior de Comercio “Carlos Pellegrini” (ESCCP) cuenta con una larga tradición en la participación de la Olimpiada Matemática y en la preparación de sus alumnos.

En este sentido, cuenta con un espacio, dirigido por un profesor, que puede estar acompañado por alumnos ex-olímpico, dedicado a guiar el aprendizaje y entrenamiento de los alumnos interesados en competir. Varios días a la semana los alumnos pueden concurrir a las clases que constituyen un espacio donde pensar los problemas de forma individual o grupal, plantear sus dudas, mostrar y comparar sus soluciones. A su vez, muchos problemas brindan la oportunidad de introducir temas teóricos nuevos para los alumnos. Para su entrenamiento se les envía a los alumnos apuntes especiales con los diversos temas que suele incluir la olimpiada y que no forman parte en ocasiones de la curricula escolar.

La Olimpiada Matemática Argentina (OMA), organizada por la Fundación Olimpiada Matemática Argentina, se divide en varias etapas eliminatorias (en cada una de ellas hay tres niveles, según el año de escolaridad de los participantes): certamen intercolegial, zonal, regional, y por último el nacional. Cada uno de los tres primeros certámenes consiste en un examen escrito con tres problemas a desarrollar, abarcando diversos temas (álgebra, combinatoria, geometría, teoría de números). Los que participan en una ronda pueden pasar a la siguiente si han resuelto por lo menos dos de los tres problemas planteados. Las pruebas pueden durar hasta cuatro horas. El certamen nacional consiste en dos pruebas escritas con tres problemas cada una, y además en una prueba oral para los tres alumnos finalistas de cada nivel, siendo este el paso previo a la premiación del

campeón y los dos subcampeones nacionales. Como suelen haber pruebas muy buenas, el jurado otorga también menciones de honor.

Existen también otras competencias no eliminatorias de carácter local organizadas por la Fundación, como el Torneo Urbano Metropolitano y el Torneo Geométrico de la Cuenca del Río de la Plata, entre otras.

Nuestro país participa también de múltiples competencias internacionales: la Olimpiada Internacional de Matemática, la Olimpiada Iberoamericana de Matemática, Olimpiada Matemática del Cono Sur, el Torneo Internacional de las Ciudades, la Olimpiada de Mayo, la Olimpiada Rioplatense y la Olimpiada Matemática de la Cuenca del Pacífico. Cada una de ellas tiene un método de selección específico y restricciones para los participantes. En varias de ellas, el equipo argentino se elige a través de una prueba de selección independiente. En estas pruebas sólo están habilitados para participar ciertos alumnos seleccionados por su desempeño en el certamen nacional de OMA del año anterior, y en cada una de ellas hay restricciones adicionales que dependen de cada prueba (como por ejemplo el límite de edad).

Los alumnos que aprueban el certamen nacional al año siguiente son invitados para realizar el “Seminario Especial para el desarrollo de habilidades superiores en alumnos de alto rendimiento”. En el seminario, a cada alumno se le asigna un matemático tutor con quien mantiene correspondencia durante varios meses sobre situaciones y problemas que le plantea e incluyen bibliografía especial.

La ESCCP participa desde hace décadas en las competencias de la OMA, y en términos generales, el desempeño de los alumnos es bueno todos los años: es común que algunos obtengan menciones honoríficas en la etapa nacional, primeros puestos en torneos metropolitanos, y menciones y suplencias en etapas de selección para las diversas olimpiadas internacionales. Asimismo, en algunas oportunidades han sido consagrados campeones o subcampeones nacionales y han sido galardonados con premios internacionales.

El proyecto de Olimpiadas, apoyado por el Departamento de Matemática de la Institución, es muy valioso porque permite cumplir con el objetivo, compartido con la OMA, consistente en que los alumnos puedan desarrollar sus aptitudes matemáticas y descubran sus preferencias en relación tanto con las ciencias, como con el resto del mundo intelectual. En este sentido, seguimos esforzándonos para lograrlo.

Conclusiones:

El desarrollo del Programa Nacional de Olimpiadas financiado por el Gobierno Nacional constituye un interesante aporte para la profundización de conocimientos y la creación de espacios de capacitación de docentes y alumnos del todo el país. Es, además, una instancia de promoción de valores que trascienden los contenidos académicos de las materias para conformarse en un espacio de intercambio de experiencias y vivencias entre alumnos y docentes de todo el país que comparten interés por una determinada ciencia desde realidades escolares muchas veces contrastantes (instituciones públicas o privadas, espacios urbanos de distinta magnitud o rurales, alumnos de diferentes nivel socio-económico, entre otros).

La escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini, con el apoyo económico de la Universidad de Buenos Aires, ha podido poner en marcha los proyectos “Olímpicos” en varias asignaturas. Los resultados alcanzados nos permiten comprobar que vamos por el camino correcto. El interés de los alumnos por participar crece cada año y se refleja en el aumento sistemático de alumnos inscriptos. La participación en las clases de entrenamiento, el compromiso asumido dedicando tiempo extra-escolar para leer y resumir materiales, ejercitar problemas, muestran la capacidad de los adolescentes para asumir un compromiso responsable en una actividad que implica un esfuerzo que avanza más allá de sus responsabilidades escolares.

Si bien el interés individual por obtener el éxito existe entre los participantes, es muy interesante ver los espacios de construcción de saberes en forma conjunta. A veces, como entrenadores, podemos comprobar cómo entre ellos facilitan el intercambio de información, o la explicación de conceptos.

En las instancias de competencia nacional nuestra satisfacción como docentes comienza en el viaje. Alumnos de diferentes instituciones, en un micro, en viaje hacia algún lugar del país compartiendo información, repasando juntos. Se crean espacios de solidaridad y compañerismo que nos entusiasman como adultos y los entusiasman a ellos para participar y convertirse en agentes multiplicadores en la transmisión de la experiencia.

Las instancias de competencia nacional permiten además el conocimiento e intercambio con alumnos de

las 24 jurisdicciones del país, durante varios días conviven con chicos desconocidos y entablan relaciones que se mantienen gracias a los medios de comunicación digital; es en esos espacios donde, además de mantener el contacto, se transmiten información referida a las instancias que van transitando cada uno en su propia jurisdicción, y actúa como un motor de interés para lograr acceder cada año a la instancia nacional.

Creemos que esta experiencia es muy valiosa y que no es explotada en toda su magnitud por las instituciones educativas de Argentina. La idea de compartir nuestra experiencia es tratar de despertar en los docentes de las escuelas universitarias de Argentina el interés por replicar nuestra experiencia y poder vivenciar estos espacios de construcción de saberes no tradicionales que permiten dejar experiencias de vida que marcan el futuro de los alumnos.

Trabajo por proyectos integrando comunidades educativas

*Miguel Marzullo; Miguel Marzullo;
Alexis Zegarra; Jorge Coll*

Escuela Técnica
Universidad de Buenos Aires

Problemática:

La Escuela Técnica de la Universidad de Buenos Aires busca mejorar las posibilidades de inserción y desarrollo académico-profesional y ocupacional de sus egresados. (UBA, 2014). Este objetivo es compartido con todas las escuelas técnicas.

No tenemos certeza cuál será la ocupación de los egresados. Muchas de esas profesiones probablemente aún no existen. En cualquier caso, se requiere entre los trabajadores cada vez más el manejo de habilidades blandas o interpersonales¹. El diseño del currículum que ayude a los egresados a enfrentar los desafíos requiere considerar conocimientos especializados sobre las habilidades blandas, saberes no cognitivos y las nuevas formas de decodificar y recodificar el mundo del futuro (Rivas, 2015)

Con el presente proyecto deseamos favorecer el trabajo en equipos interdisciplinarios entre los alumnos de la Escuela Técnica Universidad de Buenos Aires y Escuela Técnica N° 11 Manuel Belgrano, contemplando las distintas especialidades y niveles de formación que atraviesan los alumnos de ambas instituciones, apoyados en los nuevos medios de comunicación digital.

Es importante aclarar que el proyecto de Construcción de módulos didácticos busca integrar el trabajo de los alumnos de ambas instituciones contemplando la situación actual de cada una, tanto desde el punto de vista académico como edilicio. En otro contexto, el proyecto puede ser otro que resuelva una situación problemática distinta.

Objetivos generales:

1. Promover el trabajo conjunto y la integración de alumnos de las dos instituciones.
2. Ofrecer una modalidad de trabajo que permita a los alumnos de ambas instituciones abordar estrategias de trabajo en equipo, resolución de problemas y trabajo por proyectos.
3. Desarrollar un proyecto tecnológico contemplando la triada proyecto-diseño-fabricación (Metodología proyectual).
4. Fomentar un espacio para que los alumnos reconozcan las habilidades del otro distribuyendo las tareas del modo más apropiados.
5. Trabajar sobre los contenidos de las materias utilizando como metodología el trabajo por proyectos.
6. Que lo producido por medio de los diferentes proyectos, sea significativo para resolver problemas reales.

Título del proyecto a desarrollar:

Construcción de módulos didácticos para talleres de electricidad y electrónica de primer año.

Descripción de las instituciones:

La Escuela Técnica de la Universidad de Buenos Aires (ET UBA) comenzó a funcionar en el 2015 de forma provisoria en la sede del CBC Lugano. La sede definitiva recién abrirá sus puertas a fin de 2016. Es por este

¹ Son numerosas las investigaciones que indagan sobre las habilidades blandas que requiere el mundo del trabajo. Por citar solo algunas, podemos nombrar resolución de problemas, autoestima, empatía, liderazgo, resiliencia, capacidad de dialogo o trabajo en equipo. Un resumen interesante puede encontrarse en Ellis et al. (2014)

motivo que el equipamiento aún es escaso y los talleres aún no están plenamente montados. La ET UBA ofrece dos especialidades: Técnico en Tecnología de la información y la Comunicación y Técnico en Mecatrónica.

La Escuela Técnica N° 11 (ET 11), por su lado, nació en 1936 como escuela Técnica de Oficios. Con el paso de los años paso de ser la Escuela N°2 de la Industria de la Madera a la actual Escuela Técnica N° 11. La ET 11 ofrece las especialidades de Electromecánica, Construcciones y Óptica.

Descripción del proyecto:

Se desea contar con entrenadores didácticos para que los nuevos alumnos de la Escuela Técnica puedan comprobar el funcionamiento de distinto tipo de conexiones y de leyes de electricidad y electrónica. Los entrenadores permitirán experimentar distinto tipo de circuitos eléctricos y sus conectividades.

Los Entrenadores Didácticos son dispositivos donde se montan distintos componentes eléctricos/electrónicos y sus conexiones. Cada dispositivo funciona como bloque deben poder ser intercambiados en función de la lógica circuital a resolver.

Los bloques a fabricar son de características modulares, el conexionado y ensamble de las distintas piezas se realiza de un modo sencillo y con un criterio pedagógico que facilite a los futuros estudiantes comprender la lógica de funcionamiento.

Los alumnos deberán proponer, de acuerdo a las diferentes lógicas de circuitos propuestos, que configuración consideran conveniente incorporar a los entrenadores didácticos y proponer un anteproyecto necesario para su posterior fabricación.

Sobre los anteproyectos aprobados los alumnos se distribuirán tareas para el diseño definitivo de la pieza, presentar planos a escala e informes, y fabricar la pieza.

Para proponer los circuitos los alumnos deberán consultar los diseños curriculares de las asignaturas Sistemas Tecnológicos de primer y segundo año y Tecnología de control de tercer año.

Etapas del proyecto:

1. Trabajo en equipos en Escuela Técnica N° 11. (Trabajo en equipos presencial)

1. Se arman equipos .
2. Los alumnos trabajan en equipo y resuelven en conjunto el anteproyecto.
3. Una vez aprobado anteproyecto, los alumnos distribuyen tareas en función de los conocimientos y equipamiento con que cuentan.

2. Proyecto definitivo. (Comunicación en el equipo a través de plataforma virtual ET UBA)

1. Realizar esquema del proyecto a realizar y esquema del circuito. Aclarar materiales necesarios y especificaciones técnicas. Indicar la distribución de tareas.
2. Presentar plano del proyecto a escala, realizado con software de Diseño Gráfico.

3. Construcción de la pieza.

1. Mecanizado de la pieza.
2. Armado de circuito y montaje en la pieza.

4. Informe final.

1. Presentar informe final sobre proceso de diseño y fabricación, aclarando y explicando la distribución de tareas. Indicar el problema que resuelve, modo de uso, especificaciones técnicas y pruebas realizadas.
2. Realizar una presentación en diapositivas con el fin de socializar el proyecto entre pares.

Evaluación:

La evaluación se realiza por rúbricas. El producto será evaluado por el profesor. La capacidad que demostraron los alumnos para trabajar colaborativamente es este proyecto se hará por una autoevaluación.

Rúbrica para evaluación del producto – Evalúa el docente:

Categoría	4	3	2	1
Elección del proyecto	El proyecto se ajusta perfectamente a los contenidos de las materias, es perfectamente escalable y es un complemento eficaz a los demás módulos. Está debidamente justificada su elección.	El proyecto se ajusta a los contenidos de las materias y está justificado. Es difícil usarlos en conjunto con el resto de los módulos.	El proyecto se ajusta muy poco a los contenidos de las materias o no queda claro cómo se ajusta. La justificación es inadecuada. Resulta difícil de utilizar con el resto de los módulos.	El proyecto no se ajusta a los contenidos. El proyecto se utiliza de forma independiente y aporta poco al conjunto de los módulos. Su elección no está justificada.
Elección de los materiales	Los materiales fueron adecuadamente seleccionados de acuerdo al objetivo del proyecto.	Los materiales fueron seleccionados adecuadamente, pero eran algo excesivos a las necesidades del proyecto.	Los materiales seleccionados fueron desproporcionados al objetivo del proyecto.	Los materiales apropiados no fueron seleccionados y contribuyeron a que el rendimiento del producto fuera pobre.
Construcción-Cuidados	El proyecto se construyó con gran cuidado, de forma que sea prolijo y el circuito de fácil comprensión. Las especificaciones técnicas y tensiones de trabajo están debidamente aclaradas. Las dimensiones coinciden con las indicadas en los planos.	La construcción fue cuidadosa y precisa en la mayor parte, pero 1-2 detalles podrían haber sido refinados para obtener un producto más atractivo. Las tensiones de trabajo están indicadas adecuadamente. Las medidas no se adecúan perfectamente a las del plano.	La construcción sigue unos planes precisos, pero 3-4 detalles podrían haber sido refinados para obtener un producto más atractivo. Las tensiones de trabajo están indicadas en un lugar poco visible o son de difícil lectura. Las medidas difieren con las del plano.	La construcción parece descuidada o es fortuita. Muchos detalles necesitan refinamiento para obtener un producto fuerte o atractivo. El circuito es poco comprensible.
Funcionamiento	El proyecto funciona perfectamente. No hay cables flojos ni piezas flojas que impiden su normal funcionamiento en todo momento.	El proyecto funciona adecuadamente. Algunas piezas están flojas, pero esto no impide el normal funcionamiento.	El proyecto funciona aleatoriamente o requiere que se ajusten cables o piezas.	El proyecto no funciona.

Informe	El informe es completo. Está indicado el problema que resuelve, las especificaciones técnicas, el modo de uso, la distribución de tareas.	El informe es completo pero la redacción es pobre.	El informe tiene todas las partes, pero la redacción no permite su fácil comprensión y deja algunos puntos sin aclarar.	Faltan partes al informe. No se explica el problema que resuelve o la distribución de tareas.
Informe técnico	Los planos están a escala, con las dimensiones y los elementos debidamente indicados. El rotulo es completo. La escala esta aclarada.	Los planos están en escala. Faltan indicar 1 o 2 dimensiones.	Los planos en escala. Faltan indicar muchas dimensiones. El rotulo está incompleto.	Los planos están fuera de escala o en una escala no normalizada. No están indicadas medidas y componentes.

Fuente: RubiStar y Elaboración propia.

Rúbrica Trabajo colaborativo. Autoevaluación.

Categoría	4	3	2	1
Trabajando con Otros	Casi siempre escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. Trata de mantener la unión de los miembros trabajando en grupo.	Usualmente escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. No causa conflictos en el grupo.	A veces escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros, pero algunas veces no es un buen miembro del grupo.	Raramente escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. Frecuentemente no es un buen miembro del grupo.
Contribuciones	Proporciona siempre ideas útiles cuando participa en el grupo y en la discusión en el foro. Contribuye con mucho esfuerzo y fomenta que otros se esfuerzen.	Por lo general, proporciona ideas útiles cuando participa en el grupo y en la discusión en el foro. Contribuye fuertemente al grupo con su propio esfuerzo.	Algunas veces proporciona ideas útiles cuando participa en el grupo y en la discusión en el foro. Un miembro satisfactorio del grupo que hace lo que se le pide.	Rara vez proporciona ideas útiles cuando participa en el grupo y en la discusión en clase. Puede rehusarse a participar.
Resolución de Problemas	Busca y sugiere soluciones a los problemas.	Refina soluciones sugeridas por otros.	No sugiere o refina soluciones, pero está dispuesto a tratar soluciones propuestas por otros.	No trata de resolver problemas o ayudar a otros a resolverlos. Deja a otros hacer el trabajo.

Enfocándose en el Trabajo	Se mantiene enfocado en el trabajo que se necesita hacer. Muy auto dirigido.	La mayor parte del tiempo se enfoca en el trabajo que se necesita hacer. Otros miembros del grupo pueden contar con esta persona.	Algunas veces se enfoca en el trabajo que se necesita hacer. Otros miembros del grupo deben algunas veces regañar, empujar y recordarle a esta persona que se mantenga enfocado.	Raramente se enfoca en el trabajo que se necesita hacer. Deja que otros hagan el trabajo.
Proceso de fabricación	El alumno es cuidadoso durante todo el proceso de fabricación, respetando normas de seguridad y utilizando los elementos adecuados que corresponden a cada tarea. Mantiene el lugar de trabajo ordenado. Su comportamiento en el taller favorece la seguridad de los compañeros.	El alumno utiliza las herramientas adecuadas y los elementos de seguridad necesarios. Es inquieto y su comportamiento puede distraer a los alumnos.	A veces a veces no utiliza las herramientas adecuadas y los elementos de seguridad necesarios. Es inquieto y su comportamiento puede distraer a los alumnos.	El alumno no respeta normas de seguridad ni utiliza elementos adecuados. El lugar de trabajo esta desordenado. Dentro del taller molesta a los compañeros generando riesgos en su seguridad.
Calidad del Trabajo	Proporciona trabajo de la más alta calidad.	Proporciona trabajo de calidad.	Proporciona trabajo que, ocasionalmente, necesita ser comprobado o rehecho por otros miembros del grupo para asegurar su calidad.	Proporciona trabajo que, por lo general, necesita ser comprobado o rehecho por otros para asegurar su calidad.

Fuente: RubiStar y Elaboración propia.

Especificaciones técnicas:

1. Los circuitos serán montados sobre segmentos de perfilera de PVC.
2. Dimensiones perfiles PVC: 5 cm x 8 cm
3. Largos estandar de cada dispositivo: 6 cm o 12 cm
4. Cada dispositivo contara con fichas tipo banana pequeñas, macho y hembra. (Si corresponde, especificar positivo y negativo)
5. Considerando la característica de los operadores incluidos en cada módulo se especificará sobre la cubierta: tipo de corriente, la tensión de trabajo, polaridad, tensión de aislación entre otras.

Elementos con que se cuenta:

1. Perfiles de PVC
2. Fichas banana macho y hembra (distintos colores)

3. Resistencias
4. Pulsadores
5. Interruptores de una y dos vías
6. Reles mecánicos
7. Reles en estado sólido.
8. Buzzer
9. Llaves Inversoras
10. Led
11. Transistores
12. Termistores
13. LDR
14. Fototransistores
15. Fotorresistores
16. Electroimanes
17. Capacitores
18. Diodos rectificadores
19. Puente de diodos
20. Potenciómetros
21. Presets
22. Servomotores
23. Transformadores reductores
24. Motores de DC 12 V

Documentación a presentar:

1. Carátula: Nombre del proyecto, Integrantes del equipo y escuela a la que pertenecen, Fecha
2. Dibujo a escala del proyecto indicando dimensiones y componentes.
3. Esquemas eléctricos del circuito.
4. Diseño de Circuitos impresos (lado componentes, lado cobre y máscara antisoldante)
5. Informe final.

Conclusiones:

La metodología expuesta busca desarrollar habilidades y conocimientos propios de la profesión, así como la participación en la solución de problemas reales de la comunidad de pertenencia, lo que otorga especial significatividad al proyecto. (Díaz Barriga, 2003) Se plantea en un contexto de aprendizaje en equipos interdisciplinarios, favoreciendo habilidades blandas o interpersonales tales como el trabajo en equipo y la capacidad de diálogo y escucha.

Consideramos que la experiencia con alumnos de la ET 11 será especialmente enriquecedora para los alumnos de la ET UBA no solo por la mayor práctica de taller o conocimientos de diseño asistido que puedan tener, sino también por el modo de enfrentar las tareas y el cuidado que ponen en sus lugares de trabajo, manteniendo en todo momento el orden y la limpieza

Bibliografía:

- Díaz Barriga, F. (2003) Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo, Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 5, No. 2.
- Ellis, M., Kisling, E. & Hackworth, R. (2014) Teaching Soft Skills Employers Need, Community College Journal of Research and Practice, 38:5, 433-453
- Rivas, A. (2015), América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000-2015. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación CIPPEC.
- RubiStar, <http://rubistar.4teachers.org/index.php>
- TEC de Monterrey (2001). Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Vicerrectoría Académica. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. UBA, Expediente 76.920/2014 (2014), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires

El colegio de profesores, forma institucional de trabajo del equipo docente

*Miguel Marzullo; Gisela Andrade;
Alberto Palacio; Luis Alberto Orza;
Carolina Ramos; Mariano Scorzelli; Ianina Augustovski*

Escuela Técnica
Universidad de Buenos Aires

Características de la Escuela Técnica de la UBA

La Escuela Técnica de Nivel Secundario de la Universidad de Buenos Aires¹ (ET-UBA) tiene un año y medio de funcionamiento (comenzó a funcionar con estudiantes en febrero de 2015), el sistema de ingreso es por sorteo (sin examen de ingreso) y está emplazada en una zona de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires donde preponderan condiciones y población con altos índices de pobreza y vulnerabilidad. La escuela está en Fernández de la Cruz y Larrazabal, Villa Lugano, frente a la Villa 20.

La ET-UBA surge con el mandato institucional de generar modalidades no tradicionales de trabajo, de enseñanza y de aprendizaje en el nivel secundario técnico. El régimen de aprobación de las asignaturas es por materia, la promoción de los estudiantes al año siguientes es resuelta en el Colegio de Profesores (CP). Los estudiantes pueden, “pasar de año”, hacer el mismo que cursaron: “repetir” o tener trayectorias específicas: “cursadas mixtas” (los jóvenes pueden cursar materias de diferentes años, con grupos diferentes, según el plan generado en forma personalizada), la decisión del tipo de cursada es tomada también en el CP.

La meta de la institución es constituirse en una escuela de alta calidad educativa sin restricciones de ingreso o altos niveles de selectividad por la reglamentación de regularidad y promoción. El horizonte es construir una escuela donde se elaboren formas novedosas de organización y prácticas que permitan mejores aprendizajes en las estructuras vigentes de la educación técnica nacional.

En esta ponencia describiremos los propósitos, funcionamiento, avances y desafíos del Colegio de Profesores, previa descripción de las características generales de la escuela.

Plan de estudio, matrícula, planta funcional

La ET-UBA desarrolla dos especialidades: Técnico en Tecnología de Información y Comunicación y Técnico en Mecatrónica.

El Plan de estudios está organizado en dos ciclos:

- El Primer Ciclo de la educación secundaria de la modalidad técnico profesional es común a todas las especialidades. Se organiza temporalmente en un trayecto de dos (2) años de duración teórica.
- El Segundo Ciclo corresponde a la especialidad en que se organiza la educación técnica de nivel secundario. Posee una extensión teórica de cuatro (4) años y se organiza en especialidades: ciclo superior en tecnología de información y comunicación y ciclo superior en mecatrónica. Inicia y profundiza a los estudiantes en la construcción de capacidades, de saberes productivos, conocimientos y prácticas profesionalizantes propios de cada especialidad y se articula con la formación general y tecnológica.

La modalidad de dictado es presencial y no es posible articular la titulación entre ambas modalidades.

Las características del perfil profesional del Técnico en Tecnología de la Información y la Comunicación procuran mejorar las posibilidades de inserción y desarrollo académico-profesional y ocupacional en el sector de informática, computación y comunicaciones.

El perfil profesional desarrollado define y delimita TRES (3) grandes áreas en las cuales el técnico interviene:

¹. Se creó el 17 de diciembre de 2014 mediante la Resolución (CS) N° 1668/2014

la de Desarrollo de Dispositivos Mecatrónicos, Control de Potencia y Automatización y la de Procesamiento Digital.

La matrícula actual del colegio son 140 estudiantes en tres secciones de primer año y tres secciones de segundo.

Más del 60% de los estudiantes son de Villa Lugano y la población restante proviene de la Provincia de Buenos Aires.

La planta funcional de la escuela está conformada por un rector del cual dependen tres vice-rectores, la secretaria y asesores pedagógicos. Los vicerrectores se distribuyen de acuerdo diferentes áreas específicas: técnica, recursos pedagógicos y socio-educativo.

Desde sus inicios, la Escuela contó un equipo de orientación escolar coordinado por el vicerrector socio-educativo conformado por una psicóloga y una asistente social. El equipo se funciona como el puente entre la comunidad y la Escuela, acompañando a las familias en diferentes problemáticas y asesorando en diferentes problemáticas.

El resto de la planta funcional estuvo conformado por un bibliotecario, dos coordinadores de grupo/curso y el cuerpo de profesores, los cuales fueron seleccionados por concurso interno. Detallamos a continuación cómo está compuesto el cuerpo docente de acuerdo a la función desarrollada:

Función	Cantidad de personas
Prof. Matemática	2
Prof. Lengua	2
Prof. Historia	1
Prof. Geografía	2
Prof. de Construcción de la Ciudadanía	2
Prof. Biología	1
Prof. Educación Física	4
Prof. Arte	3
Prof. Inglés	4
Prof. Física	1

Respecto al área técnica, se organizó con un Coordinador de Prácticas Profesionalizantes y el esquema presentado a continuación:

Función	Cantidad de personas
Pensamiento Computacional	3
Sistemas Tecnológicos / Taller de Fabricación	4

Total de docentes: 30, Directivos: 4, Equipo de Orientación y Asesores Pedagógicos: 5

Todos los docentes cuentan con horas para la producción de material o reuniones porque son contratados por cargo.

En relación al personal no docente, se cubrieron cuatro (4) cargos: uno correspondiente al área administrativo y los tres (3) restantes correspondientes al área de servicios y mantenimiento.

El Colegio de Profesores, propósitos, supuestos, logros y desafíos.

El Colegio de Profesores es el espacio institucional para la toma de decisiones sobre la trayectoria de los estudiantes: son reuniones donde la totalidad de los docentes de un año se reúnen para valorar el aprendizaje de los estudiantes y los grupos y planificar la continuidad de la escolaridad de cada uno de los jóvenes.

Cada docente evalúa y valora los aprendizajes de los estudiantes en sus asignaturas según los objetivos o metas fijados a comienzo de año en la planificación anual, pero es el Colegio de Profesores quien define la forma de continuar los estudios.

El sistema de calificación de la escuela está basado en una doble referencia: numérica y conceptual

No alcanzó los conocimientos esperados: NA (1, 2, 3,4)

Alcanzó parcialmente los conocimientos esperados: AP (5 y 6)

Alcanzó satisfactoriamente los conocimientos esperados: AS (7)

Alcanzó muy satisfactoriamente los conocimientos esperados: AMS (8 y 9)

Alcanzó de manera sobresaliente los conocimientos esperados: S (10)

Las calificaciones se cierran por cuatrimestre, pero se realizan informes de avance en el primer y tercer bimestre para brindar referencias de alcances o dificultades a los jóvenes y familias antes del cierre de cada cuatrimestre.

Las asignaturas se aprueban por medio de un examen o trabajo integrador al que se accede habiendo alcanzado los aprendizajes esperados.

El colegio de profesores se reúne al menos CINCO (6) veces durante el año lectivo:

- al finalizar cada bimestre, con el objeto de evaluar y articular estrategias de intervención para cada uno de los estudiantes. En la última de estas colegiaturas se define el trayecto educativo de los estudiantes que hayan aprobado todas las asignaturas y de aquellos que necesiten continuar sus aprendizajes en el periodo de recuperación de diciembre.

- al finalizar el periodo de recuperación de diciembre, para definir la trayectoria de aquellos estudiantes que no hayan cumplido los aprendizajes propuestos; o bien para generar los Itinerarios Pedagógicos Personalizados (IPP) para aquellos estudiantes que necesiten continuar con actividades de recuperación hasta el mes de marzo del año siguiente.

- antes del inicio del año lectivo, con el fin de acordar las trayectorias de los estudiantes que han recuperado saberes de las asignaturas o unidades curriculares durante el periodo de marzo con grado de alcanzó satisfactoriamente los aprendizajes propuestos (AS); o bien a efectos de sugerir como alternativas de continuidad para quienes o Alcanzaron Parcialmente los aprendizajes esperados (AP) o No Alcanzaron los conocimientos esperados (NA), en esos casos puede determinarse que el estudiante:

- ✓ curse todas las asignaturas o unidades curriculares del curso siguiente.

- ✓ curse todas las asignaturas o unidades curriculares del curso siguiente articulando aprendizajes pendientes de integración con su materia correlativa.

- ✓ continúe en el mismo curso hasta completar los aprendizajes pendientes.

- ✓ continúe en el mismo hasta completar los objetivos educativos pendientes y se habilite la cursada de asignaturas correlativas a las aprobadas del presente curso.

- ✓ curse un número reducido de asignaturas.

El CP también es un espacio de trabajo institucional sobre las expectativas, proyectos y desafíos o dificultades que tiene la escuela. Es un momento de puesta en común o elaboración de propuestas y modos de funcionamiento institucional y pedagógico. Las reuniones promueven la formación entre pares, la comunicación de las planificaciones y maneras de trabajar en el aula.

Se puede sintetizar al CP como un espacio institucional de proyección y evaluación institucional, de las prácticas docentes y de los aprendizajes de los estudiantes, es el encuadre de tiempo y espacio para la planificación de trayectorias y los proyectos escolares, es la posibilidad de trabajo en equipo.

Para comprender el funcionamiento del CP presentaremos los principales supuestos que sostiene el espacio y comunicaremos algunos logros, desafíos y dificultades.

¿Qué supuestos sostienen la decisión de definir las trayectorias de estudiantes en un colegio de profesores?

La decisión de definir las trayectorias de cursada de los estudiantes en un Colegio de Profesores se sustenta en una concepción sobre la educación y los modos de aprendizaje, de ser y estar en la escuela, que rompe con la idea de “aprendizaje monocrónico” (Terigi:2010) sobre el que está basado nuestro sistema escolar. El sistema escolar está organizado sobre la creencia que todos pueden aprender de la misma manera y en los mismos

tiempos. Existen planes con definiciones de trayectos y tiempos teóricos. Habilitar a la escuela a desnaturalizar estas definiciones y tener intervención y decisión sobre ellas es un hecho poco habitual en el sistema escolar.

El trabajo en CP empodera a los docentes y a la escuela al pensar en trayectos y no en autopistas únicas, permite generar experiencias para los jóvenes donde estar en la escuela esté vinculado con sus logros de aprendizajes sin el estigma de “todo o nada”, de “pasar”, “abandonar” o “repetir”, para dar lugar a la pregunta ¿qué aprendí?, ¿qué esperan que aprenda desde la escuela y la sociedad?

Las decisiones del CP toman en cuenta que los planes de estudios tienen una duración y trayectos teóricos que muchas veces están fuera del alcance de la vida de los estudiantes e instituye la flexibilidad y adecuación de los trayectos a las necesidades de las personas. Ya no son los chicos que abandonan o repiten, es la escuela que piensa cuáles son las mejores formas para que el estudiante logre los aprendizajes esperados por la institución. En otros términos, es hacer posible que la “trayectoria real” tenga peso institucional y por lo tanto sea una posibilidad también teórica.

En el colegio de profesores se intenta realizar una apreciación integral del momento y relación del estudiante respecto a la escuela, los docentes, sus compañeros y las asignaturas. En los colegios de profesores con la imagen de cada joven y el conjunto de sus notas, el equipo docente comenta cuáles son las dificultades y las posibilidades que tiene cada uno. Porque creemos que la trayectoria no puede definirse por un sistema automático de suma de materias desaprobadas, las formas de realizar la cursada en la escuela debe ser el resultado de una planificación institucional que tenga en cuenta las características de cada uno de los jóvenes y las posibilidades de los adultos y de la organización.

Si bien -en las jornadas de los CP- aparecen las fotos de los estudiantes, son las prácticas docentes e institucionales las que también se analizan y evalúan. Al hablar de los jóvenes, aparecen las múltiples miradas y experiencias con diferentes escalas o referencias de valores que tienen los adultos, hay preguntas sobre las propias prácticas, aparecen múltiples imágenes sobre los jóvenes, no únicas... -José en mi clase...- yo no lo puedo creer porque en la mía es todo lo contrario- Yo logré esto proponiendo que tome un lugar protagónico...- yo lo logré armando grupos...-.

Los colegios son jornadas intensas donde aparecen una y otra vez las siguientes preguntas o comentarios²

- La preocupación por la evaluación y su diferencia con la calificación: no pienses en números, pensá si “Pedro” logró aprender lo básico, principal, lo prioritario que propusiste. (Equipo directivo y Asesores Pedagógicos) Esto es un debate sobre las concepciones de evaluación, donde el foco está puesto en los aprendizajes genuinos, donde la nota es una orientación del grado de avance o dificultad, no una suma de ítems.

- La adecuación de la planificación a los conocimientos reales de los estudiantes a comienzo de año ¿Hicimos un diagnóstico que nos sirve para la planificación? (Profesores y Asesores Pedagógicos)

- Se hacen explícitos: los aprendizajes no disciplinares: “Luis” ...verán que él se niega a trabajar en grupo. Empecé a trabajarlo con él para que sepa que parte del aprendizaje implica el trabajo en grupo y con otros. (Profesor)

- Se comparten estrategias de trabajo con los estudiantes: “Yo empecé a trabajar con él (“Luis”) en la computadora para que no enfoque en el trabajo con la caligrafía” (Luis se enfocaba en que la letra le saliera linda, estaba mucho tiempo con eso y no le permitía seguir la explicación o concentrarse en los razonamientos o pensamientos que se requerían en las situaciones)

- Se subraya la preocupación por la situación específica de algunos estudiantes y la necesidad de mantenerlos en la escuela:

Directivo: Yo creo que a este pibe lo invisibilizamos. Como no molesta, lo perdimos de vista.

Coordinador: Creo que es una estrategia de él, se sabe esconder para que no lo mires.

Profesor1: Cada vez que empieza a tomar protagonismo se corre rápido y vuelve a la grupalidad.

Profesor2: En lo individual tampoco trabaja.

Profesor3: Cree que tiene poca confianza en él mismo. Necesita que todo el tiempo le diga que “va bien”.

Coordinador: Es un pibe al que me cuesta mucho entrarle, se cierra mucho.

2. Notas tomadas en los Colegios de Profesores 2015-2016

Directivo: Nos pasa algo con su “identidad” (cambio de apellido a nivel legal). Este pibe cambio su identidad y no es poco. No podemos dejar que el pibe se nos “escape”. Vamos a trabajar con el Equipo de Orientación porque su situación académica está empezando a estar en riesgo.

Este diálogo muestra, la participación de diversos actores en la mesa de trabajo: directivos, profesores y coordinadores, la sinceridad y preocupación por las limitaciones, algunos elementos que ayudarían al diagnóstico y principios de líneas de acción que involucran a más de un integrante del equipo de la escuela.

Al mirar a cada estudiante, al decir algo sobre cada joven y el grupo en su conjunto, los adultos se ven a sí mismos pensando sobre la educación en la institución y en sus aulas.

Los Colegios de Profesores como instancias de planificación institucional

Los colegios de profesores -en general- comienzan con la comunicación de novedades o decisiones institucionales, de ideas o proyectos por parte del equipo directivo. Estas propuestas al incluirlas en el Colegio son enriquecidas y evaluadas en su factibilidad por el equipo docente en su conjunto. Las reuniones, como ya notamos, también se constituyen en un espacio para un relato común de la escuela y una autoevaluación. El espacio colegiado se transforma en un momento de evaluación y planificación.

Así comenzaba una de las reuniones:

Directivo-Estamos presentando al Ministerio de Educación nuestro Primer Informe de Gestión Académica de la Escuela. Me sorprende con gran alegría de las cosas que estamos realizando en nuestra Escuela. La matrícula continúa desde el primer día, y eso es un logro, no tenemos abandono.

Dimos un paso muy grande como consecuencia de una “feliz equivocación”: casi el 100% de la matrícula de primer año vaya a Itinerario Pedagógico Personalizado (IPP). Esto nos obligó a revisar, a repensar el concepto del IPP. Nos hizo entender mejor qué es un IPP. Hoy lo tenemos mucho más claro. (...) Revisar el concepto de IPP nos permitió resignificarlo y entender la recuperación como una herramienta que tiene el docente para el trabajo dentro del aula. Estamos, ahora, en un mejor camino de la recuperación y la sistematización de este trabajo con los IPP.

(...)

Meta de la reunión: que quede claro cómo es el “de acá a fin de año” de cada uno de los chicos. Y Cómo se van a asociar las materias para armar las Actividades Integradoras. Esta Actividad tiene como objetivo que los aprendizajes de los chicos estén en condiciones de comunicarlos por algún lenguaje. Esa capacidad de comunicación tiene que demostrarla cada uno de los chicos, debemos pensar los Dispositivos que invite a la buena participación y producción de los chicos que no inhiban a los Estudiantes.

En este extracto se visualizan tres momentos claros, el primero retoma un error, un camino transitado de una equivocación en la elección de un criterio de acción de apoyo a los estudiantes: el Itinerario Pedagógico Personalizado (¿cómo se definía qué estudiante tendría un itinerario pedagógico personalizado), que por suerte permitió avanzar en dos sentidos: generar una excelente retención de los estudiantes y mejorar y aclarar el criterio de aplicación del IPP, repensar su diseño y puesta en marcha.

En el segundo momento se nota un logro, “la construcción de un nuevo criterio”: en esta reunión se recapituló como a partir de un error se tomaron nuevas decisiones sobre los límites de uso de las propuestas didácticas personalizadas, en la reunión se trabajó fuertemente en la distinción entre los estudiantes que no logran alcanzar los aprendizajes esperados y quienes los alcanzan parcialmente. Se trabajó sobre las formas de distinguir entre quienes tienen importantes problemas de comprensión y necesidad de trabajo individualizado y los grupos o jóvenes que comprenden y avanzaron en sus conocimientos, aunque no hayan alcanzado las metas esperadas.

En el tercer momento se vuelve a plantear un desafío de trabajo docente: la formulación de las actividades integradoras, como propuesta de enseñanza y evaluación que no solo permita retomar los conocimientos trabajados en las asignaturas, sino que logre poner los aprendizajes de las materias en relación a un problema común. Este es un gran desafío para el equipo. Este es una propuesta institucional que comienza a tomar forma en el CP a partir de preguntas, dudas, críticas, etc: ¿Cómo vas a poder tomar una integradora³ si no son los mismos chicos que pueden acceder a ella en las diferentes materias?, ¿Un trabajo integrador entre cuántas asignaturas?

naturas? ¿Entre qué asignaturas nos juntamos?

Con la puesta en común de las formas de trabajo en la escuela, en el CP se vuelve a compartir el mandato fundacional, la enseñanza de calidad, sin restricciones y con espacios de innovación para la enseñanza. Debatir los sistemas de decisiones de las trayectorias escolares, las evaluaciones, el debate sobre las formas de llegar y realizar la evaluación integradora final, las normas de convivencia en la escuela, los recursos en la escuela, el momento fundacional de la mudanza y la visita al nuevo edificio de la escuela (...) es dar participación en la construcción de la escuela, es conformar un equipo con un horizonte común.

El Colegio de Profesores, una instancia de formación entre pares

Los colegios son también instancias de formación entre pares, se comparten formas de planificación, objetivos de aprendizaje, maneras de evaluar, se presentan novedades de los proyectos de cada docente.

A comienzo de 2016, el CP tuvo un propósito específico: generar un espacio de formación sobre las maneras de realizar la planificación anual y la importancia de tomar como eje transversal a todas las asignaturas: la lectura y la escritura académica.

En esta reunión dos de los docentes presentan sus planificaciones. Una profesora de Lengua, relata las decisiones que sostienen su programación anual, comparte la forma en que definió los objetivos y ejes de trabajo en la materia: la escucha, el habla y la escritura. De esta manera da lugar a pensar el desarrollo de propuestas en todas las aulas con las prácticas de lectura y escritura, se debate acerca de las formas de aclarar qué esperamos que los chicos aprendan y cómo tomamos en cuenta el punto de partida.

El segundo docente, del área técnica, presenta la definición de los objetivos propios del área, comparte los procesos de pensamiento que le permitieron llegar a este resultado.

En el intercambio surgen preguntas, debates, comparaciones, relaciones de contenidos, etc. La reunión se constituye en un momento de trabajo entre pares, donde son los propios profesores que comparten sus experiencias y formas de trabajo de manera de enriquecer la labor conjunta.

A modo de cierre:

La realización de los CP son un desafío porque suponen una planificación institucional del trabajo en equipo entre quienes forman la escuela. Es un desafío que los colegios no se hagan rutina, no sean un “cómo sí” pensamos en las propias prácticas, “cómo sí” valoramos el avance de los aprendizajes de los estudiantes y los grupos, un “cómo sí” repensamos la escolaridad y las prácticas docentes.

Hoy los CP son un dispositivo novedoso de trabajo donde estamos permanentemente buscando su mejor forma, su mejor propósito, sus mejores resultados. Porque es un espacio donde se valoran los avances y se enfrentan las dificultades, son momentos de alegría, tensión, construcción y al final de la jornada también cansancio.

Creemos que este dispositivo es una de los elementos que nos permite construir la escuela, a pesar y gracias a las vicisitudes de lo cotidiano. Es un “parate” que nos permite pensar en conjunto y planificar.

Bibliografía

Terigi Flavia (2010) “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares” Conferencia Jornada Apertura Ciclo Lectivo 2010- La pampa. http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf

Tiramonti Guillermina, Montes Nancy (comp) (2008) La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Biblioteca del docente, Manantial/Flacso, Buenos Aires, Argentina

Meirieu Philippe (2016) Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves. Voces de la Educación, Paidós. Buenos Aires, Argentina.

Ley Educación Nacional. 26.206

³ NLas actividades integradoras son necesarias para aprobar las asignaturas, pero solo acceden quienes hayan alcanzado los aprendizajes de todos los cuatrimestres. En muchos casos estas actividades también incluyen algunos puntos especiales para alcanzar algunos conocimientos no logrados en la cursada, pero que el docente evalúa que pueden ser retomados en esta instancia.

Interrogando las prácticas: el trabajo del Departamento de Orientación educativa y los equipos docentes en la institución

Ana Kristal de Lischinsky;
María Elena del Río; Perla Azubell de Halloy
Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento
Universidad Nacional de Tucumán

1.- Introducción

El Departamento de Orientación Educativa (DOE) fue creado en el año 1989, a partir de la necesidad de crear un equipo formado por profesionales psicólogos y pedagogos que aportara otras perspectivas a las problemáticas que se planteaban en la escuela. Nuestras áreas de trabajo abordan: los problemas de aprendizaje, desajustes en los comportamientos individuales y grupales, orientación escolar y orientación vocacional, implementando estrategias que posibilitan la atención de estas situaciones. Trabajamos con entrevistas a alumnos, padres y docentes, participamos de reuniones de evaluación, ponemos en marcha procesos de orientación vocacional, orientamos a los estudiantes en la elección de tutores docentes y estudiantiles, asistimos a los tutores en el diseño, desarrollo y evaluación de su tarea, realizamos entrevistas a los niños que ingresan a Jardín de Infantes y a sus padres, acompañamos a los docentes en el análisis de las problemáticas que emergen cotidianamente en sus aulas, entre otras acciones.

El propósito de este trabajo es reflexionar sobre nuestra práctica como DOE, volviendo la mirada tanto hacia el interior del Equipo de trabajo como hacia la proyección de nuestro trabajo **con** los demás.

2.- Dinámica de trabajo

2.1.- Dinámicas endógenas

A medida que implementamos estos procesos, el equipo va reflexionando sobre el hacer. Las reuniones de Departamento es el espacio que permite conocer la tarea que cada uno va desarrollando y realizar análisis desde la perspectiva de trabajo de los miembros del equipo. Las situaciones analizadas son deconstruidas desde la teoría y desde la práctica, donde juega un papel protagónico las notas de la cultura institucional. Esto permite volver a construir ese objeto de trabajo, enriquecido y más ajustado a las necesidades planteadas por otros actores institucionales.

Los interrogantes que surgen favorecen un intercambio que permite revisar y mejorar las estrategias implementadas, fundamentarlas para que ayuden a mejorar las experiencias dentro de la institución, estar atentos a qué aspectos hay que modificar, interrogar (nos) si hay una verdadera comunicación e intercambio de información con los otros participantes de la situación, que contribuya a la mejora de las problemáticas que dieron origen a la intervención de los profesionales.

Este procedimiento de trabajo dentro del equipo da lugar a confrontaciones tanto desde la formación disciplinar de los profesionales como desde las perspectivas paradigmáticas a las que se adhiere y desde la cual surgen las líneas de acción que se proponen para abordar las situaciones problemáticas que se pretenden comprender y mejorar.

En este sentido resaltamos que en este análisis, surge la evidencia de que es necesario limitar las expectativas de cambio ya que muchas veces no es posible abordar todas las dimensiones que intervienen en la situación problemática y que sólo es posible construir nuevas comprensiones sobre la misma. De todos modos consideramos que es importante compartir estas nuevas miradas ya que esto puede producir modificaciones que mejoren los modos de estar en el aula y en la institución. En nuestra experiencia la apropiación de los conocimientos que surgen a partir de este modo de trabajar en equipo, generan mejoras en las situaciones atendidas

aunque no se logre su total solución.

Parafraseando a Silvia Duschatzky, estas nuevas comprensiones y estos nuevos modos de estar, imprimen a la dinámica institucional mayor fluidez en las actuaciones, y nos brinda la posibilidad de asumir otros desafíos que abren “otros” caminos de comprensión.

Este proceso contribuye a acentuar la especificidad de la escuela. Es lo que hace que una institución educativa, sea lo que es y no otra cosa. Ese dinamismo nos acerca a poder comprender la complejidad, de la cual formamos parte.

2.2. Dinámicas exógenas

La dinámica del equipo contempla la necesidad de un intercambio constante con los diferentes sujetos involucrados (docentes, directivos, padres, alumnos, profesionales externos), ya que desde cada ámbito se posee una percepción particular, entendiendo que ésta es una parte de la realidad y no su totalidad. Desde el DOE asumimos la complejidad de las situaciones y desde este lugar promovemos espacios de trabajo conjuntos con el objetivo de construir una realidad compartida para facilitar la comprensión y/o la resolución de la misma.

Partiendo de la concepción epistemológica de Berger y Luckman, a través de la cual la realidad es compleja y se construye a partir de las intersubjetividades de los participantes. Por lo cual se hace necesario el involucramiento comprometido de cada sujeto. La realidad solo se comprende y se mejora desde la tarea y el intercambio de intersubjetividades, que hace a la esencia misma de los equipos de trabajo y del trabajo en equipo.

Las entrevistas a los niños que ingresan a jardín de infantes y a sus padres, generan un espacio de encuentro entre las familias y la institución escolar. Este intercambio da lugar a que conjuntamente se transite un proceso de mutuo conocimiento, que se inicia antes de producirse la incorporación formal del niño a la escuela. Le permite al equipo acercarse a la heterogeneidad de los grupos de ingresantes y a las familias tener el primer contacto con la cultura institucional.

El posterior procesamiento de los datos y de las informaciones recogidas como la interpretación de los mismos, se comparte con las docentes de estos grupos, aportando elementos necesarios para el desarrollo de los procesos en el aula y de las decisiones que se toman, en cuanto a metodología y contenidos. En esta primera etapa de trabajo se comienzan a establecer los vínculos y la construcción colectiva de las subjetividades, iniciando de esta manera el tejido de la trama vincular que se ira complejizando a lo largo del tiempo y a través de las trayectorias escolares. De esta manera la trama que aquí se inicia, se constituye en el sostén de los sujetos y de las experiencias de aprendizaje que tendrán lugar en esta institución.

Así, todos los procesos desarrollados por el DOE y los resultados de los mismos, necesitan de una constante articulación con los equipos de trabajo que conviven en la institución educativa. La reflexión sobre la práctica se materializa, de esta manera, en espacios de acompañamiento de los diferentes procesos institucionales, contribuyendo a volver la mirada sobre lo conocido, lo cotidiano, lo habitual, lo común, para potenciar la capacidad de enseñar de los profesionales y la capacidad de aprender de los alumnos.

Como equipo de Orientación Educativa planteamos la necesidad de interrogarnos acerca de: las resistencias a trabajar de manera conjunta para facilitar el intercambio de opiniones sobre las problemáticas que se presentan diariamente; las posibilidades para mejorar cada día nuestro desempeño profesional frente a los desafíos que representa la docencia y obtener mejores resultados con nuestros alumnos; sobre la valoración del tiempo que transcurre en la escuela para que tengamos una actividad más productiva; transparentar nuestras formas de entender el origen de las diferencias que manifiestan los alumnos en el proceso de aprendizaje ya que esas representaciones determinan nuestras acciones, nuestras estrategias y nuestros modos de relacionarnos. Otra cuestión a poner en debate, es que dar como explicación del fracaso que los alumnos no estudian, lejos de ser ésta una conclusión, es el punto de partida que da lugar a pensar en equipo, en nuevos caminos para revertir favorablemente la situación inicial.

3.- A modo de cierre

La vida escolar nos interroga cada día, pregunta y repregunta. Este continuo pensar y el afán por asumir la complejidad del trabajo en equipo, tiene posibilidad de tramitarse en tanto nos comprometamos con nuestro hacer y recorramos este camino **con** los otros. Los procedimientos y estrategias que se definen en equipo surgen a partir de abordar lo complejo desde miradas diversas y heterogéneas.

Entendemos que es necesario, además, contar con espacios y tiempos institucionales que faciliten y estimulen el trabajo reflexivo y conjunto. En este sentido se vuelven importantes las decisiones tomadas desde la gestión, que afectan la organización y el funcionamiento de la escuela, en tanto debe ofrecer posibilidades para el trabajo compartido. Destinando tiempos y espacios institucionales para fomentar la interacción de los equipos de trabajo, será posible alcanzar coherencia y continuidad en la acción educativa.

El contenido de la experiencia escolar subyace también en la organización institucional y en los modos de trabajo que sustentan el proceso escolar.

BIBLIOGRAFIA

- Antúnez, S: “el trabajo en equipo de los profesores y profesoras: el papel de los directivos escolares”. <https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn24/0211819Xn24p89.pdf>
- Berger, T y Luckmann, P: “La construcción social de la realidad”. Penguin Random House Grupo Editorial, 1972.
- Duschatzky, S.; Aguirre, E: “Des- armando escuelas”. Buenos Aires. Paidós, 2013.

La enseñanza de valores a los alumnos: una experiencia docente-preceptor

Norma Silva; Stella Maris Heguerout

Colegio Nacional “Dr. Arturo U. Illia”
Universidad Nacional de Mar Del Plata

Fundamentación y objetivos

Se presenta una propuesta de trabajo, realizada docentes y preceptores, en la enseñanza de valores a los alumnos, tratando de que éstos valores dejen de ser solamente enunciados en una planificación o queden en el llamado “currículo oculto”. Este trabajo tiene como objetivo recuperar la función moral de la escuela, es decir, una educación preocupada por formar ciudadanos críticos, con todas las competencias actitudinales, normativas y valorativas propias de una convivencia democrática y un desarrollo integral, respetando el pluralismo ideológico característico de una sociedad democrática. Las metas educativas pueden identificarse con el desarrollo, tanto intelectual como moral, concibiéndose así a la educación como una experiencia continua y cuyo auténtico fin debe ser el mismo que el del desarrollo de la persona.

Marco teórico

Los modelos de enseñanza en valores, utilizados en esta propuesta, con sus correspondientes estrategias de enseñanza y aprendizaje son:

- I) Clarificación de valores: Esta metodología plantea que cada alumno sea consciente de sus propios valores, se sienta responsable y comprometido con éstos. Cada alumno debe ser autónomo para hacer su propio proceso de valoración.
- II) Educación moral evolutiva: La educación moral, para Lawrence Kohlberg, no es ni una mera exposición de valores positivos y deseables, ni una simple clarificación de los propios valores, ni una socialización o internalización de un conjunto de valores, sino una estimulación del desarrollo natural hacia estadios superiores.

Método

El trabajo se llevó a cabo con alumnos del Colegio Nacional Dr. Arturo U. Illia dependiente de la Universidad de Mar del Plata. La docente es Profesora del área de Ciencias Naturales y la Preceptora tiene a su cargo a un grupo de alumnos.

Se trabaja aplicando los diferentes modelos y estrategias de valores en todos los ciclos. Se explica a los alumnos en que consisten los mismos y luego son aplicados en diferentes actividades. En la investigación se realizaron experiencias concretas, con actividades realizadas por el estudiante, que pueden ser replicadas en otras materias e implementada en todos los niveles de la educación media.

Las estrategias metodológicas utilizadas se desprenden del marco teórico planteado. Para el el modelo de clarificación de valores se utilizan diálogos clarificadores, hoja de valores, escalas de valores, frases incompletas y preguntas aclaratorias. La metodología propia de la educación moral evolutiva es la discusión moral, estructurada en base a dilemas morales. Un dilema moral consiste en presentar una situación moral conflictiva, que involucre en la elección un conflicto de valores: casos morales en los que el respeto de unos valores se encuentra en contradicción con otros valores.

Los modelos de enseñanza de educación en valores se trabajan conjuntamente con las actividades programadas. Esta propuesta es –en todos los casos- a partir de la intervención concreta en el aula de la escuela secundaria, siendo la producción teórica y aplicada una consecuencia de esta metodología. Es imposible, dada su extensión, presentar los trabajos completos realizados por los alumnos.

Conclusiones

Los docentes y preceptores deberíamos tener como meta principal el crecimiento y desarrollo -tanto intelectual como moral- de los estudiantes e introducir principios éticos y psicológicos para formar ciudadanos con caracteres libres y fuertes.

Para los profesores de hoy resulta fundamental reflexionar sobre una didáctica, así como participar en la elaboración y validación de nuevos recursos en la clases que faciliten la reflexión con los alumnos.

En las actividades que se han realizado con los alumnos los principios que guiaron la acción docente fueron los valores, que no son contenidos sino principios inherentes a los procedimientos metodológicos y de relaciones sociales empleados y vividos en la escuela. Se considera que en los resultados de lo realizado ellos han podido observar cómo los valores y actitudes se encuentran en todas las áreas disciplinares.

Aprender ciencia no es solo aprender datos y comprender teorías, sino aprender a participar en la vida pública regulada por tales principios de procedimiento. Por consiguiente en la medida que una persona ha sido educada en la ciencia tendrá que absorber estos principios de procedimiento mediante los cuales se ha acumulado el contenido del pensamiento científico, y en cuanto se le critica y perfecciona. Debe incorporar a su mente esta situación social. Desarrollar al alumno como persona implica el dominio en los diferentes campos de experiencia. No cabe duda de que aprendemos valores a lo largo de toda la vida, porque vivimos en continua interacción con el contexto socio-cultural.

REFERENCIAS

- Kohlberg, L. 1992. Psicología del desarrollo moral (Descleé de Brouwer, Bilbao).
- Kohlberg, I. y Turiel 1981. Desarrollo moral y educación moral. La psicología en la práctica educativa, G. Lesser Ed. (Trillas, México).
- Peters, R. S. (1984). Desarrollo moral y educación moral. (FCE, México).
- Silva, N y González, G. (2003). Los contenidos actitudinales dicen “presente” en la clase de Física. Memorias REF XIII (Río Cuarto, Argentina).
- Silva, N y González, G. (2004). Normas, valores y actitudes en Ciencias. Memorias de la JEMU (Mar del Plata, Argentina)
- Silva, N, 2007. Dilemas en Ciencias. Presentación oral. XV Reunión de Educación en

Experiencias pedagógicas desde la extensión universitaria bajo los parámetros del Trabajo en Equipos

Verónica Lombardelli; Déborah Saiantz

Escuela de Bellas Artes y Artes Decorativas e Industriales “Maestro Atilio Terragni”
Universidad Nacional de Tucumán

Introducción

La escuela de Bellas Artes es única en su especialidad y forma docentes en Artes Visuales desde hace décadas. Desde el Departamento de Capacitación-Extensión del Profesorado, se realizan acciones de capacitación Intra e Interinstitucionales, como así también transferencia al medio de la labor artístico-pedagógica, tomando como referencia el Estatuto de la UNT, aprobado en 1995. En su Artículo 98, el documento reconoce el valor relevante a la Extensión Universitaria, con el fin de prestar un servicio real a la sociedad de la cual se sustenta, transferir los bienes culturales propios de la vida universitaria, interactuando simultáneamente con el medio a través de la recepción y procesamiento de los aportes del mismo.

En este marco, el presente trabajo relata y analiza experiencias pedagógicas que por decisión de un grupo de docentes se realizan en contextos educativos y culturales diversos. Estas propuestas se generan como espacios de articulación de saberes de distintas cátedras, entre ellas: Residencia Pedagógica, Prácticas de la enseñanza, Taller de lenguaje integrador, ; y tienen por objetivo fortalecer la formación docente a través de experiencias situadas que generen junto a la sociedad, bienes culturales tangibles e intangibles.

Para ello, se implementaron diferentes proyectos de trabajo durante los años 2015 y 2016 que surgen del reconocimiento de la necesidad de formar profesionales insertos en la realidad, con mirada contextualizada y regionalista, que respete el imaginario colectivo de las comunidades educativas donde se trabaja y revalorice la identidad cultural de estos contextos diversos.

Fundamentación y objetivos:

Este proyecto se enmarca en la búsqueda que un equipo de docentes venimos realizando para acercar nuestras prácticas de enseñanza y aprendizaje a las competencias que se describen en el perfil profesional que propone el Plan de Estudios vigente en el actual Profesorado en Artes Visuales de la Escuela de Bellas Artes de la Universidad Nacional de Tucumán. El mismo está conformado por las siguientes competencias:

- Enseñanza de las Artes Visuales en Educación Primaria y Secundaria.
- Participación en proyectos culturales en las instituciones escolares y en el medio en general.
- Asesoramiento en museos, revistas de arte y educación.
- Asesoramiento en la formación de políticas culturales.
- Participación en proyectos de extensión cultural educativa.

La enumeración de estas competencias en el plan de estudios develan que el perfil del docente de artes visuales que se propone la institución está sostenido en una mirada del mismo como un profesional reflexivo (Schon, 1992) que puede actuar en diversos ámbitos y que por lo tanto, cuenta con saberes amplios, provenientes de campos diferentes pero articulados entre sí.

Hasta el año 2015, muchas de las propuestas de formación de nuestro profesorado hacían hincapié en las futuras prácticas de nuestros estudiantes dentro del sistema educativo formal, en los niveles de educación primaria y secundaria, atendiendo sólo a la primera de las competencias mencionadas. Luego de procesos de reflexión conjunta entre colegas del Profesorado y advirtiendo esta debilidad en nuestras prácticas de formación, se iniciaron acciones para revertir esta situación, incluso formulando el Plan de Trabajo Institucional 2015 que se propuso entre otras cosas, “establecer redes interinstitucionales que faciliten la inserción del futuro egresado

en espacios de trabajo no convencionales”.

Este objetivo fue vehiculado particularmente por el Departamento de Extensión y de Capacitación, a partir del establecimiento de convenios y acuerdos con organismos e instituciones del medio.

En relación a los estudiantes y a los docentes de la institución, los Objetivos propuestos fueron:

- Promover en los estudiantes residentes experiencias de enseñanza/aprendizaje en relación a la Educación Artística en contextos diversos, con diferentes grados de formalización desde su rol de educadores como trabajadores culturales
- Promover la reflexión entre nuestros colegas sobre las miradas acerca de la Educación Artística que sostienen nuestras prácticas cotidianas a partir del intercambio de experiencias con grupos y organizaciones que desarrollan acciones culturales y educativas en el espacio social.

Acciones y actividades

Es así como en virtud de estos objetivos, durante el año 2015 se implementaron actividades de formación de los Residentes en escenarios diferentes a los acostumbrados espacios escolares. Se llevaron a cabo Talleres de Educación no Formal en el Árbol de Galeano, un espacio cultural, emplazado en el microcentro de la ciudad, y se participó de actividades del voluntariado “Habilidades para la Vida”, por un acuerdo con su Coordinadora, Lic. Norma Molina.

Estas acciones fueron evaluadas de manera muy positiva tanto por los estudiantes que participaron como por los docentes que nos implicamos en este desafío, pues les permitió a los jóvenes conocer y diseñar modos de organización diferentes de las prácticas de enseñanza, pero fundamentalmente explorar y vivenciar propuestas de educación artística con finalidades y características particulares, orientadas en algunos casos a la recreación, a la destreza técnica, al desarrollo de la expresividad, y/o a la promoción cultural y democratización de las experiencias artísticas.

En función de la riqueza de las experiencias mencionadas, es que durante el año en curso, desde la asignatura de Residencia y la Coordinación de Extensión y otras asignaturas, pretendimos avanzar y profundizar en el proyecto de acercar a nuestros estudiantes a experiencias de educación en contextos culturales diversos, no necesariamente escolares.

Consideramos que estas experiencias pueden fortalecer, profundizar y complejizar las miradas que tienen no sólo nuestros estudiantes sino toda nuestra comunidad educativa, pues nos pueden poner en contacto con prácticas que se vienen realizando en el campo de la educación popular y comunitaria, que han desarrollado un tipo de conocimiento situado que merece ser tenido en cuenta también en las instituciones formales. Así también, el conocimiento que venimos produciendo en nuestras aulas puede transformarse por el contacto con estas prácticas.

Esta es una manera de ampliar no sólo los horizontes profesionales de nuestros estudiantes sino también su mirada sobre los complejos contextos político/sociales en los que llevarán a cabo su carrera en un futuro.

Es por ello, que a los escenarios habituales de las prácticas de Residencia Pedagógica, que son los contextos escolares de Educación Secundaria, durante el año 2016, añadimos experiencias en trayectos específicos por espacios con diferentes grados de formalización en los que se desarrollan o se pueden desarrollar proyectos de Educación Artística con una perspectiva amplia vinculada a la promoción sociocultural y democratización de las experiencias artísticas.

Estos escenarios donde se están desarrollando estas prácticas, con quienes se establecieron acuerdos o convenios de cooperación son:

- Proyecto de Circo Social (dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Tucumán)
- Biblioteca del Círculo del Magisterio
- Comuna de San Pablo

Las acciones que se previeron y que se están desarrollando aún son:

- Tomar contacto con los tres espacios mencionados para articular con sus proyectos particulares los modos de inserción de nuestros estudiantes.

- Articular momentos de capacitación de los estudiantes y profesores de la escuela con los actores involucrados en los diferentes espacios educativos con los que se trabajará.

- Luego de la inserción de los estudiantes, elaborar junto con los mismos, un proyecto particular de una experiencia de educación artística desde las Artes Visuales, para ser llevado a cabo en el transcurso del período lectivo 2016.

- Implementación del proyecto con el acompañamiento de la asignatura de Residencia y todas aquellas asignaturas que quieran participar del mismo

- Elaboración de modos de comunicar esas experiencias en los espacios que se insertaron pero también en la comunidad educativa del Profesorado de Artes Visuales.

- Evaluación de la experiencia con los actores involucrados.

Conclusiones:

Si bien se trata de una experiencia aún en curso, destacamos el interés y el compromiso de los estudiantes por la propuesta, y la significatividad de la misma en relación también a los desafíos teóricos y metodológicos que implica el trabajo conjunto.

Bibliografía:

Giroux, H. (1997): Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1997.

Sirvent, M. T.; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C. “Revisión del concepto de Educación No Formal” Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires, 2006.A

Schön, D. (1992): La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.

Espiando el micromundo celular.

Una experiencia de articulación en Ciencias Naturales

*Adriana Agosteguis;
Verónica Corona; Alicia Ferreyra;
Celina Guiles; Mariel Yordaz*

Bachillerato de Bellas Artes "Francisco A. De Santo"
Universidad Nacional de Mar Del Plata

Fundamento

Nuestro equipo docente integrado por Biología, Física y Química plantea esta experiencia de articulación dirigida a alumnos del EOP, Espacio Optativo de Profundización de Ciencias Exactas y Naturales correspondiente al 7° año del Bachillerato de Bellas Artes. Los propósitos son abordar contenidos con la mirada multidisciplinaria del espacio y destacar el valor del trabajo en equipo, para optimizar conocimientos. A partir de investigaciones históricas se analizan los avances biológicos y químicos producidos por la incorporación del microscopio óptico. Este recorrido desde el 1600 a la actualidad, permite reconocer las limitaciones del microscopio óptico y los aportes del microscopio electrónico en las investigaciones científicas actuales. Biología, Física y Química se entrelazan en esta experiencia conjunta que abarca temas como instrumental óptico, partes, tipos y manejo del microscopio y su evolución histórica y los organismos a investigar, es decir las levaduras (*Saccharomyces cerevisiae*), la célula, el reino Funghi y las rutas metabólicas.

Objetivos Generales

- Realizar trabajos de investigación y de producción referidos a las temáticas de las Ciencias Exactas y Experimentales que integran el Departamento.
- Trabajar en la interdisciplinariedad para generar procesos de producción integradores, develando la multi-causalidad de los fenómenos estudiados.
- Abordar la metodología de las Ciencias Experimentales de una manera participativa, agradable y creativa, permitiendo el enriquecimiento formativo con discusiones constructivas e integradoras.
- Reconocer la importancia de los avances tecnológicos en el desarrollo de las ciencias naturales.
- Conocer las generalidades del Reino Funghi y la importancia de éstos en la naturaleza.
- Comparar la misma reacción química mediante tres procesos diferentes: hidrólisis enzimática, hidrólisis ácida y con un catalizador inorgánico: dióxido de manganeso.
- Verificar el carácter enzimático de las reacciones; la especificidad de los sustratos y las condiciones moderadas de pH y temperatura en que operan estas células.
- Conocer partes y manejo correcto de un microscopio óptico como también su historia.

Marco Teórico

Las investigaciones actuales revelan una nueva mirada hacia la práctica educativa y encararla de manera conjunta, es otra manera de trabajar.

La complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la multidimensionalidad de la situación del aula requieren de sólidos ejes teóricos, que como andamiajes faciliten la tarea de enseñar y respondan al qué, cómo y para qué, basados en el análisis permanente, la dinámica y la flexibilidad.

La didáctica de la ciencia estructura el hacer en la reflexión sobre la naturaleza del conocimiento científico, incorpora la discusión crítica, los cambios de paradigmas, la importancia de la hipótesis y la contrastación. Supone una visión constructivista del aprendizaje, revaloriza las ideas previas y el pensamiento de los estudiantes.

Desde las perspectivas actuales el aula es un ámbito singular y complejo, se considera una malla de interacciones en diversos niveles (académico, psicosocial, lingüístico), generando variadas interacciones entre docente, alumno, el contenido y los recursos.

La sociedad actual está inmersa en un período de cambios y transformaciones que conforman la "Era del Conocimiento". El mundo está pasando de un sistema de producción estructurado verticalmente, caracterizado por la deshumanización y el control a un modelo de creación de valor cada vez más horizontal fundado en la confianza, la solidaridad y la cooperación. Frente a esta situación el trabajo en equipo es una necesidad que la escuela no puede ignorar. (Domingo, J. 2008).

Desde este marco teórico se propone la actividad planteada, intentando de manera interdisciplinaria superar las dificultades que se nos presentan a la hora de estudiar el micromundo. Utilizando instrumentos ópticos tales como el microscopio, analizamos rasgos fundamentales del metabolismo y de la biología de las levaduras que a simple vista nos sería imposible de estudiar.

Metodología

Los estudiantes en cada una de las asignaturas, desarrollan esta propuesta interdisciplinaria durante la misma semana, pudiendo abordar desde distintas miradas un mismo estudio. Desde la Biología se presenta el reino Funghi y su importancia en la naturaleza a fin de caracterizar y ubicar a las levaduras en dicho reino. Es entonces que se percibe la dificultad de trabajar con estos organismos a ojo desnudo y se requiere de instrumentos ópticos como el microscopio. Se completa un esquema con las partes del mismo y se practica enfoque; además se confeccionan preparados transitorios con y sin tinción de Azul de Metileno. En la clase de Física se arma un modelo de microscopio óptico con un sistema de lentes entendiendo así su funcionamiento y viendo en una escala macro las diferentes partes y cuestiones referidas al calibrado y al enfoque. Luego de comparar las muestras de levaduras observadas entre este dispositivo armado y el del microscopio tradicional se fotografian. En Química se utilizan las levaduras cultivadas y se observan luego de incubarlas a 38°C. Se realizan ensayos para comprobar el poder reductor de los azúcares por hidrólisis enzimática, o desprendimiento de gases, derivado de reacciones de óxido-reducción y ruptura, entre otras, integrándolos al estudio de la actividad catabólica. Se trabajan distintos sustratos: sacarosa con invertasa, ácido clorhídrico y dióxido de Manganeso; H₂O₂ donde actúa la catalasa y fermentación de la sacarosa con levadura para estudiar la ruta metabólica.

Evaluación

Se evalúan distintas conductas de aprendizaje de los estudiantes: participación en clase, conocimientos, información, técnicas, habilidades, aplicación de conceptos adquiridos en nuevas situaciones y su proyección, dedicación, creatividad y precisión de respuestas. Se realiza en forma continua en forma continua haciendo hincapié en las competencias científicas puestas en juego en la actividad propuesta. Con los saberes aprendidos, y como cierre de la actividad los alumnos realizan exposiciones grupales confeccionando videos, prezi o power-points.

Resultados – Conclusiones

Esta actividad ha significado un desafío de integración para el equipo docente que ha tenido que vencer los límites de la propia disciplina para lograr acuerdos que provoquen una significación articulada que enriquezca los saberes del alumno. Se manejan técnicas de laboratorio, discusiones, trabajos grupales que han despertado la imaginación y la creatividad de los alumnos.

Las actividades han sido orientadas a hallar posibles soluciones, plantear nuevos interrogantes, actuar como científicos y exponer conclusiones.

Bibliografía

- Alegría, M; Bosack, A.; Deprati, A. Química II. Dinámica de las transformaciones. Introducción a la Química Biológica, ambiental e industrial. Ed. Santillana. Polimodal. Argentina. Año 1999.
- Anijovich, R. et al. Evaluar y aprender. Conceptos e instrumentos. Edit. Aique Educación. Año 2012.
- Anijovich, Rebeca et al. Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Editorial Fondo de Cultura Económica. Año 2005.
- Anijovich, Rebeca. Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad. Editorial Paidós. Año 2014.
- Curtis, H. Biología. Ed. Panamericana. Año 2012.
- Domingo, J. Un marco crítico de apoyo para ubicar y re direccionar experiencias innovadoras en educación. Comprensión y transformación. Revista Tendencias pedagógicas. 2008.
- Hernandez Lupitha. http://www.tendenciaspedagogicas.com/Doc/N_21.pdf Año 2015.
- Lehninger, A, L; Nelson, D.L. Cox, M. Principios de Bioquímica. Ed Omega. Barcelona. España. Año 2008.
- Mathews, C.K, van Holde, K.E., Ahern, K. G. Bioquímica 3°. Edición Pearson Educación, SA. Madrid. España. Año 2002.
- Morín, E. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Ed. Santillana. Año 1999.
- Purves, Savada, Orians, Heller. Vida. La ciencia de la biología. 6ta edición. Editorial Médica Panamericana. Año 2003.

Trayectos escolares diferenciados Construcción de estrategias conjuntas

Gabriela E. Ibañez; Mirta D. Aisama

Instituto de Educación Media "Dr. A. Oñativia"
Universidad Nacional de Salta

Fundamentación y Objetivos

Es intención de presentar un programa de trabajo en torno a las trayectorias educativas diferenciadas, que tiene inicio en el seno del Consejo Asesor, conformándose una comisión ad hoc, para atender, analizar y reflexionar sobre el recorrido académico de los estudiantes en sus biografías escolares.

La posibilidad de construir contextos de aprendizajes que no se limiten al proceso rutinario de la escolarización y refuncionalizar las NTICs, de manera complementaria y significativa en el trabajo escolar;

La implementación de espacios alternativos, recuperando lógicas de ámbitos extraescolares – espacios de recreación, creatividad, juegos, deportes – en interacción con otros modos de vincularse al conocimiento;

Instancias de reflexión y diálogo entre docentes, destinadas a posibilitar la construcción de acuerdos en torno a estrategias pedagógicas – didácticas, así como a modalidades y criterios de evaluación, para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y el fortalecimiento de su trayectoria escolar;

Se propone un dispositivo institucional y pedagógico, que atienda la circulación y permanencia del estudiante en su escolarización, vivenciando una organización institucional - académica construida y sostenida por docentes, estudiantes, miembros del Servicio de Orientación, equipo directivo y familia.

Marco referencial

Trabajar en educación, supone enfrentarse a un nuevo y cambiante repertorio de preguntas y de situaciones que interpelan nuestra práctica, por lo que sostenemos, como condición necesaria, el requerimiento del aporte de varios y diversos actores de la comunidad educativa para que el derecho a la educación de todos y todas sea una realidad efectiva.

Frente a las dificultades que enfrenta el nivel medio se sigue pensando que la única respuesta posible es la escuela disciplinar y que si los chicos no pueden transitar exitosamente esa escuela entonces no merecen estar allí. Es un modelo completamente naturalizado y cualquier transformación suele ser vista como un viraje al facilismo. Este es el aspecto que se relaciona más fuertemente con la exclusión del nivel de amplios sectores de la población adolescente". Flavia Terigi. (SITEAL, 2015).

Las trayectorias no son homogéneas en sí mismas, ponen en tensión el currículum único, el aula estándar, el método uniforme, el formato pedagógico tradicional (los docentes enseñan y transmiten conocimiento y los estudiantes receptan y se apropian de los mismos).

Es necesario, un cambio de sentido en las formas de organización de la vida escolar que habilite caminos para itinerarios situados, que incorporen contenidos y capacidades integradas, sujetos que acompañen y orienten las trayectorias de los estudiantes, experiencias de aprendizaje que movilicen las potencialidades de los jóvenes, dialoguen con sus imaginarios y construyan espacios de pertenencia institucional y se modifiquen estereotipos (Tedesco, J. C. 2.004).

Materiales y métodos

Desde lo organizativo - institucional / pedagógico – didáctico:

✓ En relación a los tiempos y al recorrido de los estudiantes en las materias – organización de tiempos diferenciados por trayecto en cada materia;

✓ Posibilitar el trabajo en equipo intradepartamental – para que uno o dos docentes orienten y afiancen la trayectoria escolares de los estudiantes;

✓ Desde el proceso de enseñanza: reconstrucción de referenciales disciplinares - didácticos para el diseño de la trayectoria escolar;

✓ Acompañamiento de profesores tutores – seguimiento de la trayectoria del estudiante.

Resultados obtenidos

De la experiencia 2014 y 2015 (de 14 estudiantes en trayectorias diferenciadas en cada año – 80 % regularizó y promocionó dicho trayecto). En el año 2016 (13 estudiantes – 70 % en el 1er. Cuatrimestre con buen seguimiento)

✓ Reconsideración de materias previas en el trayecto escolar – reconstrucción de sentido de la “materia previa” – revisión de contenidos prioritarios y capacidades a construir;

✓ Construcción y consolidación de estrategias y metodologías para el diseño didáctico de la materia previa y materia en trayectoria;

✓ Reconsiderar la temporalización en el año lectivo: tiempos inmediatos, mediatos y a largo plazo, según el estado de situación de los estudiantes en el trayecto de la materia y el seguimiento en la asistencia, tareas y trabajos a presentar, con evaluaciones parciales, con instrumentos evaluativos focalizados en las habilidades y capacidades conjugadas en los contenidos escolares;

Conclusiones

Un programa integral que seleccione contenidos prioritarios y saberes escolares, es decir, los contenidos disciplinares y las habilidades – capacidades a construir y / o reconstruir desde una lógica cualitativa, enfocada en el avance del aprendizaje de habilidades – capacidades necesarias para apropiación de los conocimientos y saberes escolar, reafirmando el sentido pedagógico de la trayectoria educativa, convirtiendo la lógica de gradualidad y promocionalidad; en lógica de aprendizaje y evaluación formativa.

En este tiempo de transformaciones y desafíos del contexto escolar, atravesado por la complejidad de la cuestión social, es necesario pensar la institución educativa no sólo como transmisora de saberes, conocimientos y valores, sino como un lugar donde los adolescentes y jóvenes puedan fortalecer sus lazos sociales y construir un proyecto de vida individual anudado a lo colectivo.

Ante esta realidad, la escuela debe fortalecer su rol preventivo, manejar estrategias educativas innovadoras, saber reconocer percepciones y valores sobre la realidad y problemáticas sociales actuales, contar con habilidades de comunicación y saber manejar situaciones conflictivas, para lo cual requiere generar y revitalizar espacios de reflexión sobre éstas áreas.

Bibliografía

- Nicastro, S. (2008), Entre trayectorias. Argentina. Rosario. Homo Sapiens
- Terigi, F. (2010), Conferencia “Las cronologías de aprendizajes: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. Ministerio de Cultura y Educación. Gobierno de La Pampa.
- Programa Provincial de trayectorias escolares. Consejo General de Educación /// Córdoba y Laprida /// Paraná Entre Ríos Tel.: 054 - 0343 - 4209333 /// www.entrerios.gov.ar/CG /// www.aprender.entrerios.edu.ar

Constitución de Equipos de Trabajo: Reflexiones desde la gestión directiva

María Eugenia Ruiz;

Marcela Estrada; Fernanda Marchese

Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento
Universidad Nacional de Tucumán

1.- BREVE CARACTERIZACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR:

Nuestra Institución cuenta con tres niveles Primario, Secundario y Superior.

Está estructurada su organización por ciclos. Constituyen el Equipo de Gestión Pedagógico-Administrativo, Dirección, Vice Dirección, Regencia, Secretaria Docente, Secretaria Administrativa, Auxiliar de Dirección, Dirección de Personal. Esta última junto a la Secretaría Administrativa tiene a su cargo diferentes Jefaturas por ejemplo de Alumnos, de Biblioteca, de Personal de Servicios. Es una organización que se caracteriza por la departamentalización, con el interjuego dinámico de equipos de profesionales, que a través de reuniones y encuentros sistemáticos, van constituyendo las fuerzas vivas de lo instituyente que tiene nuestra escuela.

2.- FUNDAMENTACIÓN:

El Equipo Directivo de la Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento, asume en la gestión a fines del año 2015. A partir de un diagnóstico de la situación escolar, particularmente en los ámbitos pedagógico-curricular y administrativo, se propone elaborar un proyecto que fortalezca la calidad de los procesos que en esas áreas se desarrollan.

La organización escolar prevé el trabajo de equipos de especialistas que desarrollan sus tareas con altos niveles de eficiencia. La optimización en la comunicación y el trabajo coordinado de estos equipos se revela como fundamental para viabilizar las metas que aspira el Equipo Directivo.

El establecimiento de redes requiere reformular y visibilizar las funciones de estos equipos de trabajo tanto para optimizar los procesos y las tareas a su cargo como para facilitar el funcionamiento institucional.

3.- OBJETIVOS:

- Fortalecer el funcionamiento de las áreas pedagógico-curricular y administrativa de la institución.
- Reformular las funciones de los equipos de trabajo de manera que se orienten hacia el logro de las metas propuestas por la nueva gestión.
- Optimizar los recursos humanos y materiales existentes con miras a fortalecer la calidad de los procesos educativos.
- Establecer relaciones claras entre los equipos de profesionales que actúan en la institución.
- Detectar las posibles dificultades surgidas en el cotidiano escolar y actuar con eficiencia en el abordaje de las mismas
- Advertir las tensiones que se generan al vincular los equipos.
- Monitorear el desarrollo de la propuesta y los resultados obtenidos para realizar los ajustes necesarios.

4.- MARCO TEÓRICO:

Tomamos los aportes de Marta Souto, sobre el Trabajo grupal y las dinámicas de construcción de las categorías “lo grupal” y “grupalidad” como construcciones en acto. El grupo así entendido es un fenómeno complejo y dinámico que requiere análisis; y representa una entidad en sí misma, lo cual genera al interior del mismo grupo una dinámica de reflexión constante, y de re planificación, sobre las líneas de acción “pensadas” para la Escuela.

En el marco de una gestión dinámica que busca construir y reconstruir, permanentemente sobre la base de

sus actividades, es que los aportes de Antunez acerca de la gestión directiva, nos permite visualizar aquellas cuestiones que aun hoy, permanecen invisibilizadas, y que al interior de la escuela necesitan visibilizarse para poder abordar las relaciones de tensión y construir desde allí, una permanente toma de decisiones.

La micro política de “**lo escolar**” (al decir Ball) y desde los estudios sociológicos de la escuela, nos propone un esquema para el análisis de la escuela basado en datos y establece para ello las siguientes categorías:

- **Control** - las escuelas albergan distintas estrategias de control que conviven pero que son contradictorias entre sí.

- **Diversidad de Metas** - el uso de la teoría del sistema en el análisis de instituciones sociales, lleva una muy común deformación, que es la de imponer una excesiva importancia a las metas organizativas y a su logro. La estructura de la escuela permite y reproduce todo lo contrario, es decir permite la disensión y diversidad de metas.

Y esto se da por la relativa autonomía de los sub-grupos hacia el interior de la organización y por la falta de control y supervisión directos sobre la labor de enseñanza, para la obtención de resultados. Todo esto hace que la actividad esté desconectada de sus efectos y 7 o de sus impactos más inmediatos.

El autor indica que por esta falta de coordinación entre las metas propuestas a sus miembros y sus logros reales, la escuela se puede considerar una organización anárquica, ya que la relación entre las partes (miembros de la comunidad educativa, metas y tecnología utilizada) no es funcional a los objetivos planteados. Este peligro antes expuesto se constituye en una fuerte advertencia al interior, de todos y cada uno de los equipos que gravitan, al equipo directivo, y que a su vez coadyuvan a su dinamismo.

Teresa Bardisa Ruiz plantea que existe una imagen política de la escuela y se centra en los intereses en conflicto entre los miembros de la organización.

Estos, para lograr «sus» intereses, emplean diferentes estrategias, como, por ejemplo, la creación de alianzas y coaliciones, el regateo y el compromiso para la acción. La identificación de las estrategias y la selección de las más adecuadas para cada situación conflictiva requieren diversas habilidades en los actores. Por ejemplo, para el caso concreto de dirigir un cambio en las organizaciones escolares, Glatter identifica como tales: «percepción de las motivaciones políticas que están detrás y las consecuencias probables de los cambios previstos; ejercicio de presiones; suministrar incentivos; convencer a los grupos de interés; manejo de los conflictos; negociación de compromisos» (Glatter, 1990:178).

5.- ORGANIZACIÓN ESCOLAR:

La organización escolar actual prevé la existencia de los siguientes equipos y espacios de trabajo que dependen directamente del Equipo Directivo:

En el área pedagógica-curricular:

- Secretario Docente: perfil profesional docente con antigüedad en el nivel secundario, a cargo del cuerpo de Preceptores, Secretario de Actas de Consejo Asesor Interno, responsable de la organización de los horarios escolares.

Nivel Secundario:

- Coordinador Interdepartamental: perfil profesional de pedagogo, a cargo del cuerpo de Jefes de Departamentos de Nivel Secundario. Responsable de la elaboración de la memoria Institucional junto al Auxiliar de Dirección.

- Preceptores: atención y seguimiento académico administrativo de los alumnos. Acuerda su tarea con el Secretario Docente

Nivel Secundario y Superior:

- Auxiliar de Dirección: perfil profesional de pedagogo, a cargo de asistir en las tareas pedagógico administrativas de la Dirección. Encargado de Representar a Dirección en diferentes situaciones. Responsable de la elaboración de la memoria Institucional.

Nivel Primario:

- Auxiliar de Dirección: perfil profesional de Pedagogo a cargo del seguimiento y acompañamiento de la práctica docente en el nivel, con funciones de asesoramiento pedagógico a docentes y directivos.

También cuenta con los siguientes Equipos de Apoyo (para todos los niveles):

- Departamento de Orientación Educativa: equipo técnico integrado por profesionales psicólogos y pedagogos. A cargo de la atención de problemáticas que presentan los alumnos en sus aprendizajes, coordinación de procesos (ingreso a Jardín de Infantes, Orientación Vocacional, Reuniones de Calificación, Talleres) coordinación de las Tutorías Docentes, entre otros.

- Departamento de Tecnología Educativa: coordinado por Pedagogo, a cargo de la atención de servicios tecnológicos educativos, mantenimiento de la plataforma virtual de la Escuela.

En el área administrativa:

- Secretaria administrativa: organiza la dimensión administrativa. Atención de mesa de entrada, área de concursos, departamento alumnos. Distribuye la organización de tiempos y espacios con personal de servicios.

- Jefe de Personal: registro de comportamiento del personal general de la Institución. Altas, bajas y licencias. Imparte las pautas para ordenar el cumplimiento de cada agente con su tarea en la institución. Mantiene la situación de revista de cada uno al día.

6.- PROPUESTA:

La propuesta consiste en establecer canales de comunicación adecuados entre los equipos de trabajo que permitan anticipar dificultades y actuar en consecuencia. Se espera que se realice una tarea en red que contemple la complejidad de las situaciones y dé lugar a la prevención.

- Comunicación a los equipos los objetivos de la gestión

- Convocatoria a reuniones de equipos por separado a fin de definir acciones que la Dirección considera necesarias atender desde cada ámbito.

- Establecimiento de reuniones periódicas con todos los equipos que actúen en cada ámbito a fin de acordar las vías y el modo de comunicación y vinculación.

- Detección y visibilización de los conflictos que surgieran a partir de la nueva dinámica de trabajo.

7.- RESULTADOS ESPERADOS:

Se espera obtener una comunicación que optimice los procesos en vías de resultados eficaces y de calidad. La consecución de una red que permita mantener un grado de tensión adecuada para la toma de decisión y avance del Proyecto Institucional.

Como así también el fortalecimiento de la comunidad educativa, que se convierte en el motor, que le imprime la fuerza y la velocidad de la gestión. Por otro lado y como gran fortaleza de ese mismo motor saca a la institución, de la “inercia” propia de algunos periodos institucionales.

La tensión, el dinamismo, el orden, el caos y la inercia...se constituyen en la lógica específica, de nuestra institución educativa.

EJE TEMATICO 5

LA RE-SIGNIFICACION DE SABERES

Introducción

El empleo de la nueva tecnología en la información y comunicación junto con la facilidad en el aprendizaje del grafismo de la letra de imprenta están llevando a que los estudiantes empleen este tipo de letra en mayor porcentaje que algunas décadas atrás. La pérdida de la habilidad en la escritura cursiva implicaría trastornos en el desempeño escolar y académico. La letra cursiva¹ presenta letras unidas y no muchos ángulos agudos entre ellas mientras que cada letra de imprenta es un bloque y exige cortar la escritura al realizarlas.

En Estados Unidos la escritura de imprenta se enseña generalmente al principio del nivel preescolar y continúa hasta segundo grado, mientras que la cursiva, se enseña en tercer grado y continúa hasta quinto (traducción propia) (NASBE, 2012:1). En Argentina, la letra manuscrita se enseña a mediados del primer grado y se continúa en segundo grado de la primaria, es decir, que el encuentro original con la letra escrita es imprenta y se realiza en la escolaridad inicial. La argumentación para este proceso reside en que es más fácil su realización y además, en sus trabajos futuros estos alumnos escribirán con más frecuencia con un teclado que en forma manual (Ripoll, 2013). Emilia Ferreiro habla de su trabajo empírico y de los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura, menciona por ejemplo el “método mixto”², el más difundido en Argentina y otros países de América Latina y expresa que “el tipo de letra con que se comienza la enseñanza es la cursiva minúscula, las mayúsculas se introducen al promediar el curso, y la de imprenta se reserva a los libros de texto” (Ferreiro y Teberosky, 1991:42-43).

Consideraciones terminológicas

Por posibles diferencias en cuanto a la terminología relacionada con este tema, se hace necesario realizar primero algunas aclaraciones. En el presente trabajo se utiliza la palabra manuscrita para hacer referencia a la escritura que surge de los trazos realizados con la mano, y se emplean las palabras cursiva e imprenta para hacer referencia a las dos variantes más comunes de la escritura manuscrita. La letra cursiva se refiere a la letra manuscrita pegada hasta el final de la palabra, e imprenta, a la letra de trazos más rectos y letras despegadas. También se considera un tipo de letra mixta que es la que presenta, en un mismo texto simultáneamente, letra manuscrita cursiva y manuscrita imprenta en sus dos modalidades, mayúscula y minúscula (Véanse ejemplos en el Anexo 1).

Fundamentación y Objetivos

Tanto la escritura como la lectura requieren de un período de preparación y entrenamiento. Es así que el aprendizaje de la escritura implica el dominio de los movimientos finos de la mano, la percepción visual, la coordinación visomotora, la orientación espacial, y la asimilación de procedimientos generalizados de análisis (Ramos et al., 2014). La escritura manuscrita es una actividad que implica el empleo de una sola mano, mientras que el tipeo conlleva el uso de ambas manos (Mangen y Velay, 2010). Por otro lado, al escribir, se adquiere

¹. También llamada por los tipógrafos itálica o bastardilla. En este trabajo, cuando usamos la palabra “cursiva” nos referimos a la letra manuscrita inclinada y pegada (ver “Consideraciones terminológicas”).

². Se lo denomina así porque se comienza la enseñanza de la lectura y la escritura al mismo tiempo, con estrecha relación una con otra. Se habla de lecto-escritura.

un componente perceptivo (se aprende el tamaño de la letra) y otro grafomotor (se aprende a realizar la trayectoria para producir dicha letra) (van Galen, 1991). También se conoce que las áreas involucradas del sistema nervioso central donde se procesan las letras y las palabras son distintas (precorteza motora y giro fusiforme respectivamente) (James y Engelhardt, 2012).

Uno de los mayores desafíos en educación es la evaluación de lo aprendido. Es por ello que un objetivo importante de este trabajo es tratar de establecer una correlación entre el tipo de letra y las capacidades intelectuales a través de la aprobación de evaluaciones escritas. Se aclara aquí que no es exactamente lo mismo hablar de evaluación que de examen. El docente evalúa todo el tiempo, es una actividad natural. Evaluar significa analizar y el examen es solo una parte de la evaluación (Rea-Dickins, Germaine, 1992:3). Un examen implica una situación formal para la que el estudiante se ha preparado especialmente y luego de la corrección, tanto el alumno como el docente tendrán datos para analizar. Coincidiendo con lo expresado por Penny Ur, (1999:9) se hace uso de uno de los objetivos del análisis de exámenes académicos, que es con un propósito externo al específico para el que se tomó el examen.

Marco teórico

Desde la perspectiva de los métodos constructivistas de enseñanza de la lengua no se usa la letra cursiva sino la mayúscula de imprenta para enseñar a escribir, dado que es más fácil de trazar (Ripoll, 2013). Estos métodos tienen una visión más comunicativa para la enseñanza y es por ello que son medios más simples para lograr el intercambio comunicativo. Se aprende en un comienzo con la mayúscula de imprenta por ser de trazos más simples y permitir mejor visualización de la escritura.

Sin embargo, no todos los que estudian este tema están de acuerdo con la enseñanza de la mayúscula de imprenta al comienzo del aprendizaje de la escritura. Virginia Berninger (2013:2), por ejemplo, considera que la letra cursiva acelera la escritura al unir todas las letras de una palabra. Esto facilita la atención hacia todas las letras y mejora la ortografía y la velocidad para escribir y leer. Ana María Borzone (2012), considera que en la Argentina, se comienza la enseñanza de la escritura con la mayúscula de imprenta por error, dado que no se reconoce el papel preponderante de la mano en el aprendizaje de la escritura. Las letras mayúsculas, según esta misma autora, son menos amigables que las minúsculas y no permiten la distinción de los signos de puntuación, porque no sabemos cuándo termina una oración y empieza la siguiente. Además, los signos nos ayudan a lograr la entonación en un texto escrito. El uso de la letra mayúscula de imprenta por parte de nuestros estudiantes podría ser la base de varios problemas de lectura. Este último aspecto no será considerado en este trabajo pero abre el interrogante para estudios posteriores.

Por otra parte, si bien la letra imprenta manuscrita puede parecer más fácil, al principio, por sus trazos rectos, la letra cursiva, según investigaciones, permite escribir un 40% más rápido que la imprenta (Borzone, 2012). Por lo tanto, la letra cursiva facilita la producción textual al permitir seguir más rápidamente el hilo del pensamiento.

Materiales y métodos

Se tomaron 242 muestras de grafismos de estudiantes de tercer año del Ciclo Básico Común (48 alumnos) de la Universidad Nacional del Sur y alumnos de primer año de las licenciaturas de Kinesiología, Nutrición y Fonoaudiología (194 estudiantes) de la Universidad Católica de La Plata (sede Bahía Blanca). Se clasificó la letra en cursiva (Fig.1) y de imprenta (Fig.2). La letra denominada mixta (Fig.3) comprende caracteres pertenecientes a grafismos de los tipos mencionados anteriormente.

Las evaluaciones que fueron consideradas en este trabajo son de tipo elección múltiple con una sola respuesta correcta (materias biológicas tanto en cursos preuniversitarios como en los universitarios) y de exámenes escritos con preguntas a desarrollar (materias biológicas e inglés en cursos universitarios). Las evaluaciones manuscritas fueron consideradas variables indicadoras para el desarrollo cognitivo.

Resultados

Se observó que entre el 33% y 53% de los cursos presentan el uso de letra imprenta; el resto emplea letra cur-

siva. Entre el 5% y el 20% escribe mezclando letras de imprenta mayúsculas y minúsculas, y algunas cursivas. Alrededor de la mitad del alumnado, en los cursos investigados, escribe con letra de imprenta. La aprobación no es mayor en aquellos con letra cursiva que los que presentan letra imprenta en cualquiera de sus tipos.

Estudiantes pre-universitarios

Alumnos de 3ro. A Ciclo Básico (2015)

	Letra cursiva	Letra imprenta	Letra mixta
Aprobados (7-9)	6	4	2
Desaprobados (1-4)	6	7	
Total: 25	12 (48%)	11 (44%)	2 (8%)

Alumnos de 3ro G de Ciclo Básico (2015)

	Letra cursiva	Letra imprenta	Letra mixta
Aprobados (8 - 10)	6	9	0
Desaprobados (2 - 3)	6	2	0
Total: 23	12 (52%)	11 (48%)	0

Estudiantes universitarios

Alumnos de primer año Embriología (Kinesiología - UCaLP) 2014.

	Letra cursiva	Letra imprenta	Letra mixta
Aprobados (6-9)	12	12	1
Desaprobados(2-3)	5	15	2
Total alumnos: 47	17 (36%)	27 (58%)	3 (6%)

Alumnos de primer año Biología (Fonoaudiología - UCaLP) 2015.

	Letra cursiva	Letra imprenta	Letra mixta
Aprobados	10	7	1
Desaprobados	4	6	3
Total alumnos: 31	14 (45%)	13 (42%)	4 (13%)

Alumnos de primer año de Embriología (Kinesiología - UCaLP) 2015.

	Letra cursiva	Letra imprenta	Letra mixta
Aprobados (4-9)	17	18	4
Desaprobados (2-3)	9	6	0
Total: 54	26 (48%)	24 (44%)	4 (8%)

Alumnos de Inglés I de Fonoaudiología (UCaLP) 2015.

	Letra cursiva	Letra imprenta	Letra mixta
Aprobados (4-7)	9	6	3
Desaprobados (2)	1	1	1
Total: 21	10 (48%)	7 (33%)	4 (19%)

Alumnos de Inglés II de Nutrición (UCaLP) Comisión A 2015.

	Letra cursiva	Letra imprenta	Letra mixta
Aprobados (4-8)	8	5	3
Desaprobados(2)	0	2	1
Total: 19	8 (42%)	7 (37%)	4 (21%)

Alumnos Inglés II de Nutrición (UCaLP) Comisión B 2015.

	Letra cursiva	Letra imprenta	Letra mixta
Aprobados (4-8)	4	9	1
Desaprobados(2-3)	5	3	0
Total:22	9 (41%)	12 (55%)	1 (4%)

Discusión

Numerosos estudios indican que la representación cerebral de las letras no sería estrictamente visual sino que habría un entramado neural complejo que incluiría un componente sensomotriz adquirido al aprender a escribir y leer (James y Gauthier, 2006; Kato et al., 1999; Longcamp et al., 2003; 2005a; Matsuo et al., 2003). De allí la importancia del presente estudio ya que numerosos docentes detectan a diario la falta de expresión escrita y aún oral de los estudiantes en los distintos niveles académicos.

La hipótesis del presente estudio estimó que los estudiantes que emplean letra cursiva manuscrita aprobarían en mayor porcentaje que los que usan la letra manuscrita de imprenta. Los resultados muestran una casi paridad para ambos casos. Por lo que se concluye que sería conveniente medir otras variables distintas a la aprobación o desaprobación definiendo algún tipo de construcción gramatical que midiera la elaboración de un pensamiento complejo y abstracto. Por otro lado, se realizó un diseño experimental transversal y, se debería tener en cuenta un diseño de investigación experimental longitudinal; es decir, observar el desempeño estudiantil a lo largo del año o del tiempo que dure el curso en cuestión. Así se podría ver si quien usa la letra manuscrita obtiene mejores resultados (o no) con respecto al que emplea la de imprenta.

Este trabajo intenta investigar cómo afecta el uso de un determinado tipo de letra manuscrita (cursiva o imprenta) en la expresión escrita desarrollada dentro de las aulas, demostrando un pensamiento complejo y lógico. Este interés por el mejoramiento pedagógico es compartido por colegas universitarios dedicados a la enseñanza del armado de textos científicos (Yugdar Tófaló y Sollier; 2016). Creemos en la necesidad de articulación entre todos los niveles implicados en la enseñanza nacional.

Bibliografía

Berninger, V. (2013) "Educating Students in the Computer Age to Be Multilingual by Hand". NASBE, Commentaries, Vol. 19, No.1. https://www.zaner-bloser.com/sites/default/files/public/Commentary_Multilingual_by_Hand.pdf.

Borzzone, A. M. (2012) "Escribir con esa letra facilita el aprendizaje". La Voz. Educación. <http://www.lavoz.com.ar/%EF%BF%BDdescribir-con-esa-letra-facilita-aprendizaje>.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1991) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI. <https://books.google.es/books?id=wHFXcQcPvr4C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>.

James, K. H. y Gauthier, I. (2006). Letter processing automatically recruits a sensory-motor brain network. *Neuropsychologia* 44, 2937-2949.

James, K. H. y Engelhardt, L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends Neuroscience Education* 1(1): 32-42.

Kato, C., Isoda, H., Takehar, Y., Matsuo, K., Moriya, T., y Nakai, T. (1999). Involvement of motor cortices in retrieval of kanji studied by functional MRI. *Neuroreport* 10, 335-1339.

Longcamp, M., Anton, J.-L., Roth, M., y Velay, J.-L. (2003). Visual presentation of single letters activates a premotor area involved in writing. *NeuroImage* 19(4), 1492-1500.

Mangen, A. y Velay, J.-L. (2010). Digitizing Literacy: Reflections on the Haptics of Writing, *Advances in Haptics*, Mehrdad Hosseini Zadeh (Ed.), ISBN: 978-953-307-093-3, InTech. <http://www.intechopen.com/books/advances-in-haptics/digitizing-literacy-reflections-on-the-haptics-of-writing>.

Matsuo, K., Kato, C., Okada, T., Moriya, T., Glover, G. H., y Nakai, T. (2003). Finger movements lighten neural loads in the recognition of ideographic characters. *Cognitive Brain Research*, 17(2), 263-272.

NASBE (National Association of State Boards of Education). (2012). The Handwriting Debate. Vol. 19, No. 7.

Ramos JR, Calzadilla González O, Hernández Torres I y Guerrero Carralero PF (2014). La preparación del niño para el aprendizaje de la escritura en primer grado. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*. Vol. V. Número 3.

Rea-Dickins, P y Germaine, K (1992). Evaluation. Oxford University Press. Eds. Candlin, C.N. & Widdowson, H.G. Oxford. https://books.google.com.ar/books?id=k-9VWG0mM2kC&source=gbs_navlinks_s

Ripoll, J.C. (2013). Font Readability in Elementary School First Graders. XXIII Meeting of the Society for Text and Discourse, 16 y el 18 de Julio, Valencia, España.

Ur, P. (1999). A Course in Language Teaching. Trainee Book. Cambridge University Press. <http://assets.cambridge.org/97805216/56245/sample/9780521656245wsc00.pdf>

van Galen, G. P. (1991). Handwriting: Issues for a psychomotor theory. *Human Movement Science* 10, 165-191.

Yugdar Tófaló, G. y Sollier, M. L. (2016). Prácticas de lectura y escritura en la universidad: aportes de la asignatura inglés. V Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Ingreso y Permanencia en Carreras Científico-Tecnológicas. 18 al 20 de mayo de 2016. Bahía Blanca, Argentina (pág. 948-951).

Anexo 1

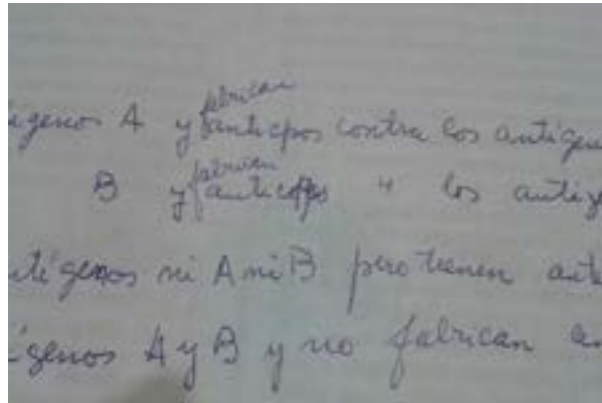


Fig. 1 Escritura manuscrita cursiva.

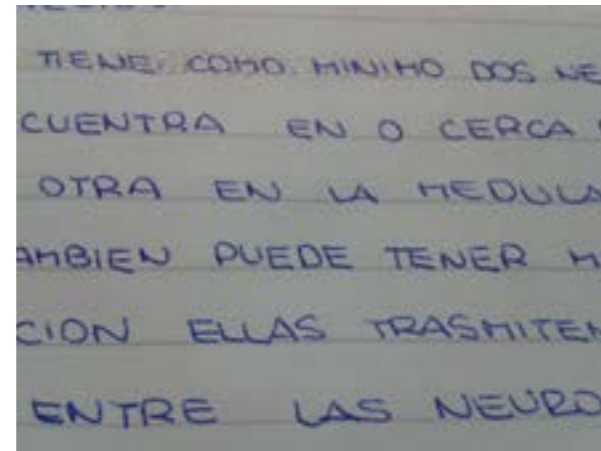
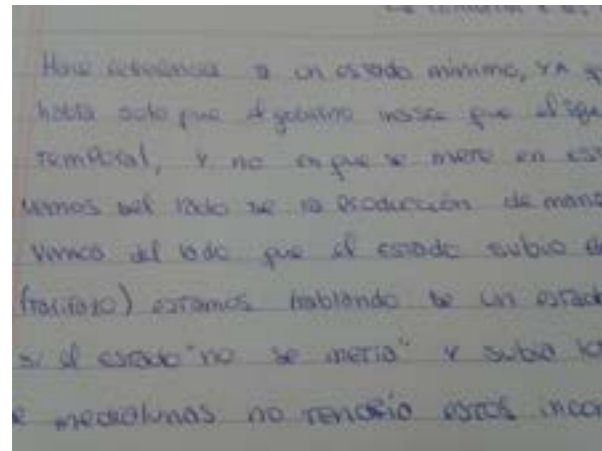


Fig. 2a Tipo de escritura manuscrita donde emplea imprenta minúscula. 2b Tipo de letra manuscrita de imprenta mayúscula.

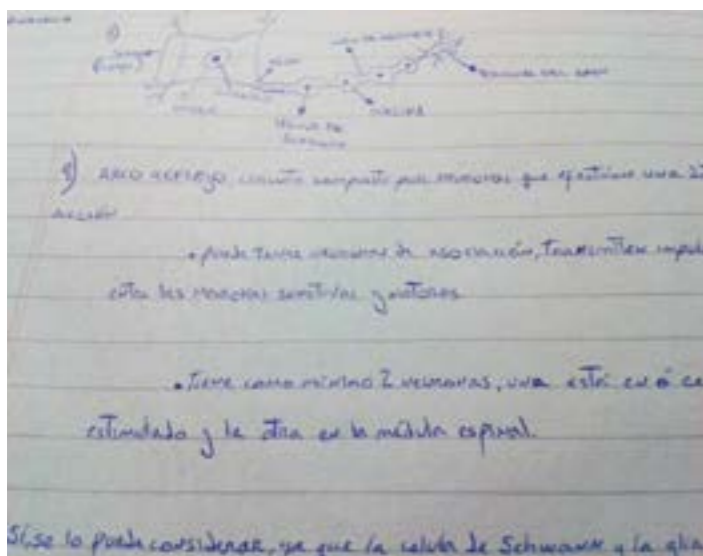


Fig. 3 Empleo de la letra manuscrita mixta. Nótese el uso simultáneo de letras de imprenta mayúsculas (flecha amarilla) y minúsculas (flecha celeste) como también letras cursivas (flecha roja).

Los proyectos supervisados. Hacia un modelo de aprendizaje autónomo y autodirigido

Miguel Brihuega

Escuela de Educación Técnico Profesional de Nivel Medio
en Producción Agropecuaria y Agroalimentaria FCV
Universidad de Buenos Aires

Resumen

El plan de estudios de la Escuela Agropecuaria incorpora los Proyectos Supervisados durante los tres últimos años del Ciclo Superior. Se trata de asignaturas cuyas propuestas se orientan a provocar un acercamiento genuino a la realidad, mediante lógicas del método de indagación e investigación científica. La perspectiva pedagógica definida en estos espacios curriculares es producto de una revisión metodológica que implicó redefinir los roles del docente, del estudiante y del conocimiento, así como incorporar transformaciones respecto de las dinámicas de aprendizaje más tradicionales.

A través de los Proyectos Supervisados se procura que los alumnos del Ciclo Superior sean capaces de delimitar un problema genuino, a fin de habilitar un aprendizaje situado y vinculado a un contexto particular, que amerite procesos de indagación, investigación científica, conceptualización y transferencia.

La propuesta cuenta con una fase de investigación -Proyecto supervisado I- que acerca a los estudiantes a experiencias de trabajo frecuentes en el nivel Universitario, seguida de otra de extensión -Proyecto Supervisado II- que favorece la proyección de la escuela más allá de sus propios espacios y el contacto de los estudiantes con la comunidad, a fin de poner a su disposición conocimientos que colaboren en la recomposición de situaciones problemáticas u optimicen una actividad productiva -Proyecto Supervisado III- esperando provocar un impacto favorable en el desarrollo integral de los jóvenes.

A modo de ejemplo se presenta una experiencia realizada por dos estudiantes orientada a una investigación sobre el cultivo de papa y su reproducción.

Introducción

A partir del cuarto año y a lo largo de los tres últimos años del Ciclo Superior, el plan de estudios incorpora los Proyectos supervisados, asignaturas anuales que se proponen ir acercando a los alumnos a experiencias que los pongan en contacto con los requerimientos académicos de los estudiantes del nivel Universitario, por un lado, y con la satisfacción de demandas sociales concretas, por otro, que despierten en ellos el compromiso y la responsabilidad social dirigidos hacia la atención de una necesidad relevada.

El espacio curricular denominado Proyecto supervisado va, así, asumiendo progresivamente características variadas y planteando desafíos alternativos durante los últimos años de la trayectoria escolar.

Aunque detallaremos los objetivos concretos de cada uno de estos proyectos, diremos que, en líneas generales, se proponen activar de manera eficaz conocimientos, destrezas y competencias intelectuales, sociales, prácticas, metacognitivas, interpersonales, profesionales, lingüísticas, comunicativas, éticas, necesarias para una inserción universitaria, social y laboral exitosa y que hacen posible un aprendizaje autónomo y autodirigido.

Los Proyectos Supervisados intentan activar y valerse de conocimientos relevantes y transferirlos al momento de afrontar determinadas situaciones y problemas relacionados con diferentes ámbitos (científico, comunitario, agropecuario). En otras palabras, promueven un uso estratégico del conocimiento, ajustándolo a las exigencias de determinada tarea y a las características de una situación concreta y contextualizada.

Proyecto supervisado I

La enseñanza por indagación es un modelo didáctico propicio para el aprendizaje de las Ciencias Naturales, orientado a activar e incorporar conocimientos y al desarrollo de competencias. Asimismo, familiariza a los estudiantes con la manera de hacer ciencia y contribuye a su formación en Técnicos Agropecuarios con compromiso social y pensamiento crítico.

Desde dicho encuadre, los docentes guían a los estudiantes de 4° año por un trayecto con dinámicas propias del enfoque científico, el Proyecto Supervisado I, que representa un desafío puesto que inquieta las prácticas pedagógicas tradicionales, habilitando un modelo de aprendizaje autónomo, en el que los jóvenes asumen el rol protagónico del científico que implica una responsabilidad indelegable en la construcción de conocimiento.

Para ellos, el abordaje del conocimiento científico supone comprender que éste no se desarrolla desde la inacción ni tiene características de clausura, sino que se construye sistemáticamente y está sujeto a revisiones permanentes.

La secuencia didáctica se compone de fases sucesivas, tutorizadas por los docentes, que tienen su punto de partida en la elección de un tema de interés agropecuario a investigar en parejas, la búsqueda de material bibliográfico para su contextualización, la exploración de fuentes de información que permitan profundizar, cuestionar, confrontar y categorizar los datos obtenidos a fin de aproximarse al planteo del problema y la hipótesis de investigación, puesta a prueba mediante la ejecución de diseños experimentales propuestos.

El trayecto se completa con la recopilación, organización y análisis de datos y resultados que habiliten la formulación de conclusiones y su posterior socialización. La comunicación de los hallazgos, en formato de artículo científico y de exposición oral formal, son instancias de cierre que contribuyen a legitimar y consolidar los aprendizajes.

Desde una técnica de aprendizaje activo, se logra convocar la motivación e interés de los estudiantes por saber y conocer.

Los objetivos del primer tramo diseñado para cuarto año se orientan a:

- ✓ La elección y focalización de un tema de investigación enmarcado en alguna de las tres áreas de la Formación Técnico – específica, Animal, Vegetal o Agroindustria
- ✓ La adquisición de hábitos y metodología propios de la investigación científica y, en consecuencia, la aplicación del método experimental.
- ✓ La reflexión sistemática acerca del proceso de investigación.
- ✓ El desarrollo de habilidades en la búsqueda de información, valiéndose de diferentes fuentes.
- ✓ La aplicación de diseños experimentales.
- ✓ La recolección y análisis de datos.
- ✓ El desarrollo de autonomía en la toma de decisiones.
- ✓ La producción de textos informativos y de un proyecto de trabajo científico en el cual se identifique el problema que habilita la elaboración de hipótesis.
- ✓ La escritura de una publicación científica de acuerdo con los requisitos textuales propios de dicho género académico, entre los cuales se encuentra el conocimiento y la aplicación de normas para el citado de fuentes, entre otras convenciones.
- ✓ El desarrollo de la competencia oral y del lenguaje de actuación social, así como de las estrategias paralingüísticas convenientes para la presentación ante un auditorio.
- ✓ La defensa del trabajo y su fundamentación acompañada de apoyos visuales que acompañen la exposición.

Proyecto supervisado II

Los Proyectos supervisados II y III se orientan a una labor interdisciplinaria que, además de capitalizar conocimientos que provienen de diferentes asignaturas, se nutren de los aprendizajes alcanzados en Sociología.

El Proyecto Supervisado II, correspondiente a quinto año, se direcciona al relevamiento de una necesidad social real. Para ello se busca que los estudiantes se valgan de técnicas de indagación y recolección de datos, como entrevistas y encuestas, a fin de definir un diagnóstico, que asegure una aproximación a las verdaderas necesidades del otro, despojada de prejuicios o de especulaciones desprovistas de realidad. Recién entonces se

diseña el Proyecto (acciones a ejecutar, roles, personas implicadas, tiempos, recursos, etcétera) Son objetivos de este Proyecto:

- ✓ El conocimiento e identificación de los componentes de los proyectos sociales a través de la lectura de experiencias de proyectos sociales y de transferencias realizadas por otras escuelas.
- ✓ La identificación y análisis de proyectos sociales ejecutados por organismos nacionales con especial énfasis en la etapa de diagnóstico.
- ✓ El análisis de entrevistas modélicas, con el fin de detectar errores y elaborar propuestas para mejorarlas.
- ✓ El listado de ideas iniciales en torno a un proyecto de transferencia de conocimientos agropecuarios por parte de los grupos de alumnos.
- ✓ La elaboración de instrumentos adecuados para el diagnóstico preliminar de sus primeras propuestas de proyectos (entrevistas, cuestionarios) y la puesta a prueba en un primer trabajo de campo que permita recolectar datos.
- ✓ El análisis de los datos obtenidos a fin de obtener resultados, examinarlos y extraer conclusiones.
- ✓ La elaboración de propuestas definitivas de proyectos sociales de transferencia en función de los vínculos establecidos por la Escuela Agropecuaria.

Proyecto supervisado III

Este espacio curricular se enmarca dentro de las Prácticas profesionalizantes, contempladas en la Ley de Educación Técnica. Al respecto la Ley regula el desarrollo de propuestas formativas que contribuyan tanto a la adquisición de conocimientos científico-tecnológicos como de saberes profesionalizantes, de modo que los alumnos puedan lograr una inserción laboral como así también incorporar la capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de toda su vida.

Para lograrlo se promueve la concreción de convenios con entidades no gubernamentales, empresas, organizaciones culturales y de la sociedad civil y otros emprendimientos que acerquen a los alumnos al sector productivo y les brinden un acceso al mundo del trabajo. La Ley procura, en este sentido, inscribir a los sujetos en la trama social a través de la producción material y simbólica.

El Proyecto supervisado III se direcciona a la ejecución de un proyecto social encuadrado en la pedagogía de aprendizaje-servicio. Se busca, de este modo, transferir lo aprendido a un contexto real que lleve a la ejecución de tareas de alcance y validez social, como una estrategia más destinada a fomentar conciencia ciudadana y compromiso comunitario.

Los objetivos que persigue el Proyecto Supervisado III consisten en:

- ✓ El diseño de guías con pautas para rediagnosticar la situación de intervención.
- ✓ La realización y análisis de entrevistas a referentes claves de la organización donde se implementará el proyecto social, a fin de identificar necesidades puntuales.
- ✓ El desarrollo del marco teórico pensado en función de la necesidad de la institución.
- ✓ El diseño de un proyecto social que haga manifiesto el aprovechamiento de los saberes adquiridos en la formación técnico-específica.
- ✓ El diagnóstico de fortalezas y riesgos para la implementación, a fin de consolidar el plan de acción.
- ✓ La elaboración de un sistema de comunicación y presentación del plan de acción a distintos públicos.
- ✓ La adaptación del plan de acción a las críticas, mejoras y sugerencias que los distintos auditorios realicen.
- ✓ La presentación de la propuesta de intervención a la organización.
- ✓ La implementación del proyecto social junto a un sistema de evaluación de procesos.
- ✓ La modificación y redefinición de la implementación según necesidad, riesgos e imponderables.
- ✓ El diseño e implementación de un sistema de evaluación de resultados e impacto del proyecto social.
- ✓ La elaboración de conclusiones y su comunicación y difusión.

El marco regulatorio para el desarrollo de las Prácticas Profesionalizantes (PP) se encuentra contenido en las Resoluciones (CS) 8081/13 y (CS) 1935/15 y el siguiente Manual de Procedimientos.

Organización General de Gestión de las Prácticas Profesionalizantes

1. Ámbito de desarrollo de las PP:

El Subcoordinador de la Escuela de Educación Técnico Profesional de Nivel Medio en Producción Agropecuaria y Agroalimentaria Facultad de Ciencias Veterinarias - Universidad de Buenos Aires, determinará los criterios mínimos para seleccionar los organismos, asociaciones, fundaciones, sociedades, establecimientos y/o instituciones donde se desarrollarán las PP.

El propósito formativo se orienta a promover en los estudiantes aprendizajes que los aproximen al campo ocupacional y el mundo del trabajo atendiendo a los requerimientos de los ámbitos científico, tecnológico y socio-productivo. Con supervisión y acompañamiento de docentes de la institución, las PP podrán asumir distintos formatos:

- **Proyectos Productivos Externos:** se realizan en organismos, asociaciones, fundaciones, sociedades, establecimientos y/o instituciones, de carácter societario y/o comunitario.

- **Proyectos Productivos Internos:** orientados a la investigación, experimentación, y desarrollo de procedimientos, bienes o servicios relevantes desde el punto de vista social y que introduzcan alguna mejora dentro de la institución.

2. Designaciones de asesores:

Los mismos serán designados por los docentes del bloque de PP, dentro del equipo de profesores de los diferentes bloques de sexto año, de acuerdo con los proyectos experimentales examinados y seleccionados junto a los estudiantes.

3. Firma del convenio:

El Subcoordinador de PP contacta a los organismos, asociaciones, fundaciones, sociedades, establecimientos, instituciones y/o personas físicas, para la firma del convenio de PP. Dicho convenio deberá ser aceptado y firmado por el Director de la Escuela de Educación Técnico Profesional de Nivel Medio en Producción Agropecuaria y Agroalimentaria Facultad de Ciencias Veterinarias - Universidad de Buenos Aires.

4. Inscripción a las PP:

Los estudiantes deberán efectivizar la inscripción a través de la plataforma virtual de la escuela, informando la orientación en la que desean realizar la PP (vegetal, animal o agroindustrial) y sus datos personales (nombre y apellido, DNI, domicilio, número de teléfono, correo electrónico) El asesor definirá posteriormente cada designación.

5. Organigrama y comunicación del ámbito de trabajo:

El Subcoordinador de PP, de acuerdo con la información recabada de la plataforma de la escuela, elaborará un organigrama que será comunicado a cada estudiante, considerando la orientación y ámbitos disponibles, que podrán ser propios, dependientes de la Universidad de Buenos Aires o tratarse de organismos, asociaciones, fundaciones, sociedades, establecimientos y/o instituciones externas.

6. Seguimiento de los alumnos:

Cada docente del bloque de PP, realizará un seguimiento de las tareas que se desarrollen dentro del ámbito institucional.

Los asesores designados, tutorizarán los proyectos experimentales de los estudiantes a su cargo, notificando en forma escrita el desempeño de cada uno de los tutorados.

El Subcoordinador será el responsable de comunicar a los docentes del bloque de PP sobre el desempeño de los estudiantes en cada una de las PP externas a la institución, debiendo presentar planillas y constancia de seguimiento en cada una de las visitas, emitida por la autoridad competente.

7. Evaluación:

La evaluación final de cada proyecto y de cada práctica, se realizará a través de un tribunal compuesto por docentes del bloque de PP, con la posibilidad de incorporar un asesor externo.

Una experiencia en el marco del Proyecto Supervisado I

El objetivo que se propusieron dos de cuarto año, a partir de la inquietud planteada por el Sector Vegetal de la escuela, fue el de llevar adelante una investigación sobre reproducción agámica y peso del tubérculo, que permitiera definir cuál es el peso ideal para generar la llamada “papa semilla” y comenzar a elaborar un producto innovador en la escuela.

Etapas del proyecto

1. Delimitación del objeto de investigación

En el Proyecto Supervisado I surgió la alternativa de investigar la reproducción agámica en tubérculos, tipo de reproducción en la cual no intervienen órganos sexuales ni células reproductivas. El punto de partida fue definir qué tipo de tubérculo convenía utilizar y se decidió que fuera la papa, por tratarse de uno de los cultivos más importantes de Argentina, propicio en esta zona geográfica. El foco fue puesto en precisar el tamaño y peso ideales de las papas para germinar.

2. Primeros pasos de la experiencia

Se comenzó cortando las papas y, en función del peso, examinando si podían o no germinar. Sabiendo que a partir de la plantación de una papa es posible obtener un nuevo ejemplar, se indagó en las razones por las cuales algunos ejemplares presentan brotes al comprarlos. Como se vio que la razón es la reserva de almidón, la siguiente pregunta se direccionó a revelar cuál es la porción mínima que necesita una papa para reproducirse y emerger.

3. Obtención de insumos para la investigación

Los insumos necesarios para el proyecto fueron provistos por el INTA de Balcarce. Existen muchas variedades de papa que se pueden diferenciar por el color de la cáscara y de la pulpa, por la resistencia a enfermedades, la duración del ciclo de cultivo y los requerimientos nutritivos, entre otras características de relevancia productiva. El INTA permitió contar con una variedad particular, la Ásterix, con la que se emprendió el proyecto.

4. Avances y conclusiones

Pensando en que muchos pequeños o medianos productores no tienen la posibilidad de producir para la demanda que requieren, se indagó cuál es la mínima porción de papa capaz de reproducirse, a fin de saber cuántas veces se puede cortar un ejemplar y que su producción sea viable. También se examinó cuál sería el tipo de corte propicio ya que no es indistinto usar el transversal, longitudinal, aprovechar la parte superior o la inferior.

Se observó que la parte superior de la papa es la más fértil y donde mejor se reproduce, mientras que en la inferior o basal no germina o, si germina, desarrolla tallos raquíuticos sin valor productivo. También se tuvo en cuenta que cuanto más expuesto queda el interior de la papa, hay mayor exposición a insectos, por lo que conviene reducir la superficie expuesta.

5. Corolarios de la investigación

El docente de Horticultura, Germán Lozano, buscó canalizar provechosamente esta investigación, plantando las papas en el Sector Hortícola a fin de obtener una primera producción en la escuela.

Para este proyecto se delimitó una superficie de 70 metros cuadrados en una zona baja, anegadiza y fácilmente inundable, lo que implicó un desafío.

Antes de realizar la “siembra”, los alumnos cortaron los tubérculos, los pesaron y se plantaron 20 kg de “papas semillas” en el Sector Vegetal durante la primavera de 2015. Se realizaron las labores culturales durante todo el verano y fueron cosechadas a principios del actual ciclo lectivo 150 Kg.

Este proyecto permitió comprender el ciclo completo de producción de un producto primario hortícola y los pasos para dar valor en origen. Parte de lo cosechado se reservó para volver a sembrar, manteniendo la variedad Ásterix, y con la otra parte se elaboró un producto realizado íntegramente por los alumnos, agregándole valor y completando la cadena de producción, ya que se produjeron papas congeladas listas para su cocción. Con este propósito, luego de la cosecha las papas fueron seleccionadas por tamaño y condiciones sanitarias y enviadas para ser lavadas y peladas. Una vez listas, fueron cortadas en corte Mirepoix, para ser cocinadas al horno. Se realizó una pre-cocción de 10 min en agua hirviendo con vinagre. Una vez retiradas, se enfriaron, embolsaron y colocaron en el freezer, donde pueden ser conservadas hasta 8 meses.

Referencias bibliográficas

- Camacho, H.; Casilla, D.; Finol de Franco, M. (2008) La indagación: una estrategia innovadora para el aprendizaje de procesos de investigación. *Laurus*, vol. 14, núm. 26, enero-abril, pp. 284-306 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela.
- Dewey, J. (1965). *La Relación Teoría Práctica en Educación*. Buenos Aires. Editorial Losada.
- Elliott, J. (2000). *El Cambio Educativo desde la Investigación Acción*. Tercera Edición. España. Editorial Morata.
- Floria, A. (2000). *Métodos de Indagación*. Universidad de Zaragoza. España.
- González Valdés, A. (1994). *Métodos de Indagación*. Programa PRYCREA para el desarrollo de la persona reflexiva y creativa. Editorial Academia. La Habana. Cuba.

Talleres de Orientación Vocacional, una experiencia resignificada a través de los años

Griselda Amez;
Silvana Gaguin; Marcela García
Escuela Superior de Comercio
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

Coordinamos un espacio dirigido a alumn@s de cuarto y quinto año con la finalidad de que l@s mism@s comiencen a pensar un proyecto de vida, en el que puedan incluirse en una profesión, ocupación u oficio.

El mismo se desarrolla en talleres optativos anuales, con una frecuencia semanal, y cierra cada año con unas "Jornadas de Orientación Vocacional". Ante algunas observaciones de la coordinación respecto a la participación en los últimos años, organizamos un encuentro de cine debate colectivo, en el que se plantearan aquellos interrogantes sobre: qué ocurre en estos tiempos ante la pregunta por el "futuro".

La película elegida fue "Les Héritiers" 2014, Francia, de Marie Castille y Mention Schaar. La proyección de la película fue con los cuatro quintos en cada turno correspondiente y la participación de sus preceptores. El objetivo de esta propuesta fue poner a trabajar a los alumnos en torno a sus elecciones o a su imposibilidad de pensarlas.

Nuestro espacio fue creado hace más de veinte años y consideramos imprescindible estar atentas a las distintas miradas de los jóvenes, a las variables sociales, políticas, económicas, que los atraviesan; para poder evaluar nuevas estrategias de intervención que les posibiliten involucrarse en el diseño de un proyecto futuro.

Talleres de Orientación Vocacional, una experiencia resignificada a través de los años

"Deseo es perseverar en el ser"

Spinoza

Nos preguntamos año a año con qué jóvenes nos encontraremos y qué proponer para abrir todas las potencialidades con ellos en una realidad que se presenta muy cambiante. Pensamos la Orientación Vocacional como un trayecto o recorrido en el que un sujeto pueda elegir un "que-hacer"; teniendo en cuenta que desde una perspectiva subjetiva lo vocacional está vinculado a la dialéctica deseante, la búsqueda será incesante, no hay objeto que colme el deseo. El sujeto es sujeto de la falta, ya que sólo si algo falta es posible desear.

Muchos jóvenes tienen la sensación de que en esta etapa se define su futuro, entendemos e intentamos transmitirles que el futuro no es un camino recto ni se diseñará como un programa computarizado; ofrece recovecos y los trayectos no son definitivos. Las elecciones están sujetas a modificaciones en una sociedad que cambia de manera muy vertiginosa. Las preguntas sobre ¿qué hacer? ¿Quién ser? suponen respuestas que se irán construyendo.

La transición de los jóvenes a la vida adulta recorre varios ejes:

- Finalizar la escuela secundaria es un hito que, en nuestra cultura, marca el fin de una etapa vital, la adolescencia. En las últimas décadas esto se ha puesto en cuestión debido a que una serie de dificultades lleva a los jóvenes a detenerse en esta etapa con el objetivo de no enfrentar las responsabilidades que la vida adulta propone. La realidad de nuestra escuela coloca a los alumnos frente a la elección o elecciones posibles.
- Culminar esta etapa está asociado, en la mayoría de los jóvenes, con salir de la seguridad de lo conocido, de un espacio contenedor y que garantiza su condición "adolescente".
- Salir será enfrentarse con instituciones que pertenecen al mundo adulto y están por consiguiente regidos por la lógica de dicho mundo.
- La transición está atravesada por un mundo con cambios muy vertiginosos, nuevas tecnologías, global-

ización económica y mediática como formas del capitalismo actual, lo que crea un clima de incertidumbre, a veces angustia, desesperanza, o dificultad de elegir.

Repensar la Orientación de nuestros/as alumnos/as es otorgarles una mirada más actual donde consideramos especialmente las vicisitudes de estos tiempos. Nos encontramos en las últimas décadas con alumnos que tienen fuertes dificultades para “verse”, “imaginarse” o “proyectarse” en una actividad específica o incluso en varias. Esta posición aparece como obstáculo a la hora de elegir; tendemos a pensar que tiene múltiples explicaciones. En primer lugar, la toma de decisiones conlleva temores enlazados. Por otro lado, las visiones de adultos poco entusiastas o con frustraciones conduce a que se entorpezcan las identificaciones. Al elegir, el joven inserto en un mundo cada vez más regido por competencias económicas, el éxito asociado al dinero, lo condicionan al extremo de no poder sostener proyecto alguno, pensando que el éxito puede estar dado por una clave personal, y lo económico vendrá por añadidura.

Sería deseable lograr que este espacio escolar sea un lugar potente que permita abarcar algunas problemáticas específicas de diversos ámbitos laborales que promuevan intereses significativos para quienes allí participen. Vincular a los jóvenes con su contexto y su historia, otorgarles un rol que los enhebra a otras generaciones, conformando un entramado histórico, es facilitarles un lugar de pertenencia e ir promoviendo una identidad que trascienda las dificultades que hoy se atraviesan, para proyectarse en un mundo que, por momentos, se les presenta muy inconsistente.

En estos contextos de complejidad, complejidad pensada como lo que se teje junto a otros, los adolescentes se encuentran en un mundo con cantidad de estímulos audiovisuales, informativos, de red, conectados mucho tiempo a lo actual y con múltiples intereses compartidos. Al mismo tiempo se presentan problemáticas de aislamiento, soledad, depresión, adicciones, como la otra cara de la misma moneda. ¿Deseo versus goce, cómo se configuran en este capitalismo salvaje, post modernidad o modernidad líquida?

Las formas particulares en las que los sujetos viven, sienten, piensan, desean, enferman y mueren son los signos de un proceso abierto de modelización que necesariamente incluyen una serie de componentes heterogéneos y diversos, de origen biológico, social, psicológico, imaginario, etc. “El sujeto se hace proceso y en tanto tal no es ni pasivo ni activo, sino esencialmente movimiento y existencia. También sus padecimientos adquieren modalidades sociales. Una sociedad en la que la primacía de la imagen, es decir de lo visible sobre lo inteligible, lleva a un ver sin entender, el cual ha acabado con el pensamiento abstracto, es decir con las ideas claras y distintas.” Deleuze, Gilles “Empirismo y subjetividad” 1996 ¹

La posibilidad de elegir estudio, trabajo, ambas, es la posibilidad de inclusión social; es la capacidad de armarse con otros, de formar parte de un tejido colectivo. Si bien no son las únicas formas de habitar lo social, serán la posibilidad de encontrar una afiliación dentro de esta trama que regula los intercambios.

Dentro del campo vocacional encontramos sujetos que eligen, ofertas a elegir y contextos socio-económicos cambiantes. Nos preparamos para escuchar a jóvenes que aparecen con una oferta amplia y con dificultades para poder incluirse en alguna de ellas; por tanto se definen muchas veces por varias o por ninguna. Aparecen como desinteresados por el conocimiento formal; encontrar en aquellos conocimientos académicos intereses y transmisiones que los capturen es un desafío que los docentes y las universidades tenemos permanentemente.

Es fundamental a la hora de pensarse como sujetos que con su tarea profesional u ocupacional no serán meros reproductores pasivos de un sistema de dominación; sino por el contrario quienes puedan ser los que transformen la realidad de exclusión e inequidad en la que estamos inmersos.

El proyecto que nos planteamos para apertura del espacio este año tuvo como objetivo analizar esta realidad a través de una historia verídica –actual- de la Francia de nuestros días. Proyectamos la película “Les Héritiers” 2014, Francia, de Marie Castille y Mention Schaar, para los cuatro quintos en cada turno correspondiente con la participación de sus preceptores.

La propuesta apuntó a analizar la tarea de una docente de veinte años de ejercicio que se encuentra con jóvenes que no confían en sí mismos ni en el sistema que los convoca a comprometerse. Sistema desigual, no

inclusivo, que segrega, discrimina y menoscaba a sus alumnos. Les Héritiers, son los herederos, los que continuarán con la historia, los encargados de la transmisión. Partiendo de la apatía, el desinterés y la violencia, se pudo lograr un “tejido colectivo” para comprometerse e incluirse en un proyecto que les devuelva el sentido a sus vidas vaciadas de sentido e incluso que pueda repararlos.

El debate con los alumnos nos permitió pensar con ellos por qué habíamos elegido esta película, qué cuestiones la enlazaban al taller de Orientación Vocacional; muchos alumnos se conmovieron ya que el tema del holocausto es muy sensible y no lo habían visto conectado con niños. Fue interesante el impacto que causó en nuestros alumnos observar que aquellos protagonistas que aparecían menos implicados en el proyecto terminaron como los más comprometidos. La película también permitió pensar los distintos modos de discriminación en la Europa actual -los musulmanes, los africanos- y la soledad en la que permanecen muchos adolescentes inmersos en sus propias conflictividades sin poder referenciarse en la escuela. Reflexionamos acerca del correlato de esta problemática en nuestro medio, ya que en un principio los alumnos lo veían como algo lejano, ajeno a ellos.

Es importante pensarnos en una tarea que apunte al “ser” en la adolescencia, un sujeto en construcción que es preciso poder esperar, acompañar y delimitar su campo subjetivo. La escuela, con todos los cuestionamientos que hoy recibe, sigue siendo el único lugar posible y al que debemos sostener, aún desde los lugares más críticos ya que sigue siendo para los jóvenes muchas veces su referencia, su único sostén material y simbólico. La escuela como espacio privilegiado para trazar los relatos propios, los secretos, las nuevas historias; que van dejando fuera las figuras paternas y van delineando un interior y un exterior, elementos que irán prefigurando el mundo adulto y la posibilidad de estos jóvenes de formar parte de él.

¿De qué modo alguien que puede “perseverar en el ser” desde la tarea docente, sin grandes innovaciones ni recursos extraordinarios pudo capturar la sensibilidad de sus alumnos y potenciarlos? **El amor es una ilusión, es poder creer en algo, alguien y sobre todo en uno mismo. De esto se trata acompañar a los jóvenes en un trayecto vocacional. Si lo conseguimos la tarea está cumplida.**

¹. Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados. Sergio Rascován. Capítulo: Los jóvenes y los proyectos en las sociedades actuales. Analia Lilian Pereyra. Noveduc 2010.

Narrativas pedagógicas. Un cruce de experiencias y miradas sobre las prácticas docentes

Deborah Saientz; Carlos Castilla

Escuela de Bellas Artes y Artes Decorativas
e Industriales “Maestro Atilio Terragni”
Universidad Nacional de Tucumán

I. Introducción

En este trabajo se presenta una experiencia realizada en el año 2015, en el marco de la Cátedra de Residencia Pedagógica del Profesorado en Artes Visuales de la Escuela de Bellas Artes de la UNT, actividad que posibilitó la resignificación de saberes y prácticas, tanto para los docentes como para los estudiantes involucrados.

La innovación consistió en incorporar las narrativas pedagógicas como instrumento para reflexionar sobre diferentes situaciones vinculadas con las prácticas docentes de los residentes en diferentes escuelas y espacios no escolares de San Miguel de Tucumán. La incorporación de esta herramienta de análisis suponía la oportunidad de introducir una variante en relación con los tradicionales informes pedagógicos. Además, se generó un espacio para el intercambio de estas narrativas con la comunidad de docentes del Profesorado y también con los docentes coformadores que reciben a nuestros practicantes en las escuelas donde realizan la Residencia. El formato elegido para esta instancia fue el coloquio pensado como espacio y como estructura en la que el intercambio y el diálogo se favorecen.

Estas innovaciones permitieron a los estudiantes resignificar saberes que habían construido durante su trayectoria formativa en el Profesorado de una manera fragmentada y estanca y, a partir de allí, pudieron dar sentido a la experiencia recuperada en el formato de narrativa pedagógica. También nos permitió a algunos docentes resignificar nuestros espacios de formación para encontrar intersticios desde los cuales trabajar juntos, articuladamente. En este caso, se presentan las reflexiones y avances en el trabajo conjunto que se iniciaron con las asignaturas Literatura Infantil y juvenil y Taller de Integración de los Lenguajes Artísticos.

II. Fundamentos teóricos de la experiencia

En el último tiempo, las transformaciones curriculares propuestas por las políticas de formación docente en el campo de la formación inicial, le otorgaron centralidad al denominado “eje de la práctica”. Esta mirada, vuelta hacia el quehacer áulico, surge del consenso en el ámbito académico sobre el valor formativo del mismo para el desarrollo de competencias profesionales. Este consenso se sostiene en enfoques como el de Schön (1992) que ponen en foco la necesidad de desplegar el carácter crítico-reflexivo de los docentes que los posicionaría como verdaderos profesionales de la educación. En este sentido, los espacios de formación profesional no deben constituirse entendiendo a las prácticas como espacios de aplicación de la teoría, sino como espacios desde los cuales se construyen los saberes y las competencias necesarias para el desarrollo profesional futuro: .

Tal vez, entonces, el aprendizaje de todas las formas de arte profesional dependa, al menos en parte, de condiciones similares a aquellas que se producen en los talleres y en los conservatorios: la libertad de aprender haciendo en un contexto de riesgo relativamente bajo, con posibilidades de acceso a tutores que inician a los estudiantes en las “tradiciones de la profesión” y les ayudan, por medio de la “forma correcta de decir”, a ver por sí mismos y a su manera aquello que más necesitan ver (Schön, 1992).

Esta es la concepción con la que estamos abordando el eje de las prácticas en el Profesorado en Artes Visuales de la Escuela de Bellas Artes de la UNT. Entendemos que cuando los estudiantes se acercan a los contextos reales de enseñanza y aprendizaje, deben experimentar secuencias de aprendizaje, probar alternativas, poner

a prueba los saberes construidos en los diferentes espacios de formación, asumir riesgos en esas direcciones, acompañados no sólo por los docentes coformadores, quienes se encuentran en las aulas, sino también por los docentes de Residencia Pedagógica o de las otras materias del eje de la práctica, y también por profesores de otros espacios curriculares que se involucran en los procesos de formación de nuestros alumnos. Estas concepciones nos comprometen en búsquedas permanentes en relación a la formación de nuestros estudiantes. Estas búsquedas se orientan a fortalecer los procesos de articulación de los saberes provenientes de diferentes disciplinas, a incorporar nuevos espacios educativos como ámbitos de desarrollo profesional, y a incorporar estrategias innovadoras para producir/transmitir conocimientos dentro de cada una de las asignaturas.

En el caso que se describe en esta oportunidad, la innovación consiste en una propuesta diferente a la que se venía realizando tradicionalmente para la elaboración de los informes de la Residencia Pedagógica que supone no sólo un cambio en la herramienta, sino también en las concepciones que sostienen la tarea del registro de experiencias pedagógicas.

Las concepciones que fundamentan este cambio son:

1. La idea de que la experiencia humana es vivida y comunicada en clave de relato. Siguiendo principalmente los aportes de Ricoeur (1995), consideramos que la narratividad es una de las formas por las que los sujetos le damos forma a la experiencia. Desde estas ideas, comprendimos que pedirles a los alumnos que escriban sus experiencias como residentes, en un formato diferente a la narrativa, es forzarlos a un proceso en el que la experiencia que es objeto de análisis, se convierte en un objeto ajeno a ellos mismos, que no permite la reflexión crítica sobre lo vivido, sobre las decisiones que tomaron, sobre las acciones y secuencias implementadas, sino que se transforma en un instrumento que al “objetivar” la experiencia, los “objetiviza” también a ellos.

2. La escritura de la experiencia vivida en el formato de estructuras prefiguradas, ajenas a la naturaleza del relato provocan procesos como los descritos por Nora Elina Dabas (1988), cuando se refiere a los aprendizajes que no se conectan con los intereses de los sujetos implicados:

*La realidad es así una realidad inteligible que, como tal, es eterna, inmutable, fuente y modelo. El objeto del conocimiento es la idea y la actividad cognoscente es la de un sujeto puro aislado de sus condiciones de existencia y de vida. Vemos cómo así como se aísla al pensamiento de la actividad real, concreta, que llevaría a concebir la realidad como transformable. De esta perspectiva el producto del aprendizaje se convierte en un objeto extraño al sujeto que no le pertenece. Diría, entonces, que el producto del aprendizaje resulta alienado (término que proviene del latín *alinear*, de *alienus* que significa ajeno). No es difícil, entonces establecer que más adelante el sujeto sostendrá esta misma relación con los productos de su trabajo, que le son ajenos. El hombre no puede reconocer en ellos su propia actividad, y si al crear objetos no los discrimina como propios, tampoco podrá reconocerse a sí mismo.*

3. De la cita precedente, se deriva otra idea de la misma autora que cobra relevancia al tratarse de procesos de formación docente. Dabas sostiene que:

Si tanto en el aprendizaje como en el trabajo el sujeto se vuelve extraño con su producto, con su acto de producción, consigo mismo y con respecto a los demás, también se vuelve extraño a la condición humana. Desde aquí podemos plantear que si la actividad que es propia es vivida como ajena, lleva al sujeto a pensar que ésta pertenece a alguien distinto a él mismo. A través de un aprendizaje que no es vivido como propio, que se ha vuelto ajeno, aliado, el sujeto establece un tipo de relación con otro sujeto que es extraño a él (Dabas, 1988).

En la dinámica de formación docente, cabe mencionar que si el sujeto percibe de este modo su propio aprendizaje en el eje de la práctica profesional, serán estos los modos en los que conciba su futura tarea de enseñanza también.

La escritura tiene una función epistémica. Con ello nos situamos en los enfoques que plantean que el lenguaje escrito no es solo un medio para obtener o transmitir información sino que la lectura y la escritura tienen la potencialidad epistémica de operar sobre el saber acumulado en los textos o en quien redacta (Carlino, 2005).

Cuando se lee y se escribe comprometidamente se logra transformar el conocimiento de partida, ambos procesos son instrumentos para acrecentar, revisar y transformar el propio saber. Es por esto que la experiencia de los Residentes abordada como una narrativa pedagógica, permite plantear interrogantes genuinos a partir de los cuales articular saberes de diferentes asignaturas de la formación.

5. De estos supuesto deriva la decisión de utilizar la narrativa pedagógica, porque la misma pone en el centro de la escritura a los sujetos, a las personas concretas con nombre y apellido, con sus creencias, sus escalas de valores, sus emociones, etc. abre a la posibilidad de miradas diversas sobre un mismo objeto de reflexión y estudio. En este sentido, resulta interesante enmarcar esta práctica de escritura en una mirada que se apoya en algunos aportes de la filosofía del lenguaje o, si se quiere, de la pragmática lingüística. Ambas sostienen que las palabras no servirían solamente para “describir” y representar el mundo de la experiencia, sino también, que las palabras, el lenguaje, son mecanismos que dejan entrever diferentes niveles de la construcción subjetiva. Las personas, al hablar o al escribir, no sólo hablan o escriben de algo, sino que esas palabras dicen también mucho de los sujetos que las han usado.

Así el lenguaje, oral y escrito, se nos presenta como un espacio en el que no solamente se expone lo dicho, en el nivel de la superficie, sino también muestra u oculta diferentes niveles de estructuración de los sujetos, atravesados por sus historias personales, las cosmovisiones subjetivas y sociales, las ideologías hegemónicas, las actitudes contra hegemónicas, etc. que se articulan en un complejo entramado de significaciones dadas a las palabras en cada contexto de uso (Reyes, 1990)

Será por eso, quizás, que resulte tan poco frecuente la escritura reflexiva, porque quien escribe posicionándose como sujeto social e histórico, debe organizar no sólo lo que ve, sino también lo que no se ve: el complejo mundo interior. Por esa misma razón, esta práctica de escritura resulta tan valiosa para reflexionar sobre las actividades humanas en general y también sobre las acciones -externas e internas- que ponemos en marcha cada vez que llevamos al aula una propuesta de trabajo.

6. Los procesos de formación docente inicial ponen en relación a los docentes experimentados o coformadores con situaciones que interpelan sus propias prácticas y por lo tanto la mirada que ellos tengan sobre las prácticas de los residentes pueden ser a su vez parte de un proceso de revisión de sus propias prácticas. Es por esto que hacerlos formar parte de una instancia del proceso de aprendizaje de los estudiantes como es el momento del Coloquio de síntesis de fin de año, les puede permitir actualizar algunos interrogantes, y algunas certezas para repensar sus propias prácticas de enseñanza. Así también esa instancia de diálogo pone sobre la mesa un la dialéctica misma de los procesos de construcción conjunta de conocimientos.

III. Descripción de las actividades

Durante el transcurso del año, se realizaron actividades diversas con la finalidad de que los estudiantes pierdan el miedo a la escritura narrativa y comprendan también el sentido de la misma, en tanto narrativa pedagógica. Para ello, se llevaron a cabo diferentes talleres y clases en las que los estudiantes realizaron entre otras, las siguientes actividades: análisis de películas, ejercicios vinculados a la memoria emotiva recordando escenas de su propia formación, lectura e intervención sobre textos literarios, lectura individual y compartida de trabajos de compañeros, intervención de trabajos ajenos con interrogantes y comentarios escritos, etc. Finalmente, luego de estas actividades los estudiantes fueron escribiendo y compartiendo sus narrativas, a modo de borradores consecutivos.

Una vez que cada uno alcanzó a realizar una narrativa pedagógica lo suficientemente lograda, con la que estuvieran conformes, empezaron el proceso de análisis de la misma, intentando encontrar interrogantes genuinos acerca de la práctica docente. Planteados los interrogantes, iniciaron un proceso de investigación de los mismos para transformar esas narrativas en un texto con el formato de un “ensayo”, en el que se articulen las experiencias vividas y los elementos teóricos en escritos que tengan por característica mostrar sus reflexiones personales.

Con esos ensayos escritos o en proceso avanzado, se invitó a los docentes coformadores, al equipo docente de

la institución y a otros colegas a un Coloquio para el cual el grupo de estudiantes había elegido cuatro relatos para ser compartidos en esa instancia. La elección se fundamentó en el hecho que sentían que esos relatos contenían o sintetizaban los relatos de todos. Los estudiantes leyeron sus relatos a medida que mostraban imágenes de sus experiencias y finalmente se abrió un espacio de diálogo en los que cada uno de los participantes aportó una mirada, una valoración, una expresión de agrado o de sorpresa, y, planteó también los interrogantes que abría el hecho de conocer así, en primera persona lo que viven cada uno de los residentes en ese momento final de su trayecto de formación.

Algunas narrativas

Tal como esperábamos, en cada uno de los relatos elegidos para ser compartidos en ese coloquio se ponía énfasis en diferentes aspectos de las escuelas, de los estudiantes, de las enseñanzas, y de las miradas acerca de la función de la educación artística y de las artes visuales.

En el primero de ellos, el estudiante hacía foco en algunas características de las instituciones educativas y su impacto en relación con las desiguales condiciones de vida y trayectorias de los alumnos. El relato se inicia de esta manera:

El día se despierta. El gran ojo de fuego descorre el último velo de penumbra y su presencia se impone. Un azul de cielo, un azul de ala, una luz de oro, un vuelo de águila, inauguran una nueva jornada escolar. La sonora estridencia del frenético golpeteo de un martillo sobre una campanilla, anuncia el momento de formar en filas. ¡Formar en filas! Una tradición muy prusiana que quedó impregnando nuestras costumbres escolares. Las puertas de entrada quedan clausuradas. Nadie más puede entrar. Muchos jóvenes quedan afuera. ¿Son, tal vez, los que quedarán en ese “afuera”, más adelante, en la vida? ¿Afuera de las mejores oportunidades? ¿Afuera de las mejores posibilidades? ¿Afuera de los mejores lugares en la sociedad, de los mejores roles sociales? ¿Afuera de los mejores puestos de trabajo? Es posible que así sea. Se puede quedar afuera de la vida, afuera de la realidad. Esa realidad dicha por quienes tienen autoridad y que divide a los hombres y mujeres en productivos y vagos, entre decentes y delincuentes, la que divide entre gente normal y limitados. ¿Qué nos dicen estas puertas cerradas que impiden el ingreso a los estudiantes? Podrían decir: “Aquí solo ingresan los que llegan en horario. Los cumplidos. Los responsables”. No hay tiempo para tener en consideración a aquellos que, tal vez, no durmieron porque tuvieron que salir a trabajar o peor, a revolver bolsas de residuos o juntar cartones y botellas. Sigo observando la escena. Los jóvenes que permanecen afuera son los que llegan entre la hora siete treinta, y la hora siete y cuarenta y cinco. Es una franja horaria de quince minutos.

Más adelante, luego de dar detalles vinculados a prácticas ideológicas que conceptualizamos como currículum oculto, este estudiante se pregunta: ¿Qué aporte puede hacer la Educación Artística, como espacio curricular, frente a la problemática de la desigualdad a la que se ven sometidos los adolescentes y jóvenes en la educación?

Luego de la lectura y escucha de este trabajo durante el Coloquio, se abre el juego del diálogo y de las miradas con el otro y desde el otro. En el cruce intersubjetivo el relato vuelve a ponerse como “objeto” atravesado por otras perspectivas de “lecturas”. Una mirada desde la perspectiva de un docente con veinticinco años de ejercicio de la profesión señala en el relato la cuestión de “La escuela, espacio físico – espacio simbólico”, situándose en aportes de la antropología de Levy Strauss relacionadas con el estudio de las formas y modelos de estructuración de las comunidades primitivas. En estas comunidades se registran las primeras estructuras de control de los grupos para la supervivencia de la especie. Se trata del establecimiento de ideas tabú y de las representaciones de los espacios que habría que proteger para salvaguardar la alimentación del grupo. Esto generó la constitución de espacios sagrados en los que al valor material se fue superponiendo progresivamente un componente simbólico. El espacio sagrado, se diferencia del espacio profano, porque es un lugar en el que prevalece un cierto orden establecido, es intocable y su mancilla significaría la ruina para la comunidad. Es cierto que este sistema de control y censura ayudaba a que nuestros antepasados protegieran sus bosques, las fuentes de agua, etc. sin contaminarlos y preservar así la vida de los miembros de cada comunidad.

Llevado al relato de W., se representa la visión de la escuela como un espacio de este tipo, una especie de lugar

marcado por cierta sacralidad, pautado por rituales, en los que predomina o debe predominar el silencio sobre el ruido, el orden establecido por sobre las innovaciones; porque toda irrupción de lo externo o de lo extraño, parece quebrar la sacralidad y pureza del lugar, las prácticas que no se ajustan a determinados patrones, son interpretadas como irrupciones o intromisiones de lo profano en el sagrado campo de la escuela. Desde esta perspectiva del pensamiento mágico-religioso, las prácticas innovadoras serían vistas como una banalización de la educación, como una profanación de la sacralidad.

Otra dimensión que se puede abordar a partir de esta manera de concebir determinados espacios, lleva consigo la consideración sobre el ejercicio del control de unos grupos sobre otros. El control sobre los espacios se convierte en control sobre los sujetos. Desde esta mirada, la escuela podría entenderse también como espacio de ejercicio del poder. La práctica del poder se sustenta en la legitimación de la autoridad por parte de quien cree que debe tenerla, esa legitimación de la autoridad va casi siempre acompañada de estrategias de manipulación y de deslegitimación del otro. Es decir, para que una persona o grupo tomen el poder en sus manos, es necesario que el resto los reconozca como autoridad, ya sea porque son físicamente más fuertes, intelectualmente “superiores”, etc. Cuando un grupo cree que debe sostener el poder hará lo que sea necesario por mantenerlo entre sus manos, sea legítimamente o no. Lamentablemente en las escuelas sobreviven prácticas arbitrarias del poder que se expresan en frases como “porque lo digo yo” o “porque yo soy”.

Para finalizar con este punto, también apareció en el relato la idea de que las escuelas son como una especie de cajas contenedoras como si fuese algo que no correspondiera con la esencia del aparato escolar. Quizás desde ciertas posturas ideológicas, la escuela debiera ser un espacio que enseñe a pensar, a actuar creativamente ante situaciones de conflicto, etc. Entonces, surge la pregunta, por qué persisten las prácticas en las que las escuelas solamente son un espacio de contención, no será que quizás, en lo más profundo, en la raíz más íntima de la constitución de la escuela como aparato ideológico del estado haya sido ese uno de sus más esenciales objetivos: recluir, contener, vigilar, castigar, censurar, etc. para obtener ciudadanos dóciles que legitimen la necesidad de ser gobernados por otros, porque ellos son incapaces de hacerlo.

En el segundo relato, el estudiante describía una escena cotidiana, extraescolar donde aparecía la tan mencionada cuestión de las relaciones entre la teoría y la práctica en la formación docente.

Todo lo relatado hasta ahora trajo a mi mente como una asociación libre de ideas inconsciente, el recuerdo de una escena vivida el año pasado (año 2.014). Esperando el colectivo, a la salida del profesorado, con bastidor a cuestas y a medio pintar, una joven de unos 35 años se me acercó y se desarrolló el siguiente diálogo:

Ella:-Disculpá, ¿vos estudiás en la E.B.A?

Yo: (Iluso contesté)-Sí, pero en el profesorado (suponiendo que ella me había visto cara de alumno de nivel secundario).

Ella:- Sí, OBVIO... (Entonces no sólo mis mejillas, como es costumbre se tiñeron de rojo, sino que todo mi ser parecía una brasa).

En fin, ella me comentó que era maestra de Plástica y que había egresado de la E.B.A “con el plan viejo” y que trabajaba en una escuela de la periferia. Me preguntó cómo era mi transitar en la carrera, y luego de oír mi respuesta, me dijo con voz firme y sentenciosa:

-Acordáte de lo que te digo; nada de lo que estudiés en las materias pedagógicas te va a servir para enseñar-. (Seguramente mi cara se desfiguró). Y ella prosiguió:- Lo único que te sirve para estar frente al aula es la experiencia-.

Luego continuó divagando con opiniones personales sobre alumnos maleducados, el sistema educativo permisivo, y cosas por el estilo. Mientras tanto, yo aún rumiaba su afirmación sobre la divergencia entre la teoría y la práctica. En ese momento lo primero que pensé (seguramente pecando de prejuicioso) fue en que su formación docente estuvo privada de una mirada contemplativa y crítica para analizar la realidad actual. Luego de despedirnos continué pensando en su observación tan poco profunda. Luego pensé, en realidad no me sorprende teniendo en cuenta que según mis cálculos, su paso por el profesorado coincidió con la “época” del vaciamiento ideológico y seguramente estuvo signada por la pregnancia de la Ley de Educación Superior (N° 24.521, 1.995) asociada a la lógica del mercado y del

estado neoliberal que la conjugó (María del Carmen Feijoó 2.004).

La apreciación liviana de mi interlocutora ya la había escuchado varias veces en la forma de: “antes todo era mejor”. A lo cual siempre me pregunté de un modo casi instintivo: ¿mejor para quién?, ¿Para los alumnos?, ¿Para el docente?, ¿Para los directivos?, ¿Para la comunidad?, ¿Para el sistema educativo?

A partir de ese relato, las reflexiones surgidas del Coloquio en torno al supuesto binomio de contrarios, teoría vs. práctica:

En el relato de G. se pone en evidencia una tensión no siempre resuelta y, más bien, negada: la relación entre teoría y práctica. En este sentido, la apreciación de la docente en la calle es bastante acertada. Es cierto, la teoría no sirve para la práctica. Este tipo de afirmaciones se sostiene desde hace bastante tiempo en los campos de las ciencias sociales y especialmente en el campo educativo que es muy sensible a estos debates. Cabe preguntarnos, por qué, a pesar de los profundos cambios en la reflexión sobre educación desde fines del siglo pasado, sin embargo, persiste esta percepción de inutilidad de las propuestas teóricas.

La clave de esta interpretación, quizás, deba buscarse en el origen mismo de los sistemas educativos actuales y en los paradigmas que sustentaron la creación de la escuela pública en el siglo XIX. En ellos se originó lo que podemos denominar paradigma aplicacionista; desde este punto de vista, se entiende la elaboración teórica como una serie de reglas o métodos que se pueden “aplicar” en determinadas condiciones, para obtener determinados resultados. Estas posturas conllevan a una concepción lineal de la educación en la que la réplica de determinadas acciones, produciría siempre, los mismos resultados. Esta mirada más bien mecanicista, repetitiva y no reflexiva lleva, evidentemente, a profundas fisuras entre la teoría como abstracción ideal y la práctica, realidad plural y plurívoca.

Para repensar la relación conflictiva entre teoría y práctica, convendría pensar en la teoría como una serie de herramientas que nos permiten volver la mirada sobre la experiencia y hallar determinados fundamentos científicos que ayuden a explicarla. Por otro lado, la mirada reflexiva sobre las prácticas educativas deberían ser la fuente a partir de la cual podamos volver sobre la teoría para entablar diálogos que permitan reformular conceptos, adecuarlos a las realidades concretas del mundo del trabajo en contextos específicos y con sujetos con características particulares, con sus historias de vidas y de conocimientos previos.

Esto supondría pensar la relación entre teoría y práctica en un diseño circular de retroalimentación en donde los aportes de las ciencias de la educación resultarían una especie de puntos de partida y de llegada, pasando por las vivencias educativas de las prácticas escolares cotidianas. En este sentido, el recurso de la escritura de las narrativas pedagógicas serviría no sólo como registro o memoria de las acciones realizadas y de sus resultantes, sino también como un organizador del pensamiento.

Luego se presentaron dos relatos que se centraron más concretamente en lo que ocurría dentro de las clases en las que trabajaron como residentes. En uno de ellos, la residente contaba:

En este complejo mundo de alumnos secundarios, los cuales continuamente dejan evidenciar lo mejor y lo peor de sus conductas, me resulta experiencia, tiempo enriquecedor, donde día a día me lleva a poner en práctica, diversas metodologías, saberes, técnicas, lecturas, didácticas, para lograr mi gran objetivo. Aprender, hacer, construir, crear, compartir, dialogar, fueron mis principales verbos entre tantos, con el fin de atrapar atenciones y destrabar la incomunicación.

Debo admitir que un grupo de alumnos ubicados hacia el final del aula, estuvieron muy reacios y resistentes a compartir las tareas diarias con el resto del alumnado. Me pregunté entonces ¿qué sucede? ¿Por qué el desinterés? Escondidos tras sus net, los juegos y esos ruidos ensordecedores, actué de inmediato, buscando los recursos para atraer sus atenciones y convocarlos a participar en el aprendizaje. Durante muchos días se mantuvieron expectantes, ausentes y desinteresados de las clases, absorbidos por sus netbook sin la mayor preocupación de quién estaba al frente del aula.

Y así pasaron los días, hasta que mi co-formadora decidió retirar las net del aula, fue entonces cuando comencé con mi primera exposición sobre el tema: Las Texturas. Con gran satisfacción puedo contar que el curso por completo observo el power point, que les elabore con gran entusiasmo. Luego de mi breve exposición, todos se dispusieron a trabajar con los elementos que cada uno escogió. Y comen-

zaron a descubrirse ellos mismos en su capacidad creativa, lo que hasta ese momento no lo habían experimentado, cada uno desde su lugar solicitaba mi atención, mi aprobación de la tarea... Cuanta alegría experimentada, nunca había imaginado tan excelente respuesta, e interés por el trabajo y tantas creaciones... Observarlos era un verdadero placer visual.

En el otro relato, la residente comentaba acerca de una experiencia en un contexto educativo no formal:

Cuando se nos planteó que teníamos que dictar un taller para la comunidad y pensar en una propuesta en ese momento vinieron millones de imágenes a mi cabeza pero todas relacionadas con mi infancia con los cantos perdidos y que aún persisten en algunos niños transmitidos por adultos de mi edad y por sus abuelos creo que todos esos recuerdos fueron producidos por el disfrute vivido en el taller de literatura infantil. Cuando lo debatimos en grupo surgieron muchas ideas que fueron plasmadas en el taller. El taller estaba destinado para niños de 6 años y adultos mayores. El objetivo era que los niños disfruten del maravilloso mundo del arte estimulando todos sus sentidos para incentivar la creatividad a través de los relatos de las diferentes infancias vividas por sus abuelos. Era un espacio de juego y recreación a través de la exploración de diferentes materiales y estrategias metodológicas donde el niño podía desarrollar su creatividad pudiendo expresarse a través de los diferentes lenguajes plásticos y artísticos como la música y la literatura y expresión corporal y de los diferentes sentidos como el gustativo. Realmente nuestras expectativas eran muchas. Imprimimos folletos y repartimos en lugares como el Pami, Epam, centros de jubilados y comercios. Llego el primer día y ningún inscripto... Y fue que con este primer día que surgieron diferentes interrogantes. La planificación didáctica es uno de los elementos indispensables de la práctica docente que influye en los resultados del aprendizaje y la propuesta que hay en ella y al revisarla nos planteamos ¿en que habíamos fallado?

A partir de estos relatos, surgieron las siguientes reflexiones relacionadas con el desplazamiento de la mirada, del acento puesto en el conocimiento al acento puesto en los sujetos. De los relatos de R. y L. surgió la reflexión sobre la mirada de los procesos de enseñanza y aprendizaje en donde parece que la clave estaría en el desplazamiento de la atención puesta exclusivamente en el conocimiento y el arte como entidades abstractas (casi con vida propia, que preceden a los sujetos mismos) hacia las personas históricas que viven en determinados contextos y con determinadas experiencias previas. Pareciera que el arte y el conocimiento fueran entidades monolíticas, sólidas y homogéneas que se repiten o se replican de la misma manera en todas las escuelas. En los días de finalización de clases se ha visto en las redes sociales a docentes de artes plásticas de las escuelas primarias de la provincia de Tucumán exponer los trabajos de los alumnos. Al observar las fotos de los grandes paneles en donde se amontonan y se repiten las producciones de los alumnos en una suerte de compendio de "todo" lo realizado durante el año, pienso en cómo se invisibilizan las subjetividades y las particularidades expresivas de cada niño y adolescente, porque de tanto repetir, uno ya no sabe qué trabajo corresponde a quien. Esto representaría uno más de los indicadores de que en nuestras escuelas lo que se valora positivamente es la cantidad expresada en abundancia y no la calidad o relevancia de las producciones. Quizás tengan que ser los propios alumnos quienes elijan un solo trabajo y expongan las motivaciones de su elección y este sea mostrado en un espacio jerarquizado por la calidad y la reflexión.

En relación con el relato de R., el espacio aparece al comienzo como un determinante negativo, una especie de condicionante que parecía que iba a obstaculizar la calidad de los procesos. Luego, en el trabajo con el docente co-formador, esa impresión desmoralizante del espacio físico quedó desdibujada por la calidad de las intervenciones áulicas. Este relato recuerda la conocida película de Roberto Benigni (1997) "La vida es bella" en la que un padre y su hijo son deportados a un campo de concentración nazi. Para el espectador el paisaje es desolador, pero el padre se encarga de construir un mundo de fantasía que permite al niño superar la experiencia traumática. Por su parte, el relato de L. lleva a pensar que muchas veces, casi siempre, centramos nuestras miradas sobre los sujetos del aprendizaje, y un poco menos sobre los sujetos de enseñanza, los docentes, cómo se configura su subjetividad, cómo reaccionan ante los conflictos con el conocimiento, con los alumnos, con sus pares, con las autoridades y de qué manera la configuración de estas relaciones intersubjetivas inciden positiva o negativamente en sus motivaciones profesionales.

IV. A modo de conclusiones

Para finalizar, sostenemos que la recuperación de las narrativas pedagógicas como espacio de escritura y auto-reflexión, nos permite conocer las subjetividades de los docentes, sus cosmovisiones, sus miedos, sus interrogantes en una perspectiva diversa y enriquecedora que se enfrenta a las miradas homogeneizadoras de ciertas ideologías hegemónicas que pretenden desdibujar la realidad plural de nuestras escuelas con todos sus matices.

Dicha diversidad nos enfrenta a los cuestionamientos serios, no cuestionamientos gratuitos por el simple hecho de polemizar. Cuestionamientos hacia el sistema, pero también hacia nosotros mismos y nuestras prácticas escolares cotidianas en un proceso que, como se dijo en el Coloquio, enriquece más por la posibilidad de hacernos esas preguntas que por la posibilidad de respondérnoslas.

Quizás se trate de ir dejando la zona de confort, en donde todo está controlado o parece bajo control, para empezar a tomar iniciativas que nos permitan ir más allá de los límites impuestos por la sociedad y los que nos imponemos nosotros mismos.

Bibliografía

- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001): La investigación biográfico – narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: La muralla.
- Carlino, P. (2005): Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Dabas, Elina (1988): Los contextos de aprendizaje. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Reyes, G. (1990): La Pragmática Lingüística. Barcelona: Montesinos.
- Ricoeur, P. (1995): Tiempo y narración II. México: Siglo XXI.
- Schön, D. (1992): La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.

Abordaje de la Ley de Educación Sexual Integral desde la perspectiva de la Historia de las Artes Visuales

Nicolás Bang;
María Eugenia Busse Corbalán; María Noel Correbo;
María Lucía Gentile; Magdalena Pérez Balbi;
Federico Santarsiero; Lucía Saviuff
Bachillerato de Bellas Artes “Francisco A. De Santo”
Universidad Nacional de La Plata

El presente trabajo cuenta con un antecedente de trabajo en las JEMU 2012. En aquel momento, nos habíamos propuesto presentar el Área Teórica del Bachillerato de Bellas Artes, sus fundamentos, sus posicionamientos y objetivos.

Para esta segunda presentación, compartimos/sumamos/a su vez el modo en que, como equipo/colectivamente, reflexionamos y revisamos nuestras prácticas docentes, en esta oportunidad en relación a la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (ley 26.150)

Una breve reseña del Bachillerato.

Algunas consideraciones/posicionamientos a Nivel Institucional.

El Bachillerato de Bellas Artes “Francisco A. De Santo” está categorizado como Escuela Secundaria de Arte Especializada, y atendiendo a esta singularidad se aborda la práctica docente, orientada siempre desde la estructura legal la Educación Secundaria, la LEN (Ley de Educación Nacional) hoy en vigencia. La propuesta educativa del nuevo diseño curricular del Plan 2012 consolida la articulación de los conocimientos de las ciencias humanas y naturales con los saberes específicos de los lenguajes artísticos de la música y de las artes visuales. Esto se materializa en dos campos.

En el campo de la Formación General se inscriben las materias referentes a las Lenguas y la Literatura, las Ciencias Exactas y Experimentales, las Ciencias Sociales y los Discursos Gestuales. En el campo de la Formación Específica se articulan las materias referentes al conocimiento de los procesos de producción, interpretación y contextualización de la Música y de las Artes Visuales, junto con las disciplinas de integración de lenguajes artísticos y otras prácticas artísticas pertenecientes a la contemporaneidad. Estas especificidades se van profundizando en la Educación Secundaria Superior (de 4° a 7°).

El proyecto institucional del Bachillerato de Bellas Artes (desde ahora BBA) adopta como uno de sus propósitos centrales el desarrollo de “**competencias comunicativas**”, noción concebida por Jürgen Habermas en el contexto de su Teoría de la Acción Comunicativa, “que tiene como objetivo sustentar una teoría de la sociedad con un propósito práctico: fundamentar la posibilidad de una coexistencia democrática de los ciudadanos en la capacidad de diálogo intersubjetivo y de argumentación racional”. El desarrollo de estas competencias comunicativas planteadas por Habermas, permite conceptualizar el proceso de socialización, a lo largo del cual los sujetos se convierten en constructores activos de la sociedad de la cual forman parte.

En segundo lugar, este proyecto -que adhiere a una **concepción constructivista** del saber- incorpora la noción de **red cognitiva**, entendida ésta como un entramado de conocimientos de lógica interdisciplinaria. Dicha noción colabora con el objetivo institucional de desarrollo de las competencias comunicativas (como competencias de racionalidad). De este modo y mediante esta red se atiende a una formación que desborde los límites temáticos y estrictamente específicos de cada materia y de cada lenguaje, para brindar a los alumnos herramientas intelectuales de las cuales asirse para afrontar crítica y criteriosamente, de manera subjetiva e intersubjetivamente, fenómenos socioculturales diversos.

Por último, cabe remarcar que el Bachillerato de Bellas Artes, al igual que los otros cuatro colegios del sistema

de pregrado de la Universidad Nacional de La Plata, presenta desde sus comienzos un carácter de experimentación pedagógica. Esto, sumado a la expresa voluntad del colegio de evitar las cristalizaciones de lineamientos educativos, da como resultado una revisión un análisis permanente, un control de gestión institucional y departamental que promueva un análisis evaluativo del desarrollo curricular, en pos del mejoramiento continuo de nuestra calidad educativa.

Consideraciones a nivel departamental – área teórica

El Departamento de Artes Visuales del BBA trabaja desde un eje horizontal y otro vertical. El horizontal supone un abordaje por niveles, atendiendo a las particularidades de los diferentes momentos en el trayecto educativo que caracterizan al BBA: Ciclo Básico, Educación Secundaria Básica y Superior. El eje vertical supone agrupamientos de asignaturas según pertenencias disciplinares, y se organiza en áreas: Área de la Producción, Área del Lenguaje y Área Teórica (transversales a los 9 años de cursada); y según especialidades que son optativas en la Educación Secundaria Superior: Producción en Composición Experimental y Producción Proyectual (campos de profundización durante los últimos 4 años de formación). A su vez, los estudiantes de discursos visuales pueden optar por otra especialidad que conjuga lo visual y lo musical, trascendiendo sus particularidades para abordar otros campos emergentes: Artística Sociocomunitaria (no está encuadrada dentro del DAV pero forma parte del corpus de posibilidades de elección de los estudiantes).

A lo largo del todo el recorrido curricular se pretende que el estudiante de visuales del BBA pueda transitar en forma complementaria por esas diferentes áreas del saber disciplinar y de sus debates contemporáneos, expandiendo los límites de la visualidad misma. Historias de las artes visuales pertenece al área teórica.

Desde este área teórica de Departamento de Artes Visuales, que coordina todos los niveles de Historia de las Artes Visuales (desde 1° a 6° año, desde ahora HAV), y Teorías del Arte Contemporáneo (materia perteneciente a la currícula de 7° año), se trabaja para el progresivo desarrollo de una enseñanza vinculada no a una transmisión sino a la construcción de saberes, que partan de la especificidad disciplinar, pero que se continúen y se conecten al resto de la formación curricular de los alumnos.

Es por ello que para este proceso de construcción entendida como producción teórica, se convoca a la transversalidad de contenidos, a una multiplicidad de enfoques disciplinares que no cierren un contenido sino que lo amplíen, lo resignifiquen y lo enriquezcan, de modo tal de volverse significativo para nuestros alumnos. Trabajando en articulación con el Proyecto Institucional de nuestro colegio, buscamos contribuir desde el campo específico del área teórica que nos convoca a la formación más general e integral de los alumnos.

Cabe aclarar que ambas materias, en consonancia con el área teórica, se apartan de una visión de la Historia del Arte naturalizada como algo dado en relación a la observación objetiva de las características formales más distintivas de las producciones artísticas, para entenderla desde el punto de vista de la construcción de un estatuto artístico que forma parte de la historia general de la cultura; una Historia de las artes que atienda a los procesos y condiciones de producción y reconocimiento de todos los discursos en los que las producciones artísticas se encuentran formando parte; como un campo de conocimientos plurales y dinámicos en permanente revisión. Y entendemos que para comprender esta construcción que constituye la historia de las artes se debe trabajar con nuestros alumnos para el desarrollo de herramientas analíticas y teóricas que contribuyan a profundizar en la reflexión crítica para comprender su dinámica discursiva.

Nuestras asignaturas, son el resultado de una revisión tanto departamental como del Plan de estudios general del colegio. Esta reforma curricular aplicada al “Plan 92”, ha permitido brindar una mayor continuidad en la educación teórica de los alumnos del Bachillerato, sorteando de este modo la interrupción temporal y consecuentemente la intermitencia en la formación e información, que debía ser retomada, revisada y vuelta a afianzar en cada tránsito de nivel (puesto que desde dicho plan los alumnos cursaban Análisis de los Discursos Visuales en 1ero, 2do y 3er año; nivel por medio, en 5to cursaban Teoría de los Discursos Artísticos; y por último en el 7mo año de formación, Teoría General del Arte).

Hoy, con cuatro años de recorrido en el nuevo “Plan de estudios 2012”, hemos podido entonces dedicarnos a indagar en otros aspectos que resultaba necesario problematizar.

Consideraciones sobre la ESI

“ Ley 26.150: Establécese que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. Creación y Objetivos de dicho Programa.”

La Ley N° 26.150 recoge los principios constitucionales de igualdad y de no discriminación, y en su espíritu propone una cultura democrática que promueve la participación y el acceso a procesos de información, comunicación y educación con alcance universal. Su cumplimiento busca fortalecer las capacidades de los propios niños, niñas y adolescentes para asumir una vida plena, tal como lo recomienda el Comité de los Derechos del Niño en lo que refiere a la inclusión de contenidos de educación sexual, de prevención de VIH Sida y de salud reproductiva en los programas escolares³. En el mismo sentido, la educación sexual constituye una oportunidad para que la escuela, en articulación con otros actores, fortalezca la búsqueda de respuestas eficaces a situaciones de vulneración de derechos como lo son la violencia, el abuso y el maltrato hacia niños, niñas y adolescentes, e implemente medidas de protección y reparación para atender a estos problemas.

Entre otras cosas, nos abocamos también a la difusión de esta ley. Compartiendo y proponiendo un posible abordaje, una invitación a trabajar desde/con este marco.

Cómo se abordó desde el colegio.

Partiendo de este marco, a principios del año aún en curso, desde la Dirección de Inclusión Educativa perteneciente a la Prosecretaría de Asuntos Académicos de la UNLP, se propuso a los docentes y no docentes la participación a talleres de trabajo y de formación en relación a la Ley Nacional 26.150 para garantizar el derecho de niñas, niños, adolescentes y jóvenes a recibir Educación Sexual Integral en las escuelas. Los docentes del área de la cual estamos formando parte, participamos de estos encuentros. Entre otros aspectos, estas jornadas permitieron identificar y visibilizar el modo en que se ya se venían abordando temáticas tanto como problemáticas en relación a los enfoques propuestos por la Ley. De este modo entonces, como docentes pertenecientes al área teórica nos propusimos trabajar consciente y programáticamente desde la perspectiva de esta ley vigente.

Para comenzar a pensar la ESI en la escuela, hay una serie de aspectos que consideramos deberían estar presentes:

- ✓ Informar a las y los docentes sobre la ESI y el carácter obligatorio de la ley, apostando a una constante capacitación en este aspecto.
- ✓ Reflexionar sobre los propios supuestos acerca de la sexualidad y la educación sexual, incluyendo aquello que “enseñamos sin darnos cuenta en los recreos, en las charlas informales, en las notificaciones a familias, en los gestos, en las actitudes y acciones cotidianas” (Bargalló, 2012: 11).
- ✓ Ejercitar una mirada atenta a la vida cotidiana escolar para revisar lo que se pone en acto mediante “ gestos, palabras, silencios, rituales y normas que `hablan` sobre lo permitido y lo prohibido, sobre lo esperable y lo que se aparta del `libreto` (Bargalló, 2012: 20).
- ✓ Poner a disposición en Biblioteca y/o espacio virtual, los recursos didácticos de la ESI, información detallada sobre la ley y avisar a todo el plantel docente de su disponibilidad.
- ✓ Sistematizar los espacios de tiempo dedicados al intercambio entre pares en relación a situaciones o episodios que irrumpen en la escuela. Espacios de reflexión donde los docentes podamos articular acciones junto a directivos y equipos de orientación.
- ✓ Estar al tanto de la red de agentes/instituciones tanto al interior de la propia escuela (equipos de apoyo u orientación escolar), en escalas más amplias del sistema educativo, e instituciones estatales extraescolares que podrán brindar asistencia y asesoramiento.

La ESI en la escuela abre el juego a que muchas de estas aristas puedan activarse en las diversas experiencias áulicas, de los diversos niveles en los que trabajamos. Los talleres impulsados desde la UNLP para todos sus colegios, desplegaron además una mirada transversal sobre las prácticas docentes y sobre nuestros propios de-

sarrollos como sujetos, que en el intercambio colectivo apostó también a los encuentros de diferentes campos del conocimiento.

Posicionamiento de las materias del área teórica en relación a la ESI

El paso de los docentes del área teórica por dicho taller abrió un espacio de reflexión grupal en el que pudimos recuperar de nuestras trayectorias previas, instancias en las que los lineamientos curriculares eran abordados quizás no sistemáticamente. Coincidimos en que los lineamientos y el espíritu de la ESI podían ser abordados de manera transversal en todos los niveles en los que se dicta la asignatura (1° a 6° año), desde una visión crítica, colaborando a la desarticulación y reflexión sobre las prácticas artísticas y la construcción de La Historia del Arte. En los fundamentos de la asignatura presentes en el programa de estudios se menciona esta perspectiva: “ Así, los contenidos pasan a ser problemáticas, interrogantes, preguntas, interpelaciones al lugar común, más que saberes acertados y finitos. Pensamos la escuela como una institución transformadora, el docente tiene que conducir a certezas pero también promover las incertidumbres, la duda como herramienta de búsqueda.”

Esta plataforma de sentidos construidos colectivamente habilitan espacios de abordaje específico de ciertos lineamientos de la ESI.

Como espacio de pensamiento sobre la visualidad, nuestras asignaturas habilitan múltiples vías de entrada a los contenidos establecidos por la ESI. Por ejemplo, en relación al modo en que las imágenes y las prácticas artísticas construyen sentido en torno a las problemáticas relacionadas con la sexualidad, entendida como parte constitutiva de la condición humana. Para ello se propone una revisión historiográfica de la historia del arte desde una perspectiva feminista: esta mirada crítica del relato de “LA” historia del arte, permite entenderla como una construcción sociohistórica que se ha enunciado desde el “universal masculino occidental”. Es necesario evidenciar ese lugar de enunciación si apuntamos a desandar el camino de preponderancia masculina.

A su vez, se entiende la producción visual (sea ésta artística o no) como una de las tantas tecnologías de género que colaboran a moldear y construir subjetividad, a la vez que permiten visualizar cuerpos “otros”, ampliando el espectro de lo posible en términos de corporalidad. En esta clave, la lectura de imágenes permite observar cómo se construye la imagen (ideal) del cuerpo bello, cuáles son los patrones de belleza imperantes en cada época y a qué sociedad y modo de producción responden, y reflexionar sobre la cultura visual actual y cuáles son los parámetros de cuerpo / belleza / sexualidad / felicidad imperantes, rastreando continuidades y rupturas.

En nuestras asignaturas integramos lineamientos curriculares de la ESI para niveles de Secundaria Básica y Superior propuestos para diferentes áreas, principalmente artística, ciencias sociales y humanidades en la Serie Cuadernos de ESI producidos por el Ministerio de Educación. Esta articulación se debe, por un lado, a que no hay contenidos específicos para nuestras asignaturas, y por otro, a la promoción de la transdisciplinariedad que es definitoria de la historia del arte como disciplina, es constitutiva del enfoque del área teórica y es coherente con la red cognitiva propuesta desde el proyecto institucional del BBA.

Dado que dictamos la materia en distintos niveles y que, por lo tanto, nuestros contenidos abarcan un amplio recorte histórico, proponemos algunos ejemplos, que pueden realizarse más allá del período abordado en cada nivel. Cabe aclarar que además de actividades específicas de abordaje al interior de cada grupo, desarrollamos otro tipo de encuentros formativos como charlas o conversatorios por nivel (agrupando a más de una división y abierto a otros actores institucionales). Abrimos el aula para hacer encontrar otras voces sobre temáticas que hacen visibles algunas problemáticas incluidas en ESI, como por ejemplo algunos grupos de activismo artístico o de disidencia sexual en el arte contemporáneo, o también en torno al 24 de marzo sobre “Memoria(s). Verdad(es). Justicia(s) Conversación en torno a políticas sexuales durante la última dictadura militar”.

En esta línea de hacer visibilizar en los diferentes niveles algunas temáticas que desde el arte pueden funcionar como “puerta de entrada”, a continuación se plantean dos actividades desarrolladas desde la perspectiva de la ESI:

Actividad 1: Cuerpos visuales

A partir de imágenes sobre cuerpos sexuados, de distintas épocas y culturas, de diversos soportes y dispositivos, armar colectivamente agrupamientos. Las categorías que las relacionen deberían surgir de lxs propixs alumnxs. En el caso de 1º año, se supone que apelarán a una cultura visual general. En años superiores (es decir, cuando ya tuvieron HAV en años anteriores) se espera que incorporen categorías estilísticas (no de manera excluyente).

✓ Esta actividad funciona como disparadora para abordar las siguientes problemáticas: Revisión historiográfica de la historia del arte desde una perspectiva feminista: Mirada crítica del relato de “LA” historia del arte, para evidenciar que son artistas hombres blancos occidentales quienes “pueblan” el Arte. La Historia del Arte se ha enunciado desde ese mismo género: su voz es la del hombre blanco burgués heterosexual. Es necesario evidenciar ese lugar de enunciación como una construcción sociohistórica (y no como un universal dado) si apuntamos a desandar este camino de preponderancia masculina.

✓ Reflexión sobre el concepto de arte ligado a: obra única / creación individual / belleza / virtuosismo técnico / genio.

✓ Entender la producción visual (sea ésta artística o no) como tecnología de género (entre otras). La imagen permite visualizar cuerpos “otros”, ampliar el espectro de lo posible en términos de corporalidad.

A partir de ello, observar cómo se construye la imagen (ideal) del cuerpo bello, cuáles son los patrones de belleza imperantes en cada época y a qué sociedad y modo de producción responden. Por comparación, reflexionar sobre la cultura visual actual y cuáles son los parámetros de cuerpo / belleza / sexualidad / felicidad imperantes.

Lineamientos curriculares de la ESI abordados:

✓ La reflexión y el análisis crítico en torno a la valoración de patrones hegemónicos de belleza y la relación con el consumo.

✓ La indagación y análisis crítico sobre la construcción social e histórica del ideal de la belleza y del cuerpo de varones y mujeres (Ciclo orientado).

Actividad 2: De la representación a la expresión

A través de diferentes ejemplos en los que el cuerpo es soporte de la práctica expresiva, proponemos las siguientes preguntas guía:

✓ ¿Cómo está implicado el cuerpo en estas obras/acciones? ¿El cuerpo del/la artista es usado como “pincel”? ¿como “lienzo”? ¿como objeto que se exhibe? (y pueden aparecer otras opciones)

✓ ¿Por qué el/la artista necesita utilizar su propio cuerpo?

✓ ¿Y el cuerpo del espectador?

Artistas /casos sugeridos:

✓ Tatuajes rituales-tatuajes contemporáneos.

✓ Orlan: La reencarnación de Santa Orlan o Nuevas Imágenes.(1990)

✓ Marina Abramovic: Art must be beautiful (1975)

✓ Itziar Okariz: Mear en espacios públicos o privados (2002)

✓ Yves Klein: Antropometrías (1960)

✓ E.A. Vigo: Señalamiento V: Un paseo visual a la Plaza Rubén Darío (1970)

✓ Ejemplo de murga argentina/rioplatense.

Lineamientos curriculares de la ESI abordados:

✓ La valoración del cuerpo humano como instrumento de expresión corporal, gestual, del movimiento, etc.

✓ El reconocimiento de las posibilidades expresivas de las personas a partir de diferentes lenguajes artísticos.

Las instancias de producción y reflexión propuestas intentan trabajar a partir de la idea benjaminiana de que las imágenes seducen cotidianamente y forman parte constitutiva de nuestra memoria y subjetividad, pero a su

vez buscan articular, en el trabajo de producción y en la puesta en circulación de las imágenes, los presupuestos cotidianos y artísticos que tanto nosotros como los/las estudiantes tenemos acerca de las relaciones entre el cuerpo, el género, la belleza y la afectividad, enmarcados en la ESI, y los modos personales de vincularnos con las imágenes. Aquellas que delinear nuestra propia subjetividad, aquellas que elegimos para “presentarnos”, aquellas que consideramos “bellas” y aquellas en las que nos reconocemos, o no.

Esto supone experimentar nuestro propio encuentro con las imágenes analizando las posibilidades y caminos que abren en sus diferentes usos, para construir el conocimiento, para “decir”, para “sospechar”, para **producir sentido** y no solamente para contemplar.

Consideraciones finales

Este recorrido pone en evidencia, por un lado, las posibilidades y fortalezas que propone la ESI en el trabajo con jóvenes, reconfigurando también la práctica docente en algunas dimensiones y apostando a la afectividad, los derechos y la libertad como temas del aula a nivel transversal, sea cual sea el campo de conocimiento. Por el otro, lo necesario de pensar la escritura de la historia del arte como un proceso en constante revisión y actualización, tanto de las categorías teóricometodológicas que asignan un valor y una función a determinados fenómenos, como de las fronteras que delimitan movimientos de inclusión y exclusión respecto de ese campo de conocimiento. La construcción de los relatos sobre el arte implica una dinámica discursiva cuyos límites se mueven en la medida en que la distancia histórica también lo hace. Estos giros, desplazamientos y redefiniciones de la historia del arte y de la sexualidad, nos interesan como docentes y nos activan como los sujetos sociales que integralmente somos, para vivir en un mundo con menos discriminación y trabajo desde el prejuicio, con mayor libertad y respeto por la diversidad.

Para el área teórica del BBA esta es la plataforma de sentidos desde/con/para/por/en la que trabajamos en el encuentro con los estudiantes. Nuestra idea es que el aula se convierta en un lugar para pensar, además de conocer, un espacio para que la incertidumbre y los interrogantes puedan fluir y crecer, no pretendiendo solamente llegar a un “saber seguro”, finito y quieto. Si no hay preguntas, no hay transformaciones, sólo reproducción. Si no aparecen las alteraciones del lugar común, difícilmente la educación esté puesta en acto.

Esto supone que los docentes tenemos la misión de garantizar la construcción y generación de condiciones para educar en la escuela. Pero educar no sólo es construir conocimiento consagrado, transformar la mirada sobre las cosas y abrir nuevas puertas, sino y por sobre todo establecer vínculos, encontrarse con el otro, trabajar con el otro. Según Graciela Frigerio, educar es “volverse disponible a la posibilidad misma de una experiencia, (...) educar y educarse, volverse sujeto, es dejarse alterar, dejarse afectar por la otredad, (...) no hay educación sin alteraciones, porque es desde allí desde donde reside quizás la única posibilidad de saber (algo)”¹.

Pensando en esta línea a las estrategias de trabajo en cada unidad, podemos explicitar que las actividades se piensan a partir de un vínculo construido, de lo que también supone el “contrato didáctico” del aula. Porque si educar supone dejarse alterar por la otredad, por la experiencia compartida con otro/s, entonces todos los actores intervinientes de la clase tienen precisamente actividades que los caracterizan y que los ponen en situación comprometida con la causa. Pero hablar de vínculo y compromiso supone una responsabilidad que no sólo se inscribe en dispositivos pedagógicodidácticos, sino también afectivorelacionales.

Sin esto último, no puede construirse nada. Y no es una referencia asociada al cariño en término estereotipados, sino al establecimiento de un posible encuentro de subjetividades, a la oportunidad de vínculo desde la predisposición al diálogo con el otro. En esta presentación –basada en las experiencias en aula defendemos la idea de que todo es posible de transformar desde la educación, porque todos los actores se alteran al pensar con otro/s, al dudar en conjunto, al construir colaborativamente.

Por ello es que también debatir en términos de autorreferencialidad permite trascender los límites del observable como contenido. La autorreferencia no es sólo hacer referencia a uno mismo, también puede pensarse como puesta en acto de una mirada lúdica y lúcida a la vez. Tarea no poco sencilla si se piensa como un dis-

¹. FRIGERIO, G. y DIKER, G. (2010): Educar: saberes alterados. Seminarios del CEM. CLACSO, Buenos Aires, Del estante. Pag. 8

tanciamiento sobre la propia práctica que implica poseer la capacidad de transformarse en un otro de nosotros mismos: otro que observa con otra mirada.

BIBLIOGRAFÍA

AAVV. (2006): Lineamientos curriculares y marcos de referencia de la Ley 26150 de Educación Sexual Integral, Material del Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, 2006 (y Programas Nacionales posteriores de implementación en primaria, secundaria y terciaria)

ACEVEDO, Ana; ARTURI, Marcelo (2007): Ideas para una nueva educación. Bachillerato de Bellas Artes, UNLP. La Plata.

ACEVEDO, Ana; AGUERRE, Andrea; CORREBO, María Noel, MENDY, María del Valle; RAMÍREZ, Susana (2012): “Bachillerato de Bellas Artes: un diseño curricular inclusivo”, en: 11° Jornadas de Enseñanza Media Universitaria (JEMU). UNLP.

BANG, Nicolás; CORREBO, María Noel; BUSSE CORBALÁN, María Eugenia; SANTARSIERO, Federico (2012): “Una otra experiencia desde el área teórica del Departamento de Discursos Visuales del BBA, UNLP”, en: 11° Jornadas de Enseñanza Media Universitaria (JEMU). UNLP.

BARGALLÓ, María Lía (2012): Guía para el desarrollo de la educación sexual integral: 10 orientaciones para las escuelas. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

BUCK MORSS, Susan (2009): Estudios visuales e imaginación global. Antípoda, Revista de Antropología y Arqueología, Núm. 9, juliodiciembre, 2009.

DIDI HUBERMAN, Georges (2011): Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes. Adriana Hidalgo, Buenos Aires.

FRIGERIO, G. y DIKER, G. (2010): Educar: saberes alterados. Seminarios del CEM. CLACSO, Buenos Aires, Del estante.

El jardín de las lecturas que se multiplican: leer y compartir Borges en la escuela secundaria

Gerardo Balverde;

Marcela García; Susana Souilla

Colegio Nacional “Rafael Hernández”

Universidad Nacional de La Plata

“Hay una hora de la tarde en que la llanura está por decir algo; nunca lo dice o tal vez lo dice infinitamente y no lo entendemos, o lo entendemos pero es intraducible como una música...”

Jorge Luis Borges. “El fin”

Propósito y marco teórico

En este trabajo proponemos una secuencia de actividades desarrollada en el tercer año del CNLP (UNLP) a partir de “El etnógrafo” de Borges, teniendo en cuenta su inserción en una secuencia mayor: los textos de Borges que aparecen en los programas de Lengua y Literatura de todos los años. A partir de los conceptos de lectura literaria como “práctica sociocultural e histórica” (Rockwell, 2005; Cuesta: 2006) y como proceso dialógico (Bajtín: [1978] 2002), pero también como oportunidad de articulación con la expresión escrita y la reflexión metalingüística, hemos planteado el tratamiento de los textos literarios – en este caso los de un autor considerado un clásico de la literatura argentina- desde una mirada del profesor y el alumno como actores que aprenden al mismo tiempo que enseñan, y del aula de Lengua y Literatura como un lugar de encuentro y construcción conjunta que habilite la expresión de la diversidad.

Nuestro modo de considerar la literatura en la escuela apunta a propiciar situaciones de lectura e intercambio que estimulen el acercamiento entre los alumnos y los textos literarios, desde una mirada de la literatura como un tipo de discurso especial que por su dimensión estética involucra y afecta a sus lectores. Y entre esas afecciones están la emoción, pero también el no entender, la perplejidad ante aquello que el texto no responde explícitamente, lo ambiguo, la sugerencia incompleta, la contradicción. Justamente la manifestación del “no entender”, es una puerta para la discusión de sentidos (Cuesta, 2006). Partimos también de una concepción del aula de literatura como espacio de interacción: tanto el docente como los estudiantes ponen en juego sus saberes, modos de leer, experiencias propias con las que relacionar las lecturas o parte de ellas, otros textos literarios leídos, diversas fuentes de conocimiento. En la lectura confluyen recuerdos de lecturas anteriores, saberes de distinta índole y cada uno puede aportar algo en ese espacio de interdiscursividad. Estos modos de leer son construcciones del discurso social (Angenot: 2010). Estamos convencidos de que la lectura literaria es un placer, pero la mayoría de las veces no se trata de un placer automático o inmediato, sino un placer que se construye, se descubre de a poco, y la escuela tiene un rol fundamental en la construcción de esta posibilidad de la literatura como experiencia estética que contribuya a los procesos de subjetivación de las personas (Dalmaroni, 2013).

En este trabajo en particular nos hemos propuesto recuperar un lugar destacado de la literatura de Borges que suele aparecer como complementario o como algo más. Los programas de la asignatura Lengua y Literatura del Colegio Nacional “Rafael Hernández” de la UNLP, como ya es tradición, presentan a lo largo de los diferentes niveles variedad de textos de la literatura universal. En cuanto a literatura argentina además de diversos autores, Borges aparece una y otra vez de primero a sexto año en un intento por recuperar a un escritor

emblema de nuestro acervo cultural y que muchas veces está inmerso en el prejuicio de la complejidad.¹ Sin embargo, a partir de la experiencia de abordarlo en las clases, no solo como lectura que complementa a otros textos por sus temáticas, por sus dificultades, por la sutileza del léxico ha resultado ser una práctica enriquecedora como experiencia de lectura literaria en su sentido más genuino: el reconocimiento de la literatura como un discurso que produce un efecto diferente al de textos no literarios. La precisión en la expresión de la ambigüedad es un ejemplo de las particularidades que podemos encontrar en los textos del autor argentino, que lo alumnos perciben con distintas intensidades: algunos la captan inmediatamente y otros la sospechan o la interpretan como parte de lo que “no entienden”. Esta tensión entre ambigüedad y precisión constituye uno de los tantos rasgos de la complejidad borgeana y puede llevarnos a los docentes a dejarla de lado en los abordajes que proponemos en clase. Sin embargo estamos convencidos de que si partimos de las lecturas espontáneas y nos animamos a poner en común y respetar los distintos puntos de vista podemos trabajar con los textos de Borges, un autor que forma parte incuestionable de nuestra cultura y que, en general, los estudiantes no suelen leer por iniciativa propia.

Hemos pensado, como propuesta metodológica el “aula heterogénea” (Anijovich, 2014), que alienta la diversidad en la formación de los grupos, estimula la variedad de actividades y, de este modo, potencia la profundidad y la riqueza en la interpretación, del mismo modo que consolida los lazos entre los actores que participan de la lectura: profesores y estudiantes. Otros dos aspectos metodológicos que planteamos son la lectura compartida en clase -no sólo de los textos literarios sino de las producciones que surgen del trabajo individual o en grupos – y la decisión de no corregir los posibles errores de normativa de la lengua en los textos producidos por los alumnos, con el propósito de que se concentren en formularle preguntas al texto y formularse preguntas a ellos mismos.

Por último haremos referencia a la trastienda de nuestra tarea como profesores: quienes hemos echado a rodar este trabajo, no hemos diseñado una planificación previa y minuciosa para cumplir punto por punto, sino que hemos ido trabajando a partir de lo que iba surgiendo en los estudiantes. Nos hemos reunido a leer las producciones, a cotejarlas, a agruparlas y reagruparlas de acuerdo con los tópicos, las recurrencias, las inquietudes para pensar cómo podrían ser nuestras intervenciones.

Relato de la experiencia a partir de la lectura de “El etnógrafo” de J. L. Borges

Algunos presupuestos

Antes de comenzar las tareas sobre el cuento “El etnógrafo”, los alumnos habían trabajado junto con el docente el cuento “Episodio del enemigo” a partir de estos aspectos:

- La indagación sobre lo que los alumnos conocen del autor. Recuperación de saberes previos y de actividades que se han realizado en años anteriores.
- La voz narrativa en primera persona que al mismo tiempo es personaje protagonista y se plantea como correferencial del autor, lo cual conduce problematizar la operación de ficcionalización de elementos reales.
- Los elementos que se enumeran en el primer párrafo como claves que anticipan que todo consiste en un sueño. El sueño como un sitio de verdad profunda del hombre – que dio lugar a la vinculación con los cuentos del autor leídos en segundo año.
- Los juegos de argumentos y contraargumentos en la lucha verbal entre Borges y su enemigo, como manifestación de los límites del lenguaje.
- La posible interpretación de que el enemigo sea un desdoblamiento del protagonista: su mala conciencia, su pasado, su revés violento, aspecto que los estudiantes han vinculado con un texto más sencillo: La barca sin pescador de Alejandro Casona.
- Búsqueda en internet de materiales vinculados con este cuento, con otros textos de Borges o con produc-

¹ Los textos de Borges previstos en los programas de Lengua y Literatura son: “El Cautivo” (primer año), “Historia de los dos que soñaron” y “El brujo postergado” (segundo año), “Episodio del enemigo” y “El etnógrafo” (tercer año), “La espera” (cuarto año), “Emma Zunz” (quinto año), “Poema conjetural” , “Diálogo de muertos”, “Las ruinas circulares”, “El fin”, “El sur”, “Biografía de Tadeo Isidoro Cruz” (sexto año).

ciones a partir de la obra de Borges (temas de la banda Cuentos Borgeanos, videos profesionales y de aficionados sobre los cuentos de Borges). A partir de estos materiales hemos reflexionado acerca de las lecturas sobre el autor y la producción de materiales a los que dio lugar para llegar a una idea característica de Borges: toda obra de escritura es una obra de lectura.

- La lectura compartida de este cuento y los aspectos sobre los que se ha conversado en clase han dado lugar a posibilidades de escritura: narraciones de experiencias oníricas significativas reales o inventadas, relatos a partir del desdoblamiento de algún personaje como manifestación de su lucha interna.

A continuación damos paso al relato de la experiencia áulica con “El etnógrafo” de Borges. Hemos desarrollado las siguientes actividades organizadas en momentos:

Primer momento: aproximaciones iniciales a la lectura

Luego de la lectura del cuento que fue realizada en clase y en voz alta, surgieron diferentes interrogantes acerca del léxico: “etnógrafo”, “alacridad”, “frivolidad”, “sigilosas”, “la mística del persa”, “esotérico”, “bisontes”, “susplicia”. Estos significados pudieron ser repuestos a partir del intercambio oral y del contexto. Todas estas palabras tienen un peso importante en el relato pero nos hemos detenido en el concepto de “etnógrafo” y el modo de conocimiento etnográfico. Esto ha dado lugar a que pensáramos conjuntamente en qué momento el personaje dejaba de ser un verdadero etnógrafo. Fue de uno de los estudiantes que surgió la necesidad de pensar la relación entre “Murdock”, el nombre del protagonista, y el hecho de ser nombrado como etnógrafo y al final como bibliotecario. Esta cuestión dejó interrogantes: ¿por qué el cuento se titula “El etnógrafo” si el protagonista descubre que su verdad no es ser tal? , ¿por qué se volvió bibliotecario? ¿qué relación tiene esto con la vida del autor que también fue bibliotecario?

Segundo momento: las lecturas individuales

A continuación hemos propuesto a los estudiantes que escribieran, en forma individual, sus comentarios, inquietudes, apreciaciones. Deliberadamente hemos planteado una propuesta de escritura sin demasiadas precisiones para que surgiera lo más espontáneo. Nuestra lectura de estas producciones nos permitió observar algunas tendencias en los modos como los estudiantes se relacionan con la literatura.

Una de las más notables fue el hallazgo o la búsqueda de enseñanzas o moralejas. Citamos algunos ejemplos:

(...) en cierto modo encuentro una característica como la de las fábulas, si uno es capaz de descifrarlo, deja una moraleja. Dicha moraleja es mencionada como “el secreto” (...) (Yamila)

Este cuento me deja la enseñanza de que todos los hechos tienen que ser vividos por uno mismo, sin que nadie te los cuente. (Pedro)

El cuento me pareció interesante por el “mensaje” que deja: que hay determinadas cosas que no se pueden expresar con palabras (...) El cuento es lindo y creo que te puede hacer reflexionar sobre las cosas que hacés. (Mailén)

Lo que la frase quiere decir es que el hecho de revelarle el secreto a Murdock no le aseguraría una vida de éxitos ni riquezas sino que este era importante en cuanto a vivir bien la vida y disfrutarla sin tener en cuenta lo material, es decir, ayudarlo a ser una mejor persona. (Camila)

Ya en estos fragmentos advertimos modos de leer que son producto de una construcción social, no solamente por la expectativa de encontrar una enseñanza sino por un grado de involucramiento, de diálogo con lo personal (“reflexionar sobre las cosas que hacés”; “sin que nadie te lo cuente”). Pero además se puede percibir que en este esfuerzo interpretativo los estudiantes se implican en ciertos pliegues complejos que el texto tiene: en algunos casos los alumnos parecen haber aceptado la tensión entre lo dicho y lo no dicho en el cuento, pero en general tienden a reponer contenidos que el texto retacea. En relación con esto ha sido insistente en los comentarios la referencia al secreto de diversas maneras, ya sea aceptándolo como tal, o tratando de adivinarlo, fijarlo, expresarlo:

Lo intrigante es que el autor hace esperar al lector que Murdock cuente el secreto, pero no lo hace, entonces te deja con la duda de si hay o no secreto, y en todo caso, cuál es. (Imanol)

No entendí del todo por qué no le revela el secreto al profesor. (Felicitas)

No entiendo el porqué de guardarse el secreto después de tanto esfuerzo que hizo por conseguirlo. (Santiago)
No presenta la tesis debido a que no quería revelar el secreto que aprendió allí. Ese secreto, que en el texto no se revela a simple vista, deja mucho que pensar. Una de las posibilidades más aprobadas es que el secreto sea vivir tu propia experiencia, ya que no es lo mismo vivirlo que leerlo o verlo en imágenes. (Estanislao)

Estas manifestaciones de los estudiantes (insatisfacciones, perplejidades, desconciertos, hipótesis, incluso rechazos) nos muestran que lo que están haciendo es justamente leer literatura, relacionarse con el texto en su especificidad estética. Es por esto que nuestras intervenciones como docentes han estado orientadas a recuperar y hacer explícita dicha especificidad.

Vinculado con lo anterior otro núcleo de interés que surgió fue la vinculación del secreto o de la experiencia con el lenguaje y sus alcances:

Este texto me gusta mucho ya que es cierto lo que dice, que cuando uno aprende algo por experiencia, no se puede explicar en palabras (Facundo).

Sí, deja muchos cabos sueltos pero creo que es mejor, dado que si uno responde absolutamente todas las dudas, entonces se acabó y ya está, pero de esta forma el cuento sigue, incluso si uno terminó de leer el texto, se le puede dar vueltas y verlo desde distintos puntos de vista. (Sofía)

Además este resume una historia en pocos párrafos, usando para esto un lenguaje algo simbólico y poético que resume el concepto y la idea de lo que se quiere decir para que el lector lo imagine. (Thiago)

Con respecto a estas cuestiones, hemos apuntado a reflexionar sobre un rasgo de muchos textos literarios en general, y de Borges en particular: la tensión entre lo dicho y lo no dicho, entre la precisión y la ambigüedad, aspecto que algunos estudiantes han señalado:

Este cuento da muchos detalles y a la vez describe muy vagamente distintas cosas. (Sofía)

Si bien el cuento es bastante detallista, aún no termino de entender cuál es el secreto del que habla Fred. ¿O acaso el cuento nos deja la duda para deducirlo por nosotros mismos? (Daiana)

Tercer momento

Para profundizar en esta característica, les pedimos a los alumnos que seleccionaran frases o fragmentos que dieran cuenta de la ambigüedad, la precisión, ambas a la vez o pasajes que les parecieran oscuros o contradictorios. Ya en esta etapa del trabajo, nuestra idea ha sido observar aspectos lingüísticos, retóricos, como elementos que no solo dan forma a un contenido sino que forman parte de lo que el texto cuenta, describe o argumenta. La conversación sobre estos rasgos nos ha permitido aprovechar y dar sentido a contenidos de gramática: la coordinación, las proposiciones subordinadas, la ausencia de conectores causales, el uso de los tiempos verbales, la repetición de palabras, entre otros. A continuación citamos y comentamos las frases del cuento que han sido más elegidas por los alumnos:

a) El caso me lo refirieron en Texas, pero había acontecido en otro estado. Cuenta con un solo protagonista, salvo que en toda historia los protagonistas son miles, visibles o invisibles, vivos y muertos.

b) Era alto a la manera americana, ni rubio ni moreno, de perfil de hacha, de muy pocas palabras. Nada singular había en él, ni siquiera esa fingida singularidad que es propia de los jóvenes.

c) Durante los primeros meses de aprendizaje tomaba notas sigilosas, que rompería después, acaso para no despertar la suspicacia de los otros, acaso porque ya no las precisaba.

d) Fred se casó, se divorció y es ahora uno de los bibliotecarios de Yale.

En esta etapa, nuestra intervención ha estado orientada a recuperar ciertos conocimientos gramaticales para observar cómo estos inciden en la construcción de sentidos. Como uno de los temas de gramática de tercero es la coordinación, hemos tratado en la clase de identificar en los fragmentos las marcas de coordinación para relacionarlas con aspectos de contenido que ya habíamos considerado en momentos anteriores, por ejemplo la coordinación del fragmento a), que no sólo plantea la oposición cierta oposición entre el lugar del conocimiento de la historia y el lugar de los hechos sino que pone en evidencia el contraste entre la precisión (Texas)

y el dato difuso (otro estado). La segunda oración del fragmento también presenta coordinación de elementos. Aquí pudimos ver cómo este tipo de conexión a través de comas o de conjunciones, reúne elementos dispares. Esto ha llevado a que nos metiéramos otra vez en aspectos en el plano del contenido que se presenta en la expresión como contradictorio: ¿cómo puede ser que haya un solo protagonista si a la vez hay miles y distintos? Cuando se presentó esta inquietud entre los alumnos, les propusimos que leyeran “Historia del guerrero y de la cautiva”. La perspectiva que ofreció este otro texto permitió una aproximación al carácter de símbolo o cifra que tienen algunos personajes e historias de Borges.

De este modo hemos trabajado con los otros fragmentos: la coordinación que acumula negaciones en el ejemplo b) para la descripción del personaje; la coordinación de las dos circunstancias de causa, encabezadas por el adverbio “acaso” y que en el plano de la expresión construyen dos dudas, cuando en realidad se sugiere una certeza. En el caso de la última oración del texto (d), se presentó el problema de la conexión causal con lo anterior, lo cual ha hecho que volviéramos sobre el problema del secreto: ¿qué relación podría tener la vida que Murdock llevó con aquello que aprendió y no reveló? Por otro lado hemos reparado en el curioso uso de los tiempos verbales: justamente en el momento en que se nos presentan más interrogantes y en que se pierden las relaciones causales explícitas, el narrador cierra el cuento con una breve frase en pretérito perfecto simple y presente modo indicativo de aspecto muy contundente, para resumir la vida posterior (y actual) del personaje. Justamente en este final es donde se da con más fuerza la falta de conexión lógica que hace que nos preguntemos los lectores (alumnos y docentes) qué relación hay entre el secreto y esos retazos imprecisos de su vida posterior dichos con una oración con una modalidad fuertemente declarativa. Esto ha nos ha hecho retornar a la discusión sobre la incognoscible naturaleza del secreto. Uno de los comentarios más llamativos que surgieron a propósito de este final fue: “A lo mejor Borges dice eso porque algo tiene que decir, porque él tampoco sabe el secreto.”

Como lectores un tanto librados a nuestra inercia, requerimos un final que manifieste una coherencia evidente con la historia o que sea sorprendente. La coherencia con el resto de la historia no parece tan inmediata ni evidente, parece haber allí un hiato, algo no desarrollado en la historia (que abunda en ciertos detalles y nos retacea este puente con el final) y por otro es sorprendente no por algún giro inesperado sino por la aparente banalidad de la vida de alguien que ha sido iniciado en un secreto trascendental y esotérico. Otra vez, nuestros esquemas previos de lectura nos preparan quizás para algo más grandioso, y lo que tenemos es la vida de un hombre común. ¿Y en que se podría diferenciar entonces la vida de Murdock de la de otros bibliotecarios que se casan y se divorcian?

Comentarios de algunos resultados y conclusiones

Los alumnos, puestos en situación de lectura reconstruyen sentidos muchas veces complejos y abstractos. En estos trabajos no hemos querido corregir la redacción porque hemos privilegiado el plano de las ideas, de lo que se les viene a la mente a los lectores. Es a partir de estos comentarios expresados oralmente o por escrito que hemos intervenido para articularlos con aspectos de la teoría literaria, los procedimientos narrativos, los rasgos temáticos y retóricos de la literatura de Borges.

En esta propuesta de trabajo, hemos partido de la idea rectora de que son los estudiantes quienes tienen que marcarnos el camino. Al contrario de un esquema en que la planificación precede a la ejecución que precede a la evaluación, hemos intentado desarrollar un proceso en el cual, a partir de los comentarios y frases seleccionadas por los alumnos, fuimos buscando relaciones, cotejos, representaciones. Nuestras intervenciones han consistido en leer los escritos de los alumnos, identificar tendencias de interpretación, intereses, núcleos temáticos recurrentes y tratar de enlazarlos y cotejarlos para ponerlos en común. Hemos notado que el interés en la literatura se activa en los estudiantes cuando se sienten reconocidos en sus interpretaciones y cuando descubren que aquello que decían no entender no era sino estar leyendo literatura, porque la literatura más que respuestas a los interrogantes, los formula, los poetiza, los comparte. Así, las discusiones que empezaron con la idea de moraleja derivaron en la idea de que la moraleja es que no la hay o que es más compleja que la idea previa que ellos podrían haber tenido acerca de que los textos deben tener una enseñanza unívoca, incluso moralizante.

Este modo de trabajo nos ha dado la posibilidad de integrar los distintos aspectos de la materia: la lectura, la

gramática o la reflexión metalingüística. En cuanto a este último aspecto tenemos que destacar el aporte de los conocimientos gramaticales a la observación de los procedimientos literarios y no lo inverso que comúnmente suele darse, es decir, la utilización de los textos literarios para el aprendizaje de contenidos gramaticales.

La tarea ha tenido en todo momento un carácter colectivo: no solamente cada docente ha trabajado con sus alumnos sino que los profesores que la hemos puesto a funcionar hemos trabajado juntos, nos hemos reunido a leer las producciones que nos han llevado a reflexionar sobre los modos en que los adolescentes leen literatura y sobre nuestras propias lecturas, es decir, cómo los docentes leemos lo que los alumnos escriben sobre lo que han leído y cómo leemos y seguimos leyendo los textos literarios. Somos conscientes de que los escritos y las intervenciones orales de los estudiantes no son un reflejo exacto de su lectura, sino una puerta que permite vislumbrarla, compartirla y ampliar algunos horizontes. Y en muchas ocasiones, esas marcas que han dejado ellos en los papeles -que nos hemos llevado para leer entre nosotros y leer luego en el aula para debatir- nos han sorprendido.

Para cerrar provisionalmente estas reflexiones hacemos nuestras las palabras de Michèle Petit:

Al igual que ellos, estoy convencida de que la lectura sigue siendo una experiencia irremplazable, donde lo íntimo y lo compartido están ligados de modo indisoluble, y también estoy convencida de que el deseo de saber, la exigencia poética, la necesidad de relatos y la necesidad de simbolizar nuestra experiencia constituyen nuestra especificidad humana. (Petit, 2004:32)

BIBLIOGRAFÍA

- ANGENOT, M. (2010): El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.
- ANIJOVIC, R. (2014): Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad. Paidós. Buenos Aires.
- BAJTÍN, M. (1982): Estética de la creación verbal. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.
- BORGES, J.L. (1984): Obras completas. Emecé. Buenos Aires.
- CUESTA, C. (2006): Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela. Libros del Zorzal. Buenos Aires.
- DALMARONI, M. (2013): "El Dios alojado. Enseñar a enseñar Literatura: notas para una ética de la clase". Educación, lenguaje y sociedad, Vol. X N° 10 (diciembre 2013 pp. 129-156). EdUNLPam.Gral.Pico, La Pampa.
- ROCKWELL, E. (1995): La escuela cotidiana. FCE. México.
- PETIT, M. (2004): Lecturas: del espacio íntimo al espacio público. FCE. México

La cuestión de la mujer como Otro del varón en la “Introducción” a El segundo sexo de Simone de Beauvoir

Anabella Lufrano; Gustavo O. Salinas

Colegio Nacional “Rafael Hernández”
Universidad Nacional de La Plata

Fundamentación

En este trabajo relatamos la experiencia desarrollada en sexto año del Colegio Nacional “Rafael Hernández”, UNLP, cuyo programa de Filosofía, de modalidad histórico-problemática, propugna la actividad de pensamiento crítico y la habilidad argumentativa a fin de problematizar los supuestos que subyacen en las concepciones naturalizadas y dominantes de nuestra contemporaneidad, sacando a la luz sus contradicciones y paradojas. Este filosofar, actividad de indagación y cuestionamiento, se articula con el propósito del proyecto educativo académico y de gestión del Colegio respecto de lograr que nuestros/as alumnos/as sean ciudadanos/as participativos/as, capaces de comprender e intervenir en diversas problemáticas sociales de manera crítica, reflexiva, responsable y comprometida.

El tema abordado es la construcción cultural que ha dado pie a determinada concepción acerca de la condición de la mujer, de lo femenino, cuestión que habilita el debate entre nuestros estudiantes en la medida en que interpela críticamente las estructuras sociales vigentes que excluyen a las mujeres, legitiman y ocultan tales exclusiones. Se procuró desmitificar la naturalidad de lo femenino a la luz de la “Introducción” a El segundo sexo, de Simone de Beauvoir (1949), obra clave para el ulterior desarrollo de la teoría de género que marcó un verdadero hito en la problematización de la mujer como núcleo de interés filosófico, en el marco de un pensamiento ilustrado desde el cual la autora toma sus aspectos positivos, emancipatorios y adopta una concepción igualitaria de los seres humanos según la cual la diferencia de sexos no altera su radical igualdad de condición¹.

Específicamente, la temática sobre la cual versó la experiencia fue la posibilidad de que la mujer, en tanto sujeto, deje de ser considerada inferior en su estatuto de ser, pensar y obrar con respecto al hombre; es decir, supere su condición de Otra², la cual ha mantenido a lo largo de la historia y que en algunos aspectos se mantiene vigente; Beauvoir se dirige a las mujeres como sujetos históricamente silenciados e invisibilizados frente a la presencia de lo masculino como esfera culturalmente dominante. Indaga en la configuración cultural de las mujeres para ver qué rastros perduran en un modelo de construcción histórica de lo femenino, en el cual la mujer ocupó el lugar de la otredad a partir de su no reconocimiento social, salvo en su rol de madre, de las disimetrías en el ejercicio del poder frente a la dominancia de una autoridad viril y en la apropiación de la palabra con capacidad resolutive y decisoria. Abordar la introducción a su ensayo permite continuar interpelando sobre muchos aspectos en los que se vive aún hoy la condición femenina. Generalmente, los/las alumnos/as manifiestan que la problemática del género es un tema ya superado en nuestra sociedad; no obstante, durante el desarrollo de la experiencia (que enriquece la instancia presencial con la incorporación de las TIC), esta percepción se pone en tensión y se modifica, al comprobar la vigencia del pensamiento de la autora.

Como docentes, el desafío consistió en acercar una temática estrechamente vinculada con los intereses de los estudiantes, profundizando su abordaje desde una perspectiva filosófica, en procura de promover posicionamientos, problematizaciones y reflexiones críticas que se sustenten sobre la base de razones. No se da un cierre conclusivo al tema, sino que se habilita la continuidad del pensamiento reflexivo sobre las desigualdades y relaciones entre hombres y mujeres, con fundamentos teóricos que invitan a desnaturalizar ciertas convenciones sociales al respecto, en procura de considerar, respetar e integrar distintos posicionamientos.

¹. Igualdad que se cuestionará luego a la luz del feminismo de la diferencia que plantea Luce Irigaray y que integra parte de esta unidad.

². López Pardina (2000), en el prólogo a la edición española de El segundo sexo, plantea que la noción de Otra es el concepto clave en torno al cual gira toda la obra. (p. 13)

Estrategias metodológicas

El trabajo áulico se desarrolló a partir de tres momentos que articularon cada clase: un momento inicial, a partir del cual se interpelaba a los/las alumnos/as a través de algunos dispositivos (videos, textos, preguntas); un desarrollo en el que se los invitaba a problematizar aquello que habían respondido, a fin de tensionar los supuestos que subyacían a sus respuestas y un cierre que intentaba recuperar el camino recorrido y dar lugar a cuestionamientos que permitieran ser retomados en clases posteriores. Los docentes coordinaban la participación de los alumnos, a quienes incitaba a problematizar aquello que el sentido común les dictaba frente a determinados temas, poniendo en tensión ciertas cuestiones que la sociedad acepta de manera acrítica, como la de la condición de Otra de la mujer frente al hombre.

Los docentes intentaron transmitir la actitud del filosofar hacia el/la alumno/a en una relación dialógica en la que hay un intercambio de ideas y perspectivas, lo cual mantiene viva a la filosofía al ejercitarla. Con ello se llega a una formación y a una transformación de ambos en la reflexión, lo cual permite crear nuevos caminos de pensamiento. Esta relación dialógica entre el/la docente y el/la alumno/a da lugar a que se pueda observar implicancias del contenido a abordar en la vida cotidiana (Cerletti, 2008: 26)

Gracias a la incorporación de las TIC en el marco del modelo TPACK³ y a través del aula aumentada⁴, lo virtual y lo presencial se combinaron y complementaron. Se proveyó el material de lectura y trabajo en un blog de clase y se utilizó una red social como estrategia de enseñanza-aprendizaje para permitir la intercomunicación periódica entre los alumnos y los docentes, quienes abrieron y administraron un grupo de Facebook a través del cual los/las alumnos/as pudieron consultar dudas, inquietudes o publicar comentarios, de manera tal que el aprendizaje constituyó una forma de relación social y se tornó colaborativo (Anijovich, Marbergier y Sigal, 2005: 43); la red social permitió un seguimiento particularizado de los desempeños de cada alumno/a y dio lugar a la intervención de aquellos/as que en el aula suelen ser menos participativos.

Secuencia didáctica

Los/las alumnos/as tienen tres horas cátedra de Filosofía por semana; se desarrollaron las siguientes actividades a lo largo de cuatro clases de ciento veinte minutos (doce horas cátedra).

PRIMERA CLASE

Inicio. Reunidos en grupos de no más de cuatro miembros⁵, los/las alumnos/as ejercitaron el propio pensamiento y respondieron, en forma escrita: “¿Qué significa ser un ser humano mujer?”. A fin de tensionar y enriquecer su primera respuesta, se suscitó el debate a través de preguntas disparadoras: ¿Las mujeres y los hombres ejercen sus derechos en igualdad de condiciones? ¿Acceden a los mismos puestos de trabajo? ¿Se puede definir a la mujer sin considerar el rol del hombre? ¿Lo biológico condiciona el lugar de la mujer en la sociedad? Se propició así el intercambio de ideas, entre las cuales rescatamos las siguientes:

“Existe una diferencia natural entre el comportamiento de una madre o de un padre” porque mi mamá no hace nada para ser más cariñosa o para preocuparse más por mí que mi papá.”

“Hay diferencias, porque es natural que los varones se encarguen de traer plata a la casa o realicen ciertas actividades más peligrosas porque es el más fuerte de los dos.”

“La mujer, por su constitución física, es más sensible y menos sexual que el hombre.”

“El hombre es cazador como los animales.”

Luego del debate, los/las alumnos/as trabajaron colaborativamente en la construcción de respuestas consensuadas y provisionales, las cuales quedaron registradas en un archivo de procesador de texto sobre el cual se

³. En el modelo TPAK confluyen el conocimiento disciplinar, el conocimiento pedagógico y el uso de la tecnología más adecuada a los objetivos previstos. (Koehler, Matthew y Punya Mishra, 2006).

⁴. El aula aumentada es 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. (Sagol, 2012).

⁵. Los grupos estarán constituidos por los mismos miembros durante toda la secuencia, a fin de fortalecer el compromiso de trabajo, además serán heterogéneos (acorde con sus intereses, estilos de aprendizaje, ritmos de trabajo, afinidades personales) para propiciar el intercambio de opiniones y el acceso a diversas perspectivas que enriquezcan el aprendizaje y el desarrollo cognitivo de los/las alumnos/as, quienes junto con el docente consensuarán los agrupamientos. (Anijovich, 2005: 43)

volvería luego de realizar las actividades que se detallan más adelante.

Desarrollo. Los/las alumnos/as revisaron y enriquecieron sus respuestas a la luz del análisis de los siguientes recursos, sobre los cuales se les realizaron algunas preguntas:

- Video del discurso de la presidenta argentina, Cristina Fernández de Kirchner, en la inauguración del salón de las mujeres argentinas del bicentenario.

Preguntas: ¿Por qué el lugar de la mujer es un lugar resistido? ¿Por qué creen que la presidenta afirma que “la mujer debe rendir examen permanentemente frente a otros que se consideran ya aprobados”? ¿Con qué criterio la presidenta ha seleccionado a las mujeres cuyos retratos aparecen en el salón?

- Noticia sobre un amparo al que la Corte Suprema hizo lugar tras habersele negado a una mujer salteña la posibilidad a trabajar como chofer de colectivo.

Preguntas: ¿Por qué Sisnero inició una causa judicial? ¿Qué sucede actualmente con la situación laboral de las mujeres de Salta y por qué? Seleccionar un comentario de los lectores -de la versión on-line del diario La Nación- para argumentar a favor o en contra del mismo).

Cierre. Un/a secretario/a de cada grupo socializó el análisis realizado, dando cuenta de su primera definición y de la manera en que la misma se modificó y/o enriqueció a la luz de los recursos abordados. Concluida cada exposición, miembros de distintos grupos anotaron palabras clave de la misma en el pizarrón a efectos de vislumbrar semejanzas y diferencias entre los distintos análisis; luego se habilitó la posibilidad de efectuar objeciones o aportes que enriquecieran las producciones presentadas. Los docentes coordinaron el orden de las exposiciones y dieron lugar a la participación de cada alumno/a que quiso intervenir.

Como consigna pendiente (distribuida a cada grupo a través del programa e-learning) para la siguiente clase, los/las alumnos/as debieron buscar y comentar otros casos en los que la mujer actual busca reivindicarse al quedar subordinada al rol del hombre; los docentes sugirieron a cada grupo un ámbito diferente (política, arte, publicidad, ciencia y tecnología, medios, organizaciones empresariales, etc.) y los/as alumnos/as subirían al muro del grupo de Facebook el resultado de su búsqueda junto con su comentario, el cual habilitó intervenciones de sus compañeros y de los docentes.

SEGUNDA CLASE

Inicio. Coordinados por los docentes, un representante de cada grupo⁶ presentó el caso trabajado sobre la reivindicación de la mujer y los docentes anotaron en el pizarrón aquellos términos sobresalientes de los comentarios que dieron cuenta de la lucha de las mujeres por superar su marginación frente al hombre (ej.: exclusión, discriminación, postergación, etc.) y los relacionó con la idea de “alteridad” entendida como el rasgo que caracteriza a una persona o cosa, como radicalmente diferente y opuesto a la realidad que se toma como referencia; en este caso, la referencia es el hombre y la mujer es la Otra (Sarrión Mora, 2009: 260).

Desarrollo. A partir de las palabras anotadas, los docentes dialogaron con los/las alumno/as en procura de que cada grupo arriesgara una hipótesis respecto de por qué la mujer se ve perjudicada en diversos aspectos (ej.: determinación biológica, sensibilidad, debilidad, maternidad) y por qué en otros casos ha logrado superarse (ej.: bienestar económico, acceso a bienes culturales, oportunidades laborales, etc.); las hipótesis fueron reseñadas y subidas al muro de Facebook, a fin de que luego los alumnos las comentaran y cuestionaran y más tarde pudieran revisarlas a la luz de las ideas que desarrolla Simone de Beauvoir.

Cierre. Los docentes introducen sucintamente la figura de Beauvoir haciendo hincapié en que la mujer se ha visto perjudicada a lo largo de la historia por ser considerada la Otra del hombre; presentaron -a través de un Power Point- los presupuestos básicos para comprender la “Introducción” a El segundo sexo, a fin de anticipar y orientar su posterior lectura. En esta instancia, a partir de las ideas de las diapositivas, los docentes interpe-laron a los alumnos para que trajeran de la memoria sus conocimientos respecto de la Ilustración, de quien la autora toma sus aspectos positivos, emancipatorios (concepción igualitaria de los seres humanos: la diferencia de sexos no altera su radical igualdad de condición); la perspectiva de la moral existencialista (todo sujeto se afirma concretamente a través de los proyectos como una trascendencia, caer en la inmanencia constituye una

6. A fin de alentar la participación de todos, los docentes sugirieron que no fuera el mismo representante de la primera clase.

falta moral si es consentida por el sujeto; si le es infligida, es una opresión; en ambos casos es un mal absoluto); finalmente, se presentó la dialéctica hegeliana de la autoconciencia a través de un video que se incluyó en el Power Point y en el que J. P. Feinmann explica la dialéctica del amo y el esclavo⁷, de la cual la autora toma la categoría de la mujer como Otra (la mujer es equivalente al esclavo y está sometida al amo, que es equivalente al hombre); luego los docentes anotaron en el pizarrón las ideas que surgieron del diálogo con los alumnos respecto del contenido del video para fijar las ideas centrales y luego detectarlas en la autora.

Finalmente, sugirieron a los/las alumnos/as que en sus hogares vieran el documental No se nace mujer⁸ (disponible en el blog de clase) a fin de contextualizar a la autora y sus ideas; asimismo, solicitaron la lectura de la “Introducción” a El segundo sexo, también disponible en el blog de clase (además de contar con la posibilidad de tener una copia en papel) y marcaran sobre el texto aquellos fragmentos en los que reconocieran la influencia de la Ilustración, de la moral existencialista y de la dialéctica del amo y del esclavo.

Los/las alumnos/as subieron al muro de Facebook sus comentarios sobre el video y sobre el texto, así como sus dudas y dificultades de lectura; tanto los docentes como los demás compañeros pudieron contribuir a aclarar las cuestiones que resultaron más dificultosas.

TERCERA CLASE

Inicio. Diálogo entre docentes y alumnos/as acerca del video y de su relación con la lectura domiciliaria; comentarios sobre el texto, acerca de la detección de los presupuestos teóricos sobre los que se basa la autora y sobre las opiniones que se hubieran presentado a través de la red social; aclaración/explicación de los docentes respecto de las dudas o inquietudes que surgieron por parte de los alumnos.

Desarrollo. Los estudiantes trabajaron en grupo con la Introducción al ensayo de Beauvoir, a fin de profundizar su análisis y la comprensión de su lectura. Se propició un espacio de trabajo en el cual debatieron y produjeron respuestas consensuadas (por escrito) a las preguntas formuladas por los docentes, quienes tuvieron una actitud abierta y colaborativa ante las inquietudes que surgieron durante el procesamiento de las respuestas. Cuestionario:

1. ¿Por qué la mujer, siendo un ser humano de pleno derecho, como el hombre, es considerada como la Otra, como un ser diferente del varón, y, por ello, otro que él?
2. ¿En qué consisten las dificultades de la mujer para salir de su marginación? ¿Cuál de ellas constituye una falta moral para la autora y por qué?
3. Reseñar las distintas relaciones que propone la autora con respecto a la categoría de Otro y señalar cuál es el rasgo diferenciador de la categoría de Otra aplicada a la mujer.
4. ¿Qué aparente aporía plantea la autora para dilucidar la situación de la mujer? ¿Cómo cree que se puede superar?
5. Explicar de qué manera se ponen en juego las categorías inmanencia/ trascendencia para que la mujer se defina como la Otra del hombre o como sujeto.

Cierre. Un representante de cada grupo leyó y comentó las respuestas a las preguntas formuladas, que fueron socializadas a través del programa E-learning class; cada representante lo hizo de manera alternada, a fin de garantizar la participación de todos.

CUARTA CLASE

Inicio. Proyección, a través de un Power Point, de las palabras clave reseñadas en las dos primeras clases, a fin de recordar (a través del diálogo docentes-alumnos) el discurso de Cristina Fernández de Kirchner en la inau-

7. A los programas de Filosofía no contemplan el abordaje del pensamiento hegeliano, por lo que el docente edita 11 minutos del video del programa Filosofía aquí y ahora temporada 1, cap. 7.

8. De Virginie Linhardt, 2007, producido por Zadig Productions, con Sofiber y France 5.

guración del salón de las mujeres argentinas del bicentenario, el caso del amparo que tuvo lugar por negársele a una mujer trabajar como chofer de colectivo y el caso que cada grupo propuso sobre mujeres que intentan hoy reivindicarse al quedar subordinadas al rol del hombre, para repensarlos a la luz de las ideas de Beauvoir.

Desarrollo. Resolución, de manera colaborativa, del siguiente cuestionario:

1. ¿Creen que en los ejemplos abordados en la primera clase y en los que ustedes aportaron en la segunda, las mujeres se plantean como sujetos? Justificar.
2. ¿Por qué consideran que las mujeres han logrado superar algunas desventajas?
3. Según los casos de las mujeres que acabamos de recordar: ¿creen que ellas han experimentado la femineidad como una molestia o un obstáculo? Justificar.
4. ¿Sería posible pensar que al pretender no ser Otra, la mujer busca mimetizarse con el hombre y pierde especificidad? Justificar.⁹

Cierre. Un representante de cada grupo socializó las respuestas y luego de cada exposición, se abrió la posibilidad de incorporar más palabras clave a las ya reseñadas en las primeras clases, a partir de las cuales los alumnos realizaron un Cmap en el que sintetizaron la problemática abordada y la perspectiva de Beauvoir al respecto.

Evaluación

Fue de carácter diagnóstico continuo. A fin de que el proceso de evaluación resultara transparente para los/as alumnos/as y para los docentes, éstos hicieron público y explícito, a través de una matriz de corrección, aquello que esperaban de los alumnos, quienes, a su vez, pudieron dar a conocer sus propuestas e inquietudes al respecto. Los criterios a considerar fueron:

- disposición abierta y activa para la lectura del texto propuesto;
- participación individual y grupal para manifestar inquietudes a la hora de verse obligado/a a cuestionar el texto y a generar respuestas;
- disposición para el debate reflexivo frente al intercambio de ideas;
- profundización y claridad a la hora de exponer oralmente y en forma grupal el resultado de su indagación;
- creatividad a la hora de dar respuestas, capacidad para enriquecer el debate;
- participación a través de la red social, colaboración en las publicaciones;
- adecuación y especificidad en el uso del vocabulario para exponer las ideas trabajadas en su grupo.

Conclusiones

El trabajo áulico en relación con el género cobró especial importancia en tanto permitió romper la resistencia manifestada al principio por parte de los/as alumnos/as (con independencia de su género) para visibilizar las desigualdades y consecuentemente la necesidad de trabajar el tema.

Como hemos señalado, al principio resultaron sorprendentes algunas afirmaciones de los/as alumnos/as dado que demostraron que atribuían las diferencias entre el hombre y la mujer a cuestiones de origen biológico y sin poder visualizar el origen cultural de las mismas, cuestión que ubica a la mujer en el lugar de lo otro y que niega su pleno desarrollo como sujeto humano. Surge entonces la pregunta sobre por qué razón mientras se sostiene que los tiempos cambiaron y que ya no hay diferencias, muchos/as alumnos/as sostienen, sin advertirlo, afirmaciones que colocan a la mujer en un lugar de clara minoridad.

Consideramos que los cambios en muchas de las formas en que nos relacionamos y la existencia de un discurso sobre género, que cada vez cobra más presencia en los colegios y en los medios de comunicación, al mismo tiempo que pretenden visibilizar ocultan su real fundamento, aquel que es desarrollado con profundidad

por Simone de Beauvoir. De esta manera, las desigualdades quedaban circunscriptas a los derechos abstractos (voto, trabajo, etc.) y a las formas, por ejemplo, en las que las mujeres se visten hoy en comparación a años anteriores. Resulta significativo que los/las alumnos/as no introdujeron espontáneamente el tema de la violencia de género, como si esta problemática tan grave no fuera consecuencia del machismo vigente en nuestra sociedad.

Sin embargo, finalizada la experiencia, la mayoría de los/las estudiantes pudieron visibilizar la vigencia de las ideas de Beauvoir que en principio consideraban superadas y, por lo tanto, lograron poner en tensión sus preconceptos. Los recursos aportados por los docentes y los que los/las alumnos/as incorporaron los llevó a repositionarse y a discutir sobre la constitución social y no natural de las desigualdades de género

El trabajo desarrollado permitió que los alumnos/as valoraran el debate “cara a cara” en las clases presenciales; la actividad filosófica se vio favorecida por el uso de las TIC, que permitieron la continuidad del trabajo y de la reflexión más allá de los límites del aula y dieron lugar a la aparición de otras ideas y opiniones. Incorporar las TIC nos suministró la posibilidad de brindar herramientas de autonomía para que los/las alumnos/as fueran protagonistas del conocimiento que fueron construyendo colectivamente en el aula, facilitando además la posibilidad de recorridos múltiples.

Recursos

- “La Justicia falló a favor de una mujer salteña a la que le impedían ser chofer de colectivo”. La Nación, 21 de mayo de 2014. Disponible en:

<http://www.lanacion.com.ar/1693343-la-justicia-fallo-a-favor-de-una-mujer-saltena-a-la-que-le-impedían-ser-chofer-de-colectivo>

- Discurso de Cristina Fernández de Kirchner: <http://www.presidencia.gob.ar/la-casa-rosada/palacio/25531-salon-de-las-mujeres-argentinas-del-bicentenario>

- No se nace mujer, de Virginie Linhardt, 2007, producido por Zadig Productions, con Sofiber y France 5. <http://www.youtube.com/watch?v=Gog1vUULUUM>

- Filosofía aquí y ahora temporada 1, cap. 7, de José Pablo Feinmann, 2010, disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=R197Rr2zppE>.

⁹ La consigna apunta a poner en tensión el feminismo de la igualdad para hacer un puente hacia otro enfoque que se desarrolla en esta unidad temática y que aborda el feminismo de la diferencia que plantea Luce Irigaray.

Bibliografía para el alumno

BEAUVOIR, SIMONE DE (1949) *El segundo sexo*. Psique. Buenos Aires. Argentina, 1954.

Bibliografía para el profesor

ANIJOVICH, REBECA; MALBERGIER, MIRTA; SIGAL, CECILIA (2005). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad: aprender en aulas heterogéneas*. FCE, Buenos Aires.

CERLETTI, ALEJANDRO (2008): *La enseñanza de la filosofía como texto filosófico*. Libros del zorzal. Buenos Aires.

BEAUVOIR, SIMONE DE (1949): *El segundo sexo*. Psique. Buenos Aires. Argentina, 1954.

BLANCHARD, LECIÑANA M. (2010): "Simone de Beauvoir: Nuevas aproximaciones a la (auto) construcción del sujeto mujer. En Cagnolati, Beatriz y Femenías, María Luisa, compiladoras. *Simone de Beauvoir. Las encrucijadas de "el otro sexo"*. Edulp, La Plata.

FEMENÍAS, MARÍA LUISA (2000): "Introducción. El nudo gordiano. Simone de Beauvoir", en *Sobre sujeto y género. (Re) Lecturas feministas desde Beauvoir a Butler*. Prohistoria ediciones, Rosario, 2012 Pp. 17-37.

FEMENÍAS, MARÍA LUISA (2008): "Simone de Beauvoir: hacer triunfar el reino de la libertad", en *Oficios Terrestres*, Nro. 21. Revista de la FPyCS, UNLP. Pp. 32-45.

KOEHLER, MATTHEW y PUNYA MISHRA (2006): "Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge". *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. Disponible en inglés en: http://punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishra-koehler-tcr2006.pdf

LÓPEZ PARDINA, TERESA (2010): "Perfiles del existencialismo de Beauvoir, una filosofía emancipatoria y humanista". En Cagnolati, Beatriz y Femenías, María Luisa, compiladoras. *Simone de Beauvoir. Las encrucijadas de "el otro sexo"*. Edulp, La Plata.

LÓPEZ PARDINA, TERESA (2008): "El existencialismo de Simone de Beauvoir como marco de reivindicaciones feministas" en *El reto de la igualdad de género. Nuevas perspectivas en Ética y Filosofía Política*. Alicia H. Puleo (Ed). Biblioteca nueva. Pp. 273-286.

LÓPEZ PARDINA, TERESA (2000): "Prólogo a la edición española", en *El segundo sexo*. Madrid. Ediciones Cátedra. Pp. 7-35.

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>

SARRIÓN MORA, ADELINA (2009): "El pensamiento feminista", en *Lecturas de Filosofía*. Madrid, Ediciones Akal. Pp. 258-262.

Una estrategia alternativa en la enseñanza de la historia. La shoá como experiencia áulica

Diego Rodolfo Larregina

Colegio Nacional "Rafael Hernández"

Universidad Nacional de La Plata

Introducción

La siguiente propuesta está destinada a los alumnos de quinto año del Colegio Nacional que transitan el antecurso 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 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 (que facilitan, entre otras estrategias la re-significación de los conocimientos), dentro de los cuales también 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, Una estrategia alternativa en la enseñanza de la Historia: La Shoá como experiencia áulica, pretendemos mediante el proceso de enseñanza aprendizaje reflejar lo expresado.

¹. La consigna apunta a poner en tensión el feminismo de la igualdad para hacer un puente hacia otro enfoque que se desarrolla en esta unidad temática y que aborda el feminismo de la diferencia que plantea Luce Irigaray.

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, está 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 de La Plata 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, 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 genere 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 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 del Colegio Nacional.

- 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 entreguerra
- 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 cuyos 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

2. Dussel, Inés; Southwell, Myriam. 2007: pág. 2-6

3. Ver Enrique Florescano. 1980 pág.91-127

4. Theodor W. Adorno ver. www.carpetashistoria.fahce.unlp.edu.ar/carpeta-2/fuentes/la-segunda-guerra-mundial-y-el-holocausto/theodor-w-adorno.

5. Gonzalo de Amézola y otros .2009: Pág. 124.

6. Ver cita iii

7. Ver Anijovich y Mora.2010:Pág.21-34 cap1

por algunos docentes del Colegio, les posibilita a los alumnos rever el material didáctico cuando ellos lo crean necesario.

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 prefero 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.

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

⁸. Ver cita iv

⁹. Kershaw, Ian. 2015: cap 1 pág. 39-73

¹⁰. Ver su testimonio. Liza Zajac Novera. 2010

¹¹. Anijovich, Rebeca y González Carlos. 2012. Pág. 60.

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.

¹⁴. Mercedes Cabrera Castilla. 2011 pág. 101-129 y Sperling, Diana. 2014 Pág.83-97

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.

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.

A la primera clase, los alumnos se presentan con una lectura previa simple de Walter Montenegro¹⁶, la cual ha sido dada junto con una guía de lectura. El inicio de esta clase se enmarca en una pregunta disparadora ¿Qué comprenden por totalitarismos? ¿Qué fue la Shoá?, esto se lo hace con el claro objetivo de tener un primer acercamiento a la temática basado en la lectura y los conocimientos previo. Al final de la clase se establecen conocimientos generales acordados entre el docente y los alumnos y se propone una nueva lectura, en este caso de Dolores Bejar¹⁷ para la siguiente clase.

La segunda clase se inicia con la siguiente pregunta disparadora, ¿Qué particularidades presentó el caso alemán? ¿Qué política aplicó Hitler con el pueblo judío dentro y fuera de Alemania? En esta clase el objetivo de la misma se centra en comprender el proceso sociohistórico del nazismo y valorar la importancia de la reconstrucción del pasado. A modo de cierre, el docente realizará una reflexión junto con los alumnos sobre la Shoá reconstruyendo una mirada histórica desde lo humanístico, se explicará el texto aportando las herramientas necesarias para que los alumnos puedan realizar su lectura. Finalmente, los mismos, 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.

La tercera clase, se inicia con la pregunta disparadora ¿Qué comprende por deshumanización?, antes de iniciar el debate se proyectan las imágenes recopiladas en “un día en el ghetto de Varsovia”¹⁸. El objetivo de esta clase se basa en comprender al nazismo en su máxima expresión, analizar la deshumanización y valorizar la democracia. A modo de cierre, se realiza una reflexión junto con los alumnos sobre la deshumanización y la solución final; en la cual una parte central pasa por explicar la importancia de trabajar con imágenes y testimonios para reconstruir el pasado reciente. Acercando a los alumnos a otras fuentes de análisis que generen una re-significación del pasado. Después de estas clases y de haber visitado el museo los alumnos ya están preparados para reconstruir el pasado desde la mirada 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).

En la última clase, se retoman las preguntas de la primera clase, ¿Qué comprenden por totalitarismos? ¿Qué

¹⁵. Ver cita iii

¹⁶. Montenegro Walter. 1956: pág. 259-275

¹⁷. Bejar, María Dolores.2011: Pág. 109-136 y 170-175

¹⁸. Yitzhak, Arad y otros. 1988.

fue la Shoá? Luego de un período de aproximadamente cuarenta minutos en los cuales se reflexiona 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. Los objetivos de esta última clase pasan por, 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. 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 Anijovich “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.

Bibliografía

- Anijovich, Rebeca y Gonzáles Carlos (2012), *Evaluar para aprender*. Aique. Bs. As. 2012.
- Anijovich y Mora (2010). *Estrategias de Enseñanza*. Aique. Bs. As.2010.
- Bejar, María Dolores (2011). *Historia del siglo xx. Siglo XXI*. Bs. As. 2011.
- Florescano, Enrique y otros (1980). *¿Historia para qué? Siglo XXI*. España . 1980
- Kershaw, Ian (2015). *La dictadura nazi. Siglo XXI*. Bs. As. 2015
- Montserrat, Llor (2014). *Vivos en el averno nazi. Crítica*. España. 2014
- Montenegro Walter. *Introducción a las doctrinas político-económicas*.fce. Bs As. 1956.
- Novera zajac, Liza. *Historias de mi mochila*. Ed. Memoria y trascendencia. Bs. As. 2010
- Rafecas, Danie (2013): *Historia de la Solución final. Siglo XXI*. Bs As. 2013
- Ricoeur, Paul(2004): *La historia, la memoria y el olvido*. Fce. Bs. As. 2004
- Yitzhak, Arad y otros (1988): *19.9.41 Un día en el ghetto de Varsovia*. Yad Vashem.Instituto de Conmemoración de los mártires y héroes del Holocausto. El Museo. Israel. 1988

Revistas:

- Cabrera Castilla, Mercedes (2011): “Testimonio, palabra y silencio: análisis del relato de Auschwitz” *Nuestra Memoria* n°35. Museo del Holocausto. BS. As. 2011
- Sperling, Diana (2014): ”La shoá, testimonio y transmisión” *Nuestra Memoria* n°38. Museo del Holocausto. Bs. As. 2014
- Dussel, Inés; Southewell, Myriam(2007): “La escuela y la igualdad: renovar la apuesta”. *El Monitor* año 1. Ministerio de Educación de la Nación. Bs. As. 2007
- de Amézola, Gonzalo y otros . “la enseñanza de la historia reciente y las relaciones pasado – presente en el aula: una aproximación desde los discursos didácticos” *ciclo & asociados. La historia enseñada* n° 13. UNLP. La Plata. 2009.

Páginas web

- García Munitis, Ana (2014). *Proyecto académico y de gestión*. 2014 – 2018. CNLP. La Plata ver. www.nacio.unlp.edu.ar
- Theodor W. Adorno: la educación después de Auschwitz ver www.carpetashistoria.fahce.unlp.edu.ar/carpetta-2/fuentes/la-segunda-guerra-mundial-y-el-holocausto/theodor-w-adorno

Recursos musicales como herramientas facilitadoras para las artes visuales

Paola María Correa

Escuela de Bellas Artes "Maestro Atilio Terragni"
Universidad Nacional de Tucumán

Fundamentación

La Escuela de Bellas Artes y de Artes Decorativas e Industriales "Maestro Atilio Terragni" de la UNT fue pensada, desde sus orígenes como una escuela de carácter experimental, hecho que durante muchos años la posicionó a la vanguardia de los cambios educativos en materia de formación artística.

La tarea educativa desarrollada por la escuela en más de cien años de historia se ha fortalecido en el último decenio en la formación artístico-pedagógica de docentes de Artes Plásticas y Artes Visuales para los niveles de educación primaria y secundaria.

El actual Profesorado en Artes Visuales está orientado al aprendizaje de las capacidades para el ejercicio de la docencia en las instituciones educativas de todo el país y está previsto en el plan de estudios que dicho aprendizaje se realice a través de prácticas profesionales reales. Este hecho representa para los alumnos y alumnas una oportunidad de afianzar los conocimientos teóricos, desarrollar habilidades específicas y despertar una mirada crítica en torno a su futura actuación profesional.

El Profesorado en Artes Visuales de la Escuela de Bellas Artes de la Universidad Nacional de Tucumán incluye la asignatura Música como parte de la formación específica en el primer año de la carrera. La presencia de esta asignatura, junto a otras de la formación artística, representa para el docente a cargo un desafío puesto que se plantea la construcción de un posicionamiento comprometido en torno a la enseñanza musical como una herramienta en la futura labor profesional del docente de artes visuales. Se privilegia el aspecto práctico y se le asigna un matiz creativo y expresivo.

El presente trabajo relata las experiencias pedagógicas realizadas dentro de las clases de Música, donde se tuvo en cuenta las ejecuciones musicales, las fases del desarrollo rítmico, tipos de ajuste, habilidad motriz necesaria para la ejecución instrumental, ejecuciones aplicadas a textos literarios, el aporte de las denominadas fuentes sonoras no convencionales, juegos y rondas tradicionales argentinas e hispanoamericanas, canciones del folklore, tango y diferentes géneros y estilos musicales, con el afán de crear cotidiafonos y generar libros de autor que les permitiera a los alumnos el trabajo con materiales de la música y sus diferentes formas de organización como herramientas facilitadoras de su tarea específica. Se planteó como objetivo el desarrollo de competencias en el manejo de los recursos técnicos e interpretativos de la música, para utilizarlos creativamente con eficacia en el futuro ejercicio de la docencia y en todos los ámbitos donde puedan desarrollar su actividad profesional, según los estipulado como incumbencias del egresado en el Plan de Estudios.

Este espacio plantea la construcción de un posicionamiento comprometido en torno a la enseñanza musical como una herramienta en la labor profesional, en las escuelas, y en otros ámbitos.

Objetivos generales

- Reconocer y decodificar los diferentes elementos del lenguaje musical
- Analizar y producir imágenes donde el Arte, Ciencia y Tecnología estén de manifiesto
- Planificar e implementar situaciones didácticas variadas comprendiendo los contenidos de la enseñanza de la música, su relación con las otras áreas del conocimiento escolar y las características evolutivas de los alumnos a su cargo, respetando la diversidad de los contextos
- Asumir actitudes de la producción cooperativa y en equipo, valorando la importancia de las producciones artístico musicales propias y ajenas, por su contribución a la construcción del mundo de la cultura
- Respetar las producciones y ser críticos-reflexivos
- Participar activamente en producciones musicales propias donde utilice elementos, instrumentos, vocabu-

larios y procedimientos propios de la música.

- Participar en procesos de producción musical que favorezcan la reflexión sobre los mismos.

Marco teórico

Los cotidiafonos designan a instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos que producen sonido mediante diversos mecanismos de excitación (Saïtta, 1997). Los cotidiafonos¹ simples son los que no requieren manufactura específica: bolsitas de plástico, envases, potes, botellas, tapas, objetos metálicos, vainas, etc. En cambio los cotidiafonos compuestos necesitan diferente nivel de confección y generalmente combinan varios objetos o materiales: un aro para suspender argollas de bronce o llaves del mismo material, globos a modo de parches en envases de plástico y/o de lata, etc. (Akoschky, 1988).

Algunos contenidos que se podrían desarrollar:

- Los objetos: material, tamaño y forma. Las acciones para producir sonido.
- El sonido: rasgos distintivos.
- La combinación sonora: búsqueda, selección y organización.
- La improvisación y creación de pequeñas realizaciones instrumentales.
- La confección de instrumentos sonoros muy sencillos: procedimientos.
- La orquestación del cancionero infantil.

Explorar es una manera de conocer: nuestras acciones en interacción con los objetos dan cuenta de sus materiales, sus formas, sus dimensiones, sus cualidades, su funcionamiento. En algunos casos, la exploración está orientada por el interés de obtener información sobre los objetos. En otros, en las propias acciones que se realizan sobre ellos. Estos dos aspectos de la exploración no implican necesariamente una jerarquización ni una secuenciación. Para encontrar respuestas a estos interrogantes, las actividades de exploración sonora podrían organizarse teniendo en cuenta los siguientes criterios a cerca de los materiales

- Elegirlos por sus probables respuestas sonoras; eso implica que el docente los habrá explorado anticipadamente.
- Deberán ser adecuados a la edad del alumnado para potenciar al máximo su manipulación, como por ejemplo considerar las posibilidades de presión de acuerdo al tamaño, forma, consistencia, peso de los objetos, etc.
- Estarán en consonancia con los conocimientos que se espera que los alumnos y alumnas construyan.
- Posibilitar que todos los alumnos y alumnas tengan la oportunidad de explorar; para ello será imprescindible contar con la cantidad adecuada de materiales, sin perder de vista que una excesiva variedad promueve en ocasiones dispersión y, a la larga, desinterés.

Con respecto a las ejecuciones aplicadas a textos literarios, se puede decir que la palabra, ocupa un lugar preponderante y junto al movimiento, forma parte de las búsquedas iniciales de comunicación desde los albores de la humanidad.

Las ejecuciones aplicadas a textos literarios y a la interpretación de canciones, al requerir el uso expresivo de la palabra hablada o cantada así como la producción de fórmulas verbales aplicadas a ritmos o melodías, contribuyen al desarrollo expresivo de la lengua materna y a la adquisición de destrezas específicas del lenguaje.

Esto también incluye frases, onomatopeyas, rimas, trabalenguas, cuentos de nunca acabar, jitanjáforas, adivinanzas, pegadas, poesía, folklore, entre otras

El desarrollo rítmico del niño se realizará propiciando experiencias de producción rítmicas de motivos rítmicos característicos de canciones y melodías cada vez más ricas y variadas rítmicamente.

Los trabalenguas, rimas, recitados, las imitaciones sonoras, son actividades que favorecen la articulación adecuada de los sonidos, siendo éstas una fuente de experiencias creativas que permiten comprender las infinitas gamas sonoras de la intencionalidad en la voz hablada y cantada, introduciendo al alumno y a la alumna en el canto propiamente dicho en forma espontánea.

¹ AKOSCHKY, J. "Cotidiafonos" (1988)

Algunas actividades que se desarrollaron

- Exploración y selección de materiales diversos
- Recopilación, lectura y análisis de música, imágenes, textos, poesías, canciones del repertorio tradicional infantil, del tango, folklore argentino, latinoamericano y universal
- Análisis, selección y estructuración de la información escrita, sonora, visual, de materiales, recogidos en distintos soportes
- Diseño y construcción de libros de autor, de cotidiafonos, de caja de instrumentos, teniendo en cuenta la evolución rítmica de los niños, sus destrezas motoras, y las posibilidades de posterior utilización, selección y organización de los materiales sonoros para diferentes actividades
- Adecuación a diferentes situaciones de aprendizaje, etc.
- Registro de sonidos, textos, imágenes fijas y en movimiento
- Diseño, elaboración e integración de materiales sonoros, visuales y textos en diferentes tipos de producciones
- Diseño y realización de producciones integrando lenguajes atendiendo a sus características
- Exposición de las creaciones

Algunos ejemplos de temas y canciones seleccionadas por los alumnos para los libros de autor

Rondas tradicionales argentinas, latinoamericanas, folklore argentino y del folklore universal, tango, rock nacional e internacional, canciones de películas, música clásica, jazz, etc.

Temas: el patrimonio: el país, la provincia, los pueblos originarios, etc. Sobre la diversidad y la identidad, las desigualdades y la discriminación, la solidaridad, la soledad y el maltrato a la mujer. Sobre la infancia: su desamparo y abandono, sus sueños, fantasías, sus miedos y aprendizajes, sus derechos. Sobre sucesos de la dictadura militar argentina. Entre otros

Evaluación

- Presentación de Caja de instrumentos, cotidiafonos, cada uno con propio diseño
- Libro de autor con recopilación para cada ciclo de la escuela primaria
- Libro de autor con recopilación para el secundario

Conclusión

Puedo concluir que la construcción de libro de autor y instrumentos con objetos cotidianos son actividades muy creativas que por su carácter lúdico y experimental resultan extremadamente motivadora para los alumnos, además de enriquecedoras en general. El alumnado que se dispone a construir un instrumento, libros, debe planificar cuidadosamente el proceso de elaboración estudiando con detalle todos los pasos, desde la recopilación de canciones, rondas, romances, etc, la selección de materiales, etc.

Los materiales empleados para estas elaboraciones fueron muy diversos; desde aquellos objetos que forman parte de nuestra vida diaria hasta los de producción industrial.

Concebida de esta forma, la música se transforma en una construcción portadora de significados y de múltiples interpretaciones y, por lo tanto, en una disciplina susceptible tanto de ser enseñada como de ser aprendida

Glosario

ADIVINANZAS Rimas que contienen una incógnita a develar por quien las escucha.

CUENTOS DE NUNCA ACABAR Rimas de forma circular en las que el final es fórmula para reiniciar el recitado.

JITANJÁFORAS Juegos de palabras sin sentido

JUEGOS Y TEXTOS CON ACOMPAÑAMIENTO GESTUAL Las historietas pueriles contienen pequeños juegos para hacer con los dedos o señalando partes del cuerpo

PEGAS Rimas con versos pareados atendiendo a la rima consonante más que al contenido.

TRABALENGUAS Rimas con combinaciones fónicas que resultan de difícil articulación por similitud entre las palabras.

Referencias bibliográficas

- AKOSCHKY, J. "Cotidiafonos" Buenos Aires, Argentina 1995. Edit Ricordi
- AKOSCHKY, J. (2005). Eufonía. [Versión electrónica]. Revista Eufonía 33 "Los cotidiafonos en la educación infantil"
- BOVONE, TABERNA "Juegos y Canciones" Edit. El Corcel, BS AS 1991
- MALBRAN, SILVIA "El Aprendizaje Musical de los Niños" Bs As 1981. Edit Actilibro
- SAITTA, C. (1990). El luthier en el aula: Materiales y Tecnologías (Guía de fabricación 1 y 2). Buenos Aires: Ricordi.
- SCHAFFER, M. (1986). "El rinoceronte en el aula". Buenos Aires: Ricordi.
- SCHAFFER, M. (1983). "Limpieza de oídos". Buenos Aires: Ricordi.

ANEXO

Libro de autor diseñado y confeccionado por alumna del Profesorado de Artes Visuales (año 2015) a partir de materiales de desecho, (bandejas de telgopor), escrito a mano, dibujado, pintado, con textura y tridimensional



Libro de autor diseñado y confeccionado por alumna del Profesorado de Artes Visuales (año 2015) a partir de materiales de desecho, (cartón corrugado), escrito a mano, dibujado, pintado, texturado y tridimensional



Cotidiafonos y Caja de instrumentos diseñado, elaborado, realizado por alumna del Profesorado de Artes Visuales (año 2015) a partir de materiales de desechos: caños de pvc, placas metálicas, placas de cerámica de pisos, tubos de metal, cajas de telgopor, trozos de maderas, mates, cajas, bandejas, entre otros



Cotidiafonos y Caja de instrumentos diseñado, elaborado, realizado por alumna del Profesorado de Artes Visuales (año 2015) a partir de materiales de desechos: caños de pvc, placas metálicas, placas de cerámica de pisos, tubos de metal, tubos de madera, cajas de telgopor, trozos de maderas, mates, cajas, bandejas, entre otros



Libro de Autor realizado por alumna de Profesorado de Artes Visuales (año 2015) a partir de materiales de descarte : carton, papel de regalo, revistas, entre otros.



Cotidiafonos diseñado y realizado por alumna del Profesorado de Artes Visuales a partir de materiales de desecho : madera terciada, tubos de metal, maderas, vasos de plastico, carton, vasos de plastico, tapas de olla, tapitas de gaseosa, globos, entre otros.



Caja de instrumentos diseñada, elaborada, realizada por alumna del Profesorado de Artes Visuales (año 2015) a partir de materiales de desechos: madera, placas metálicas, rueditas, sogas, revistas



La materialidad evocadora.

Otra mirada sobre la producción de imágenes en la infancia

Raquel María Córdoba Vázquez

Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento
Universidad Nacional de Tucumán

*Ver a niño que dibuja es observar su pensamiento en acción,
su búsqueda de soluciones sobre un material inédito que va surgiendo
de su experiencia*
Luisa Martínez García

Introducción

En el presente trabajo nos proponemos difundir una experiencia de aula y tomamos como punto de partida, experiencias de enseñanza y aprendizaje en la materia Dibujo en la Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento en el 1º Ciclo (que abarca el Jardín de Infantes, Preparatorio y 1º Grado) y el 2º Ciclo (2º y 3º Grado), en el turno tarde. Las mismas permiten dar cuenta de la interacción y la apropiación sistemática del lenguaje visual, el desarrollo de la capacidad de simbolización que se manifiesta en este caso, en las imágenes producidas y que dan cuenta de las diversas conexiones entre el sujeto y el mundo, puentes de identificación y reconocimiento con las formas del contexto.

A través de la capacidad para construir significados y concretarlos en formas autónomas en las que se fragua la función simbólica, se manifiesta la cultura experiencial de cada individuo, su particular plataforma para significar el mundo, en la interacción con el contexto cultural, su lógica, sus códigos, las formas de interpretar la realidad.

En el caso particular de las propuestas de enseñanza que analizaremos, partimos de la idea de la materialidad evocadora, que se convierte en el eje que fundamenta las mismas y que busca generar aprendizajes en las niñas en lo referido a la construcción simbólica a través de imágenes.

Esto implica en relación a las decisiones didácticas, abordar los problemas, las situaciones y los acontecimientos dentro de un contexto y en su globalidad, desarrollando al mismo tiempo la diferenciación perceptiva.

Para llegar a algunas conclusiones sobre la potencia de la idea desarrollada en términos de aprendizajes logrados, analizaremos secuencias didácticas y las imágenes producidas a partir de las mismas.

Acerca de la función simbólica

Los que estamos en contacto con la producción visual de niños pequeños, podemos reconocer con seguridad de qué modo dicha producción revela su necesidad y capacidad para expresar significados, emociones, experiencias y deseos, a través de formas concretas. En ello se manifiesta la cultura experiencial de cada individuo, su particular plataforma para significar el mundo y cómo ésta se ha ido formando en la interacción con el contexto cultural, su lógica, sus códigos, las formas de interpretar la realidad.

A través de la capacidad de simbolización, que se materializa en objetos, gestos, palabras, los seres humanos establecemos puentes de identificación y reconocimiento entre nosotros, los que nos rodean y el mundo. Esta capacidad constituye el signo distintivo de la inscripción en la cultura, constitutivo de nuestra naturaleza como seres humanos,

Lo que producimos en forma de discurso no se basa en mera reproducción mimética del mundo sino en una reconstrucción, una reelaboración de lo real en términos de lo posible, en el terreno de la ficción que parte de la realidad pero presenta una versión ampliada de la misma. Es decir no se trata de acciones que reflejan la realidad sino que operan sobre ella transformándola desde las versiones que de ella generamos en cada gesto, imagen, sonido, palabra. Descubrimos el mundo en nuestras percepciones y en contacto con otros, vamos apropiándonos de formas de nombrar, de interpretar, de intervenir, de interactuar con la riqueza del mundo que nos rodea.

El hombre se inscribe en una filiación natural de desarrollo condicionada por el bagaje biológico de la especie y por mecanismos generales de interacción con el medio.

Desde el nacimiento el bebé es confrontado no solo con el medio físico, sino también con el mundo de las construcciones económicas, semióticas y culturales elaboradas por las generaciones precedentes. Estas construcciones comportan dimensiones materiales y representativas codificadas por las palabras de las lenguas naturales y por todos los lenguajes a través de los cuales los hombres se comunican: todos los aspectos de este mundo humano están saturados de significaciones o de valores funcionales contextualizados.

Intentos, juegos, intercambios, préstamos, devoluciones, versiones... formas que toman los infinitos y permanentes recorridos de la individualidad hacia el afuera, al encuentro con los otros, con el camino transitado. Cómo? En el ejercicio personal y único en cada ser humano, de lo simbólico. Podemos nadar en el ancho e impredecible caudal de la sociedad si podemos asirnos y apropiarnos de esas formas simbólicas, que constituyen el entramado denso de los lenguajes. Formas creadas y recreadas por la humanidad en su transitar milenar, pero que se actualizan y cobran vida en el ejercicio presente, individual, coyuntural de cada hombre de hoy. Al mismo tiempo, en una maravillosa paradoja, no hay otro modo de reconocernos humanos, es decir posibilitados de zambullirnos en la "impredecible corriente del gran río", interactuar con los otros, de constituir nuestra identidad, sino a través de aprender a jugar con esas formas, los lenguajes, de usarlos a nuestro antojo, sorprender al mundo con nuestras propias versiones, delimitar nuestro espacio, reconocernos en palabras, imágenes, gestos, sonidos creados por otros que nos ayudan a completarnos, a definirnos... descubrir el insondable misterio de ser a través del juego con el otro.

Cualesquiera que sean las diferencias individuales innatas que puedan existir como rasgos que nos distinguen, pronto empiezan a interactuar con configuraciones culturales muy potentes. Sin duda, prácticas y expectativas culturales se acumulan con el tiempo para configurarnos como sujetos característicos de una cultura que reconocemos como propia y que pueden no funcionar en otra cultura que abrace otros supuestos, que establezca modos diferentes de interacción.

Mientras que el programa genético humano espera determinados rasgos en el entorno del niño, depende también de otros que pueda o no emerger, en función de los valores y de las prioridades de la comunidad. Del mismo modo, aunque la infancia siga siendo el período en el cual la herencia biológica puede examinarse más directamente, tenemos que recordar que parte de las respuestas de ese niño, ya existen más allá de su piel del niño, en los juegos, en las costumbres y en los símbolos con que los adultos lo invitan a zambullirse en el gran caudal de su comunidad.

Esto significa que la capacidad de simbolizar que caracteriza al ser humano se desarrolla en una interacción de lo innato, de las marcas y rasgos propios del sujeto y los aportes, estímulos y oportunidades que el contexto le va ofreciendo a lo largo de la vida. Esto define la responsabilidad que le cabe a la escuela en la oferta de experiencias que permitan al niño, como sujeto en formación, acrecentar, ampliar esa capacidad de simbolizar.

La materialidad evocadora

Según Graciela Montes¹, la búsqueda de significados es lo que nos convierte en personas, estamos todo el tiempo, dramáticamente buscando significado, sentido a lo que hacemos, a lo que vivimos, a lo que miramos y de hecho a lo que leemos, escuchamos, al movimiento de nuestro cuerpo.

Ella se pregunta: "¿qué lugar ocupan los cuentos, la ficción, la literatura, la plástica, la música... en la vida de las personas? ¿Por qué leer y producir literatura, cuadros, música, danzas... por qué enseñarlas... por qué insistir en que el arte forme parte de la vida de las personas?"

Entonces recurre a la psicología, especialmente a Winnicott² a fin de responder a estas preguntas.

El punto de partida es el niño recién arrojado al mundo. Por un lado está su apasionada subjetividad su exigente deseo y por otro el objeto deseado; la madre y en el medio todas las construcciones imaginables, una difícil frontera de transición, el único margen donde realmente se puede ser libre no condicionado por lo dado, no obligado por las demandas propias ni por los límites del afuera.

1. Montes, G. (1995) La frontera indómita Mejiro: FCE

2. Winnicott, D. W. (1996) Realidad y juego. Gedisa. Barcelona.

El niño espera a la madre y en la espera, en la demora, crea. Winnicott llama a esto, “tercera zona” o lugar potencial. A esa zona pertenecen los objetos transicionales: la manta que se chupa, el osito de peluche, los rituales consoladores, el juego y la cultura.

Según Freud³, sería la sublimación. Para conjurar el deseo primordial se crea cultura, se desvía, se sustituye. Ese es el proceso de construcción psíquica como humanos, la marca de la humanidad, la renuncia a los deseos más primarios y el ingreso en los mundos alternativos, sustitutos, simbólicos...el deseo, el impulso sublimado por la palabra, por la imagen, por los sonidos, el arte; la pulsión de vida creando, oponiéndose a la pulsión de muerte.

Pero esta tercera zona no se hace de una vez para siempre, se trata de un territorio en constante conquista, en constante hacerse. Por una parte zona de intercambio entre el adentro y el afuera, entre el individuo y el mundo, pero también algo más: única zona liberada, el lugar del hacer personal.

La literatura, la plástica, la música, la danza, el teatro, como toda creación cultural están instalados en esa frontera, una frontera que contiene de todo, que no pertenece al adentro, lo cual sería pura subjetividad, ni al afuera, el mundo objetivo.

Si ese territorio se angosta, si no podemos habitarlo, no nos queda más que la pura subjetividad o sea la locura o la mera acomodación al afuera, que es una forma de la muerte. Entonces la condición para que esa frontera se mantenga es que sea indómita que no esté al servicio del puro yo, ni del no-yo.

El contacto de los niños con todo lo construido por los hombres en esa “zona liberada” o indómita, se presenta como posibilidad de indiscutible valor en el enriquecimiento de su experiencia. Aún más, posibilidad de encontrar cosas, sensaciones, percepciones del mundo, concepciones con las cuales se identifican o en las cuales reconocen experiencias personales que, vistas en el gran escenario de la cultura, revisten otra significación. Al mismo tiempo, se reafirma la pertenencia a un grupo, a una época, se encuentra la hermandad de lo humano...encontrarse con los miedos, las alegrías, los sueños, las derrotas, lo oscuro de los hombres, de los niños de otras épocas, o de tierras lejanas.

El lugar del arte es la zona del margen, de las escondidas, donde todo “puede ser” porque podemos entrar y salir a nuestro antojo. Podemos pintar un rostro amarillo o con pinceladas verdes, como lo hizo el señor Van Gogh, o árboles llameantes en cielos amarillos como lo hacían los “fauvistas”, aunque sepamos que tienen otros colores en el mundo que nos rodea, y nos guste volver al mundo “tranquilizador” que conocemos. Sin embargo, esta escapada al terreno de la ficción, de lo posible, ensancha a su vez, nuestra propia mirada sensata y realista de la vida. Nos permite probar, intentar desplegar las alas internas, recobrar la capacidad de soportar lo desopilante, lo raro, lo insólito, lo extravagante, lo increíblemente bello, lo insoportablemente tenebroso y melancólico. O darle a algo que conocemos la verdadera versión, que sin embargo subyace y se muestra como inadmisibles a los ojos de la sociedad.

El terreno del arte en la infancia se presenta como un espacio donde los niños aprenden, prueban, ensayan darle forma a sus propias versiones de todo lo que van conociendo, posibilidad de darle un propio formato (que puede desviarse, deformarse, agrandarse, desentonar, ser mucho más bello) a su propio caudal de experiencia vivida. Y como todo terreno de prueba, de ensayo, de caminar por el margen, se sirve de la experiencia acumulada por todos los que nos precedieron, como red debajo de la cuerda floja, como referente, como pistas para iniciar el vuelo, como pequeñas puntas de donde asirnos para colgarnos del barrilete.

A medida que crecemos, desarrollamos nuevas formas de conocimiento y de participación en la realidad; algunas de ellas surgirán en el curso de nuestra constante interacción dentro de la cultura, otras son resultado del programa explícito que proporcionan las instituciones educativas. Estos paquetes de información, de conceptos, de prácticas, cada vez más susceptibles de un examen consciente, constituirán nuestro bagaje de conocimiento y al mismo tiempo, incorporarán nuevas versiones simbólicas del mundo a la memoria colectiva.

En virtud del hecho de que en la infancia, el conocimiento de las formas simbólicas está en construcción o

aún no se puede reflexionar acabadamente sobre sus categorizaciones, las experiencias de la infancia se hacen inasequibles.

Sin embargo, constituiría un grave error, suponer que al no recordar tales experiencias dejan de ser importantes. Con toda probabilidad, aquellas comprensiones y experiencias primordiales hacen posible todo el conocimiento posterior, subyacen en la comprensión del mundo y son más inamovibles que muchas de las nociones que la escuela impartirá en el futuro.

En el caso particular de las propuestas de enseñanza que analizaremos, se parte de la idea de la materialidad evocadora, idea que se convierte en el eje que fundamenta las mismas y a través de ella, generar espacios de construcción simbólica en la creación de imágenes, teniendo presente lo que dicha construcción implica en la vida de toda persona como ser social y cultural y reafirmando todo lo que expresamos anteriormente.

La creación exige volver hacia el repertorio interior, al mundo construido desde que nacemos en sensaciones, vivencias que se combinan y se actualizan permanentemente en la percepción y la participación de todo lo que nos rodea, en las acciones y lecturas que se efectúan constantemente.

Suele suceder que cuanto más se explora en algún aspecto del mundo, más se puede decir acerca de él, más conexiones se pueden establecer con el propio mundo interior. Toda expresión, para personalizarse, debe establecer esta relación entre las propias imágenes y todo lo que acontece exteriormente, debe incluir un conocimiento del lenguaje para materializarlas y comunicarlas.

Esto implica en relación a las decisiones didácticas, abordar los problemas, las situaciones y los acontecimientos dentro de un contexto y en su globalidad, haciendo foco en detalles que exijan la diferenciación perceptiva, pero sin perder de vista, el enfoque global de la percepción infantil.

Volviendo a la idea eje, consideramos que el repertorio interno, subjetivo, debe ser actualizado, disparado como contenido que se expresa a partir de algo material que evoque las imágenes internas, las defina en un formato expresivo y las incluya en las experiencias colectivas.

Esto material, sin embargo, no son sólo los materiales plásticos que, sin duda, son movilizantes, motivadores, pero más bien de sensaciones sensoriales, que mueven a la exploración y a la experimentación de las posibilidades de los mismos.

La evocación de lo interno requiere a nuestro criterio de imágenes, trazos, formas concretas que refieran a particulares sensaciones, vivencias personales, versiones diferenciadas de lo real.

La creación simbólica forma parte del proceso de hacer públicas las imágenes y representaciones internas, permitiendo que otros participen de ellas, y supone la transformación de algo intangible en formas concretas que pueden ser percibidas a través de los sentidos (Eisner, 1994)⁴.

Tiene que ver con el atravesamiento de la realidad por un lenguaje, por un código simbólico para generar una expresión propia que contenga, que dé sostén a la propia percepción de la realidad, en la apropiación sistemática y personal de ese código.

Esta evocación a través de una materialidad supone que el niño cuando se expresa plásticamente representa experiencias. Por lo que es imprescindible insistir en la calidad de la experiencia como en la de los medios específicos de representación.

Y aquí se imponen los nexos necesarios entre la búsqueda e investigación de los elementos del lenguaje plástico, la observación, el lenguaje oral que explica o aporta a la realización de actividades de producción o motoras, el juego ficcional. (De Bartolomeis, 1994)⁵.

La materialidad que evoca implica la exploración de los elementos del lenguaje, como búsqueda y descubrimiento de cómo tales elementos se relacionan como un todo discursivo, en sus interacciones que permiten la construcción del discurso ficcional. Ésto incluye necesariamente la resolución de problemas, trabajo siempre complejo según las edades de los niños, pero que es posible merced a una situación formativa favorable, que proporcione condiciones y medios para dar importancia a la pintura, el diseño, el dibujo, el modelado y otras formas expresivas.

3. Freud, S. (1911). Freud S. La moral sexual “cultural” y la nerviosidad moderna. En Obras completas, Tomo IX. Amorrortu. Buenos Aires.

4. Eisner, E. (1994). Cognición y curriculum. Una visión nueva. Buenos Aires: Amorrortu editores.

5. De Bartolomeis, F. (1994). El color de los pensamientos y de los sentimientos. España: Ediciones Octaedro.

Y en la construcción diaria de situaciones favorables para la expresión, creemos que ocupa un lugar importantísimo la propuesta del docente y la disponibilidad de espacio, materiales y tiempo para lograr un producto unitario que refleje sus propias imágenes.

Acerca de la propuesta didáctica

Para comprender los alcances de la inferencia del docente, es necesario entender que el niño enfrenta diferentes tipos de problemas, para lograr un producto unitario que refleje sus propias imágenes.

Según De Bartolomeis⁶, estos problemas tienen una relación directa con la práctica artística, puesto que en ella se conecta el contenido o asunto a representar, los elementos del lenguaje plástico y el dominio de materiales e instrumentos.

El niño por propia iniciativa no inicia un proceso sistemático para lograr resultados cada vez más eficaces en la representación de ideas o sentimientos, no intenta, sistemáticamente, expresiones cada vez más acabadas o variaciones entre los elementos de la composición, etc. La búsqueda de soluciones o alternativas en la expresión visual o en la resolución de una imagen, se desarrolla en un ambiente favorecedor y a instancias de una propuesta de trabajo. Pero, ¿desde dónde abordamos el aprendizaje que permita un enriquecimiento del lenguaje expresivo? Desde los pequeños o grandes detalles del mundo que nos rodea, desde las cosas cotidianas o aparentemente conocidas.

Se pueden evitar revertir las formas convencionales y estereotipadas de representarlas. Los niños han demostrado ser capaces de abandonar los estereotipos y esquematismos y enfrentarse a complejidades, de dar formas a sus experiencias y producir cambios en la forma de considerar la realidad.

Lo que es digno de destacar y siempre nos produce asombro, es que los resultados a los que se aborda, por muy elementales que sean en cuanto a aspectos formales, constituyen versiones siempre imprevisibles de un mismo tema aparentemente convencional.

A partir de las formas del entorno natural, es posible desarrollar conceptos como el de diversidad, igualdad, simetría, estableciendo nexos entre distintos modos de abordar la realidad y los campos de conocimiento.

También son posibles las variaciones sobre un mismo tema, que proporcionan posibilidades de ejercitar el poder de elección y de síntesis, de intensificar algunos aspectos, de dar menor importancia a otros o de producir cambios en formas que se abordan desde perspectivas distintas. En el transcurso del proceso de indagación y exploración, se van develando las variaciones posibles y deseadas y también las que no se tuvieron en cuenta en un primer momento.

Fantasía, realidad, representación y transformación: estos conceptos atraviesan las actividades que se desarrollan en las clases de Plástica y permiten ampliar los alcances del aprendizaje, pues habilitan a pensar que el proceso que se lleva a cabo, en realidad tiene que ver con la significación a través de imágenes, es decir la creación personal de nuevos significados acerca del mundo, y sus posibilidades de representación. Estos procesos incluyen el desarrollo de acciones del pensamiento para interpretar los significados creados por la cultura y crear otros, a partir del desafío que plantea la materia y el soporte y el desarrollo de técnicas para lograrlo.

Desde el Jardín de Infantes se enfrenta a las niñas al problema de apropiarse de un soporte bidimensional (soporte material de la imagen) en pequeños pasos, desde el juego y en la interacción con las reglas de construcción de un lenguaje que les posibilita dar formas a las ideas.

En cuanto a la metodología, la propuesta de trabajo se presenta como consignas de producción de imágenes que implican un desafío, con un grado básico de dificultad, posible de resolver teniendo en cuenta las posibilidades de las niñas en relación a su edad y a niveles de percepción e interpretación de la realidad que van alcanzando y que van revelando en sus trabajos. Pero también que supone la oportunidad de resoluciones personales y la puesta en acción de decisiones en cuanto a la construcción discursiva.

Lo que proponemos como tarea a resolver incluye siempre un anclaje con la realidad (la materialidad evocadora), que se dispone de acuerdo a reglas y formas diferentes a las de la representación. Cuando hablamos

de realidad podemos referirnos a la visible, posible de ser apreciada por nuestros sentidos, pero también a la impresa en nuestra mente a partir de situaciones vividas, de nuestra experiencia de la cultura.

Un trazo del cual se parte, la modificación del soporte, imágenes preexistentes evocadores en su materialidad de imágenes internas, de sensaciones y experiencias vividas, de un particular conocimiento del mundo. Y todos estos niveles de realidad pueden ser mediados, categorizados, ordenados por el lenguaje de la palabra, que a su vez, ofrece la posibilidad de exagerar o disminuir o anular o dar nuevos enfoques a cada parte de la inconmensurable realidad.

El objetivo de máxima que nos planteamos desde el primer encuentro de las niñas con el lenguaje visual, es el logro de un espacio de construcción simbólica que permita crear una versión personal del mundo, de la realidad, de lo que se encuentra en el terreno de lo privado (de su mente, en las huellas de su memoria) y que si encuentra el modo de compartirse y tomar las formas de lo público, implica ensayos, aprendizajes de la difícil y apasionante empresa de participar del inmenso río de la experiencia humana colectiva, de atreverse a transformarla y hacerla propia.

No hay que desconocer que este encuentro con el lenguaje está mediado por el vínculo docente-alumno (Abramowski, 2010)⁷, que reconocemos como el principal nutriente del puente que establecemos entre la cultura, en sus múltiples y ricas manifestaciones, el niño y nosotros como maestros. En este sentido, somos conscientes de la responsabilidad que nos cabe como educadores, de abrir ventanas vastas y enriquecedoras hacia el mundo, permitiendo que cada niño despliegue todo su potencial y al mismo tiempo, creando espacios para que este potencial se amplíe mucho más.

En cuanto a la evaluación implica establecer criterios que permitan la revisión constante de la propuesta de enseñanza en el rumbo planteado y un desafío creciente para las niñas en relación a la apropiación del lenguaje desde el placer, la construcción del sentido estético. Para pensar los criterios, se tiene en cuenta el concepto de Eisner⁸ sobre la evaluación productiva, en cuanto a establecer contextos, que permitan encuadrar las producciones de los alumnos y valorarlas:

- Con respecto a sí mismo (ubicación de cada producción en la trayectoria del alumno y en su propio proceso de aprendizaje).
- Con respecto a la clase.
- Con respecto al criterio, es decir con el objetivo planteado para la tarea de aprendizaje que dio como resultado la producción que se está evaluando.

En general, la estructura escolar que debe monitorear los aprendizajes de los alumnos, hace hincapié en el segundo contexto, pero el autor afirma que a efectos de una valoración más abarcativa de los diferentes aspectos involucrados en la producción como resultado de aprendizajes.

Análisis de producciones logradas en el Primer y el Segundo ciclo.

El análisis de las producciones visuales que presentaremos, realizadas en grados de los ciclos mencionados, se basan en todo lo expuesto anteriormente. Esto es, los niveles de realidad y las transformaciones de la misma en función de la significación que las niñas construyen, de los sentidos que se materializan, a partir de una consigna dada (que funciona como un disparador que evoca algo personal o conocimiento colectivo). En todos los casos implican la puesta en acción de estrategias de representación, en las cuales se manifiestan grados de intuición, pero también la apropiación de reglas que permiten la resolución de una imagen bidimensional y la posibilidad producir versiones particulares del nivel de realidad propuesto. En algunos trabajos se parte de concepciones (concepción de rostro, concepciones espaciales o de formas que provienen de la fantasía) que se definen previamente a través de la palabra, en un intercambio colectivo. En otros casos se parte de la observación en interpretación de obras de artistas y en otros, de la interacción con los elementos básicos del lenguaje.

De todos los trabajos realizados se seleccionaron los siguientes que serán presentados categorizados en función de las categorías antes mencionadas sobre niveles de realidad abordados:

6. De Bartolomeis, F. (1994). El color de los pensamientos y de los sentimientos. España: Ediciones Octaedro.

7. Abramowski, Ana (2010). Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas. Buenos Aires, Paidós.

8. Eisner, E. (1995). Educar la visión artística. Buenos Aires: Paidós.

Concepciones

- ✓ Rostro (relación de sus partes en torno a un eje- acercamiento al concepto de simetría). Integración de un procedimiento para construir imagen más compleja.
- ✓ Dragón (personaje de la fantasía, se propone de dos cabezas- procedimiento de transferencia, resolución personal a partir de la propia idea de “dragón”).
- ✓ Ciudad (algo complejo- superposición- agrupamiento de muchas formas – verticalidad de edificios, idea de lo “urbano” visto por un niño))
- ✓ Bosque (oscuridad, frescura – colores oscuros: paleta reducida- muchos árboles altos- verticalidad de soporte y formas).
- ✓ Montañas (formas de gran tamaño, coloridas, agrupadas – superposición de formas, relación de volúmenes en el plano).
- ✓ Casa rara (objeto conocido transformado bajo el concepto de “raro”- estrategias de transformación de volúmenes reales).

Observación e interpretación de obras de artistas

- ✓ “Mujer llorando” de Picasso
- ✓ Deformación expresiva de la realidad concreta (“ El grito”)

Interacción con los elementos básicos del lenguaje

- ✓ Líneas rectas y curvas. Combinación y distribución en lugares diferenciados del plano.
- ✓ Forma por su contorno. Integración de formas en composición simétrica. Relación formas figurativas en composición no figurativa.
- ✓ Superposición de formas figurativas. Disposición en el espacio a través de estampado.
- ✓ Relación de líneas-forma-espacio. Juego con elementos plásticos generado en la transformación del soporte.

Definición de arriba y abajo. Inclusión de formas en un posible abajo (mundo subterráneo)

Sucesión de formas y delimitación espacial a partir de la sucesión y construcción de una idea.

Unión de puntos y reconocimiento de formas.

Generación de forma figurativa a partir de forma geométrica.

Exploración del espacio (agrupación de formas pegadas y relación con líneas).

Generación de formas en relaciones de encadenamiento, inclusión y distribución de las mismas en el espacio.

Organización de formas (recortadas configurando diferencias en el formato: redondeadas, alargadas) en relaciones de superposición y yuxtaposición.

Completamiento de figura dentro del vacío de la silueta.

Observación directa de la realidad concreta.

- ✓ Obras de Ricardo Heredia (Utilización de estrategias para la representación en el plano de formas volumétricas- Interpretación de formas complejas que implican transformación de realidad concreta).

En todos los casos presentados se apunta a la construcción de una imagen y para esto, se insiste sobre la relación entre elementos del lenguaje y su instalación en un fondo que implica decisiones en cuanto al color en relaciones de contraste, continuidad, aunque esto signifique en algunos casos dificultades en sostener la definición de la figura. Pero que supone la construcción de una imagen como totalidad.

Conclusiones

Para concluir, podríamos señalar que lo relevante de las experiencias compartidas, es que en todos los casos se presentan como oportunidades para la investigación y la búsqueda de las posibilidades de la imagen para la construcción simbólica. Las niñas se entregan con innegable placer a plantear sus obras, tomando cada propuesta como un desafío a su propia inventiva. Una conjetura, un supuesto, una posibilidad, es lo que repre-

senta para ellas cada consigna, algo que se va construyendo en atención a una idea básica que se plantea, pero que puede ser resuelto de manera absolutamente personal. Y esta construcción que es de carácter simbólico, compromete al pensamiento, en procedimientos como la intuición, la inferencia, la relación de aspectos de la realidad comprendidos desde la experiencia y a los cuales se les da forma material.

Al respecto, De Bartolomeis⁹, expresa: Justamente la investigación o búsqueda es la condición para desarrollar al máximo la fuerza inventiva y la realización de un estilo personal; sin embargo, lleva a límites que, según todos los artistas, están más allá de la razón. La búsqueda no revela misterios, pero permite adentrarse más en sus profundidades.

La búsqueda implica no sólo resoluciones más acabadas desde la técnica o la composición, sino el buceo de las propias formas de “decir”, de las relaciones entre lo se representa y su origen experiencial, la investigación sobre la propia capacidad de expresar. El concepto de materialidad evocadora intenta ayudar en ese proceso. Implica como expresamos anteriormente, un anclaje experiencial que supone que las experiencias vividas se encuentran en estado mental, como un amplio, diverso y rico repertorio de lo conocido, que se combina constantemente y se da a conocer en las oportunidades que lo requieren. Pero toda esa experiencia acumulada, necesita ser evocada, definida en un campo posible para su representación. Y en este sentido, los códigos, las dinámicas y las lógicas culturales aportan el ancho y riquísimo bagaje acumulado de experiencias de representación llevadas a cabo por la humanidad y que se ofrecen en los lenguajes. Creemos que los momentos de producción artística permiten que el repertorio personal se materialice (actualizando la experiencia de la cultura) en sus variadas y hasta extrañas relaciones, desde la metáfora, el guiño, lo solapado, lo que expresa aquello que ni nosotros mismos somos capaces de dimensionar y que revela la hondura del misterio del pensamiento humano, la capacidad discursiva, que convierte en relato las marcas que la realidad va trazando en nuestras vidas. De este modo, los seres individuales nos inscribimos en la cultura, nos reconocemos como seres sociales.

Bibliografía

- Augustowsky, G. (2012). El arte en la enseñanza. Buenos Aires, Paidós.
- Barale, G. (2003) “¿Para qué sirve el arte o la práctica artística en los procesos educativos?” en Alternativas – Serie: Espacio Pedagógico” Año 8 (31):35-44.
- Brailovsky, D. 2007 “Luces resplandecientes. Presencia, imagen y figura de un maestro en el paisaje escolar” en Frigerio, G. y Diker, G. (comps) Educar (sobre) impresiones estéticas. Del estante editorial: Buenos Aires.
- Chapato, M. E. y Dimateo, C. (1996). Producción Artística y Arte como Conocimiento Escolar. U.N.C.P.B.A. Bs. As.
- De Bartolomeis, F. (1994). El color de los pensamientos y de los sentimientos. España: Octaedro.
- Eisner, E. (1994). Cognición y curriculum. Una visión nueva. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Eisner, E. (1995). Educar la visión artística. Buenos Aires: Paidós.
- Freud, S. (1911). Freud S. La moral sexual “cultural” y la nerviosidad moderna. En Obras completas, Tomo IX. Amorrortu. Buenos Aires.
- Martínez García, L. (2004) Arte y símbolo en la infancia. Editorial Octaedro, España.
- Montes, G. (1995) La frontera indómita Mejico: FCE
- Roux, H. (2013). Desplegar la mirada. Las artes visuales en la escuela. Buenos Aires: Biblos
- Vigotsky, L.S. (Primera edición en Distribuciones Fontamara, S. A. 1996). La imaginación y el arte en la infancia. Méjico: Distribuciones Fontamara, S.A.
- Winnicott, D. W.(1996) Realidad y juego. Gedisa. Barcelona.

⁹. De Bartolomeis, F. (1994). El color de los pensamientos y de los sentimientos. España: Octaedro.

Una manera diferente de despedirse del Nivel Secundario: “El Legado”

Roxana Pulgar; Mireya Herrero

Liceo Agrícola y Enológico “Domingo F. Sarmiento”
Universidad Nacional de Cuyo

*“..el hombre es el animal extremadamente manso y divino
si ha sido amansado con la verdadera disciplina;
pero si no tuvo ninguna o fue equivocada,
es el más feroz animal que produce la tierra”
Comenius, Didáctica Magna*

El presente trabajo tiene por objetivo transmitirles una experiencia llevada a cabo en el Liceo Agrícola y Enológico “Domingo F. Sarmiento” de la Universidad Nacional de Cuyo. Esta nos ha permitido reflexionar sobre las formas de proceder, de decidir, de afrontar situaciones problemáticas a fin de producir cambios posibles y formadores.

Todos sabemos que cada escuela, que cada organización presenta su cultura, sus modos de hacer, de pensar, de sentir, de actuar ante las adversidades. Cada sujeto que pasa a ser parte de la escuela tiene la posibilidad de apropiarse de la cultura de manera única. Al promover la participación activa de los estudiantes en el contexto esto los convierte en protagonistas de la cultura institucional. Es la cultura la que mediatiza el aprendizaje, la actividad educativa y ella otorga códigos con que los sujetos operan y atribuyen significados.

La cultura es definida por un complejo que incluye el conocimiento, el arte, las creencias, la ley, la moral, las costumbres y todos los hábitos y habilidades adquiridos no sólo en la familia, sino también al ser parte de una sociedad como miembro que es. La cultura escolar está constituida por los códigos sistematizados de la cultura universal, regional y local.

Si avanzamos con las tradiciones estas son costumbres, comportamientos, recuerdos, rumores, creencias que se transmiten de boca en boca, año tras año, de generación en generación. Muchas son las tradiciones que se mantienen en cada institución y que, en no pocas ocasiones, logran diferenciarlas e identificarlas.

Existen, dentro de ellas, lecciones aprendidas para permitir que algo distinto suceda y para que las respuestas a los límites de la forma escolar se vean a veces transgredidos.

El Liceo Agrícola “Domingo F. Sarmiento” de la UNCuyo se caracterizó por una cultura distinguida por su elevada exigencia académica, por autoridades muy firmes, poco abiertas al diálogo y que lograban imponer su voluntad sin justificar su accionar. En este modelo homogeneizador, disciplinario, con todo el peso de la modernidad, se fue gestando una manera de egresar de la escuela muy particular. Los alumnos del último año se despedían de la escuela con actos feroces que muchas veces dañaron objetos, instalaciones, pertenencias de los docentes que terminaron creando en el accionar adulto una expectativa temerosa que se renovaba año tras año al acercarse el final del cursado. Por sorpresa, ingresando por los techos o escondidos luego de pasar toda la noche en la escuela irrumpían con planes perfectamente elaborados de lo que cada uno tenía que hacer.

Desparramaban distintos líquidos: agua, aceite, lavandina con los que mojaban vidrios, paredes, pisos, autos, personas. En alguna oportunidad las vísceras de animales se esparcían por el establecimiento. Pelo recogido de los deshechos de las peluquerías hacían las veces de papel picado que tiraban graciosamente. Muchos de estos llamados “**asaltos**” se concretaban a cara tapada protegiendo la identidad por el temor a ser identificados. Las preparaciones eran impecables como así también la logística para el logro de su objetivo.

Las promociones que egresaban se despedían de la escuela de esta manera con mayor o menor nivel de agresividad. Algunos escribían mensajes dirigidos a la institución en general, a las autoridades o a docentes destacados por actitudes ásperas o por exigencias incomprensibles.

Tal vez sea oportuno recordar a la psicóloga Ana Quiroga cuando sostiene: “El mundo está sometido en su

totalidad a una frustración del hombre en su posibilidad de realizarse. La violencia puede ser definida como una reacción colectiva ocasionada por la acumulación de frustraciones de individuos que, en un momento dado, por identificarse en un mismo conflicto, adquieren una pertenencia”.

Las broncas contenidas, la ausencia de justificaciones y de argumentos por parte de los adultos, la falta de la palabra aclaradora, del diálogo fecundo, lograban manifestarse a través de mensajes en las paredes y de agresiones explotadas.

Año tras año los asaltos aumentaban su nivel de agresión y la escuela se preparaba para recibirlos con charlas previas destinadas a alumnos y a padres referidas a la inconveniencia de esta práctica y de los riesgos que acarrearía realizarlas. La posibilidad de quedar “libres” por amonestaciones, la denuncia policial, eran posibilidades concretas que se anunciaban con anticipación. Todo esto quedaba especificado y firmado en actas compromisos que todos debían firmar, luego de haber participado de largos sermones referidos a las consecuencias de estos actos. La postura institucional se endurecía aunque los resultados que se obtenían estaban muy lejos de ser los esperados.

El paradigma imperante que se sostenía era que agudizar los controles, las amenazas de expulsiones, fuertes sanciones, la reparación de objetos destruidos, operarían desestimando por parte del alumnado la idea del asalto. Las autoridades visitaban los cursos de los próximos egresados con el acompañamiento de abogados que explicaban los derechos y obligaciones de los estudiantes y las consecuencias de los hechos vandálicos con el objetivo de eliminar la idea o por lo menos de minimizar los efectos de los asaltos y restarle agresión.

Año a año alumnos y adultos repetían las acciones obteniendo, como era de esperar, los mismos resultados. A posturas adultas cada vez más endurecidas, asaltos más sorprendentes y agresivos.

Frente a esta reiteración de situaciones el Servicio de Orientación propuso afrontar el problema desde otro lugar y proponer a las autoridades acciones diferentes para que se pudieran desaprender esas lecciones aprendidas que formaban parte de la tradición y por ende de la cultura institucional. Se desplegó un abanico de posibilidades que permitiera ampliar el pensamiento en torno a esta forma escolar de despedida a fin de tratar de llegar a la causa que provocaban estos desbordes. Como dice Cerezo Ramírez“el diagnóstico adecuado del problema permitirá evaluar diferentes programas de intervención y/ prevención aplicados en el ámbito escolar”.

Es importante no quedarse en la situación detonante ya que esta es la punta del iceberg, es decir los síntomas visibles, externos o percibidos pero lo que realmente debemos trabajar es esa parte que queda “debajo del mar” y que sustenta el “iceberg visible”. Amerita pensar la manera integral de abordar esta alarma.

Si realizamos un recorrido por nuestras vidas estas se encuentran llenas de ganancias y de pérdidas. No todo es ganancia y desde siempre sufrimos pérdidas. Lo que se pierde, es sin lugar para las dudas, un objeto amado, algo significativo que puede ser una persona, un lugar, una etapa.

Podemos decir que el duelo es una reacción emocional y del comportamiento relacionada con una aflicción que conlleva correlatos fisiológicos y sociales. Es un proceso que surge ante la pérdida. Algunas de estas son accidentales y pueden o no ocurrir, o bien pueden ser inesperadas y estas son las que acontecen en cualquier momento de la vida de una persona.

Otras son previsibles y se dan como fruto de logros alcanzados, como lo son por ejemplo: el “egreso” en alguna etapa de los estudios como así también la llegada de la jubilación o el retiro en el ambiente laboral. Dichas pérdidas nos generan verdaderos “desafíos” convirtiéndose en auténticas situaciones de “crisis”. Y como toda “crisis”, una vez superada, nos representa un verdadero crecimiento para nuestra vida.

Por otro lado están aquellas que son inherentes al proceso evolutivo, y que suelen darse en algún momento particular del desarrollo: el irse de la casa de los padres, al terminar una relación de pareja, una mudanza, un cambio de trabajo... son momentos de la vida que llevan a las personas a tener que aceptar que algo terminó. Luego quedarán lugares vacíos, que serán ocupados por los recuerdos pero restándole el dolor que nos produjo la pérdida. La finalización de los estudios secundarios representa un cierre en la etapa del sujeto que inevitablemente va a suceder y que va a causar más o menos dolor y que puede manifestarse de diversas maneras.

Sostengo que la finalización del secundario desencadena un proceso de duelo. Como todos los duelos, son dolorosos, difíciles pero es necesario atravesarlos. Es muy posible que las broncas, las situaciones sin resolver vividas durante los años de escuela se hubieran guardado con la intención de sacarlas un día determinado. Como siempre lo que se guarda con rencor se prepara para salir en algún momento y no siempre de la mejor

manera. Es como si fermentara y leudara para explotar y hacer sentir lo considerado desatinado, desubicado, injusto. Lo que no se habla, lo que no se dice, lo que no se expresa, algún día será hablado, dicho y expresado. La forma dependerá del trabajo que se realice para que los hechos puedan ser aclarados.

Frente a esta situación fotocopiada y endurecida año tras año, decidimos implementar otra forma de acompañamiento a los estudiantes para realizar una despedida, un duelo diferente por aquello que inevitablemente se termina.

Decidimos aplicar el modelo que Kübler-Ross propone para el tratamiento de los duelos.

Planificamos encuentros con los alumnos de los últimos años cada 10 días. Empezamos a trabajar este Proyecto que denominamos “**El Legado**” y que presentamos como la necesidad de dejar “algo” a la escuela en la que pasamos tantos momentos de nuestras vidas. Iniciamos con el sondeo de los temores y la representación personal de la escuela secundaria.

En un primer momento notamos cierta resistencia a trabajar este tema; se manifestaron negando cualquier sentimiento alrededor de la finalización de la etapa, lo que no nos causó sorpresa ya que coincide con el primer momento que Kübler-Ross define en el proceso del duelo. **La negación y el aislamiento** permite amortiguar el dolor que causa un tema que aparece para ser tratado. Es una defensa provisoria e inmediata que se da ante un tema que emerge y que causa dolor abordarlo. Gracias a la negación como tal nos ayuda a sobrevivir la pérdida, Nos sentimos abrumados, como “adormecidos” y nos preguntamos cómo vamos a poder seguir adelante; si lograremos realizar este desprendimiento y seguir adelante sin tanto dolor y reacomodándonos de la mejor manera. La negación nos hace posible salir adelante. Es decir que hay una gracia en la negación ya que ésta es la manera natural de dejar entrar en nosotros sólo la cantidad de dolor que podemos manejar. “Esto no me puede estar pasando, prefiero no hablar de esto”.

Continuamos trabajando y se fueron sucediendo los encuentros. Tras la primera negativa vino un persistente enojo que **se manifestó con bronca**, con enfado hacia la escuela por aquellas cosas que lastimaron, que se consideraron injustas y que en su momento no se resolvieron. La negación fue sustituida por la rabia y el resentimiento. Todo se convirtió en criticable. Es cierto que la comprensión del por qué de las cosas contribuye a aminorar el dolor, a atemperar el enojo. En consecuencia, dejamos que los estudiantes se expresaran para lo que implementamos actividades que permitieron canalizar el enojo. Esto permitió que salieran a la luz preguntas que no habían tenido respuestas, acciones vividas como injustas e injustificadas por parte de los alumnos, decisiones adultas no compartidas, rencores y ausencia de palabra.

Así llegó la tercera etapa. Se hizo la hora de la **negociación**, el momento de dar explicaciones, de encontrar las justificaciones para comprender y hacer las paces con una institución que es el resultado de un tejido que se va armando con las hebras de cada uno que la conforma. Esta instancia de diálogo con los responsables requiere apertura de ambos lados para aliviar el dolor mediante la comprensión de los hechos. Conocer el impacto que tuvieron ciertas decisiones, descubrir broncas insospechadas fue beneficioso para potenciar un diálogo genuino. Se organizaron encuentros con estrategias especiales para disipar pensamientos y fantasías infundadas, reconocer errores, argumentar acciones y así poder superar la negatividad de la vivencia. Este momento fue sumamente rico porque permitió recuperar lazos, entender decisiones, pedir y aceptar disculpas que llevó a descomprimir el malestar.

Luego se produjo un intenso **momento de tristeza**, temporaria pero necesaria para darle lugar a la aceptación de la realidad. Esta instancia habilita al trabajo entre docentes y estudiantes tendiente a mirar los hechos y acontecimientos desde otro lugar, desde otro punto de vista más positivo y superador. La comunicación verbal asertiva es la clave para este momento. Aceptar la tristeza, permitir su expresión, que se le pueda poner palabras al dolor, que se pueda compartir y socializar lo que se siente es prioritario en este proceso. De esta manera se trabajó, respetando esta expresión como respuesta adecuada a la pérdida que llega.

La última etapa, la de la **aceptación** se impuso en este proceso. Amigarse con la escuela permite dejarla sin rencores y con ganas de volver y estar bien en ella. Reconocerle lo vivido, los momentos difíciles, divertidos, recuperar las anécdotas, las travesuras, las personas y los personajes constituye un signo positivo para revertir sentimientos encontrados. Trabajar esta etapa con una visualización guiada por los años de cursado, por las aulas, por lo vivido contribuye a recuperar lo que la institución nos ha dado y lo que le dimos a ella. Se va llenando la bolsa imaginaria hasta llegar al momento presente. Aquí realizamos con los alumnos varias actividades que

posibilitaron la expresión de sentimientos sin rencores y sin broncas. Redactaron una carta de despedida dedicada a alguien elegido por ellos al que le agradecían lo vivido y aprendido.

Se cerró el proceso con un legado que fue algo que los alumnos quisieron dejar a la institución como algo de ellos visible a las futuras generaciones. Pintaron un mural en una pared que la escuela les cedió para dejar la impronta de la promoción 2015.

Terminaron las clases sin reuniones ni actas amenazantes. No se produjeron desmanes, no jugaron en la cornisa, no expresaron sus broncas a través de conductas agresivas, despiadadas, por el contrario pudieron preparar y disfrutar una despedida de otra manera. Pudieron egresar de otra forma, positivo, ejemplificadora, que demostró que es bueno irse de un lugar del que se llevan una bolsa imaginaria llena de saberes, lecciones aprendidas, amigos, recuerdos, anécdotas, crecimiento pero que también pueden dejar algo simbólico que de cuenta del paso por la institución de los que también hicieron la historia del Liceo

Jardín de 5 años: su integración en el primer ciclo de la escuela primaria

Alicia Inés Bianchi; Andrea Mariana Esparrell

Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento
Universidad Nacional de Tucumán

INTRODUCCIÓN

La Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento, es la única institución educativa dependiente de la Universidad Nacional de Tucumán, que cuenta entre sus grados con Jardín de Infantes. La misma albergaba solamente a una población estudiantil femenina hasta el año 2015, incorporándose la coeducación a partir del período lectivo 2016.

El primer ciclo del Departamento de Aplicación de esta escuela incluye al Jardín de 5 años, Preparatorio y Primer grado. La integración de los mismos en el “ciclo de iniciación” responde a que los niños de entre 4 y 7 años atraviesan una etapa evolutiva con intereses, formas de pensar y de actuar similares. Por esta razón la escuela tiene fines concretos y comunes que cumplir en estos primeros años de escolaridad.

Los niños entran en este primer ciclo a los 4/5 años cumplidos e irán iniciándose en los distintos órdenes de aprendizajes a medida que su madurez intelectual y afectiva lo permita.

En nuestra realidad educativa contamos con alumnos de diferentes niveles sociales, económicos y culturales, lo que brinda una gran heterogeneidad en cuanto a la población que constituye el Jardín de Infantes. El proyecto educativo del Jardín considera esas diferencias, tomándolas como puntos de referencia para construir desde allí nuevos y auténticos aprendizajes, con el fin de brindar igualdad de oportunidades a cada uno de los alumnos.

Esta diversidad con la que cuentan nuestras aulas requiere de un trabajo minucioso de las docentes, que permita aprovechar las diferencias en beneficio de todos, para no caer así en una desigualdad educativa que lleva a una mayor injusticia y exclusión social.

Los niños son sujetos de derecho, con iguales derechos a la educación y a una vida digna, por lo que es necesario brindar en nuestro Jardín experiencias educativas ricas que contribuyan e intenten revertir al menos un poco las desigualdades, realizando una negociación de las diferencias.

Es fundamental recordar que cada niño que llega al jardín es un ser singular, atravesado por su propia historia personal y familiar, como así también dueño de una identidad cultural y lingüística, cargada de vivencias y conocimientos previos.

Para la construcción de aprendizajes significativos se tienen en cuenta estos saberes previos de los niños: o sea, los conocimientos o hipótesis elaboradas por éstos para explicar el mundo, conocimientos muy ligados al contexto sociocultural y a las experiencias vividas por ellos.

Además tenemos que ser concientes que la educación está condicionada por factores políticos, sociales, económicos pero también que desde la escuela, podemos operar cambios.

¿POR QUÉ ARTICULAR EL JARDÍN DE 5 AÑOS CON EL PRIMER CICLO DE LA ESCUELA PRIMARIA?

Existen fines concretos y comunes que cumplir en los primeros años de escolaridad que pueden representar una oportunidad única para desarrollar el pensamiento.

Esta articulación responde a que los niños de entre 4 y 7 años atraviesan una etapa evolutiva con intereses, formas de pensar y de actuar similares e irán iniciándose en los distintos órdenes de aprendizajes a medida que su madurez intelectual y afectiva lo permita.

Esta organización permite no apresurar ni retrasar el desarrollo de los alumnos. De esta manera se hace posible que las docentes puedan esperar un tiempo más a quienes, por diferentes motivos, aún no alcanzaron los aprendizajes esperados para el grado que transitan dentro de este ciclo.

Desde el reconocimiento del Jardín como parte del primer ciclo y como espacio educativo, debemos, a su vez, establecer las peculiaridades que lo identifican y que caracterizan las especificidades de las acciones educativas con los niños más pequeños. El rol del educador, la planificación, las propuestas de enseñanza, sus estrategias e intervenciones, el abordaje de los contenidos, el desarrollo del lenguaje, la organización de los espacios y los tiempos, los materiales, la organización institucional, etc. deben adaptarse a las particularidades del Nivel Inicial, sin caer en la “primarización” del mismo.

¿CUÁL ES EL ROL DEL DOCENTE EN EL JARDÍN DE ESTA INSTITUCIÓN?

El docente, quien acompaña a los alumnos durante estos tres años de escolaridad, asume un rol fundamental al ser quien pone en juego la función pedagógica y social que el ciclo cumple. Es él quien tiene la responsabilidad fundamental de articular el peculiar trabajo del Jardín de Infantes con el de los siguientes grados de la escuela primaria.

Identificar las posibilidades de aprendizaje de los niños de 4/5 años implica adecuar los modos de enseñar, el estilo de las propuestas y redefinir qué, cómo y cuándo se enseña. Se vuelve imprescindible diseñar y desarrollar las tareas sobre la base de relaciones afectivas, fuertes y respetuosas.

Es necesario partir de la observación de los niños, sus acciones y relaciones a fin de planificar las tareas y las intervenciones favoreciendo los aprendizajes y las posibilidades del desarrollo infantil.

En el trabajo diario es importante contar con tiempos individuales y grupales, tiempos de cuidado, descanso y mimos, tiempo de propuestas secuenciadas, con diferentes modalidades de intervenciones docentes. Favoreciendo los contactos con múltiples objetos, las diversas acciones e interacciones, el acercamiento personal, a fin de propiciar procesos personales de aprendizaje e inicios de una conformación grupal.

La tarea docente tiene que centrarse además, en favorecer la construcción de procesos de socialización que contemplen la diversidad cultural y que se orienten a la transmisión crítica del caudal cultural de una comunidad que tiene más preguntas que respuestas.

A medida que los niños avanzan en su desarrollo van accediendo y participando en nuevos contextos que favorecen el proceso de socialización. Entre ellos, la familia y la escuela son los que más influyen en este proceso. Padres, docentes y el grupo de pares son los agentes socializadores más importantes en estos años.

En esta etapa, se intensifican los aprendizajes que los alumnos necesitan para incorporarse más tarde como miembros activos a sus grupos sociales. Estos aprendizajes se llevan a cabo fundamentalmente en la escuela, que adquiere especial relevancia como contexto de influencia en el que los niños se relacionan con adultos diferentes de los padres y con sus compañeros.

Se vuelve necesario revisar qué, cómo y para qué enseñamos, para garantizar estos procesos de socialización como así también aprendizajes verdaderamente significativos.

Las intervenciones docentes deben ser verdaderas “ayudas pedagógicas”, generando espacios de apertura a múltiples y variadas oportunidades que favorezcan el desarrollo de potencialidades en el campo del conocimiento y las habilidades de inserción social.

Es imprescindible sostener afectiva y emocionalmente a los niños durante sus procesos de aprendizaje, favoreciendo así el desarrollo de su autoestima.

¿QUÉ ENCUENTRAN LOS ALUMNOS AL ENTRAR AL JARDÍN DE INFANTES DE NUESTRA ESCUELA?

- ✓ Igualdad de oportunidades.
- ✓ Un medio físico que satisface y promueve sus necesidades de juego.
- ✓ Un equipo docente que los inicia en forma sistemática en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- ✓ Una mirada atenta y respetuosa para detectar cualquier tipo de problemas o dificultades en el aprendizaje y orientar a las familias.
- ✓ Complemento de la acción del hogar en la adquisición de hábitos, actitudes y el desarrollo de aptitudes y destrezas.
- ✓ Posibilidades de ampliar y desarrollar su lenguaje y expresión oral, corporal y artística.
- ✓ Participación en un medio social más amplio que los ponga en contacto con sus pares y otros adultos significativos.

✓ Variadas experiencias y contacto con el medio natural que posibiliten despertar nuevos intereses y aprendizajes.

✓ Espacios propicios para hablar, pensar y crear.

ALGUNAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS QUE PRIVILEGIAN LAS DOCENTES DE ESTE NIVEL

Diversas son las estrategias metodológicas que debe utilizar el docente en este ciclo, entre las cuales nos parece importante destacar debido a su especial preponderancia tanto al juego como al desarrollo del lenguaje.

El docente de este primer ciclo y fundamentalmente del Jardín de Infantes, no debe olvidarse el carácter lúdico que necesitan tener las actividades en esta etapa, ya que es el juego lo que permite descubrir los intereses y desarrollar las potencialidades de los niños.

Según Winnicott (2009) en el niño lo universal es el juego; es su propio lenguaje. Es una actividad central en esta etapa. A través del juego el niño descubre y va explorando y entendiendo paulatinamente el mundo que lo rodea, como así también desarrolla habilidades para enfrentar el futuro. Produce placer, entretenimiento y permite desplegar la imaginación. “Un niño que no juega debe llamarnos la atención tanto como el que no come”.

El juego es un recurso muy importante para el trabajo educativo. Favorece el desarrollo psíquico, intelectual y social. A través de él se aprenden roles sociales, a convivir con los demás, las reglas de la vida cotidiana, a compartir, a respetar al otro, a expresar sus emociones, alegrías, rabias, deseos. Es una actividad natural y necesaria para el crecimiento de los niños. Competencia, rivalidad, identificación, son cuestiones que se van resolviendo a través del juego. Jugando el niño aprende el autocontrol y la confianza en sí mismo.

Por otra parte, una tarea fundamental de la escuela y sobre todo del Jardín de Infantes es propiciar el desarrollo y enriquecimiento del vocabulario que los niños poseen, no sólo con la mera adquisición de palabras nuevas sino con la elaboración progresiva de un discurso más coherente. El docente debe asumir la responsabilidad de desarrollar en los alumnos la capacidad de comunicarse oralmente. Proponerse formar hablantes capaces de hacer escuchar sus voces y, al mismo tiempo, oyentes que escuchen las voces de aquellos que están usando la palabra. Formar oyentes es mucho más que enseñar a los alumnos a respetar el turno de habla, formar oyentes es prepararlos para desempeñarse como escucha atento, como interlocutor válido, como espectador crítico (Lerner y otros, 1998).

Coincidimos con Adriana Bello (2002) en que poseer la palabra es poseer el mundo, ya que utilizar la palabra no sólo hace posible la comunicación y el aprendizaje, sino que también constituye un instrumento de saber y de poder. Como afirma esta autora, la comunicación oral requiere hablantes. Un hablante no sólo quiere ser escuchado, también desea ser comprendido, apreciado, halagado, respetado, reconocido.

Es necesario prever situaciones en las que los chicos aprenderán a preguntar y a responder; a pedir, a manifestar necesidades y sentimientos; a relatar y a escuchar relatos; a emplear convenciones de tipo social como fórmulas de cortesía; a interpretar consignas; a exponer acerca de lo que saben; a opinar; a convencer; a recrear oralmente el mundo imaginario. El docente intervendrá para promover de forma habitual y sistemática el contacto con los diferentes textos orales, tales como la argumentación, la entrevista, la exposición, la instrucción, la narración.

Por lo tanto, es necesario incorporar a la cotidianeidad de las aulas la lengua oral y escrita en el marco de prácticas comunicativas y sociales, orientadas por un propósito comunicativo, en las que los chicos encuentren razones significativas para hablar, escuchar, leer y escribir, que les permitan descubrir el poder del lenguaje. La escuela debe garantizarles a los niños el derecho a la palabra, para poder interactuar en diferentes contextos, lo que exige del docente, el diseño y desarrollo de estrategias de enseñanza adecuadas a estos fines. Debe promover el contacto de los alumnos con diversas expresiones del lenguaje.

Además, es importante brindar a los niños una gran variedad de experiencias en las que puedan expresarse a través de diferentes lenguajes: corporal, artístico, musical, etc.

Resumiendo, el Jardín de Infantes en nuestra escuela resulta un espacio que provoca y estimula la apropiación del conocimiento, desde las propuestas de enseñanza lúdica y no lúdica que organizan las docentes. No dejando por esto de lado sus ámbitos fundacionales que son la socialización, el juego y los hábitos, sino que éstos adquieren una reasignación de sentido, desde una concepción en la que confluye la contención afectiva

con el planteo del tratamiento del contenido escolar, considerando las posibilidades cognitivas, afectivas, sociales y corporales de las alumnas.

Bibliografía de referencia

KAUFMANN, V.; SERULNICOFF, A.: “Conocer el ambiente: una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial” en MALAJOVICH, A. (comp.) Recorridos didácticos en el nivel inicial, Ed. Paidós, Buenos Aires, 2000.

FERREIRO, E.: Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica. 2001

KAUFMAN, A. M.; CASTEDO, M.; TERUGGI, L.; MOLINARI, M.: Alfabetización de niños: construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria. Aique Grupo Editor. Buenos Aires. 1989

KAUFMAN, A.(comp.); CASTEDO, M. ;MOLINARI, C.; WALMAN, S.: Letras y números. Alternativas didácticas para jardín de infantes y primer ciclo de EGB. Bs. As., Santillana.2000.

LERNER, D. “La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición”. En: CASTORINA, J; FERREIRO, E.; LERNER D. y KOHL DE OLIVEIRA, M.: Piaget- Vigostky, Contribuciones para replantear el debate. Buenos Aires: Paidós. 1996

LERNER, D. “Lectura y escritura. Apuntes desde la perspectiva curricular.” En Textos en contexto. La escuela y la formación de lectores y escritores. Buenos Aires. Asociación Internacional de Lectura. Lectura y vida. 1998

LERNER, D.; LEVY, H.; LOBELLO, S.; LORENTE, E.; LOTITO, L.; NATALI, N.:Tomar la palabra, escuchar y hacerse escuchar. Dirección de Currículum – Dirección de Planeamiento – Secretaría de Educación – Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

WINNICOTT, D.: Realidad y Juego. 2º Edición. Gedisa. 2009.

La re-significación del trabajo de campo urbano en el ámbito escolar: el estudio de la gentrificación de la ciudad de San Miguel de Tucumán

Adriana del Valle Rodríguez;
Nora Beatriz Puente; Eliana Juárez
Gymnasium
Universidad Nacional de Tucumán

Fundamentación y Objetivos

En el curso de 4° año del Ciclo Superior del Gymnasium de la Universidad Nacional de Tucumán, en la asignatura Geografía, se analizan las problemáticas urbanas contemporáneas, en el marco del eje temático “Los espacios urbanos y rurales de América”:

EJE TEMÁTICO: GEOGRAFÍA DEL CONTINENTE AMERICANO
Unidad 4: Los espacios urbanos y rurales
Los espacios urbanos. La morfología urbana. La ciudad latinoamericana. Las megalópolis de América Anglosajona. Las ciudades planificadas. Los problemas urbanos. Los problemas de las ciudades americanas.
Los espacios rurales. Los movimientos sociales rurales en el continente.

Extraído de la Planificación Anual de Geografía de 4º Año. Gymnasium UNT (2016).

En este contexto, se advierte que en la bibliografía sugerida a los alumnos no aborda, en el contexto de las problemáticas contemporáneas de las ciudades, aquellas transformaciones urbanas asociadas a la valorización de zonas excluidas, esto es, el proceso de gentrificación de una ciudad. Esta carencia de bibliografía nos conduce a la necesidad de construir – docentes y alumnos - un espacio de producción del conocimiento, generando así una experiencia pedagógica de iniciación en la investigación social.

Asimismo, cabe señalar que la institución escolar donde se planea llevar a cabo este proyecto está localizada en el centro de la ciudad de San Miguel de Tucumán, razón que justifica la elección de un tema estrechamente vinculado al entorno de los alumnos.

Una aproximación al concepto de Gentrificación

Puesto que la pregunta que orienta a la investigación llevada a cabo por los alumnos es “¿La ciudad de San Miguel de Tucumán está experimentando un proceso de gentrificación, similar al de otras ciudades latinoamericanas? Si es así, ¿en cuáles barrios o zonas de la ciudad se advierte?”, es pertinente precisar qué entendemos por **gentrificación**, y cuáles han sido los lineamientos teóricos de la Geografía Urbana que encuadran al trabajo realizado con los alumnos.

En este sentido, cabe señalar primeramente que la gentrificación es un proceso de transformación urbana que implica la revalorización de un barrio históricamente degradado, con el propósito de cambiar su perfil y atraer a nuevos vecinos (generalmente, de alto poder adquisitivo), provocando el desplazamiento de sus históricos habitantes, ya que en el barrio se encarecen los servicios públicos, las viviendas, los alimentos, etc. (Salinas Arreortua, 2013; Janoschka y Sequera, 2014).

Este proceso de transformación urbana es impulsado por corporaciones empresarias y proyectos inmobiliarios, que compran propiedades a bajos precios, que luego invierten en infraestructura, provocando una progresiva mejora urbana, en beneficio de los nuevos vecinos (Boldrini y Malizia, 2014).

Estos emprendimientos especulativos se dan a escala global, tanto en países como subdesarrollados.

La gentrificación es posible de ser caracterizada a partir de una serie de etapas o fases que definen su avance. Las mismas han sido resumidas por un colectivo de estudiosos del proceso, denominado Iconoclastas (2014):

1. Abandono: Van degradándose los servicios básicos (educación, salud, etc.)
2. Estigmatización: Los grandes medios de comunicación denuncian inseguridad
3. Especulación: Grandes grupos inmobiliarios compran propiedades en la zona
4. Encarecimiento: Sube los costos de vida por “lavado de cara” del barrio
5. Expulsión: Expulsión de los vecinos originarios por convenios o por la fuerza
6. Comercialización: El barrio se pone de moda

Cabe señalar que estos lineamientos teóricos han sido trabajados durante las clases de Geografía, en las cuales además se ha destacado la aplicación de conceptos de la geografía urbana al caso de la ciudad de San Miguel de Tucumán. En este sentido, los alumnos han reconocido el “sitio”, “posición”, “función urbana”, “morfología urbana”, “plano”, “edificación” y “usos de suelo” de su ciudad.

El trabajo de campo como recurso didáctico de la Geografía Urbana.

Dentro de la enseñanza de la geografía, el trabajo de campo, constituye una herramienta indispensable que permite obtener experiencias significativas para comprender los fenómenos de la superficie terrestre en su vinculación con el espacio, sus diferenciaciones, cambios e interrelaciones causales, tal como lo afirman Sánchez y Godoy (2002). Dichas experiencias significativas logran captar el interés de los alumnos, revalorizando los contenidos de la disciplina, permitiendo así clases más dinámicas y fuera del aula.

Se considera que el trabajo de campo es una estrategia didáctica dentro de la enseñanza de la geografía, en la que el “campo” es un laboratorio abierto, que da la oportunidad de despertar en ellos inquietudes que les permiten descubrir la información que aparece impresa en el paisaje (Sánchez y Godoy, 2002). Además esta metodología de trabajo, contribuye a conocer la realidad que a veces no percibimos y permite desarrollar habilidades y destrezas en los estudiantes tales como la observación directa del paisaje geográfico, el análisis de la realidad percibida, el trabajo en equipo con sus compañeros, la interrelación de los contenidos estudiados en clases teóricas con los observados en el trabajo de campo, entre otras.

En este sentido, al plantearnos la necesidad de estudiar este proceso en nuestra ciudad, hemos considerado al trabajo de campo como una herramienta que nos permite un mayor acercamiento al estudio del territorio local y de los espacios (Ortiz y Berrizbeitia, 2011). El trabajo de campo es una estrategia metodológica cualitativa de acercamiento, conocimiento y aprehensión de la realidad geográfica, que puede ser analizado desde dos miradas: como parte de un proceso de investigación y como técnica de enseñanza aprendizaje. Estas autoras sostienen que el trabajo de campo es una herramienta de investigación geográfica en tanto implica una secuencia de acciones encaminadas a obtener información de personas, lugares, hechos relacionados con el problema de estudio, con el fin de validar las hipótesis planteadas, para contrastar la teoría con la realidad. Asimismo, el trabajo de campo es considerado como técnica de enseñanza – aprendizaje en la medida de que es una forma directa de acceder al conocimiento, en la que se revaloriza el aprendizaje por medio de las experiencias de los alumnos, en la que se retroalimentan la percepción directa y la elaboración conceptual.

En cuanto al análisis del proceso de gentrificación, cabe destacar que la ciudad es un “campo” abierto que nos permite al interactuar con ella, descubrir los procesos físicos, económicos y sociales que han influido en su dinámica y evolución, caracterizar los usos del suelos, identificar los problemas que la afectan, por lo tanto, se convierte en un terreno en el que se puede acceder a contrastar la teoría.

Materiales y métodos

En esta investigación se reconocen tres etapas: una etapa de motivación, donde se resignifican los principales conceptos de la geografía urbana y se motiva a los alumnos a partir del interrogante “¿San Miguel de Tucumán está experimentando un proceso de gentrificación?”; una etapa de desarrollo, donde se llevan a cabo las actividades del trabajo de campo (observación, relevamiento cartográfico, registro fotográfico y entrevistas a informantes calificados) y el análisis de los datos recogidos; y una última etapa, donde se elaboran conclusiones y se lleva a cabo su divulgación.

La siguiente tabla recoge aquellos métodos y técnicas de producción de datos que se ha empleado en la investigación llevada a cabo junto a los alumnos.

Metodología	Métodos	Técnicas de producción de datos
Cuantitativa	-Encuesta -Análisis estadístico	-Relevamiento expeditivo -Relevamiento estadístico -Relevamiento cartográfico
Cualitativa	-Estudio de caso	-Entrevistas -Observación no participante - Análisis de material visual

Resultados obtenidos

En el contexto del estudio de los espacios urbanos del continente americano, se ha iniciado la clase abordando contenidos conceptuales vinculados con el marco teórico de la geografía urbana, tomando como punto de partida aquellos saberes previos de los alumnos, aplicando los lineamientos teóricos al caso de la ciudad de San Miguel de Tucumán. En este sentido, los alumnos han reconocido el “sitio”, “posición”, “función urbana”, “morfología urbana”, “plano”, “edificación” y “usos de suelo” de su ciudad.

Posteriormente, se han analizado las características de la ciudad latinoamericana, haciendo hincapié en las transformaciones contemporáneas que se están llevando a cabo. Entre ellas, se ha planteado el proceso de gentrificación, como un fenómeno que se está evidenciando en muchas ciudades del continente, y que ya se encuentra en etapas avanzadas en Europa. En este sentido, durante clases, se ha presentado el concepto de gentrificación, y las distintas etapas del proceso. Primeramente se ha realizado una actividad de alcance exploratorio, con el fin de indagar sobre el concepto de “gentrificación” a través de textos, fotografías, caricaturas y cartografía. Para ello se concretaron en el aula las siguientes estrategias:

-Análisis de las caricaturas y fotografías publicadas en la página “Museo de los Desplazados” en Facebook, con principal atención a los casos latinoamericanos.

-Análisis de infografías y cartografías publicadas en el sitio Iconoclasistas.

El propósito de la consulta de estas fuentes, y la lectura e interpretación de esa información fue la de conocer sobre el concepto de gentrificación y la identificación de las etapas de este proceso. Aquí se ha planteado, en clases, como interrogante motivador, la pregunta “¿San Miguel de Tucumán está experimentando un proceso de gentrificación? Inmediatamente, los alumnos han formulado sus hipótesis. Las mismas sostienen que “en San Miguel de Tucumán existen distintas zonas que están experimentando desde hace unos años distintos grados de gentrificación”. “Una de ellas, reconocida como El Bajo, está evidenciando un proceso de recuperación gracias a la instalación, a pocas cuadras del corazón del barrio, de un hotel internacional de lujo”. Sin embargo, “los distintos sectores del barrio se encuentran en distintas fases del proceso”.

Una vez identificados los barrios o zonas degradadas de la ciudad de San Miguel de Tucumán en proceso de recuperación, se ha propuesto elegir una de ellas y realizar un estudio de caso particular, para detectar el grado de gentrificación allí. A partir de este momento, se ha planteado el trabajo de campo como una herramienta para validar las hipótesis sugeridas por los alumnos.

En este marco, se han organizado diversas tareas: tareas previas, tareas vinculadas al trabajo de campo propiamente dicho y tareas posteriores.

a) Tareas previas al trabajo de campo:

Una vez identificada la pregunta de investigación y formuladas las hipótesis, se han realizado diversas tareas previas al trabajo de campo. Por un lado, se han detectado las variables a reconocer en el terreno: uso de suelo anterior y actual de cada lote de la zona; precio del lote (en caso de estar en venta); y tipo de residente del lote.

Para abordar este reconocimiento, los alumnos deben recurrir a:

- Observación: recorrido por la zona con el fin de registrar el uso de suelo de cada lote.
- Relevamiento cartográfico: confección de un croquis.

- Entrevista a residentes del área. Mediante las entrevistas informales se ha pretendido detectar si los residentes son conscientes del proceso de gentrificación.

- Entrevista telefónica a inmobiliarias que vendan lotes de la zona. Se ha buscado conocer el precio de los mismos, con el fin de detectar el encarecimiento del suelo.

- Registro fotográfico. Se ha confeccionado un banco de imágenes que da cuenta del proceso de gentrificación en la zona.

Para ello, como tarea previa, los alumnos se han organizado en grupos de trabajo (hasta 6 integrantes), y cada uno de los estudiantes se ha asignado una actividad para realizar durante la salida. Cada uno de estos grupos ha seleccionado una manzana del barrio, identificándola primero en un plano de la ciudad.

En esta etapa, se ha puesto énfasis en el conocimiento del territorio objeto del trabajo. Ante ello, se han realizado consultas a artículos de prensa referidos a la zona (como por ejemplo, se realizó la lectura de la nota editorial “El Bajo sigue aguardando una revalorización”, publicada en el diario local La Gaceta, el día 12/08/2016), y se ha analizado el plano de la ciudad.

Finalmente, antes de realizar la salida, se ha capacitado a los alumnos para realizar las tareas previamente pautadas. Como instrumento, se ha diseñado una guía donde se precisa qué se observará y cómo se efectuará el registro de las observaciones.

GYMNASIUM U.N.T.

Cursos: 4° A y B

Año: 2016

Proyecto áulico:

Gentrificación en ciudades latinoamericanas: estudio de caso de San Miguel de Tucumán

La gentrificación es un proceso de transformación urbana que implica la revalorización de un barrio históricamente excluido, con el fin de cambiar su perfil y atraer a pobladores de alto poder adquisitivo, provocando la expulsión o desplazamiento de sus históricos habitantes (por encarecimiento de viviendas, servicios públicos, alimentos, etc.). Estos emprendimientos especulativos son impulsados por corporaciones empresarias y proyectos inmobiliarios que compran propiedades a bajos precios, invierten en infraestructura y provocan una progresiva mejora urbana en beneficio de una elite. Este proceso se da a escala global y es posible caracterizarlo a partir de una serie de pasos que definen su avance.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿La ciudad de San Miguel de Tucumán está experimentando un proceso de gentrificación, similar al de otras ciudades?

Para responder a esta pregunta, vamos a realizar una salida de campo a uno de los barrios históricos de la ciudad: El Bajo

GUÍA DE TRABAJO DE CAMPO

Fecha de la salida: 18/09/2016, 7.30 horas.

Nos preparamos para salir...

a) Formamos los grupos de trabajo y distribuimos las tareas a realizar durante la salida: tomar fotografías, elaborar croquis, registrar la información obtenida, realizar preguntas a los entrevistados, grabar entrevistas...

b) Localizamos la manzana asignada en el plano del barrio

c) Una vez situados en la manzana asignada, averiguamos lo siguiente:

* Uso de suelo de cada lote (comercio, vivienda, dependencia administrativa, baldío, etc.). Registramos esta información en un croquis de la manzana asignada, sin olvidar el nombre de las calles, las referencias de los símbolos cartográficos empleados, y la rosa de los vientos. Esto será de utilidad para realizar posteriormente un mapa temático del barrio, donde representemos la información obtenida.

d) Realiza entrevistas a residentes de la zona. Pregunta:

- ¿Ud. siempre ha vivido (o trabajado) en este barrio?

- ¿Ud. nota cambios en el barrio, como por ejemplo, venta de lotes, demoliciones, edificios en construcción, nuevos vecinos, nuevos negocios?

- ¿Se han encarecido los servicios en el barrio, en comparación a otras zonas de la ciudad?
 - ¿Detecta una mejora en el mobiliario urbano de la zona (bancos, caminería, pista de salud, juegos infantiles...)?
 - ¿Considera que es beneficioso para el barrio la instalación del Hotel Sheraton? ¿Ha notado cambios en el barrio desde su apertura?
- (Se puede usar el celular para grabar la entrevista. No olvides de agradecer al entrevistado por su tiempo).
- e) Si en tu manzana asignada encontraste lotes en venta o alquiler, apunta los datos de contacto de las inmobiliarias que comercialicen el lote. Luego deberás contactarte para averiguar el precio de los mismos, con el fin de detectar el encarecimiento del suelo.
- f) Registra mediante fotografías aquellas edificaciones que den cuenta del proceso de gentrificación en la zona.

Evaluación: Elabora un informe grupal que incluya fotografías de los sitios visitados con sus correspondientes epígrafes, croquis, y análisis de los datos obtenidos. El informe debe incluir una introducción y una conclusión.

Área de estudio: El Bajo – San Miguel de Tucumán



Manzana asignada:

- b) Realización del trabajo de campo:
- La realización del trabajo de campo ha consistido en la combinación dos actividades:
- 1) La observación directa, el relevamiento y la consignación y localización en un plano del área de los objetos observados (lotes y sus usos del suelo). Esto ha permitido elaborar croquis y luego analizar el porcentaje de uso de suelo en cada manzana.
 - 2) Recolección de información por medio de la consulta directa a los propios actores sociales. En este caso, los alumnos han realizado entrevistas semi estructuradas, de carácter retrospectivo.



Ejemplo de registro fotográfico de los objetos observados. Autores: Di Lullo, T.; Díaz, A.; Gallardo, T. y Flores, B.

Alumnos realizando entrevistas a vecinos del barrio. Autores: Arce, S.; Chávez, L.; Juárez Rodríguez, T.; Llorens, N.; Medina, L. y Zeitune, M.

c) Tareas posteriores al trabajo de campo:

Las acciones de observación y recogida de datos han sido seguidas por las actividades de procesamiento de la información: el análisis, la descripción, la representación gráfica, la comparación, la interpretación y la confección de mapas temáticos. Estas tareas han sido realizadas en clases, con el acompañamiento de las docentes de los cursos participantes. Para ello, se ha elaborado una guía en la que los alumnos han volcado la información recabada.

GYMNASIUM U.N.T.

Cursos: 4° A y B

Proyecto áulico: Gentrificación en ciudades latinoamericanas: estudio de caso de San Miguel de Tucumán

Para estudiar el desarrollo de un proceso de gentrificación es pertinente analizar diversas características que ponen de manifiesto este proceso en las ciudades latinoamericanas. Dichas características se refieren a:

- Localización próxima al centro comercial y financiero de la ciudad.
- Dotación de servicios de infraestructura provenientes de red pública.
- Imagen urbana consolidada y lugares asociados a la memoria colectiva: poseen una identidad propia en la que permanecen vigentes patrones urbanos locales particulares.
- Áreas deterioradas: implica la degradación o desvalorización del barrio.
- Reinversión de capital, principalmente extranjero, en un espacio definido.
- Cambios en el uso funcional de los edificios con el objetivo de implantar nuevas funciones comerciales en ese sector: contempla la construcción de hoteles internacionales, centros comerciales, e incluso urbanizaciones cerradas.
- Desplazamiento, directo o indirecto, de la población local y su sustitución progresiva por otros grupos sociales con ingresos elevados.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN: ¿Es posible advertir estas características en nuestra área de estudio?

Para responder a esta pregunta, en primer lugar vamos a realizar un croquis de la manzana asignada, representando el uso del suelo de cada uno de los lotes.

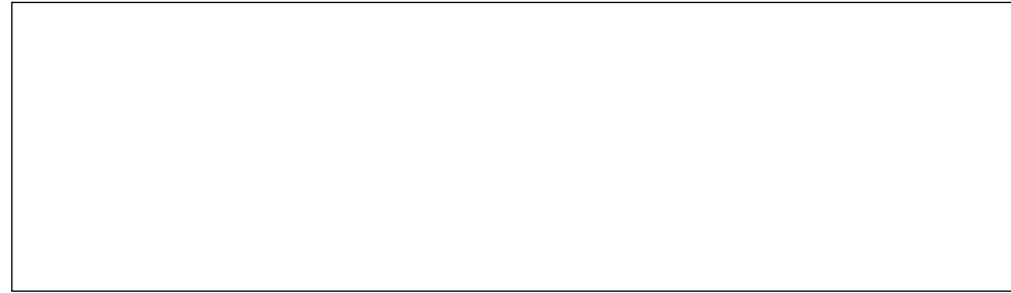
a) Localizamos la manzana asignada en el plano del barrio

El Bajo – San Miguel de Tucumán



b) Representa en el siguiente croquis el uso de suelo de cada lote (comercio, vivienda, dependencia administrativa, baldío, etc), llevándote de la información recogida el día del trabajo de campo, sin olvidar el nombre de las calles, las referencias de los símbolos cartográficos empleados, y la rosa de los vientos.

Referencias



c) Completa la siguiente tabla referida al uso de suelo en la manzana, a partir de la visualización de tu croquis:

Uso del suelo		Total absoluto	Total en %
Residencia	Vivienda en uso		
	Vivienda abandonada		
	Vivienda en alquiler		
	Vivienda en construcción		
Comercio en uso			
Servicios vinculados al turismo (hostelería, restauración)			
Espacios verdes			
Deportivo			
Edificio/oficina pública			
Estudio/consultorio profesional			
Lote baldío			

d) A continuación transcribe los testimonios recogidos en las entrevistas realizadas durante el trabajo de campo acerca de la siguiente pregunta:

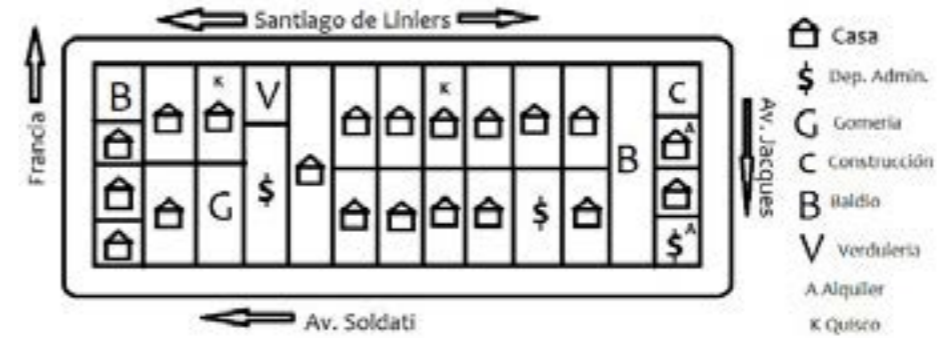
- ¿Considera que es beneficioso para el barrio la instalación del Hotel Sheraton?

Grupo de trabajo:

A partir de este instrumento, los alumnos realizaron un primer tratamiento de la información recogida en el terreno. Por un lado, el croquis realizado en papel, les ha permitido luego volcar esa información cartográfica en otras plataformas, como por ejemplo, en Google Maps, donde los alumnos han dibujado polígonos para representar cada lote del área de estudio, caracterizados por su uso de suelo.

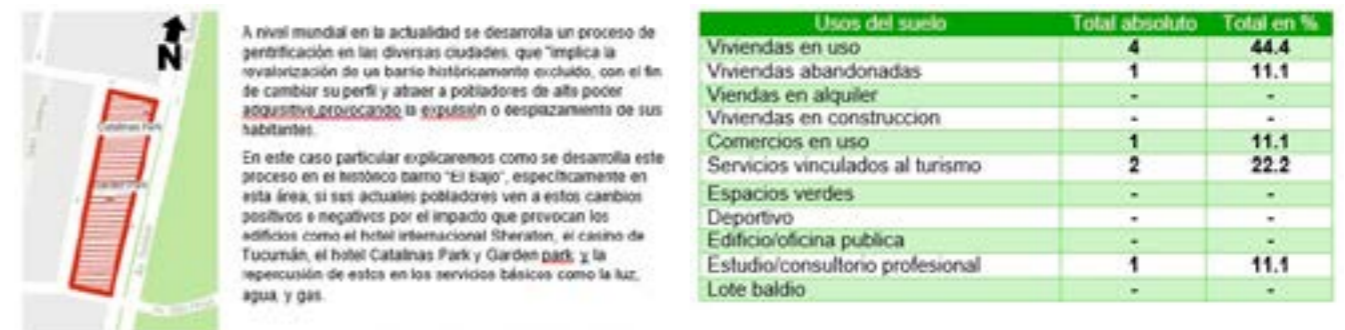


Cartografía temática realizada en base a información recogida en el trabajo de campo. Realizado por los alumnos Chehade Bernasconi, W.; Comotti, L.; Gomez Goebbels, G.; Montivero Lizondo, M.; Sfriso, R. y Tebes Luis, E.



Cartografía temática realizada en base a información recogida en el trabajo de campo. Realizado por los alumnos Chehade Bernasconi, W.; Comotti, L.; Gomez Goebbels, G.; Montivero Lizondo, M.; Sfriso, R. y Tebes Luis, E.

Asimismo, han tabulado la cantidad de lotes por manzana con determinado uso de suelo. Esto ha permitido identificar el predominio del uso residencial en las manzanas que rodean al hotel, y el uso comercial en el "corazón" del barrio.



Procesamiento estadístico en base a información recogida en el trabajo de campo. Extraído del informe realizado por los alumnos Chehade Bernasconi, W.; Comotti, L.; Gomez Goebbels, G.; Montivero Lizondo, M.; Sfriso, R. y Tebes Luis, E.

Finalmente, los alumnos han realizado un análisis cualitativo de las entrevistas realizadas, identificando dos grupos de residentes: los que perciben un impacto positivo de la instalación del hotel internacional y los que perciben un impacto negativo.

¿Considera beneficioso para el barrio la instalación del Hotel Sheraton?	
Si	No
"Si desde que llegó tenemos un ambiente un poco más seguro, además de una mejora en los servicios, como el alumbrado público".	"No. Hay noches en las que no se puede dormir tranquilo por el ruido, cuando hay eventos en los hoteles".
"Lo que más me gustó fue cómo cambió la zona del parque. Antes era bastante inseguro y no podía practicar deporte, y ahora sí".	"Desde que está el hotel le dejaron de dar importancia a las casas alquiladas y solamente arreglaron y pusieron lindas las calles que están cerca del hotel".
"La zona mejoró mucho con respecto a la seguridad y el estado de las calles".	"No, porque hay mayor circulación de colectivos de línea y turísticos entonces las calles se rompen y nadie las arregla, mucho menos a las que están atrás el hotel".
"Gracias al hotel, el barrio mejoró turísticamente ya que viene gente de todas partes a conocer y a recorrer".	"Desde que está Sheraton la presión del agua de este cuadro, y supongo que también de las otras cercanas, disminuyó mucho".
"Desde que está el hotel el barrio mejoró mucho en tema de seguridad".	"No, porque cada vez hay más tráfico en la zona y se hace imposible circular".
"La verdad que sí, porque después de la instalación del hotel todos los accesos a esta zona mejoraron".	"Desde que está el hotel los precios de todos los servicios del barrio son mucho más altos".
"Altra gente nueva al barrio que puede aportar cosas buenas. Cambió la zona con respecto a antes, para bien, la limpieza, por ejemplo y el hotel da una linda imagen a la zona".	"Las cosas están más caras y la gente ya no puede hacer prácticamente nada para seguir teniendo su casa, porque le la tumban para hacer edificios".

Transcripción de fragmentos de entrevistas realizadas en el trabajo de campo. Extraído de los informes realizados por Chegade Bernasconi, W.; Comotti, L.; Gomez Goebels, G.; Montivero Lizondo, M.; Sfriso, R., Tebes Luis, E., Di Lullo, T.; Díaz, A.; Gallardo, T.; Flores, B.; González Scotta, L.; Ferroni, S.; Bustos Palladini, L.; Suarez, F.; Campos, D. y González López, J.

Cada grupo de trabajo ha presentado un informe en el que se exponen los resultados obtenidos, como así también unas primeras conclusiones sobre la investigación.

Conclusiones

Por lo que pudimos observar, hay zonas que se encuentran en una fase de especulación, donde los grupos inmobiliarios compran propiedades del barrio. Los vecinos también nos comentaron que se producen demoliciones, ventas de lotes, edificios en construcción, etc.

Todos nuestros entrevistados coincidieron en que desde su punto de vista, se observa una mejora en el mobiliario urbano de la zona y en cuanto a la limpieza y cuidado de la imagen del barrio. Consideraron los comerciantes en que los servicios se encarecieron con respecto a otras zonas.

El 80% de los residentes entrevistados aseguran que los servicios sí se encarecieron pero no se siente mucha la diferencia con otras zonas.

Los entrevistados aportaron opiniones diversas sobre los beneficios de la instalación del Hotel Sheraton para el barrio.

Podemos concluir en que "El Bajo", está experimentando un proceso de gentrificación. En algunas manzanas más que en otras, se pueden observar las distintas fases de este proceso: desde la estigmatización, donde los medios de comunicación denuncian inseguridad y pobreza, pasando por la especulación (donde grandes grupos compran propiedades en el barrio) y el encarecimiento (sube el costo de vida por lavado de cara del barrio, afirmado por los vecinos de la zona), donde los dos últimos son los que a simple vista se destacan.

Finalmente, destacamos que esperamos que este proceso se complete de manera pacífica y sin conflictos entre los vecinos y las empresas que intervienen.

Conclusiones obtenidas en base a los datos recogidos en el trabajo de campo. Extraído del informe presentado por los alumnos: Di Lullo, T.; Díaz, A.; Gallardo, T. y Flores, B.

Conclusiones

El trabajo de campo tiene un alto valor pedagógico puesto que ha posibilitado la re-significación de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. En cuanto a lo conceptual, esta experiencia ha facilitado el acercamiento de primera mano a un tema de la geografía urbana que aún no es abordado por los libros de texto escolares, pero que sí está en la discusión permanente en el ámbito de la disciplina, no sólo por las transformaciones urbanas que supone, sino por las consecuencias sociales que desencadena el desplazamiento de los

habitantes de las áreas estudiadas.

En cuanto a lo procedimental, este proyecto ha permitido acercar a los alumnos a dar sus primeros pasos en el ámbito de la investigación social, al conocer algunas de las técnicas de recolección de datos, ya sean primarios como secundarios, y cómo analizarlos, superando nuestras expectativas en cuanto a la presentación de los resultados y conclusiones.

En cuanto a lo actitudinal, el trabajo de campo ha contribuido a la cohesión de los grupos, a su buena organización para llevar a cabo las tareas, al desarrollo de actitudes tolerantes y críticas.

Finalmente, cabe señalar que, a partir de esta experiencia, hemos demostrado que haciendo uso de la técnica del trabajo de campo los alumnos han logrado interrelacionar los contenidos teóricos con la realidad percibida en su entorno próximo. Han realizado aprendizajes críticos sobre la realidad geográfica, uno de las expectativas de logro que nos planteamos como docentes para alumnos del ciclo superior.

Bibliografía

- Boldrini, P., y Malizia, M. (2014). "Procesos de gentrificación y contragentrificación. Los mercados de Abasto y del Norte en el Gran San Miguel de Tucumán (noroeste argentino)". En Revista INVI, 29(81), 157-191.
- Iconoclastas. Mapeo Colectivo, Cartografías, Investigación e Imágenes de Libre Circulación (2014) Etapas de la Gentrificación. Disponible en: <http://www.iconoclastas.net/post/etapas-de-la-gentrificacion-2/> (Última consulta: 09/05/2015).
- Janoschka, M. y Sequera, J. (2014) Procesos de gentrificación y desplazamiento en América Latina - una perspectiva comparativista. En Desafíos metropolitanos. Un diálogo entre Europa y América Latina, Juan José Michelini (ed.), pp. 82-104. Catarata. Madrid.
- Ortiz de D'Arterio, J. y Berrizbeiti, R. (2011). "El Trabajo de campo: un laboratorio geográfico. Propuestas didácticas desde el aula y el territorio local". Simposio Didáctica de la Geografía: investigaciones y prácticas.
- Salinas Arreortua, L. (2013). "Gentrificación en la ciudad latinoamericana. El caso de Buenos Aires y Ciudad de México". En GeoGraphos Vol. 4, N° 44 Alicante: Grupo Interdisciplinario de Estudios Críticos y de América Latina (GIECRYAL) de la Universidad de Alicante.
- Sánchez, M. y Godoy, I. (2002). "El trabajo de campo como estrategia metodológica para la enseñanza de las Ciencias de la Tierra". En Boletín Multidisciplinario 12. Fundación CENAMEC. Caracas.

Se ha revisado la siguiente bibliografía de uso escolar, con el fin de comprobar la existencia del tratamiento del tema "gentrificación" en América Latina:

- Arzeno, M. et. al. (2014). Geografía de América. Saberes clave. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Blanco, J. et. al. (2013). Geografía de América. ConCiencia Social. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Braccio, G. et. al. (2012). Geografía de América Latina. Buenos Aires: Editorial Tinta Fresca.
- Echeandía, D. et. al. (2015). Geografía. América: sociedades y espacios. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Echeverría, M. J. y Capuz, S. M. (2014). Geografía de América. Serie Plata. Buenos Aires: AZ Editora.
- Estrada (2014). Confluencias Geografía. Espacios de América. Buenos Aires: Editorial Estrada.
- Estrella, M. et. al. (2015). Geografía II. El espacio latinoamericano: ambientes y territorios. Ituzaingó: Editorial Maipue.
- Mandioca (2014). Geografía 2. América Latina. Serie Escenarios. Buenos Aires: Estación Mandioca ediciones.
- Mazzalomo L. et. al. (2011). Geografía del Continente Americano. Serie Conecta2.0. Buenos Aires: SM Editorial.
- Sposob, G. (2006). Una geografía de América para pensar. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

La importancia de la enseñanza del lenguaje oral en el jardín de cinco años

Andrea Mariana Esparrell

Gymnasium
Universidad Nacional de Tucumán

*“Poseer la palabra es poseer el mundo, ya que utilizar la palabra no sólo hace posible la comunicación y el aprendizaje, sino que también constituye un instrumento de saber y de poder”
(Bello, A.; Holzwarth, M.2002).*

INTRODUCCIÓN

El lenguaje oral es el medio de comunicación natural del ser humano, pero es imprescindible la existencia del entorno verbal para su desarrollo.

El lenguaje es vehículo primordial para construir una representación del mundo compartida y comunicable. Es un instrumento básico para construir el conocimiento, para aprender y para lograr una integración social y cultural plena. Es fundamental también en la construcción del pensamiento, por lo que enseñar a comprender y a producir diferentes discursos sociales, es enseñar a pensar y a actuar en la sociedad.

Nuestros alumnos ingresan al jardín con un cierto nivel de apropiación de la lengua oral, en su uso coloquial y familiar. Es en la escuela, donde se deberán profundizar esos usos e incorporar otras variedades lingüísticas. Esto les permitirá acceder paulatinamente a registros más formales de oralidad logrando mayor adecuación y eficacia en su lenguaje.

Es imprescindible incorporar a la cotidianeidad de las aulas la lengua oral en el marco de prácticas comunicativas y sociales, orientadas por un propósito comunicativo, en las que los chicos encuentren razones significativas para hablar, escuchar, leer y escribir, que les permitan descubrir el poder del lenguaje. Como así también planificar estrategias didácticas que permitan el desarrollo del lenguaje oral.

¿POR QUÉ ABORDAR ESTA TEMÁTICA?

La inquietud por abordar esta temática nace a partir de observaciones realizadas en los últimos años, donde se advierten frecuentes dificultades en el lenguaje oral de nuestras alumnas de jardín de infantes. Mencionándose entre las mismas:

- marcada pobreza de vocabulario,
- mala pronunciación,
- problemas en la interacción comunicativa,
- falta de interés en la escucha y participación en conversaciones, entre otras.

El marco referencial de este trabajo está relacionado con diversos conceptos relevantes. Entre ellos se pueden mencionar:

- Definición de Lenguaje desde el punto de vista funcional.
- El lenguaje: su carácter comunicativo y representativo.
- La importancia del lenguaje como estructurador del pensamiento.
- Las modalidades del lenguaje: oralidad y escritura.
- La importancia de la comunicación en el aprendizaje.
- La necesidad de planificar estrategias metodológicas para el desarrollo del lenguaje oral.
- El papel de la actuación social en el desarrollo de la lengua oral.
- Estrategias didácticas.
- El juego como estrategia didáctica.

¿POR QUÉ ES IMPORTANTE ENSEÑAR EL LENGUAJE ORAL EN EL JARDÍN?

Desde el punto de vista funcional, el lenguaje se concibe como una actividad humana compleja que asegura las funciones básicas de comunicación y representación. Funciones que están interrelacionadas y son complementarias. (Avedaño, F.; Miretti, M.L., 2006).

Por lo tanto podemos definir al lenguaje teniendo en cuenta su carácter comunicativo, representativo y estructurador del pensamiento.

Cuando un niño aprende el lenguaje en la interacción social con las personas de su entorno, no sólo se apropia de un repertorio de palabras o un sistema de signos, sino que también incorpora los significados culturales que estos signos incluyen, es decir, la manera en que las personas de su mismo grupo social entienden e interpretan la realidad.

Desde el punto de vista de la didáctica de la lengua, se puede decir entonces que el lenguaje es vehículo primordial para construir una representación del mundo más o menos compartida y comunicable. Por tanto, es un instrumento básico para construir el conocimiento, para aprender y para lograr una integración social y cultural plena.

Además, el lenguaje desempeña un papel fundamental en los procesos de pensamiento, ya que está vinculado al desarrollo de habilidades cognitivas, así como a las competencias relativas a la planificación y al control de la propia experiencia, la organización de ideas, el análisis de los propios procesos de pensamiento y el registro, fijación y memoria de los mismos.

Se puede afirmar entonces que el lenguaje es un instrumento fundamental de la construcción del pensamiento, por lo que enseñar a comprender y a producir diferentes discursos sociales, es enseñar a pensar y a actuar en la sociedad.

Existe también una estrecha relación entre el dominio de la palabra y la participación ciudadana. Si bien todos hablamos la lengua de la sociedad de la que somos miembros, no todos tenemos el mismo grado de dominio de vocablos, estructuras y estrategias para comunicarnos eficazmente en diversas situaciones y con distintos interlocutores, mediante la adecuada selección entre las múltiples posibilidades que el sistema ofrece.

El lenguaje oral es el medio de comunicación natural del ser humano, pero es imprescindible la existencia del entorno verbal para su desarrollo y para la adquisición de un sistema lingüístico determinado. Así, si un niño no crece en un medio lingüístico, no desarrollará su lenguaje.

La comunicación oral es uno de los ejes de la vida social de toda comunidad, y oscila de manera permanente entre las comunicaciones cotidianas más inmediatas, espontáneas e informales (saludos, despedidas, agradecimientos, presentaciones) y otro tipo de intercambios más elaborados en cuanto a su contenido, más formales y planificados (conferencias, entrevistas, debates).

LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE ORAL EN NUESTRO JARDÍN DE 5 AÑOS

Nuestro Jardín de Infantes, al cual los niños ingresan por sorteo, cuenta con alumnos de diferentes niveles sociales, económicos y culturales, lo que brinda una gran heterogeneidad en su población. El proyecto educativo del Jardín considera esas diferencias, tomándolas como puntos de referencia para construir desde allí nuevos y auténticos aprendizajes, con el fin de brindar igualdad de oportunidades a cada uno de los alumnos.

Esta diversidad con la que cuentan nuestras aulas requiere de un trabajo minucioso de las docentes, que permita aprovechar las diferencias en beneficio de todos, para no caer así en una desigualdad educativa que lleva a una mayor injusticia y exclusión social.

Estos alumnos, que han crecido en un medio lingüístico determinado, ingresan al Jardín con un cierto nivel de apropiación de la lengua oral, pero en su uso coloquial y familiar. Es por lo tanto en la escuela, donde se deberán profundizar esos usos. Esta incorporación les posibilitará, paulatinamente, acceder a registros más formales de la oralidad.

Realizar un trabajo sistemático con la lengua oral en el Jardín de Infantes requiere hacer un diagnóstico inicial, para tener una idea cabal de la situación en la que se encuentran los alumnos, en cuanto a oralidad, al momento de ingresar a nuestra institución. El mismo consiste en la investigación de las habilidades y dificultades que presentan los niños en este sentido.

El lenguaje tiene dos modalidades: oralidad y escritura. La oralidad es la forma primera de lenguaje. De allí

que, como docentes, es importante investigar sobre la problemática presente actualmente en la oralidad de nuestros niños del Jardín, e indagar acerca de la incidencia que tiene el brindarles a los mismos la posibilidad de participar en situaciones comunicativas orales, no sólo aquellas que surgen espontáneamente, sino también en las que requieren previsión por parte del maestro.

Debemos potenciar el uso de la lengua oral y la reflexión sobre ese uso. Para ello, la comprensión y producción de discursos orales que se propicien tienen que estar enmarcados en situaciones reales o verosímiles de comunicación, que otorguen sentido a la reflexión que se realice.

Así mismo, es importante promover el desarrollo de la lengua oral y de las competencias lingüísticas de los niños en todos los espacios curriculares, no sólo en el área de Lengua, teniendo en cuenta el carácter transversal del lenguaje. Compete a todos los docentes, puesto que contribuye a la formación integral del alumno, y lo dota de una herramienta imprescindible en su vida personal además de escolar, dado su carácter estructurador del pensamiento y la importante función que desempeña en el establecimiento de las relaciones interpersonales.

Es fundamental incorporar a la cotidianeidad de las aulas la lengua oral y escrita en el marco de prácticas comunicativas y sociales, orientadas por un propósito comunicativo, en las que los chicos encuentren razones significativas para hablar, escuchar, leer y escribir, que les permitan descubrir el poder del lenguaje.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

La conformación de un equipo docente a cargo del Jardín de 5 años, permitirá atender a la diversidad de su población, respetando las particularidades individuales, ritmos de aprendizaje y momentos evolutivos.

La escuela debe garantizarles a los niños el derecho a la palabra, para poder interactuar en diferentes contextos, lo que exige de los docentes, el diseño y desarrollo de estrategias de enseñanza adecuadas a estos fines. Por tanto, es fundamental promover el contacto de los pequeños, con diversas expresiones del lenguaje.

Planificar estrategias didácticas que permitan el desarrollo del lenguaje oral es una práctica muchas veces soslayada al considerarse que los niños al ingresar al jardín “ya hablan”, porque se considera a su vez que la lengua oral ya está implícita en otras actividades, tomándola como un “puente o soporte”. Esto hace que muchas veces se olviden las características propias de su identidad.

El juego, al ser patrimonio privilegiado de la infancia y un derecho inalienable de los niños, se vuelve una de las estrategias privilegiadas para trabajar el lenguaje oral en las salas del Jardín. El juego y el lenguaje se relacionan de forma directa debido a que determinados juegos promueven el uso e intercambio del lenguaje, permiten la asignación de roles intercambiables que se traducirán luego en el uso de los turnos de diálogo; y permiten la atención sobre una secuencia ordenada de hechos.

Por lo tanto, son fundamentales las experiencias diversas, las actividades y el juego como método de trabajo, que potencien la autoestima y la integración social en un ambiente de afecto y confianza. Partiendo de la observación de los niños, de sus acciones y relaciones a fin de planificar las tareas y las intervenciones favoreciendo los aprendizajes.

Destacando la importancia del desarrollo del lenguaje oral, de la adquisición y el progresivo aumento del vocabulario, en todas las actividades del Jardín se contemplan la verbalización como requisito indispensable. Es decir, se vuelve fundamental pensar en prácticas del lenguaje como objeto de enseñanza, se trata de llevar a cabo, con el lenguaje, prácticas sociales: hablar y escuchar, leer y escribir. En consecuencia, los contenidos fundamentales de enseñanza son los quehaceres del hablante, del lector y del escritor. Por ejemplo: relatar una experiencia a otros, escuchar atentamente un relato, planificar la escritura en relación a un propósito (invitaciones, recordatorios, listas, etc) escribiendo por cuenta propia o a través del docente, compartir la lectura de un texto y comentarlo, entre otros.

“Para formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita y usuarios de la palabra, tenemos que crear las condiciones didácticas para lograrlo. Se trata de organizar la sala de manera que la lectura y la escritura, el habla y la escucha, sean prácticas habituales como lo son fuera del jardín. Una sala en la que el docente lea sistemáticamente a los niños, propicie el intercambio de opiniones y las conversaciones entre los niños y se tome el tiempo para la escucha atenta; proponga la exploración de textos (que están al alcance de los niños o que él elige con propósitos didácticos), (...) escriba lo que los niños dictan” (Diseño Curricular. Ciudad de Bs As. Año 2008).

CONCLUSIÓN

Uno de los objetivos fundamentales hoy, en nuestro Jardín de Infantes, es el de formar hablantes capaces de tomar la palabra, escuchar y hacerse escuchar. Hablantes progresivamente autónomos, responsables, eficaces y críticos.

Se torna por tanto imprescindible, redefinir el papel de la oralidad en la escuela, de explicitar las condiciones y describir las situaciones que pueden contribuir de forma decisiva a la formación de los alumnos como hablantes y oyentes.

Aunque la oralidad está presente en las salas desde siempre como vehículo privilegiado de comunicación, de expresión y de elaboración del conocimiento, es muy reciente y aún no muy bien definida su incorporación como objeto explícito de enseñanza y aprendizaje.

Brindar las condiciones didácticas que permitan lograr que los niños se atrevan a tomar la palabra y puedan actuar como interlocutores activos, es también esencial cuando se pretende ofrecer a todos, iguales oportunidades para desarrollarse no solo como hablantes y oyentes, sino también y ante todo, como personas.

Los niños llegan al Jardín con muchos componentes de su lengua oral ya adquiridos en el ámbito familiar, es por esta misma razón que a veces nos resulta difícil definir cuál debe ser nuestra intervención docente en este aprendizaje. Pero, desde el Jardín, es imprescindible no perder de vista que la escuela puede contribuir a evitar la discriminación lingüística, y esto nos lleva a acentuar el papel de la lengua oral como objeto planificado de enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA:

- AVEDAÑO, F. Y MIRETTI, M.L. El desarrollo de la lengua oral en el aula. Estrategias para enseñar a escuchar y hablar. Argentina: Homo Sapiens Ediciones. 2006.
- AVENDAÑO, F. C. La lengua oral en la educación inicial. Argentina: Homo Sapiens Ediciones. 1998.
- BRUNER J. Jugar, juegos y lenguaje. En: El habla del niño. Barcelona: Paidós. 1986.
- FERREIRO, E.: Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica. 2001
- KAUFMAN, A. M.; CASTEDO, M.; TERUGGI, L.; MOLINARI, M.: Alfabetización de niños: construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria. Aique Grupo Editor. Buenos Aires. 1989
- KAUFMAN, A.(comp.); CASTEDO, M. ;MOLINARI, C.; WALMAN, S.: Letras y números. Alternativas didácticas para jardín de infantes y primer ciclo de EGB. Bs. As., Santillana.2000.
- LERNER, D. “La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición”. En: CASTORINA, J; FERREIRO, E.; LERNER D. y KOHL DE OLIVEIRA, M.: Piaget- Vigostky, Contribuciones para replantear el debate. Buenos Aires: Paidós. 1996
- LERNER, D. “Lectura y escritura. Apuntes desde la perspectiva curricular.” En Textos en contexto. La escuela y la formación de lectores y escritores. Buenos Aires. Asociación Internacional de Lectura. Lectura y vida. 1998
- LERNER, D.; LEVY, H.; LOBELLO, S.; LORENTE, E.; LOTITO, L.; NATALI, N.:Tomar la palabra, escuchar y hacerse escuchar. Dirección de Currículum – Dirección de Planeamiento – Secretaría de Educación – Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. 1999.
- RODRÍGUEZ, M.E. Hablar en la escuela: ¿Para qué?... ¿Cómo? Revista Lectura y Vida. Año 16, N° 3. 1995.
- SÁNCHEZ, BENJAMÍN. (1971). Lenguaje oral, diagnóstico, enseñanza y recuperación. Argentina: Kapelusz.
- VYGOTSKY, L.S. (1981). Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires: La Pléyade.
- En: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35601309.pdf>
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2002). Orientaciones didácticas para el Nivel Inicial. Bello, Adriana A, y Holzwarth, M. Enseñar lengua oral y escrita en el nivel inicial. Revista de Educación y Cultura, Serie Desarrollo Curricular N° 1
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2002). Bello, Adriana A, y Holzwarth, M. (2002). La lectura en el nivel inicial. Publicación de la D.G.C. y E / Subsecretaría de Educación, Provincia de Bs. As.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Diseño curricular para la educación inicial. Bs. As. Argentina. 2008
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2004) Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) Nivel Inicial. Argentina.

Los adolescentes y su sexualidad. Una travesía a través de la materia psicología

Vanesa Barbisan;
Nancy Lopes; Silvina Martínez

Gymnasium
Universidad Nacional de Tucumán

Resumen

En los últimos tiempos, a partir de cambios en la legislación, la apertura social y de los medios de comunicación, se abre un nuevo espacio donde la visibilización de diferentes temáticas en relación a la diversidad sexual, se ponen en juego en la agenda escolar.

La materia psicología se ubica en el currículo del Colegio Nacional “Rafael Hernández”, en el último año de la secundaria, siendo primera y única vez que tienen esta asignatura. El alumnado llega con la expectativa acerca de si los conocimientos a trabajar le servirán para poder pensar, debatir y traer a la escena del aula, sus inquietudes referidas a la sexualidad, la identidad sexual, la elección de pareja y los nuevos modelos familiares.

A partir de las inquietudes de las/os alumnas/os, los contenidos curriculares de la asignatura buscan generar un espacio para habilitar a pensar en la diferencia, generando un intercambio grupal de enriquecimiento en la tolerancia, concientizando en la diversidad, rompiendo barreras e ideologías basadas en una mirada sesgada y prejuiciosa.

Desde los docentes se convierte en un desafío el poder articular la demanda del alumnado con la currícula escolar, pudiendo flexibilizar y adaptar la tarea docente, abriendo espacios de aprendizajes que nos interpelan y nos impulsan a repensar nuestras prácticas.

Ponencia

La sexualidad forma parte del individuo desde los inicios de su constitución como ser humano. Creemos y nos desarrollamos en el encuentro con una sexualidad que iremos haciendo propia en base a nuestras experiencias de vida, encuentros y desencuentros con el otro, marcas significantes, libidinizaciones, procesos identificatorios en contextos socio-históricos que dan lugar a ciertas representaciones de la sexualidad en la sociedad, en uno mismo y en los otros. En este sentido, entendemos la sexualidad como una construcción que está presente durante toda la vida y se vincula con cómo percibimos nuestro cuerpo sexuado, abarcando también la identidad y roles de género, el placer, el erotismo, la intimidad, la orientación sexual. Se ve influida por diferentes tipos de factores (biológicos, psicológicos, culturales, sociales, históricos, religiosos) que la vuelven un aspecto del ser humano que excede por demás la esfera privada.

En lo que respecta a la agenda escolar, la Ley 26.150, fue sancionada y promulgada en el año 2006, dando lugar al Programa Nacional de Educación sexual integral (E.S.I.), por el cual se estipula la obligatoriedad en todas las instituciones educativas, de gestión pública y privadas, de todas las jurisdicciones –nacional, provincial, de ciudad Autónoma de Buenos Aires, y establecimientos municipales-, a que los educandos de todos los niveles tienen derecho a recibir una educación sexual integral, donde se articulen todos los aspectos que se ponen en juego en la misma. Para las escuelas, desde la sanción de esta Ley, la sexualidad comienza a tener otro lugar en las aulas y esto comienza a interpelar a todas/os los docentes ya que no solamente se reduce a la/el profesor de biología. De esta forma, se aleja la idea de aquella escuela que solo aborda las cuestiones públicas dejando a la sexualidad en el orden de “lo privado”, de lo que no se trata allí: en la escuela la sexualidad está en todas partes. Al decir de Graciela Morgade, “la sexualidad estaba y está en todas partes porque es una dimensión de la construcción de la subjetividad que trasciende ampliamente el ejercicio de la genitalidad o una expresión de la intimidad”. (Morgade, 2011:10)

La sexualidad es una temática que fue acallada y silenciada durante mucho tiempo. Esto hace que se convierta en un terreno en donde conviven dudas y resistencias no sólo por parte de los alumnos sino también

de los docentes. En este sentido, se convierte en un desafío el poder articular la demanda del alumnado con la curricula escolar, motivo por el cual se vuelve necesario poder hacer una revisión crítica de nuestras propias incertidumbres y dificultades en torno a esta temática. De manera explícita o a través de ciertos comportamientos no dichos en palabras, desde el lugar del docente se dejan ver posicionamientos, ideologías, y puntos de vista que son transmitidos al interior del aula. Al mismo tiempo, se plantea para las/los docentes el desafío de poder flexibilizar y adaptar su tarea, abriendo espacios de aprendizajes que interpelan e impulsan a repensar las prácticas de enseñanza, buscando generar un espacio que habilite a pensar en la diferencia.

La materia que dictamos, Psicología, se ubica en el currículo del Colegio Nacional “Rafael Hernández” de la Universidad Nacional de La Plata, en el último año de la secundaria, siendo la primera y única vez que tienen esta asignatura. En su contenido desarrollado en tres módulos, el último se encuentra dedicado a la realidad del adolescente, sus características como momento evolutivo, su contexto epocal, vulnerabilidades y procesos a enfrentar en la construcción de una identidad, donde lo sexual también es puesto en escena. El alumnado llega con la expectativa acerca de si los conocimientos a trabajar le servirán para poder pensar, debatir y traer a la escena del aula, sus inquietudes referidas a la sexualidad, la identidad sexual, la elección de pareja y los nuevos modelos familiares.

Si bien la Ley ya lleva 10 años en vigencia, nos encontramos con un alumnado con muchas incertidumbres respecto a la sexualidad, algunas propias de los avatares de la época subjetiva en que se encuentran, y otros relacionados con la circulación de una información que, lejos de ser ya un tabú en la sociedad, forma parte de una vida íntima, que hace la pertenencia de un espacio y vivencia personal que en muchas oportunidades no se sabe cómo poder compartirlo o con quién.

Podemos localizar entre los alumnos importantes vacíos respecto al uso del conocimiento en relación a la sexualidad, y sobre todo a una mirada integral de la sexualidad. Hay saberes presentes pero no se enlazan con otras circunstancias específicas de la adolescencia como son las salidas, festejos, uso indiscriminado del alcohol, combinaciones de sustancias, etc., como si fueran saberes escindidos encerrados en una misma persona. En este sentido, encontramos en los relatos de nuestros alumnos que, si bien conocen y saben cómo se usan ciertos métodos anticonceptivos como el preservativo, a la hora de un encuentro sexual, a menudo no lo utilizan. Esto nos demuestra que no porque un docente o adulto transmita una idea, esta va a ser llevada a la práctica, como si los estudiantes sólo cumplieran indicaciones: nuestros alumnos no son robots ni tampoco sujetos temerosos que reaccionan frente al miedo que pudieran provocarles, por ejemplo, el conocer las consecuencias de contraer una enfermedad de transmisión sexual. Es por esto que consideramos necesario enfatizar en lo integral de educación sexual, lo que significa no negar el aspecto preventivo, sumamente necesario e importante, pero dar lugar también a un sentido de promoción de las problemáticas. Esto quiere decir, propiciar al alumnado a reflexionar sobre lo que está sucediendo, por ejemplo, con respecto al infrecuente uso del preservativo en ciertas situaciones en donde entran a jugar también las drogas y el alcohol, dando lugar a la palabra y a los sentimientos respecto de las ideas que subyacen en torno a esta problemática.

En relación con esto último, Eugenia Tarzibachi expresa, “Los procesos educativos no acontecen únicamente desde acciones volitivas, planificadas y justificables. Muchas veces, si no la mayoría, se producen por omisión, en silencio, entre líneas. De este modo automático e irreflexivo (y muchas veces, cruel), es como suele transmitirse aquello que se vincula con determinadas disposiciones corporales. Es en acto, la vía de transmisión privilegiada de aquellos conocimientos que exceden un corpus de información – supuestamente- neutral, objetiva y aséptica, como podrían ser “las características de los cuerpos celestes observables en el cielo”” (Tarzibachi, 2006:45.).

En los últimos tiempos, los cambios en la legislación no sólo recaen sobre una educación sexual, sino también en el matrimonio igualitario, modos de ser pareja que salen de la norma que muchos presentan como naturalizada. Con la apertura social y de los medios de comunicación, se abre un nuevo espacio donde la visibilización de diferentes temáticas en relación a la diversidad sexual, se ponen en juego en la agenda escolar. De esta forma, la nueva Ley se ve acompañada por cambios de índole social que se traducen en transformaciones al interior de las familias y las instituciones. Existe actualmente un borramiento de las diferencias entre adultos y niños y adolescentes en tanto a partir de la caída de la jerarquía de la figura paterna, aparecen interrogantes respecto de cómo intervenir, qué limitaciones poner, que censuras establecer frente a sus hijos. Asimismo, la

presencia cada vez mayor de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación, produce nuevos efectos en dicha configuración social y familiar. Las transformaciones tecnológicas, y no solo los cambios sociales y culturales que las acompañan, afectan directamente la manera en que adolescentes y niños/as construyen su identidad.

En relación a la modalidad vincular entre padres e hijos, Eva Giberti postula diferentes alternativas: relaciones evitativas, conductas del tipo de la juvenilidad competitiva hasta relaciones amistosas que arriesgan desvirtuar la función continente que la crianza de los hijos precisa y que significa aportar orientación e información a los descendientes. Con esto nos encontramos en nuestras aulas y desde el saber disciplinar buscamos aportar herramientas que permitan a nuestros alumnos reflexionar críticamente sobre los modos actuales de habitar los vínculos como así también, las nuevas formas de organización familiar, roles y lugares que permanecen y aquellos otros que se modifican con el contexto socio-histórico actual.

Por otro lado, los medios de comunicación ofrecen modelos de identidad individual y colectiva. En palabras de Morduchowicz “Las publicidades, las series televisivas, las películas, las canciones de moda, las telenovelas, las fotos de los diarios y las noticias proponen constantemente modelos de identidad cultural que sin duda influyen en la imagen que tenemos de nosotros mismos y de los demás”.(...) Nos sugieren qué pensar, qué sentir, qué creer, qué desear y qué temer” (Morduchowicz, 2012:19). Es así como el mensaje que se transmite a través de los medios contribuye a borrar las diferencias entre adultos y niños/as y adolescentes, poniendo a ambos en el lugar de consumidores. Asimismo, la sexualidad se encuentra cada vez más presente de manera cotidiana, generando una mayor exposición ante ella por parte de las/os niñas/os y adolescentes.

Esta corta y desfigurada distancia entre generaciones en una misma familia, hace que no se puedan reconocer los límites del mundo adulto y del mundo del niño/a/adolescente: todos se visten iguales, comen las mismas dietéticas cosas, miran los mismos programas televisivos sin discriminar información, contenidos y significados para un adulto o un adolescente, tienen los mismos ritmos de sueño (cada vez se duerme menos) y a medida que el/la adolescente crece en edad, ocupa, y cuando no también comparte, los mismos bares y lugares de salidas que sus padres. Estas nuevas formas de ser y estar dentro de las familias y de la sociedad, hacen que surjan nuevos interrogantes y problemáticas que se vuelven necesarios abordar.

La diversidad familiar, una salud sexual y reproductiva, las técnicas de fertilización asistida, la adopción, los distintos tipos y modalidades de crianza hacen que en las aulas aparezca el debate sobre interrogantes que poco han tenido espacio en diez años de una educación sexual integral. Espacio que no se agota en talleres, sino en un atravesamiento curricular desde donde habilite al conocimiento, al interrogarse, a la búsqueda de información desde el acompañamiento del/la docente.

A partir de las inquietudes de las/os alumnas/os, los contenidos curriculares de la asignatura buscan generar un espacio para habilitar a pensar en la diferencia, generando un intercambio grupal de enriquecimiento en la tolerancia, concientizando en la diversidad, rompiendo barreras e ideologías basadas en una mirada sesgada y prejuiciosa.

Desde los docentes se convierte en un desafío el poder articular la demanda del alumnado con la curricula escolar, pudiendo flexibilizar y adaptar la tarea docente, abriendo espacios de aprendizajes que nos interpelan y nos impulsan a repensar nuestras prácticas.

En el recorrido de los contenidos curriculares de la materia psicología, el relato del alumnado respecto a una ESI, aparece desde un conocimiento de enfermedades de transmisión sexual, prevención de embarazos. Muchos obtuvieron y/o ampliaron su información de internet, que chequearon en charlas con amigos o familiares, pocos hablaron con sus padres. Las palabras de un alumno cobran eco de asentimiento por parte del resto de las/os compañeras/os: “para mi dan por supuesto que nosotros sabemos del tema”, palabras que expresan la resistencia a la comunicación generacional. Con respecto a si se cuidan, contestaron que sí, que piensan más en fiestas y alcohol que en sexo, pero al preguntarles cómo piensan que devienen sus relaciones posterior al alcohol o mezclas de sustancias que se dan en algunas fiestas, si logra cuidarse, las miradas y sonrisas cómplices de “ya no hay registro...”, marcan la vulnerabilidad a la que quedan expuestos.

Algo que nos interpela a docentes y alumnos es la velocidad de los acontecimientos y el ritmo de las experiencias en estos días, que en los adolescentes se pone en escena en un cuerpo cambiante, un cuerpo a conocer y reconocer, a tolerar, a desprestigiar, a disfrutar. Los ritmos son frenéticos, bombardeados de información y

consumismo, donde la cultura de la imagen se hace presente, mediante selfies, snapchat, instagram, twitter, facebook, etc.

En los adolescentes el cuerpo debe nuevamente subjetivarse, resignificarse para una nueva etapa de la sexualidad, pero principalmente recuperar una imagen integrada de sí donde se presentan muchos interrogantes. “Los cambios hormonales pubertarios transforman también la relación del sujeto (niño) con su cuerpo. El cuerpo niño, hasta entonces sentido como familiar y armónico en la autopercepción, se vuelve en la adolescencia zona de enigma e interrogación. Se da la paradoja de un yo que aspira a la autonomía, a ser el amo, y resulta el esclavo de los imperativos corporales: sensaciones nuevas, tentadoras y temibles son señales enigmáticas que deberán ser descifradas y significadas. Trabajo inédito, insólito. Un cuerpo nuevo y desconocido que envía sensaciones desconocidas, imperativas, extrañas, a decodificar, no sin conflicto entre la tentación y la prohibición.” (Viñar,2013:32)

Un cuerpo adolescente donde algo de la sexualidad que irrumpe, se presenta como enigmático, indescifrable, que incita y mueve a la curiosidad, a la exploración. Nuevas realidades, encuentros y desencuentros, búsquedas para poder reconocerse y ser reconocido/a, aceptado/a, donde la bisexualidad infantil recobra otros significados a la luz de nuevos interrogantes. “La experiencia del cuerpo adolescente es inédita y fulgurante: el cuerpo se vuelve extraño y revelador como expresión de una autoestima que bascula entre la exaltación y la denigración; se vuelve una realidad casi externa a la psique, una realidad que hay que explorar e interrogar y que, muchas veces, le resulta enigmática al propio sujeto”. (Ibidem:33).

Nos encontramos con un alumnado que sabe sobre sexualidad, pero un saber poco movilizado para poder reconocerlo como elemento simbólico a resignificar en distintos contextos. Queda fijado en acopio de información, pero que debe enlazarse a otros saberes para poder integrar a las propias vivencias y dar lugar a la palabra, a un espacio de simbolización que permitirá presentar un cuerpo menos expuesto a puros actos que muchas veces violentan la propia subjetividad del adolescente, que se vivencia como un momento “fugaz” de excitación, sin poder reconocer una clara situación de placer/displacer.

Desde la asignatura, buscamos ofrecer espacios de intercambio, debate, interrogación y resignificación de saberes, que puedan habilitar a pautas de autocuidado, a intercambios psicosociales de respeto, competencias emocionales en búsqueda de ser más estables, potenciando procesos protectores ante situaciones de vulnerabilidad específica al proceso adolescente. Esta tarea podrá tener un mejor resultado cuando, desde el quehacer de toda/o docente, pueda comprenderse que toda educación es sexual, independientemente del área, materia, y disciplina del conocimiento que se presente en las aulas.

Bibliografía:

- ATKINSON, T., CLAXTON, G. (2002). El profesor intuitivo. Octaedro: Barcelona.
- BLEICHMAR, SILVIA (2011) La difícil tarea de ser joven. Topía Revista - Año XI- Nº 32 - Septiembre/Octubre 2011
- GIBERTI, EVA Adolescencia: dificultad en la relación con sus padres, en <http://evagiberti.com/adolescencia-dificultad-en-la-relacion-con-sus-padres/>
- FAUR, ELEONOR (2007) La educación en sexualidad. Revista El Monitor de la Educación. Nº11, 5º época, marzo/ abril 2007, pág. 26- 29.
- FERNÁNDEZ, ANA MARIA (2013) Jóvenes de vidas grises: psicoanálisis y biopolíticas. Nueva Visión: Buenos Aires.
- LEY NACIONAL Nº 26.150 PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL
- MORDUCHOWICZ, ROXANA (2012) Los adolescentes y las redes sociales: la construcción de una identidad juvenil en Internet. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires.
- MORGAGE, GRACIELA (2011) Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa. La Crujía: Buenos Aires.
- ROUDINESCO, ELISABETH (2004) La familia en desorden. Anagrama: Barcelona.
- SCHÖN, DONALD (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós: Buenos Aires.
- TARZIBACHI, EUGENIA (2006). La sexualidad toma clases (en un armario). Revista Novedades Educativas, Año 18, Nro. 184, Abril 2006, pág. 45-49. Noveduc: Buenos Aires.
- VIÑAR, MARCELO (2013) Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio. Noveduc: Buenos Aires.

Prácticas sociales y prácticas escolares: lectura y escritura en la formación docente

María Graciela Dori de Fioretti;
Sonia Marta Saracho

Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento
Universidad Nacional de Tucumán

*¿Podré sembrar sueños en mis futuros alumnos?
¿La libertad asegura la felicidad?
¿De qué color es el cielo realmente?
¿Y si Dios es mujer?
¿Es fácil ser el otro? ¿Es fácil ser yo?*

Estas frases condensan los pensamientos de los jóvenes ingresantes a 1er año de la carrera de Formación Docente de la Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento. Son textos colectivos producidos en el taller inaugural que dio inicio al ciclo lectivo 2015.

En el 1er año de la carrera de Formación Docente en la Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento, ingresan cada año un nutrido grupo de estudiantes que provienen de diferentes escuelas, con distintos recorridos formativos, de comunidades socioculturales diferentes, de clases sociales distintas y con desiguales apropiaciones de las prácticas de lectura y escritura.

En esta instancia, los alumnos cursan dos materias del área lengua: Taller Reflexiones acerca de la lengua y su proyección en la producción de textos y Lengua y comprensión lectora. En ambos espacios curriculares, la lectura y la escritura se trabajan como los dos procesos axiales que atraviesan la enseñanza de la lengua y la literatura. En ellos, nos proponemos resignificar la importancia de las prácticas de lectura y escritura en la Formación Docente. Consideramos que, si los estudiantes (futuros docentes) no se apropian de las prácticas de lectura y escritura de manera intensiva, difícilmente podrán transferirlas a sus alumnos.

Pero no sólo focalizamos nuestra tarea docente en las escrituras escolares, sino que trabajamos la lectura y la escritura en su dimensión social, con una visión más amplia y compleja, que contempla los vertiginosos cambios que sufren las prácticas de lectura y escritura en sus diversos soportes y portadores.

En ese sentido, estimulamos la participación de los estudiantes en prácticas culturales que no siempre les resultan habituales: visitas a museos, concurrencia a diferentes puestas en escena, visitas a librerías del medio, entre otras.

A partir de diferentes proyectos y, posicionándonos desde una perspectiva sociocultural, les propusimos a los estudiantes actividades que involucraban la lectura y escritura de cuadernos de bitácora, relatos de experiencias, comentarios y reseñas, elaboración de guiones, bichonarios, edición de publicaciones escolares, entre otros. En esta ponencia, daremos cuenta de la evaluación de la experiencia realizada durante los ciclos 2014 y 2015.

El taller, los talleres

Elegimos trabajar lectura y escritura a través del formato pedagógico del taller. Esta opción responde a la necesidad de centrarnos en la producción escrita y en la lectura compartida. El taller nos permite horizontalizar las prácticas y ofrecer un espacio de libertad creativa. En las producciones del taller, el docente no es el último destinatario de los textos sino que son los compañeros los que escuchan, leen, comentan y aportan sus apreciaciones sobre los textos producidos. Es decir, escribimos pensando en un destinatario real o concreto.

Esas primeras escrituras se comparten en clase y, a partir del aporte de los otros estudiantes, se reescriben las producciones. Esto permite las reelaboraciones de los borradores y el avance a partir de los saberes aportados

por los compañeros, las búsquedas de información ampliatoria sobre el tema desarrollado o sobre algunos aspectos del texto. Estas tareas, a veces, son necesarias e incluso sugeridas por los estudiantes y también por nosotras, las docentes; y estas búsquedas son las que permiten sucesivas apropiaciones de las prácticas de lectura y escritura.

Al mismo tiempo, propicia una permanente reflexión sobre los usos de la lengua escrita: consideramos la situación comunicativa, los destinatarios de los textos, el registro, los códigos y la importancia de las construcciones gramaticales en la elaboración de los mensajes, es decir, la gramática en función de la producción escrita y oral (nivel sintáctico, semántico y morfológico, concordancia temporal y nominal).

A modo de ejemplo, compartiremos con uds. algunas experiencias realizadas con los estudiantes.

1) Taller inaugural

Oliverio coleccionaba preguntas como quien junta preguntas como quien junta figuritas.

Pero con tres diferencias:

- 1) que no podía comprarlas en los quioscos;*
- 2) que nadie se las cambiaba; y*
- 3) que el álbum no se llenaba jamás.*

Sabía que no podía comprarlas en los quioscos porque cada vez que lo intentaba, la quiosquera lo miraba con cara rara, le regalaba un caramelo y le decía: “Vaya, m’hijito, nomás”.

Había comprobado que nadie se las cambiaría porque cada vez que mostraba una pregunta, le devolvían una respuesta.

Y el álbum no se llenaba jamás porque el lugar donde escribía las preguntas no era un álbum sino un cuaderno de tapas duras.

Pero volvamos al principio.

Oliverio coleccionaba preguntas como quien junta figuritas.

Preguntas de toda clase.

Grandes y chicas (...) Fáciles y difíciles (...) Interesantes y estúpidas.

Cuando empezó, las únicas que juntaba eran las preguntas que se le ocurrían a él.

Con el tiempo, los amigos se interesaron por ayudar a Oliverio y le regalaron un montón de las suyas.

Preguntas de toda clase.

De mujeres y de varones. Con respuestas o sin respuestas. Aburridas y simpáticas. Dulces y saladas. Con palabras raras y hasta con palabrotas.

Oliverio se cansó de escribir preguntas en su cuaderno. Hasta que un día, se le empezaron a repetir.

A partir de la lectura del cuento Oliverio juntapreguntas, de Silvia Schujer, los alumnos formularon una serie de interrogantes acerca de diferentes campos o ámbitos de la vida del ser humano, que luego compartieron en grupos pequeños. Posteriormente seleccionaron las más significativas con las cuales confeccionaron afiches grupales.

Las preguntas se expusieron en las paredes del aula y sirvieron de reflexión sobre sus sueños, sus deseos, sus anhelos, sus proyectos, sus inquietudes. Surgieron preguntas filosóficas, otras que se vincularon con la carrera elegida, otras sobre la vida cotidiana, otras que dieron cuenta de costumbres y hábitos de una época determinada, etc. Además, escribir preguntas es algo relativamente sencillo, todos pueden hacerlo. En ese sentido, este taller se propuso al inicio del año para promover la confianza en sus posibilidades como autores, desestructurar las prácticas de escritura fuertemente escolarizadas y desacralizar la mirada del docente que, a veces, juzga y evalúa la producción escrita sin considerar la complejidad que implica la escritura. Nos propusimos crear un clima amigable, de confianza, para que todos pudieran escribir y dejaran de lado los miedos y el “terror a la página en blanco”. En un grupo tan heterogéneo como lo señalamos al inicio de esta ponencia, con alumnos que provienen de diferentes trayectorias escolares, con disímiles apropiaciones de la cultura escrita, que vienen de distintos ámbitos sociales, necesitamos instalar un clima de trabajo que propicie la escritura.

2) Bichonario

El bichonario es una propuesta de escritura a partir de consignas lúdicas, continuando la tradición de los Talleres de Graffein y las propuestas de El nuevo Escriturón de Maite Alvarado y Gustavo Bombini. En este tipo de consignas, se trata de posicionar al escritor en el contexto de producción de ese texto y, a la vez, ayudarlo a incorporar los saberes sobre un determinado género discursivo. Es decir, inventar algo nuevo a partir de sa-

beres previos. Fomentar la creatividad pero no escribir desde la nada sino desde consignas puntuales y ampliadas que favorezcan la situación de escritura. En este caso específico se les solicitó a los estudiantes: “inventar un animal fantástico a partir de la unión de dos elementos o de dos animales diferentes: por ej.…”

MILAGATO: cruza de milanesa de carne roja con un gato montés. Se alimenta de pan rallado, que roba de las panaderías de la zona, le gusta bañarse en aceite virgen. Su voz característica es “ñam ñan” y lo escuchamos al mediodía cuando sale de paseo. Es del tamaño de la palma de una mano y de aspecto pegajoso. Se reproduce en invierno.

CATUARA: mezcla de una cacatúa y una radio. A cada grito emitido por la catuara, engancha un dial distinto de la frecuencia. Si el grito es muy intenso, se conecta AM y, si no lo es, se conecta FM. Vive en los descampados, en huecos que hace en la tierra; le encanta tomar sol para recargar energías, porque la radio se abastece de energía calórica. Tiene la costumbre de caminar por las peatonales de la ciudad para compartir con los transeúntes un poco de buena música si es que la sintonización lo permite.

De manera lúdica, estamos trabajando con un género discursivo particular, el de los textos expositivos. Los estudiantes escribieron textos lúdicos pero relacionados con definiciones, notas de enciclopedias, entradas de diccionario, que seguramente leyeron a lo largo de su escolarización, pero tal vez no las produjeron ellos. Sin que hayamos abordado la temática aún desde una clase teórica puntualizando las características de los textos expositivos, los alumnos se van apropiando de las mismas.

Ciertamente, fuimos complejizando las propuestas y las consignas de escritura relacionadas con diferentes géneros discursivos para que los estudiantes pudieran explorar distintas posibilidades de ellos mismos como autores y también como co-autores, ya que algunas consignas se resolvieron de manera grupal o en parejas.

En la edición de los Bichonarios, los estudiantes emplearon paratextos diversos en los que utilizaron diferentes técnicas, como el collage, y pusieron especial empeño en las ilustraciones destacándose el colorido, las imágenes seleccionadas, las tipografías.

3) Pedro Navaja/Crónicas.

Otro género discursivo que exploramos fue la crónica periodística. En este caso, partimos de la lectura de las crónicas de la revista digital Tucumán Zeta, producida por jóvenes cronistas tucumanos, con un doble propósito: por un lado, que los alumnos leyeran textos de sus contemporáneos sobre temáticas locales y actuales. Por otro, propiciar la reflexión sobre problemáticas propias de nuestra comunidad, que son las que abordan estos cronistas, y finalmente escribir crónicas a partir de consignas variadas. En estas consignas tratamos de considerar las situaciones comunicativas que plantea la crónica: qué escribo, para quién, desde dónde, cómo construyo la enunciación de ese texto, qué punto de vista selecciono, etc. En el ejemplo que compartiremos, a partir de escuchar y compartir la letra de la canción Pedro Navaja, de Rubén Blades, los estudiantes tenían que recuperar la información que presenta la canción y elaborar una crónica ubicándola en las calles de Tucumán, es decir, elegir un ámbito conocido en el que esta historia podría desarrollarse. Asimismo, tenían que completar los datos de los personajes, inventar una historia para cada uno de ellos, reconstruir el marco de la historia, y desarrollar de manera más extensa, como lo hace la crónica periodística, el suceso completo. Todo esto sin olvidar que en los modos de enunciación de la crónica se deslizan subjetivemas que dan cuenta de la posición del enunciadore. A continuación, compartiremos una de las crónicas escritas por una estudiante:

Nada fuera de lo normal

“Todo lo que va vuelve”. Una historia, un viejo barrio. La miseria y la soledad: dos homicidios, un revólver y un puñal. Un lugar donde la violencia, la prostitución y la inseguridad están al doblar la esquina.

Por María del Milagro

5 a.m. en el barrio Martín Güemes. La calle estaba desierta. El ruido del patrullero se oía lejano entre los escombros de lo que aparentan ser calles. “El Tuco” en el callejón de siempre esperando a sus jóvenes consumidores, el áspero bar (si se lo puede llamar así, porque el descuido y la falta de higiene es lo que menos llama la atención entre tanta droga y prostitución) con los viejos verdes de siempre (...) Pedro Navaja jugando en una vereda con su cuchillo, esperando que su noche fuese más entretenida. Nada fuera de lo normal.

Ximena, la jefa entre las mujeres de su profesión, está de malas. A pesar de lo corta que le queda la pollera y de lo formal

de su vestimenta, toda de negro y con el pecho ajustado, no hay clientes. Eso significa que ella no pagará la renta. Otra mejilla morada y más dolor en la pelvis que todavía no se recuperó de la última noche sin clientes, dos semanas atrás.

Pedro Navaja la ve de lejos, sonrío. Con él brilla el diente de oro que le ilumina toda la boca.

Las casas están cerradas, nadie ve nada, nadie oye nada.

(...)

Los árboles protegen, siempre protegen.

Ximena da vuelta la esquina y camina tres cuadras, para ver si la demanda se corrió de lugar. Pedro Navaja la mira a lo lejos caminar, nuevamente sonrío (...) Su noche va a ser muy interesante. Él nunca da un paso sin antes fijarse a ambos lados para ver con qué testigos debe trabajar después. No le gustan los curiosos.

Ella sabe lo que es la calle. Su revólver Smith and Weston calibre 38 especial la acompaña en cada paso. El mal siempre puede sorprenderla y ella sabe que debe estar a la altura de las circunstancias.

Navaja con una mano en el bolsillo izquierdo del jean flota velozmente por las calles oscuras, porque la experiencia ha enmudecido sus zapatillas. Se abalanza sobre la cabellera rubia de tintura barata y gira esa espalda corpulenta tatuada en llamas. Su cuchillo se hace uno con el estómago de ese cuerpo usado por tantos otros cuerpos tan diferentes, mientras desliza su mano para investigar lo que hay debajo de esa pollera.

Un sonido fuerte y profundo resuena en su pecho, mientras va cayendo sin vida junto al otro cuerpo. Las sangres forman juntas un río rojo, donde corren la venganza, la pobreza, la realidad, el odio.

Los dos cuerpos yacen uno sobre el otro como una historia de amor: “hasta que la muerte los separe”. Pero de amor está escasa esta vereda, y de historias no se habla en el viejo barrio, porque a nadie le gustan los chismosos, a nadie le caen bien los testigos, y mucho menos si están con vida.

(...)

Nada fuera de lo normal. Lo mismo de siempre. El que mata por antojo será antojo de alguien más. Porque es saber conocido que nadie se va de esta vida sin pagar lo que debe.

El barrio siguió igual. Nadie vio nada. Nadie oyó nada.

Un borracho que pasaba tambaleándose en cada pisada tomó el cuchillo, la pistola, el dinero que estaba desparramado en el suelo. Venía de quién sabe dónde y tropezó con el montículo de los muertos, sin entender nada por los efectos del alcohol (...) Siguió su camino por la noche cerrada.

La historia la contó un testigo, el único al cual nadie deja de contarle lo ocurrido en esas calles porque sabe que pagará con sangre si no es fiel al jefe del barrio.

Una de las tantas historias que queda perdida entre las oscuras noches, en las zonas peligrosas y abandonadas de la ciudad. Que nadie se anima a contar pero que todos deben escuchar.

Prácticas sociales y prácticas escolares

Considerando las características de los grupos de estudiantes que ingresan al primer año de Formación Docente y retomando las actividades que habitualmente se desarrollan en la Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento, con el fin de integrarlos a las prácticas culturales propias de la institución, organizamos diferentes salidas a museos, salas teatrales, librerías, etc.

Estas actividades constituyen una oportunidad de formación cultural y social muy valiosa para nuestros estudiantes, ya que posibilitan ampliar su capital cultural. A partir de estas visitas los alumnos produjeron diferentes textos en torno a las temáticas de las muestras y obras teatrales visitadas, con el fin de mejorar la comprensión y producción escrita.

En este trabajo haremos referencia a dos de ellas: la visita al Museo Timoteo Navarro para asistir a la Muestra de Pablo Picasso y la participación en la II Fiesta de Teatro por los Derechos Humanos, en el Centro Cultural Eugenio Flavio Virla. En esta ocasión, asistimos a la puesta en escena de la obra teatral La Margarita.

La Margarita es una obra de teatro Musical inspirada en el libro de poemas homónimo de Mauricio Rosencof que fue escrito durante su reclusión en un calabozo bajo tierra, durante la dictadura militar uruguaya y dedicado a su amor de la adolescencia. La puesta en escena es una creación colectiva de un grupo de teatro independiente tucumano. Los actores cantan e interpretan instrumentos musicales en escena, tomando muchas de las melodías que Jaime Ross creó para los poemas de La Margarita.

A partir de los poemas, los actores recrean la vida de barrio, la juventud y el amor de la adolescencia de Mauricio Rosencof que él evoca desde su cautiverio.

Previo a la salida al teatro, se entregó a los alumnos una serie de actividades a realizar, antes y después de la puesta en escena. Entre ellas, compartiremos las siguientes consignas:

- 1) Escribir qué sensaciones les ha generado la obra teatral La Margarita.
- 2) A partir de estas sensaciones y de la información obtenida durante la visita, confeccionar una reseña para ser leída en la radio de la escuela.

A continuación, transcribiremos uno de los textos producidos por las estudiantes:

La Margarita

*Qué misteriosa brisa que refresca mi memoria
Qué misteriosa brisa del amor...*

Cuando el miedo paraliza, qué sensaciones extrañas puede llegar a provocar ¿no? Ese miedo que hiela hasta las venas.

La Margarita, obra de teatro acústica, muestra que no sólo de pan vive el hombre sino de sueños, fantasías, esperanzas y convicciones. La idea era sobrevivir, resistir, prenderse a la vida, endurecerse sin perder jamás la ternura.

El ser humano es el único ser vivo que puede experimentar la empatía. Si somos los únicos, ¿por qué entonces no la usamos a menudo?

Si bien nunca perdí la libertad, el derecho a la voz, por sólo unos segundos experimenté lo que alguna vez pudo haber sentido Mauricio: el ahogo. Algunas personas dicen que les aterra la soledad, pero ¿qué harían si se les quitara hasta la soledad?... Aferrarse al amor que alguna vez existió, a la comunicación a pesar de las ausencias era una buena opción.

“- Dios mío que nunca pase nada, es que todo es tan hermoso” –dijo la Margarita. Tan cierto como que el agua es clara; si nunca pasara nada malo todo sería tan hermoso.

“-¡BASTA! –gritó la Margarita.

-¡Basta! ¡Basta! - gritaron al unísono tantas voces desde lo más profundo de sus corazones, cada vez que sus fuerzas no respondían más.

“-No se preocupe Margarita... nada se olvida.” -contestó Mauricio.

Ese es el problema, hay cosas que uno no puede olvidar (...) Qué misteriosa brisa la de la memoria (...)

Victoria, Pamela, Rocío y Consuelo.

Revista Cambalamanía. Un cambalache de ideas.

Muestra Picasso

La visita al Museo Timoteo Navarro se organizó para conocer la obra pictórica de Pablo Picasso que se presentó en Tucumán en 2014.

Se propuso a los estudiantes la elaboración grupal de las siguientes actividades:

- a) Escribir el Cuaderno de Bitácora (considerar en él todos los detalles que hayan registrado desde la salida de la escuela: lugares, calles, personajes con los que se cruzaron, edificios, peripecias, etc.)
- b) Confeccionar un informe sobre la visita.
- c) Elegir un cuadro y escribir qué sensaciones les ha generado. A partir de ellas y de la información obtenida durante la visita, escribir una reseña para un periódico escolar.
- d) Elaborar un texto con secuencia argumentativa defendiendo la postura acerca de si es o no importante llevar a los alumnos a las muestras o exposiciones de arte.

Los alumnos elaboraron interesantes producciones individuales y colectivas en las que incorporaron diversos paratextos como gráficos, ilustraciones, fotografías, mapa del recorrido realizado durante la visita, etc. Ellas configuran un documentación muy valiosa que fue expuesta en la Muestra de Lengua y Literatura organizada por el Departamento de Lengua de la escuela y que actualmente, forman parte del material de consulta de la biblioteca de la institución al cual los estudiantes de todos los cursos de Formación Docente (nivel inicial y primario) pueden acceder para leer diversos géneros discursivos que estas producciones presentan.

Pensamos que, seguramente, estos trabajos formarán parte de ponencias posteriores porque nuestro deseo es continuar con esta experiencia enriquecedora tanto para los autores de las producciones como para el colectivo imaginario de todos los alumnos de la escuela.

Consideramos de capital importancia que los estudiantes de Formación Docente se apropien de las prácticas artísticas propias de nuestra comunidad; en ese sentido propiciamos las visitas a salones, museos, centros

culturales, librerías y bibliotecas, para que comprendan los circuitos de producción y circulación de las distintas manifestaciones artísticas. Creemos que un estudiante que transita por estas experiencias contará con un bagaje de vivencias que le permitirá proponer y diseñar proyectos que involucren los distintos lenguajes del arte en sus prácticas docentes.

4) La Metamorfosis. Producciones escritas y gráficas

A partir de la lectura de la novela de Franz Kafka La metamorfosis, ilustrada por Luis Scafatti, los estudiantes trabajaron con diferentes consignas de escritura. Cabe aclarar que en esta versión, el texto va acompañado de paratextos de un enorme impacto visual, que ayudan a la comprensión del texto y contribuyen a la atmósfera lúgubre y angustiante del relato. Esta edición fue distribuida por el Ministerio de Educación a estudiantes de todas las escuelas del país en el marco del Proyecto de Apoyo/Articulación Nivel Medio Universidad. Por este motivo, los estudiantes podían conseguir esta edición con facilidad. Entre las distintas consignas de escritura, compartiremos algunas producciones escritas y gráficas de los estudiantes. La novela provocó distintas interpretaciones de lectura, que se compartieron y debatieron durante las clases. Asimismo, generó relatos autobiográficos impregnados de sensaciones, sentimientos que se desprendieron de los efectos de la lectura de La metamorfosis.

¿Alguna vez te sentiste como un insecto?

Cuando me preguntaron si alguna vez me había sentido como un insecto, la verdad es que no hay recuerdo en mi memoria que pueda confirmarlo; pero sí vi cómo alguien se convirtió en uno. Y me duele, en lo más profundo de mí ser, saber que eso sucedió. Ver cómo alguien no le encontraba sentido ni rumbo a su vida, cómo sus ojos delataban desconcierto, bronca y tristeza, mucha tristeza, que, de seguro, emanaban del fondo de su alma: ojos que decían, ojos que hablaban, ojos que eran los suyos.

Él no sabía qué quería, qué le gustaba. En realidad, si lo sabía pero tenía miedo, miedo a lo que le pudiera pasar. Nadie estuvo allí para alentarle y decirle: “Yo estoy aquí contigo, pase lo que pase”. Él los amaba, sin embargo lo abandonaron, lo dejaron solo. Había días en los que no se podía mover, en los que le incomodaba su cuerpo, como si no encajara en él (...) la verdad que ocultaba es que le dolía el alma.

No quiero que muera más, se han encargado de matar sus ilusiones y sus sueños, lo puedo ver.

Si lo hubieran escuchado, si lo hubieran comprendido, tal vez no se aferraría a la oscuridad con tanto esmero. Me pregunto ¿en qué momento? ¿Cómo fue que llegamos a esto? No sabía qué hacer para menguar su pena, busqué ayuda. (...) Esta apareció como un salvavidas en medio del mar (...) Porque al igual que la familia de Gregorio, todos formamos parte de su metamorfosis (...)

Según Sergio Frugoni (2007, pp 25): “Es evidente que la escritura personal da lugar a una posición de escritor rica y muy activa. Una posición que permite movilizar saberes que tal vez no salen a la luz frente a otro tipo de exigencias. Estrategias discursivas para poner por escrito experiencias, afectos e historias reales o inventadas que nos están diciendo claramente que los jóvenes se apropian de formas literarias fuera y dentro de la escuela y pueden ponerlas en juego frente a situaciones en las que escribir los compromete de alguna manera, los interpela, porque eso que escriben tiene que ver con su subjetividad, sus experiencias o su imaginación.”

Las revistas

A manera de cierre se propuso a los alumnos la confección de una revista grupal que compilara las producciones escritas y gráficas que ellos considerasen más relevantes. Para ello realizaron tareas de lectura, selección, revisión, reescritura, edición, lo que implicó el trabajo con sucesivos borradores y una lectura crítica y atenta de las producciones de los compañeros. Este trabajo, que implicó la organización de grupos que trabajaron durante varios meses, nos permitió que los alumnos tomaran conciencia de lo trabajoso que resulta escribir y de los complejos procesos que involucramos, así como de la recursividad del proceso de escritura, ya que ellos mismos en distintos momentos reformularon sus propios textos, tomaron conciencia de algunos problemas que presentaban sus textos (hubo replanteos a nivel temático, de organización de las ideas, sintáctico, morfológico, léxico, entre otros). En estas sucesivas reescrituras, se trabajó con una gramática en uso, es decir como una herramienta necesaria y pertinente en la construcción de sus propios discursos.

En esta propuesta retomamos los conceptos de la Prof. Elba Rosa Amado (2008): Entendemos la lectura como apropiación de la escritura, pero no sólo del código sino de los secretos poderosos de la cultura escrita -el conocimiento de sus itinerarios y regímenes, la apropiación de sus medios y soportes, de sus sistemas de significación-para el ejercicio pleno de una participación social. Una concepción de lectura que significa para el lector un acceso al saber, al saber de sí mismo y de los otros y de la realidad en toda su extensión y que le permite paulatinamente ir construyendo su subjetividad y su identidad personal y social, junto a los suyos.

Algunas derivaciones interesantes de estas propuestas de escritura fue la creación de dos blog de estudiantes de formación docente, ya que se entusiasmaron con las propuestas de escritura y las lecturas por parte de sus compañeros. En ambos casos, los talleres resultaron un incentivo para desarrollar las capacidades propias de estos procesos y las llevaron a investigar cómo podrían publicar. En este momento, tal vez las redes sociales sean el modo más sencillo de divulgación de sus producciones.

Conclusiones

A modo de cierre provisorio, pensamos que en la Formación Docente inicial los estudiantes deben apropiarse de la escritura y de la lectura, dos procesos fundamentales en su trabajo como docentes, puesto que la lengua es el instrumento básico de la comunicación de los seres humanos. Y por eso, es necesario entenderla como un instrumento transversal, ineludible en otros campos del hacer y del saber porque en todos ellos se emiten y reciben mensajes.

En pos de este objetivo, los talleres de lectura y escritura les permitieron experimentar y acrecentar sus posibilidades expresivas, explorando diferentes géneros discursivos. Asimismo, consideramos que es fundamental la apropiación de otros bienes culturales y simbólicos para acrecentar el capital cultural de los futuros docentes. Las diferentes actividades organizadas contribuyeron a concretar los objetivos propuestos en estos talleres.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVARADO, M. (2013): *Escritura e invención en la escuela*. Fondo de Cultura Económica de Argentina, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- ALVARADO, M.- BOMBINI, G. (1994): *El nuevo escriturón. Curiosas y extravagantes actividades para escribir*. El Hacedor Ediciones, Argentina.
- AMADO, E. (2008). *Proyecto Tucumán en tiempo de lectura*. Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán.
- BLADES, R. (1978): *Pedro Navaja, canción*. En el disco Siembra.
- BOMBINI, G. (2006): *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Libros del Zorzal. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- FRUGONI, S. (2006) *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Libros del Zorzal. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- FRUGONI, S. (2007) "La escritura personal de los jóvenes: apuntes sobre una práctica invisible". En *Media Revista/Revista Cultural para profesores de Escuelas Medias*. Publicación de la Escuela de Capacitación CePA. Ciudad de Buenos Aires. Disponible en:
<http://perroscelebresvientos.blogspot.com.ar/2009/07/la-escritura-personal-de-los-jovenes.html>
- KAFKA, F. -Texto – lustrado por SCAFATTI, L. (2004): *La metamorfosis*. Edición del Ministerio de Educación de la República Argentina.
- MEEK, M. (2006) *En torno a la cultura escrita*. Fondo de Cultura Económica, Mexico.
- PETIT, M. (1999), *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, Fondo de Cultura Económica.
- SCHUJER, S. (2003) *Oliverio juntapreguntas*. Ed. Sudamericana, Colección Pan Flauta. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

El dossier: una propuesta disciplinar y metodológica en el nivel Secundario

Nora Nancy Moya;
Violeta Palacio; Claudia Vargas

Colegio Nacional Agrotécnico Julio César Martínez
Tilimuqui, La Rioja
Universidad Nacional de Chilecito

La escuela secundaria es el espacio donde se afianzan los aprendizajes del nivel primario, y se proyecta esta intencionalidad educativa, para los estudios superiores. La lectura, escritura y oralidad son prácticas sociales de gran importancia en la formación de los jóvenes. Sus finalidades, posibilitan el desarrollo de un conjunto de habilidades o de competencias, que les permitan acceder al conocimiento y construirlo; desempeñarse en el ámbito del estudio, de la participación ciudadana, y en proyectos personales y laborales.

El Colegio Nacional Agrotécnico Julio César Martínez, de Tilimuqui es una Institución novel con seis años de creación y una primera promoción en el año dos mil quince.

Desde el momento mismo de su creación se gestionan propuestas superadoras e innovadoras que beneficien el aprendizaje de los alumnos. Desde el año dos mil once el equipo del Departamento de Lengua y Literatura, genera diversos proyectos con el objetivo de mejorar las prácticas de lectura y comprensión de texto de sus estudiantes. Abordándolo como un contenido transversal de todas las áreas.

La primera acción consistió en la organización talleres de capacitación en la que docentes de todas las asignaturas, toman conocimiento de nociones de lectura, proceso de lectura, estrategias de enseñanza de la comprensión lectora. Esta experiencia inicial tuvo una buena aceptación entre los colegas de diferentes disciplinas, lográndose como producciones la selección de textos específicos para cada una de las áreas con propuestas de lectura y comprensión de texto. Este contenido está contemplado en las planificaciones de cada espacio curricular

Durante los años 2013 y 2014, Se inicia un proceso de análisis de las prácticas lectoras en las asignaturas correspondientes al Campo Formación Específica, integrado por las asignaturas troncales del plan de estudio. Teniendo en cuenta la incorporación de nuevos docentes en su mayoría con un perfil profesional definido: Ingenieros agrónomos, veterinarios, Ingeniero químico

Desde este trabajo de indagación se propone: -conocer la variedad de textos que se utilizan en el aula para realizar las prácticas de lectura; identificar las estrategias de enseñanza de la comprensión lectora que utilizan los docentes de todas las asignaturas.

El análisis de los datos obtenido permite relevar que no existe una fuente bibliográfica; que éstas son de diversos orígenes y niveles, y que las estrategias utilizadas predominantemente son: exposición y dictado por parte de los docentes, mientras que los alumnos, responden cuestionarios con preguntas preferentemente referenciales.

A partir de esa información, se propone intervenir en los procesos de enseñanza de la lectura en las diferentes asignaturas. Esta Instancia se enmarca en la concepción de alfabetización académica, entendida ésta como "...proceso de enseñanza...para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que...aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etc., según los modos típicos de hacerlo en cada materia (Carlino, 2013, pp.270 y 271).

Se acuerda que los alumnos egresados del Colegio deben ser lectores competentes en todas las áreas del conocimiento. Para ello es necesario proporcionarles las herramientas que les permitan construir el significado de los diversos textos que se le presenten como fuentes de aprendizaje, fundamentalmente en el paso del nivel secundario al superior. Éste último durante los últimos años, ha realizado reclamos concretos al nivel anterior por dificultades de los ingresantes al momento de abordar textos de significados con cierta complejidad. Por tanto, demanda no sólo la formación específica de la disciplina elegida por el estudiante sino estrategias lectoras que le permitan comprender autónomamente los textos propuestos.

A partir de la información obtenida de sucesivas investigaciones realizadas por universidades, más la experiencia de la implementación del proyecto institucional de lectora y la preocupación permanente por fortalecer la comprensión de textos en los educandos del Colegio; se propone implementar en el año 2016 un documento escrito en soporte impreso destinado a su utilización en las materias que no tienen un manual único de estudio, por ejemplo: Ciencias Sociales, Matemática, Formación ética y Ciudadana, Ciencias Naturales, Vivero.

Una característica particular se produce en el campo de la formación específica, el de las Ciencias Agrarias, éste es el que tiene mayor dificultad con el material obligatorio y de consulta para el uso los docentes y los alumnos.

Esto es el fundamento para continuar con la propuesta de comprensión lectora de los textos académicos a partir de la aplicación de un dossier, entendido éste como un documento impreso que contenga una selección bibliográfica, organizada por temas y actividades según el programa de estudio.

El dossier consta de las siguientes partes: carátula (presentación de la asignatura, nombre del profesor, año académico) programa anual de la asignatura, índice, desarrollo de contenidos que incluye propuesta teórica - práctica, bibliografía

APLICACIÓN DEL DOSSIER EN LA PRACTICA AULICA DEL AÑO 2016

El uso del dossier, permitirá al alumno acceder a la información de forma ordenada, también tiene como objetivo promover el hábito de lectura de textos académicos como la posibilidad de acceder al conocimiento y acercarlo a las prácticas lectoras necesarias para la formación posterior.

Para analizar los primeros resultados de la implementación de esta herramienta pedagógica se organizan las asignaturas por Departamentos y se recurre a distintas herramientas: encuesta, entrevistas y análisis de los documentos escritos.

Respecto a la cantidad que presentaron y aplicaron del documento se interpreta (Ver anexo) que del total de docentes de la Institución, el noventa por ciento lo presentó, un diez por ciento no lo hizo. De ese noventa por ciento, el setenta lo implementa en el aula y el veinte restante no lo aplica y lo tiene en biblioteca para consulta.

El Departamento de Lengua no usa dossier porque existe en el mercado bibliografía para cada curso y textos literarios para ser leídos en las clases de Literatura.

Ciencias Naturales: en su totalidad cuentan con material, algunos docentes lo usan en sus clases, para otros el dossier es sólo para su uso y proporciona fotocopias del mismo a los alumnos.

Ciencias sociales: la mayoría lo elaboró y lo usa, en sus clases áulicas.

Matemática (Física y Química): en primer año cada alumno tiene su dossier y en los cursos siguientes, cuentan con ejemplares en la biblioteca.

En el caso de las materias pertenecientes al campo de Ciencias Agrarias es donde hay mayor diversidad de criterios, y es donde menor nivel de aceptación ha tenido. Desde algunos espacios se ha realizado y se lo aplica, mientras que en otros, los docentes a cargo no lo presentaron por no están de acuerdo.

El tiempo que transcurrió entre la solicitud, fecha de presentación y de implementación fue muy breve. Algunos lo hicieron dividido en dos partes, una para cada semestre, otros un solo documento anual; un docente dividió el dossier en tres partes uno para cada trimestres y un colega organizó la materia con un dossier para el primer semestre y un libro base para el segundo.

Unos colegas confirman las ventajas de su uso, otros sostienen haberlo hecho porque fue un requerimiento de la institución; y una minoría no ve el beneficio de contar con el documento.

Como se puede advertir, no hay homogeneidad respecto a su presentación, a su implementación y a la opinión que tienen los docentes.

Se reconoce en esta primera mirada que no existe un criterio único respecto a la organización temporal. Quienes repartieron en partes y quienes dejaron ejemplares en la biblioteca aluden que lo hicieron así por dos razones: evitar mayores gastos a los alumnos y en segundo lugar por el escaso tiempo que tuvieron para su elaboración.

También diversas son las opiniones acerca del uso de esta herramienta que intenta sea un propuesta pedagógica innovadora.

Quienes la consideran favorable manifiestan que por un lado, la materia puede dictarse de manera organizada respecto a tiempos de clases y contenidos a desarrollar; por otro lado favorece la recuperación de aprendizajes a aquellos alumnos que por diversos motivos deben ausentarse durante las clases. Una docente que dicta clases en dos cuarto años, en uno utiliza y en otro no y expresa la diferencia de los resultados, siendo en el primer caso una mejor propuesta áulica.

Respecto a las actividades que se presentan es muy dispar, en menor proporción los docentes presentan las actividades en el mismo dossier, otros, sólo las actividades de los trabajos prácticos.

Hay docentes que no acordaron el uso del dossier por diferentes motivos: escaso tiempo para elaborar la propuesta; no tener las competencias necesarias para su construcción por tener un perfil técnico y una tercera razón es porque la metodología utilizada anteriormente les da resultado.

El primer análisis respecto al resultado del uso del dossier nos hace concluir que: no todos los docentes están de acuerdo y que hay diferentes posiciones respecto a la implementación o no. Esto nos obliga nuevamente a mirar y reflexionar sobre las prácticas de lectura en el aula; buscando retroalimentar el Proyecto Institucional de Lectura que atraviesa toda la trayectoria de nuestros estudiantes. Se puede inferir además que el principal objetivo con el cual surge esta propuesta como es favorecer la comprensión lectora de texto académico, no ha sido comprendido por los docentes y que ellos dan prioridad a la importancia de su uso en cuanto a la posibilidad de una correcta organización de la materia.

Si nos remitimos al año dos mil once desde el primer proyecto, tendiente a superar las dificultades de los alumnos en esta competencia lingüística, el colegio contaba con doce docentes; en la actualidad ha sumado la cantidad de cuarenta y nueve con una variedad de perfiles profesionales. La propuesta inmediata es generar espacios de reflexión, capacitación, y construcción de una propuesta institucional superadora de lectura.

Se considera necesario volver al proyecto inicial de formación destinado a los docentes. En una primera instancia se organizarán talleres donde se abordarán los siguientes temas: lectura, proceso de lectura, momentos de lectura, estrategias de comprensión lectora. En segunda instancia, se elaborarán en forma conjunta el dossier por asignaturas, que incluyan actividades para realizar análisis y comprensión de textos como un contenido transversa, necesario para la adquisición del conocimiento de cualquier disciplina.

Así el Colegio Nacional Agrotécnico Ing. Julio C. Martínez buscan alternativas innovadoras de mejoramiento, a través de proyectos escolares que se sostengan en el tiempo, y que involucren a todos los docentes con el propósito de lograr una educación de calidad de sus estudiantes.



Bibliografía:

- BAUMANN, J. La comprensión lectora. Editorial Aprendizaje/ Visor. Madrid. 1990.
- BORZONE, A. Lectura y Escritura: Nuevas propuestas desde la investigación y la práctica. Editorial. Kapeluz. Buenos Aires. 1990.
- BORZONE, A. El proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en niños pequeños. Tesis Doctoral. Buenos Aires. 1997.
- BRUNER, J. Acción, pensamiento y Lenguaje. Editorial Alianza. Madrid. 1989.
- CASSANY, D. Enfoques didácticos para la enseñanza de la comprensión escrita. Editorial Morata. Madrid. 1990.
- GIANI, M. Técnicas de Capacitación Docente. Buenos Aires. 2001.
- GOODMAN, K. El proceso de Lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires. 1986.
- JOLLIBERT, J. Formar niños lectores de textos. Editorial Hachette. Chile. 1994.
- ROCKWELL, E. Reflexiones sobre el proceso etnográfico. Dpto. de investigaciones educativas. México. D.F. 1987.
- SALGUEIRO, A. La planificación didáctica. Área de elaboración de materiales. C.A.P.A.C.Y.T
- SOLÉ, I. Estrategias de Lectura. Editorial Graó. Barcelona. 2000.
- TUSÓN, J. Los prejuicios lingüísticos. Editorial Octaedro. Barcelona. 1997.
- CARLINO, PAULA, Leer textos científicos y académicos en la educación superior. Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. Univ-Pluri/versidad. Vol3 N°2- Universidad de Antioquía. Medellín.Col. Versión Digital 2003.

El Tucumán de la Independencia. Su enseñanza en aulas heterogéneas

Ana María Cudmani; Florencia Peralta

Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento
Universidad Nacional de Tucumán

Resumen

Nuestra propuesta tiene su punto de partida en un trabajo elaborado por Marta Barbieri, Ana M. Cudmani y Alcira Alurralde, presentado en el Simposio “La enseñanza de la Historia ante los desafíos del Bicentenario de la Independencia” Facultad de Filosofía y Letras de la UNT, julio de 2016.

Su objetivo es que alumnas de los 9º Años de la Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento construyan conocimiento significativo sobre la temática abordada, utilizando tecnologías y ejercitando sus capacidades e itinerarios diversos de aprendizaje.

Presentamos la construcción, puesta en práctica y valoración de una propuesta didáctica que toma como objeto de estudio los procesos de transición entre la crisis del sistema colonial y el nacimiento del nuevo orden independiente y lo problematizamos desde nuestro presente en el contexto del bicentenario. Se trata de un tema relevante que se ha renovado significativamente, por lo que convoca a introducir en las aulas la multiperspectividad propia de los estudios historiográficos.

La propuesta abre un espacio de reflexión y diálogo sobre las posibilidades de la enseñanza de la historia local, en la convicción de que podemos darle nuevos sentidos. El desafío que asumimos es el de renovar interrogantes sobre un campo complejo interpelado por la presencia de las TIC. Consideramos que dichas tecnologías abren enormes posibilidades pedagógicas, tanto a los docentes como a los estudiantes, las concebimos como herramientas para la participación inclusiva en tiempos signados por la comunicación digital y la multiplicación de redes sociales que habilitan caminos alternativos para el aprendizaje.

Nos proponemos estimular nuevas preguntas sobre el cómo enseñar desde lo disciplinar y lo didáctico a jóvenes capaces de desarrollar pensamiento crítico, de apropiarse de la historia y de construir subjetividad. La propuesta intenta responder a la diversidad de intereses, capacidades y capital cultural de estudiantes que confluyen en aulas heterogéneas.

Introducción

La propuesta que presentamos tiene sus fundamentos en dos pilares. El primero responde a la convicción de que la enseñanza de la Historia en la actualidad debe atender a la diversidad existente en nuestras aulas, buscando incluir a nuestros estudiantes en su heterogeneidad. El segundo, de carácter disciplinar, tiene como objetivo construir nuevas miradas y lecturas, entretejiendo puentes entre los desarrollos e investigaciones de la Historia local y la enseñanza de la Historia en el Nivel Secundario.

Nuestras aulas reales se caracterizan por la diversidad, que muchas veces se asocia con “dificultades”. Rebeca Anijovich¹ sostiene que en el debate pedagógico actual se plantean dos modelos: * el selectivo, que ve a la diversidad como problema y sostiene que hay que homogeneizar, normalizar y * el modelo integrador, que ve a la diversidad como singularidad, que debe ser aceptada y valorada, a pesar de los conflictos y las tensiones que pudiera generar.

Atender a la diversidad supone tomar decisiones políticas y pedagógicas, implica debatir y lograr consensos acerca de qué es lo que todos los alumnos deben aprender, y utilizar estrategias diferenciadoras para que todos logren el dominio de lo básico en una medida aceptable.

La diversidad en nuestros estudiantes es múltiple; cada sujeto es irreplicable; somos diversos en: aptitudes, habilidades, conocimientos previos, deseos e inclinaciones personales, necesidades, ritmos y estilos propios de aprendizaje, afectos, contextos sociales, económicos, culturales.

En la propuesta de Anijovich, que hacemos nuestra, se torna indispensable respetar la heterogeneidad como una realidad existente en todos los grupos humanos. Recae, entonces, en los docentes la tarea de planificar la enseñanza utilizando estrategias variadas, adaptadas a las condiciones y posibilidades de los diversos alumnos.

Por su parte, Fernando Devoto, en una entrevista publicada en Reseñas² sostiene que la Historia puede ser enseñada con una pluralidad de itinerarios.

“...otra dimensión tiene que ver con la posibilidad de presentar los procesos históricos como parte de múltiples respuestas a los distintos momentos históricos o a problemas sociales; me parece que es una cosa que el historiador/docente debería enfatizar, o sea la pluralidad de itinerarios... Creo que si apuntamos a la idea de tiempo, a la idea de complejidad, a la idea de multiperspectividad, a la idea de crítica, cumplimos un papel... Para que la sociedad crezca a través de ciudadanos que piensen de manera más compleja, más crítica y que admitan más la diversidad”.

La pluralidad de itinerarios posibles en la enseñanza de la Historia, los múltiples abordajes de la investigación histórica regional, la heterogeneidad existente en las aulas en las que enseñamos se convierten así en los fundamentos de nuestra propuesta didáctica.

Fundamentación: en torno al enfoque y el sentido de las secuencias didácticas

El enfoque se inscribe en los aportes de las teorías críticas y constructivistas sobre la enseñanza y el aprendizaje que nos permiten construir un camino posible para promover educación histórica. Tenemos en cuenta la especificidad de la disciplina, la importancia del contexto y el papel protagónico de alumn@s y profesor@s al momento de construir conocimientos y asumir decisiones cuyo sesgo es, en todos los casos, de carácter social e individual. Es decir, consideramos que aprendemos a partir de lo que sabemos en un entramado complejo que nos permite transformar, relacionar, comprender los nuevos conocimientos de una manera infinita, original y siempre diversa pero también transferible y comunicable.

En esta perspectiva, proponemos un proyecto de enseñanza que se desarrollaría en aproximadamente siete encuentros dentro de las horas cátedras correspondientes a la asignatura. Sus destinatarios serían estudiantes del Ciclo Orientado de la Escuela Secundaria.

En el proyecto secuenciamos los contenidos relativos a la transición entre los tiempos coloniales y las independencias latinoamericanas, focalizando en Tucumán. Buscamos promover el interés de las alumnas sobre un abanico de temáticas no siempre presentes en los libros de texto, tales como: formas de representación, repercusiones de la guerra, educación, rol de las mujeres.

Reivindicamos el rol de docente y el andamiaje que contribuye a construir a fin de sostener los nuevos conocimientos a partir de la lógica de los estudiantes y sus múltiples posibilidades en contextos heterogéneos.

Organizaremos la secuencia didáctica en diferentes fases que van desde la presentación, en un grado de complejidad creciente, articulando los contenidos y desarrollos propuestos hasta la fase de aplicación/síntesis donde los aprendizajes se pueden integrar.

La primera fase, de **exploración, apertura y presentación del problema** implica presentar el tema/problema o los problemas históricos a estudiar, lo que puede dar lugar a acciones diferentes: formulación de interrogantes que permitan problematizar el proceso, lecturas de textos con planteos comunes o controversiales sobre la temática, lecturas de poemas de la etapa, imágenes, reseñas periodísticas, etc. En este sentido, apelamos a la creatividad de los docentes y a la enorme gama de posibilidades que ofrece la red ya que las huellas del pasado pueden identificarse allí, resignificarse además a través del lenguaje y del propio presente como dimensión temporal decisiva, que nos condiciona y desde la que formulamos nuestras preguntas y proyectamos nuestra subjetividad.

Lo importante en esta fase es apelar a la curiosidad que arraiga en la memoria y que permite dar significado a un tema a partir de lo que se sabe y se entiende. Es decir que la propuesta promueve una relación dinámica

1. Anijovich, R. (2016) Gestionar en aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad. Buenos Aires: Paidós.

2. Aquino, N., Jara, M. y Salto, V. (2004) Entrevista a Fernando Devoto. Página 159. En Reseñas de la Enseñanza de la Historia. N° 2. Publicación de APEHUN. Córdoba: Universitas.

entre alumnas curiosas, imaginativas, configuradas socio-culturalmente, de un lado y los objetos que estudiamos por otra. Esta interacción entre saberes previos, aquellos estratos de información y la incorporación de los nuevos, opera como plataforma para realizar el despegue necesario e incluyente que implica el enseñar y el aprender para profundizar, ampliar, modificar el saber histórico en torno a las independencias.

En la segunda fase, de **desarrollo y estructuración de nuevos contenidos**, abrimos el horizonte del tema hacia nuevos contenidos, teniendo en cuenta los intereses individuales y sociales, a la vez que su soporte historiográfico. Resulta conveniente problematizarlos y marcar las controversias y acuerdos, de modo de involucrar a nuestras alumnas apelando a diálogos, lecturas breves y debates. Nuestras acciones, entonces deben facilitar el avance de los aprendizajes mediante la reflexión sobre los supuestos que ya se advirtieron en la fase precedente y lo que va aprendiendo. Sucede entonces un proceso de acomodación y de asimilación que profundiza los conceptos previos mediante el establecimiento de nuevas relaciones y organizaciones conceptuales. Podemos generalizar y dar lugar a mayores niveles de abstracción y de conceptualización analítica explicitando nuestras aproximaciones semánticas en función de los contenidos específicos en estudio que iremos sistematizando y estructurando lógicamente.

La tercera fase, que llamamos siguiendo a Dolors Quinquer³, la **fase de aplicación/síntesis** implica la estructuración de articulaciones conceptuales en un proceso marcado por ritmos y duraciones siempre idiosincráticas. A partir del armado de un mapa conceptual dinámico podremos estimular la aplicación de los aprendizajes realizados a nuevas situaciones y problemas históricos. Ello evidencia el paulatino dominio de los conocimientos por parte de los estudiantes que apelan a sus saberes y asumen responsablemente el proceso educativo. Sólo ante sus demandas, los docentes respondemos en forma ajustada y más precisa.

1° FASE: EXPLORACIÓN, APERTURA Y PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA.

1° Encuentro

En este comienzo, un primer paso será la problematización del contenido a través de preguntas que indaguen sobre las razones para estudiar el tema. Dichas preguntas referirán sin duda a aspectos diversos y estimulantes cuyo ordenamiento podría hacerse a través de una red conceptual elaborada en forma colaborativa. Buscamos generar una dinámica en la que los estudiantes se abran a recuerdos y conocimientos sobre el tema, a su valoración en tiempos de bicentenarios y sobre todo a la situación de Tucumán como “Cuna de la Independencia”. Presentamos el título de la secuencia “Tucumán en las primeras décadas del siglo XIX: de la periferia del Imperio Español al Congreso de la Independencia” e indagamos en los conocimientos previos:

- * ¿Qué significan para ustedes los conceptos imperio español, periferia, revolución, independencia?
- * ¿Qué recuerdan del proceso 1810-1816? ¿Qué influencia tuvo el contexto internacional?
- * ¿Existieron conflictos? ¿Cuáles?

Nuestra escuela es una institución que se caracteriza por multiplicidad de actividades extra áulicas que enriquecen notablemente la experiencia educativa de nuestras alumnas pero que también se convierten en un desafío para los docentes que elaboramos planes a seguir y que no siempre pueden ser concretados. Este año, acompañando los distintos eventos culturales que tuvieron lugar dentro de los festejos del Bicentenario de la Independencia, la escuela participó activamente en el ciclo de obras de teatros y muestras en diferentes museos además de las actividades ya tradicionales como Campamento menor y mayor, Caravana previa a la Semana Estudiantil, Semana, etc. Estas actividades generaron el retraso en el trabajo en la temática propuesta.

Así, sólo pudimos poner en marcha la fase de exploración y presentación del problema en el 9no grado BC, a través del uso del pizarrón y de preguntas disparadoras.

Ante la propuesta del título las alumnas se mostraron interesadas en conocer la historia de Tucumán y frente a la pregunta: ¿Qué significan para ustedes los conceptos imperio español, periferia revolución e independencia?, las respuestas fueron ágiles y construidas o completadas por muchas dando cuenta de los conocimientos previos que maneja el grupo y de la comodidad que manifestaban ante la dinámica.

3. Quinquer, D. (1997). Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos. En Benejan, P. Pagés, J. (coords.) Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria. Páginas 97-121. Barcelona: Horsori-ICE. UB.

Frente a la pregunta ¿Qué recuerdan del período 1810-1816? Las respuestas se refirieron a hechos precisos y las alumnas no fueron capaces de dar explicaciones más allá de los datos, aunque precisaron la influencia de la Revolución Francesa y de la invasión napoleónica en los sucesos del Río de la Plata en las primeras décadas del siglo XIX.⁴

2° Encuentro

En un segundo encuentro, podemos introducir reflexiones sobre aspectos poco presentes en el currículum y en los libros de texto. Proponemos trabajos grupales con tareas diferenciadas, ofreciendo a los estudiantes la posibilidad de elegir de acuerdo a sus intereses.

Tema: Las mujeres en la Historia.

Recursos: Videos:

Mujeres Tucumanas en el Bicentenario. 2013. Producción Centro de Estudios Históricos e Interdisciplinarios de las Mujeres. CEHIM. Facultad de Filosofía y Letras de la UNT. Duración: 5 minutos. <https://www.facebook.com/CEHIM-150860295023247/>

Las mujeres. Destinos y Representaciones 1776-1884. En Mirta Zaida Lobato [et al]. 2008 Historia con mujeres. Mujeres con Historia. Buenos Aires: Editorial de la FFyL de la Universidad de Buenos Aires. CD APIM (Archivo Palabras e Imágenes de Mujeres).

Actividades:

- Interpreten y realicen una valoración del guión del 1° video.
- Identifiquen los roles de las mujeres, sus derechos y obligaciones en el período de transición de la colonia a la independencia. Relacionen, comparen, opinen.

Tema: Educar en Tucumán. Permanencias e iniciativas.

Documento:

Ben Altabef, N. (2011) Educar en Tucumán en la primera mitad del siglo XIX. El modelo pedagógico colonial y el nuevo modelo educativo. Permanencias e iniciativas. Página 255. En Tío Vallejo, G. (Coord.) (2011) La república extraordinaria. Tucumán en la primera mitad del siglo XIX. Rosario: Prohistoria.

“Abordar los estudios de la educación en la primera mitad del siglo XIX es sumergirse en el estudio del lado oscuro de la luna, metáfora que la historiografía ha utilizado para señalar el hecho de que es una etapa poco estudiada. (...) En relación a la etapa que estamos analizando, la investigación nos permite sostener que en Tucumán, en lo educativo, se mantuvo la aplicación del modelo pedagógico colonial con algunas innovaciones en los contenidos, que apuntaban más a la inculcación de obligaciones que al ejercicio de los derechos. La permanencia del modelo pedagógico estaba dada por la persistencia de los contenidos y las prácticas, directamente relacionados con la permanencia de los agentes, pero principalmente por la continuidad de los valores culturales de una sociedad jerárquica y en la que nada había desafinado seriamente el valor normativo de la religión. (...) Sin embargo, también podemos señalar la aplicación de lo que podríamos llamar un nuevo modelo pedagógico, expresado en las preocupaciones de las distintas administraciones de gobierno para fomentar y sostener iniciativas; los reiterados intentos de organizar escuelas y buscar los mecanismos de establecer recursos, incluyéndolos en los presupuestos, lo que garantizaría la continuidad y ampliación de estas acciones. Aparece la voluntad política de difundir la educación, apelando a los agentes y los recursos disponibles. Voluntad que muchas veces se frustraba por la distancia entre lo que se legislaba y lo que era posible concretar en la práctica”.

Actividades:

- Identifiquen con claridad la temática investigada por Norma Ben Altabef.
- ¿Cómo interpretan la frase “el lado oscuro de la luna”?

4. Ver fotos y cuadros al final de este trabajo.

- En el ámbito educativo, ¿prevalcieron los cambios o las permanencias? ¿Por qué?

Tema: Revolución, guerra, vida política

Documento:

Tío Vallejo, G. (2011) Campañas y fusiles. Una historia política de Tucumán en la primera mitad del siglo XIX. Página 22-23. En Tío Vallejo, G. (Coord.) (2011) La república extraordinaria. Tucumán en la primera mitad del siglo XIX. Rosario: Prohistoria.

“(…) Con la revolución llegaba la guerra. Los sectores comerciantes, que ya habían recibido los embates de la avaricia fiscal de la corona en las últimas décadas del siglo XVIII, debieron acostumbrarse a las contribuciones voluntarias y forzosas, que se constituyeron en el mejor juramento de fidelidad al nuevo régimen.

La vida cotidiana de las familias principales se vio alterada por las elecciones, por la discusión de las noticias en las tertulias, en las plazas o en el atrio de la iglesia; por las nuevas oportunidades de participación en cuestiones que ya no eran lejanos asuntos de la monarquía sino de la particular situación de estos vecinos en el nuevo y devastado contexto del imperio. Pero, sin duda, lo que más afectó a los diversos sectores sociales fue la guerra: la presencia del ejército y sus demandas, un estilo de vida militarizado, las continuas levadas, las requisas, el control de las opiniones y la transmisión de noticias.

Entre 1810 y 1819 la ciudad de San Miguel de Tucumán fue la sede de un fluctuante ejército de entre 2.000 y 4.000 soldados. Calculemos, entonces, que hubo en aquella época cuanto menos un soldado cada dos habitantes de la ciudad. San Miguel tuvo que adaptarse a las necesidades del ejército (...). La vida de la ciudad iba tomando el ritmo de la Revolución y de la guerra (...)

La población participó en la primera década revolucionaria de numerosos procesos electorales que son un maravilloso observatorio de cómo se produjo una síntesis entre las viejas prácticas coloniales y los nuevos ordenamientos que reglaban la representación. (...)

Actividades

- ¿En qué ámbitos/dimensiones de la vida de San Miguel de Tucumán se vivieron transformaciones?
- Realicen un ejercicio de empatía: ¿cómo se sentirían si hubieran vivido en Tucumán, en esa etapa?

Las actividades implican desafiar al alumnado para ensayar argumentaciones y seleccionar conceptos clave referidos a diversas dimensiones y sujetos del proceso histórico en el Tucumán de la colonia a la Independencia. En una perspectiva constructivista, esto es básico pues opera como plataforma para construir nuevos conocimientos.

Para finalizar el encuentro organizamos una puesta en común que permita, con la orientación del docente, descubrir relaciones que posibiliten a todos los alumnos comprender los, conceptos, procesos fundamentales trabajados en la clase. Quedarían así presentados los aspectos a desarrollar en la siguiente fase; destacamos lo que ya se conocía y lo que se fue aprendiendo en el proceso, formulamos una primera síntesis y recapitulación que complejizaremos en los sucesivos encuentros.

2° FASE: DESARROLLO Y ESTRUCTURACIÓN DE NUEVOS CONTENIDOS

3° y 4° Encuentro

En esta fase de desarrollo y estructuración, introduciremos los nuevos contenidos apelando a las controversias entre la historiografía clásica y la nueva. Es nuestro objetivo apartarnos de la historia tradicional y presentar situaciones que problematicen el pasado y les permitan a los estudiantes ensayar hipótesis, profundizar y organizar los contenidos desde su complejidad.

En ese sentido, seleccionamos los siguientes textos:

Documento:

Las estrategias del poder local en los márgenes del Imperio. “Donde se juntan los caminos: la ciudad del Virreinato” en Tío Vallejo, G. (2001) Antiguo Régimen y liberalismo en Tucumán, 1770-1830. Tucumán: Cuadernos de Humanitas. FFyL de la UNT.

Actividades

- Ubiquen el período histórico que analiza la autora. Intenten una primera explicación del título.
- ¿Les sorprendió la descripción de la ciudad de Tucumán? ¿Por qué?

- Elaboren una síntesis sobre las características socio-económicas y políticas de San Miguel de Tucumán. Pueden hacerlo a través de un cuadro conceptual utilizando c.map.tools.

- ¿Por qué la región del Tucumán Colonial es considerada periférica y de transición? ¿Qué cambió para que sea elegida la sede del Congreso que declaró la independencia?

- Les sugerimos consultar las siguientes páginas de internet:

<http://www.lagaceta.com.ar/nota/384493/informacion-general/reconstruyendo-huella-tucuman-colonial.html>

https://www.educ.ar/Dinamico/UnidadHtml/obtenerSitio?rec_id=91837

Documento:

Bliss, S. (2010) Tucumán, una historia para todos. De los orígenes al centenario. Tucumán: La Feria del Libro. Capítulo II. Los años de la guerra de la independencia.

- ¿Cuáles son las interpretaciones que plantea el autor acerca de las causas del derrumbe del poder español en las primeras décadas del siglo XIX? ¿Adhieren a alguna de ellas? Fundamenten.

- Aspectos políticos. Del vecino al ciudadano. Interpreten: “Lo nuevo se entronca con las viejas tradiciones, las reemplaza o las mantiene, pero indudablemente la ciudadanía moderna será el resultado de la imbricación de las normas y prácticas viejas y nuevas” (página 58).

- La Revolución trajo consigo la guerra y la vida en Tucumán cambió radicalmente con la presencia de los ejércitos. ¿Qué repercusiones pueden marcar en la vida política y económica? ¿Y en las costumbres?

- Pueden completar el panorama viendo la película “Belgrano”. <https://www.youtube.com/watch?v=JyH3QNHiiRA>

- A posteriori, debate sobre su argumento, formas de representar la época, protagonistas, conflictos, rol de la mujer, entre otros aspectos.

Como vemos, desde lo didáctico, procuramos desarrollar en l@s alumn@s competencias pertinentes para buscar y analizar información en fuentes secundarias que involucren la perspectiva del autor. Ello nos demanda como lectores capaces y abiertos al pensamiento crítico, a confrontar y a reflexionar para superar la mera acumulación de información, la engorrosa tarea de memorizar en forma mecánica y superar así la visión memorística de la Historia. Los estudiantes podrán explicar, argumentar, preguntar, dudar, etc.

5° Encuentro.

En el 5° Encuentro puntualizamos las temáticas que pueden elegir para desarrollar grupalmente, aportando algunos de los materiales que pueden utilizar; los incentivamos, de acuerdo a sus intereses, a la búsqueda de otros que podrían utilizar.

Les propondremos la organización de un cronograma que les permita organizar sus tiempos de trabajo, y acordaremos una fecha de presentación consensuada y también posibles horarios de consulta y orientación. Asimismo, les advertiremos que podrán elegir distintas dinámicas de presentación de sus trabajos.

o La vida política en Tucumán, en las primeras décadas del siglo XIX. Transiciones, cambios, continuidades.

o Las mujeres en la guerra y en la Independencia.

o Los sectores populares. Su participación. Resistencia

o La Educación. De la colonia a la independencia.

o Los sacerdotes y la revolución.

o Otros temas propuestos por las alumnas.

Una línea de acción paralela a la investigación que realizarán los grupos de trabajo será la organización de entrevistas con investigadores tucumanos, autores de la bibliografía seleccionada y sugerida a los alumn@s: Doctora Gabriela Tío Vallejo, Magister Norma Ben Altabef, Doctora Hilda Beatriz Garrido, Doctora María Paula Parolo, Magister María Cecilia Guerra Orozco.

Como dijimos, la intención es tejer puentes entre los nuevos enfoques e investigaciones de la Historia de Tucumán y la enseñanza de la Historia en el Ciclo Orientado del Nivel Secundario. Pensamos en la conveniencia de elaborar en conjunto los posibles interrogantes a plantear a los investigadores y también se charlará sobre las formas de contactarlos para las entrevistas. Se incentivará a los estudiantes para que indaguen sobre

las diferentes formas de abordar la investigación del pasado, las dificultades, recursos, tiempos, logros.

3° FASE: DE APLICACIÓN Y SÍNTESIS

6° y 7° Encuentro.

En el desarrollo de la tercera fase, de aplicación y síntesis, el interés estará puesto en el trabajo de los alumnos. Nuestra tarea docente será fundamental en las consultas, orientaciones, sugerencias acerca de cada una de las temáticas elegidas por los grupos de trabajo, forma de presentar los resultados, importancia de la interpretación y el descubrimiento de relaciones entre las diferentes dimensiones del estudio del pasado que puedan ir descubriendo.

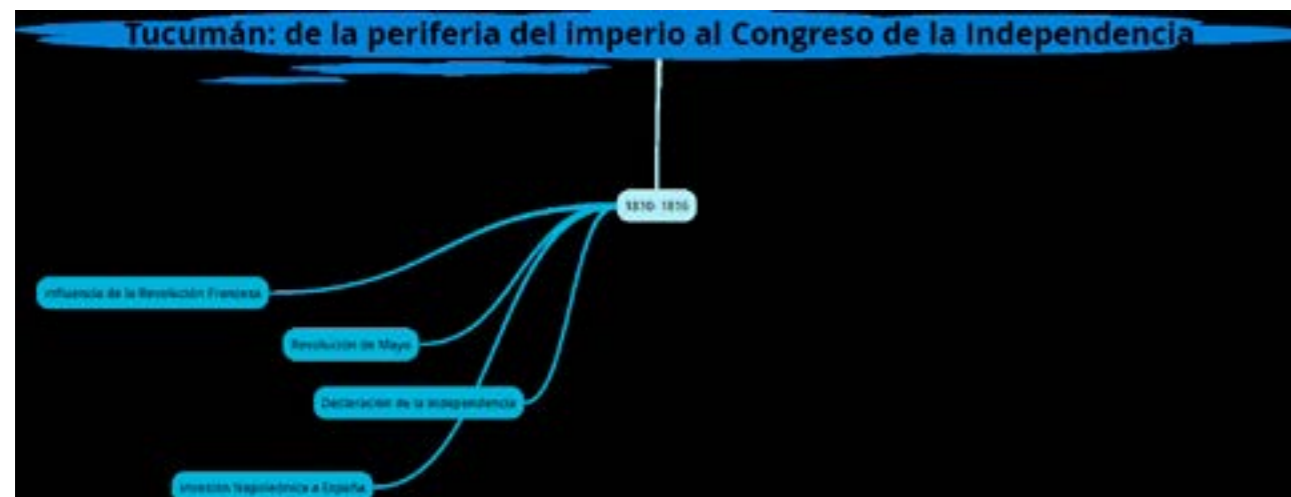
Les reiteraremos que ellos pueden elegir cómo presentar sus investigaciones: apoyándose en tecnologías como ser Power Point, Prezzi, videos, organización de artículos periodísticos, elaboración de periódicos, cuentos, dramatizaciones. Trabajo interdisciplinario, con el aporte de colegas de Lengua y Literatura, Periodismo, Teatro, Recursos audiovisuales y tecnológicos.

Se establecerán horarios de consulta para cada grupo, de acuerdo a los avances y también a las disponibilidades horarias de alumnas y docentes. Sin lugar a dudas, investigaremos y aprenderemos junto a nuestros estudiantes.

Como “broche de oro” y culminación de la secuencia, pensamos en la organización de una Jornada Institucional, en la que los estudiantes-investigadores presenten los resultados de sus trabajos y contribuyan a la difusión del conocimiento del pasado en el Bicentenario de la Independencia.

La propuesta de Secuencia Didáctica que presentamos no intenta sustituir a la que cada docente pueda proponer sino compartir una perspectiva y aportar a la reflexión, al debate y a repensar que otros itinerarios son posibles para la enseñanza de la Historia en los contextos actuales de aulas complejas, diversas y heterogéneas.

Asimismo proponer a los estudiantes un espacio de investigación y aprendizaje de la Historia que les permita problematizar temas y conceptos, que colabore con el desarrollo de una conciencia histórica crítica y la formación de una ciudadanía democrática que relaciona pasado, presente y futuro y se comprometa en la transformación de una sociedad más justa y solidaria.



BIBLIOGRAFÍA

ANIJOVICH, R. (2016) Gestionar en aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad. Buenos Aires: Paidós.

AQUINO, N., JARA, M. y SALTO, V. (2004) Entrevista a Fernando Devoto. En Reseñas de la Enseñanza de la Historia. N° 2. Publicación de APEHUN. Córdoba: Universitas.

BEN ALTABEF, N. (2011) Educar en Tucumán en la primera mitad del siglo XIX. El modelo pedagógico colonial y el nuevo modelo educativo. Permanencias e iniciativas. En Tío Vallejo, G. (Coord.)(2011) La república extraordinaria. Tucumán en la primera mitad del siglo XIX. Rosario: Prohistoria.

BLISS, S. (2010) Tucumán, una historia para todos. De los orígenes al centenario. Tucumán: La Feria del Libro. Capítulo II. Los años de la guerra de la independencia.

TÍO VALLEJO, G. (2001) Las estrategias del poder local en los márgenes del Imperio. “Donde se juntan los caminos: la ciudad del Virreinato” en Tío Vallejo, G. (2001) Antiguo Régimen y liberalismo en Tucumán, 1770-1830. Tucumán: Cuadernos de Humanitas. FFyL de la UNT.

QUINQUER, D. (1997). Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos. En Benejan, P. Pagés, J. (coords.) Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria. Barcelona: Horsori-ICE. UB.

PAROLO, P. (2008) “Ni súplicas ni ruegos” Las estrategias de subsistencia de los sectores populares en Tucumán en la primera mitad del siglo XIX. Rosario: Prohistoria Ediciones.

TÍO VALLEJO, G. (2011) Campañas y fusiles. Una historia política de Tucumán en la primera mitad del siglo XIX. Página 22-23. En Tío Vallejo, G. (Coord.)(2011) La república extraordinaria. Tucumán en la primera mitad del siglo XIX. Rosario: Prohistoria.

VIDEOS Y PÁGINAS WEB

Mujeres Tucumanas en el Bicentenario. 2013. Producción Centro de Estudios Históricos e Interdisciplinarios de las Mujeres. CEHIM. Facultad de Filosofía y Letras de la UNT. <https://www.facebook.com/CEHIM-150860295023247/>

Las mujeres. Destinos y Representaciones 1776-1884. En Mirta Zaida Lobato [et al]. 2008 Historia con mujeres. Mujeres con Historia. Buenos Aires: Editorial de la FFyL de la Universidad de Buenos Aires. CD APIM (Archivo Palabras e Imágenes de Mujeres).

<http://www.lagaceta.com.ar/nota/384493/informacion-general/reconstruyendo-huella-tucuman-colonial.html>

https://www.educ.ar/Dinamico/UnidadHtml/obtenerSitio?rec_id=91837

BELGRANO, LA PELÍCULA <https://www.youtube.com/watch?v=JyH3QNHiiRA>

Historia y ciencia política en el abordaje de las prácticas estudiantiles en la ESCCP

Ricardo Romero; Estefanía Otero

Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini
Universidad de Buenos Aires

Presentación

En este trabajo, nos proponemos abordar la relación interdisciplinaria de la historia y la ciencia política a fin de abordar la enseñanza de contenidos históricos en una escuela preuniversitaria. Se pretende realizar un estudio crítico de visiones compartimentales de los campos disciplinares, que derivan en prácticas y paradigmas fragmentados de las comprensiones históricas, centrándonos en el aspecto politológico articulados con niveles filosóficos y teóricos tanto de la histórica como de la ciencia política.

Bajo el marco de la materia “Problemáticas Contemporáneas”, se busca propiciar una articulación metodológica de las técnicas de indagación de las disciplinas, a fin de propiciar investigaciones que integren ambas perspectivas. Así, las construcciones sustanciales de las visiones históricas, referenciadas a las periodizaciones, relevamiento de fuentes y análisis de información, son relacionadas con las construcciones conceptuales de la ciencia política, referidas a instituciones, procesos de cambio del poder.

Como propuesta de aplicación, se propone utilizar esta propuesta metodológica para el abordaje de las prácticas estudiantiles en la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini de la Universidad de Buenos Aires. Se busca comprender los marcos institucionales que tiene la Escuela, tanto contextual como interno, para vislumbrar sus prácticas en términos históricos, exponiendo una experiencia didáctica.

Problemáticas Contemporáneas

Puntualmente, la asignatura Problemáticas Contemporáneas que se dicta en 4º Año, tiene contenidos específicos de la historia del Siglo XX pero con algunas particularidades pedagógicas que la hacen diferenciar del dictado de Historia. Por ejemplo, su programa está compuesto por contenidos referidos a la ciencia política, a la economía, a la geografía, y tanto el enfoque como las estrategias pedagógicas que lleva a cabo el docente hacen que esta materia pueda pensarse de una manera innovadora teniendo en cuenta el contexto y las condiciones de enseñanza del establecimiento.

Sumado a ello, tanto Problemáticas Contemporáneas como Geografía son materias que se trabajan en pareja pedagógica dentro del Departamento de Historia, de modo que ambas áreas deben complementarse tanto en el programa, los contenidos y la evaluación.

Desde la Ciencia Política, proponemos pensar el abordaje de una asignatura que busca generar un pensamiento crítico en los/as estudiantes, en la escuela preuniversitaria fuertemente politizada, y donde la convivencia escolar, las relaciones intergeneracionales y la formación pedagógica juegan un rol central.

Esta asignatura Problemáticas Contemporáneas se dicta en el cuarto año del Plan de Estudios de la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini de la Universidad de Buenos Aires. Si bien los contenidos hacen referencia a la historia contemporánea universal del Siglo XX, el enfoque no es exclusivo de ese enfoque sino que se propone que los/as estudiantes conciban un pensamiento crítico del poder, las relaciones sociales, la geopolítica y la economía, es decir, un abordaje interdisciplinar.

Los objetivos que marca el programa son: 1- analizar la evolución de la organización espacial de algunas áreas seleccionadas teniendo en cuenta procesos socio-económicos a gran escala; 2- desarrollar una opinión crítica sobre la actual conformación socio económica de los espacios seleccionadas; 3-caracterizar las transformaciones que se presentaron en el transcurso del siglo XX en nuestro país, a partir de la constitución de distintas identidades políticas de los sectores populares y de la elite: sus proyectos, conflictos, prácticas y resultados. Los núcleos temáticos hacen referencia a: a- el imperialismo; b- reformas y revoluciones; c- industri-

alización y movimiento obrero; d- liberalismo, autoritarismo, democracia; e- Transnacionalización financiera y crisis de los estados nacionales; f- debate modernidad-posmodernidad. Los contenidos se estructuran en seis unidades y la bibliografía abarca autores/as de la ciencia política, la sociología, la historia, la geografía y la economía.

La materia presenta un Blog (<http://elmundoenelsigloveinte.blogspot.com.ar/>) donde los/as estudiantes pueden descargar el programa, leer la bibliografía, ver videos interactivos educativos, subir trabajos prácticos y consultar evaluaciones anteriores. El blog es administrado exclusivamente por el docente quien facilita bibliografía optativa y la planificación de las clases para el seguimiento por parte de los cursantes. Este Blog fue premiado en el primer puesto por la Universidad de Buenos Aires en la categoría Blogs en el Aula en el año 2014 y sigue contribuyendo en la formación virtual que complementa las horas de clase.

En este marco pedagógico, se propone una estrategia metodológica para el abordaje de las prácticas estudiantiles en la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini de la Universidad de Buenos Aires, se propicia la comprensión de los marcos institucionales que tiene la Escuela, estableciendo una relación dialéctica de los cambios internos como externos y su expresión en términos históricos.

Así, resulta oportuno incentivar la enseñanza de Problemáticas Contemporáneas desde un abordaje interdisciplinar en una escuela preuniversitaria en torno a las prácticas estudiantiles.

Desde esta mirada integral, se realiza un recorrido por diferentes momentos de la historia de la Escuela centrado en las prácticas estudiantiles y observando la situación institucional actual. Se sigue la propuesta de “resignificar el abordaje, propiciando cambios sustanciales de las visiones históricas, de los actores y sus conductas, de los antecedentes y las consecuencias, de las fuentes, de los documentos relevantes, de la propia información o evidencia empírica” (Pérez Antón, 2011) a fin de propiciar una comprensión de la problemática contemporánea poniendo al estudiantado como protagonista.

Historia y política de la escuela

La escuela aquí considerada fue fundada en el año 1890 en la Ciudad de Buenos Aires por Carlos Pellegrini en función del poder ejecutivo. Un año antes “se había incluido en la ley de presupuesto la partida necesaria para establecer una escuela de comercio en la Capital”, según relata el libro “70º Aniversario de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires 1913 -9 de octubre-1983” publicado en 1983.

Tuvo el objetivo de consolidar cuerpos de profesionales con orientación contable; en 1913 con la creación de la Facultad de Ciencias Económicas ambas instituciones fueron anexadas hasta el año 1931 y luego la escuela pasó a depender del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires. Según el sitio web oficial “en su primer plan de estudios se destacaban campos del conocimiento vinculados a las matemáticas y al cálculo mercantil, a la teneduría de libros y a los idiomas extranjeros, necesarios para el creciente comercio internacional que se expandía”.

Para pensar las implicancias de esta institución podrían analizarse algunos acontecimientos que marcaron la vida institucional y social de la escuela mediante materiales empíricos que pueden ser consultados. En primer lugar, la Reforma Universitaria de 1918 no solamente transformó las estructuras universitarias sino también las de los colegios preuniversitarios de la Universidad de Buenos Aires. En ese sentido, el cogobierno y la participación de los claustros en esta escuela en cuestión son un reflejo de aquella reforma. En segundo lugar, en el año 1966 se publicó el único libro al estilo “juvenilia” llamado “La barra de los tres golpes” de Alberto Mario Caletti, un egresado de los años `30 que participó activamente en el centro de estudiantes. En el libro se vivencia el clima de época de la siguiente manera: “Declinaba el entusiasmo por la política estudiantil. La crisis del año anterior (es decir el año 1932) se acentuó. Nadie quería participar en el centro ni en los partidos. El reformista, que había triunfado después de una magnífica actuación durante varios años y trascendía los límites de la escuela creando una conciencia juvenil democrática, estaba en crisis.” (Caletti, 1966: 159). Respecto de esa caracterización, el autor explica en una entrevista realizada por el medio digital El Pellegrinense que cuando él había ingresado a la escuela en el año 1928 el país vivía “una lección cívica extraordinaria para todos nosotros” respecto del segundo gobierno de Hipólito Yrigoyen. Sin embargo, finalizando sus estudios el país se sumergía en una profunda dictadura: “A veces tuvimos que correr para que no nos agarrara la policía; ¡fue una cosa muy terrible! ¡Adentro del colegio había celadores impuestos por el gobierno! Más adelante el periodista le consulta si por aquel entonces los estudiantes de la escuela estaban politizados, y la respuesta de Caletti da cuenta de una continuidad histórica en las diferentes generaciones que pasan por esta institución

a lo largo de los años: “Nosotros teníamos una posición reformista: algunos eran yrigoyenistas, otros eran alvearistas y otros socialistas. Cuando en el año 1932 se hizo la alianza demócratas progresistas y socialistas con Lisandro de la Torre y Repetto como candidatos a presidente y vice, nosotros estuvimos todos alienados en favor de esa lista.”

La historia de esta escuela tiene una fuerte implicancia con la historia del país porque sus egresados/as son figuras que se destacan en diversas áreas: política, cultura, economía, ciencia, arte. También porque lo que allí sucede muchas veces resuena en los medios masivos de comunicación, en otras escuelas, en la opinión pública. Especialmente, esta escuela cuenta con un centro de estudiantes de larga tradición, trayectoria y durabilidad y lo que allí ocurre suele ser una referencia a nivel nacional. Si bien esta institución educativa nació como un proyecto político del Estado nacional para consolidar cuerpos de profesionales vinculados tanto a la dirigencia política como a las ciencias económicas, en la actualidad la configuración al interior de la misma no es igual a la de fines del siglo XIX: se transformaron los planes de estudios, la planta docente, el origen socio-económico de los estudiantes, las características de las autoridades que las presiden, entre otros cambios. El edificio se encuentra en el barrio porteño de Recoleta a metros de las intersecciones entre las avenidas Córdoba y Callao.

La Escuela tiene un plan de estudios de cinco años y la opción de cursar allí sexto año con materias equivalentes a las del Ciclo Básico Común de la UBA. A diferencia de otras instituciones emblemáticas, como por ejemplo los preuniversitarios que dependen de la Universidad Nacional de La Plata e incluso de otras preuniversitarias de la misma Universidad, la escuela mantiene el examen de ingreso, donde los/as aspirantes deben rendir pruebas de lengua, matemática, historia y geografía durante 37 semanas y la selección final es por orden de mérito. Según una ex autoridad, la escuela es diferente a las demás porque “los chicos tienen que transitar muchas pruebas. Pasar un examen de ingreso sumamente severo que transcurre en simultáneo con la cursada de séptimo grado y en ocasiones con la asistencia a algún instituto (...) supone que en ellos anida una fuerte voluntad por ser estudiantes de este colegio...” (Duschatzky y Birgin, 2001: 28).

En tal caso, cabría preguntarse si verdaderamente es una motivación personal o más bien familiar y si es la única causa de elección de la escuela. Hay tres turnos y se otorga el título de Perito Mercantil. Además de las asignaturas anuales, los estudiantes tienen otras actividades obligatorias que organiza el Departamento de Acción Solidaria además de educación física, informática, talleres de formación para el trabajo, lengua extranjera y el Área de Tutorías. Por otra parte, en el Departamento de Extensión Universitaria Cultural y Bienestar se apadrinan escuelas de frontera y los/as estudiantes pueden realizar talleres, cursos extra programáticos y participar de diferentes concursos. Para aprobar el año lectivo los estudiantes regulares pueden tener solamente una materia previa (cuando en el resto de las escuelas porteñas pasan de año adeudando tres materias). En caso de deber entre dos y cuatro materias pueden cursar el año siguiente en condición de oyentes y libres.

La escuela hoy en día mantiene un plan de estudios híbrido que oscila entre un bachiller y un contable. El plan de estudios que rige actualmente en la escuela data del año 1999 y tiene las siguientes características respecto del plan de estudios anterior: se reduce la carga horaria de las asignaturas relacionadas con las temáticas específicamente contables; elimina las dos orientaciones optativas que tenían a partir de cuarto y quinto año (“Sociedad y Economía” y “Administración y Contabilidad”); tiene mayor cantidad de carga horaria en la sección de asignaturas a contraturno debido a la incorporación de nuevas asignaturas; se elimina la asignatura Historia en cuarto y quinto año.

En cuarto año se incorpora la asignatura Problemáticas Contemporáneas (junto a la asignatura Geografía conforman el Departamento de Historia) y quinto año incorpora Sociología. El actual plan de estudios es de corte “humanístico”, con mayor carga horaria, menor diversificación (sin orientaciones), más actividades a contraturno y con mayor relevancia en las asignaturas clásicas (matemática y lengua y literatura). Hasta 1999 las asignaturas contables se cursaban desde el primer año hasta el último; los/as estudiantes tenían la opción de cursar un sexto año con siete orientaciones técnicas obteniendo de esa manera un título técnico-profesional (actualmente es Perito Mercantil sin orientaciones); además, las asignaturas contables cuentan con menos carga horaria. Por otro lado, fueron incorporadas asignaturas de tipo social o humanístico como Formación Ciudadana por ejemplo, aunque eliminaron otras como Educación para la Salud”.

Una estudiante de 4° año del turno tarde expresó en 2014 que “el plan de estudios siempre tiene que ser

revisado, teniendo en cuenta que tenemos un montón de horas de contabilidad llegando a 4° y 5° año que bueno, es un colegio contable pero hay un montón de cuestiones que no se toman en cuenta. Quizás perdemos muchas horas de historia. Yo creo que esto no se puede modificar pero vemos algunas cosas de matemática que no sabemos para qué nos van a servir realmente, los planos yo no los veo cuando estoy en la calle”. En sintonía, otro estudiante del mismo curso frente a la pregunta qué le gustaría que hubiera en la escuela y no hay respondió lo siguiente: “Le cambiaría el contenido a algunas materias”. Es decir, el plan de estudios en esta escuela es un tema de actualidad que involucra a autoridades, gremios, docentes y estudiantes. Un dato que no es menor hace referencia a la concurrencia de academias privadas por parte de los aspirantes que asisten paralelamente al curso de ingreso. Estos lugares son pagos y tienen la finalidad de acompañarlos en el estudio para rendir los exámenes obligatorios. Entonces, los/as aspirantes a la escuela realizan el curso de ingreso y asisten a las academias mientras se encuentran cursando el séptimo grado de la escuela primaria, estamos hablando de adolescentes de 11 y 12 años de edad.

El CER se compone de la siguiente manera: 8 representantes del claustro docente (que incluye 6 profesores/as y 2 preceptores/as), 4 representantes del claustro estudiantil, 2 representantes del claustro de graduados/as y 1 representante de no docentes que tiene voz pero no voto y es presidido por el Rector/a y vota en caso de empate.

El Consejo organiza tres comisiones de trabajo establecidas por reglamento: Enseñanza, Extensión y Bienestar Estudiantil e Interpretación y Reglamento. Los cargos tienen una duración de 4 años para docentes, 2 años para graduados y no docentes y 1 año para estudiantes y las elecciones se realizan a partir de la convocatoria del Rector/a; el voto es obligatorio, secreto, directo y entre pares. Según el reglamento, algunas de las funciones del Consejo son: elaborar los lineamientos del proyecto pedagógico institucional, convocar a elecciones, mantener relaciones con el centro de estudiantes y padres, hacer cumplir el reglamento interno de la institución, proponer nóminas de postulantes para integrar el Consejo Académico de la UBA, velar por la aplicación de los reglamentos de los concursos docentes, entre otras.

A diferencia de los Consejos, el espacio más importante del centro de estudiantes es la asamblea. El reglamento del centro de estudiantes presenta las siguientes características: El poder ejecutivo lo compone la figura de Presidente/a que deberá ser un estudiante regular y estará secundado por el Secretario/a General. La Comisión Directiva está conformada por 6 secretarías (integradas por un estudiante regular cada una elegido de manera directa) y el Secretario/a General. El poder legislativo está compuesto por el Cuerpo de Delegados conformado por un Delegado/a, subdelegado/a de cada división de los tres turnos y un Secretario/a de actas. Todos los estudiantes pueden participar con vos en las reuniones del Cuerpo. Todos los cargos son revocables.

Experiencia didáctica

Observando la relación participación política estudiantil, se propuso realizar una actividad al estudiantado que tenía como objetivo:

- Vincularlos con una experiencia estudiantil.
- Incentivar a la indagación de sus pares históricos.
- Reflexionar sobre la construcción histórica y su relación con el presente.

Con ese sentido se puso como consigna: “Mira atentamente esta foto, un afiche que está en la mayoría de las aulas”. (Ver imagen en página siguiente)

A partir de esa observación se pidió: “Las/os invito a compartir su reflexión. ¿Qué les provoca?, ¿Qué piensan sobre lo que les pasó?. ¿Qué saben del período?”.

A su vez, les pido que tomen a alguna/o de ellos y los googlen y vean quienes eran.”



Algunos de los testimonios que consideramos relevantes se transcriben a continuación:

- Teniendo en cuenta que esos chicos tenían nuestra edad aproximadamente, la foto me provoca mucha angustia e impotencia, ya que frente a un grupo de militares que iban y los tomaban, ellos no tenían nada que hacer para defenderse, solo pelear para finalmente ser tomados.

- La desaparición de alumnos es algo en lo cual no quiero pensar, conozco un montón de gente que milita en alguna agrupación hoy en día (o por lo menos tiene una ideología política definida y se expresa libremente) que tiene una vida por delante, no se como me sentiría si se desvanecieran de la nada.

- Creo que es una locura en esta etapa de la vida pensar, vivir y dormir con la dominación del miedo, del miedo a expresarte, a poder hablar de lo que quieras, del miedo a que te sigan, a que te vean como “peligroso”, del miedo a desaparecer. Pibes como nosotros, que caminaban nuestros pasillos, se sentaban en nuestros bancos y se relacionaban en nuestro patio vivieron una pesadilla. Esa imagen me provocó tristeza y angustia el pensar estar en su lugar el día de su desaparición forzada.

- Viendo la foto de los chicos desaparecidos, siento muchísimo dolor, y también incompreensión, ya que no puedo entender como alguien puede hacer desaparecer a otra persona simplemente por pensar diferente.

- Laura Isabel Feldman “Penny” tenía doce años cuando participo de sus primeras marchas políticas y su primer año lo cursaba en el colegio Carlos Pellegrini hasta que se cambió a una escuela del barrio de barracas para trabajar y militar en los sectores populares. (1975).

- Viendo esa foto, de chicos de edad parecida a la que tengo ahora y saber que los secuestraron y los torturaron por militar o por expresarse libremente, siento mucha lástima y dolor ya que ellos eran chicos que no se podían defender contra militares armados y que ellos junto a los 30000 desaparecidos merecen justicia.

- Pensar en lo que significó la última dictadura me provoca sentimientos y sensaciones de todo tipo, pero sobre todo una impresión muy grande, y mucho asombro de hasta dónde pueden llegar los hombres por poder, dominación e intereses.

- Me impresionó leer sobre los casos de jóvenes secuestrados, ver sus fotos, las caras de chicos y jóvenes como las de cualquiera de nosotros, me imaginaba sus ideas, la voluntad que tuvieron de organizarse, pensar, debatir, exponerse a hacer cosas que pudieran modificar la realidad y la injusticia que vivía la gente.

- Ya después de 3 décadas desde que paso esta horrible etapa, todavía se siguen recordando todas las víctimas, frutos de esta terrible tragedia que tuvo, tiene y tendrá repercusiones, además de estar grabada a fuego en el corazón y el pasado de todos los argentinos, por el resto de nuestras vidas.

- Al ver la foto de esos chicos, siento tristeza, dolor porque no pudieron defenderse de algo tan grande como lo era la dictadura cívico-militar.

- Quería simplemente decir que por más de que yo o la gente de mi edad no hayamos vivido la dictadura, podemos entender la angustia o el horror que sería vivir con esa presión permanente, el no saber quién sigue o si vas a volver a ver al que se llevaron.

- Al ser un período de pura represión no tuvieron muchas chances de resistirse a los represores, ya que cualquier tipo de ataque contra ellos causaría ser detenido. Sería la lucha entre un chico joven indefenso contra un arma sumamente peligrosa dispuesta a matar y a perseguir.

- Observando la foto del afiche me causa mucha tristeza y desazón por los estudiante que ni más ni menos, con mi misma edad tuvieron que dejar sus vidas por pensar, reflexionar y accionar por su propios ideales.

- Los acontecimientos ocurridos a estos adolescentes es una clara imagen que tuvo la dictadura militar de perseguimiento, captura y detención de todas aquellas personas que militaban en partidos que se oponían al gobierno de facto de 1976 o a alguna organización pacifista, es decir, había una contundente prohibición del libre pensamiento, opinión y expresión.

- Creo que les debemos la democracia que rige hoy en día, el poder juntarnos con quien tengamos ganas, el

poder decir lo que pensamos, el ir a un colegio donde preceptores no porten armas, y no haya amenazas, ni abusos por parte de la autoridad, y que en el caso de haberlas, sean sancionadas.

- Les agradezco todo lo que tengo ahora, mi libertad, mi posibilidad de expresarme, de decir lo que pienso, de militar, de vivir sin miedo, sin terror de que me torturen, o me maten, ni a mí, ni a mi familia.

- Me pongo a pensar en que únicamente por una cuestión temporal, no soy yo el que pudo haber sido alcanzado por el aparato represivo del enardecido gobierno de facto.

- Al pensar en 30000 personas desaparecidas, lo vemos como algo tan lejano, como algo tan inimaginable que no se nos ocurriría siquiera pensar que cualquiera de estos chicos, podría haber sido algún compañero nuestro, algún familiar o nosotros mismos.

Lo que me pasó al ver a los egresados es indescriptible; es una mezcla de angustia, dolor, bronca, impotencia, desesperación. Siento que les debo la que calidad de vida que hoy en día tengo, siento que les debo el poder vivir sin miedo, no preocuparme por expresarme y decir lo que pienso libremente.

- Ese miedo es un motor porque el futuro esta en nuestras manos y quien pueda interpretar la verdadera naturaleza de lo que esta frase significa sabrá que la historia no es solo pasado, sino que es dinamismo, movimiento, y construcción que solo depende de las mismas personas.

- Nunca en mi vida viví un periodo de represión, yo nací en democracia y es por eso que los únicos sentimientos que me generan estas imágenes son de pena, tristeza y enojo, quizás, ante aquella gente que realizo estos horrendos actos.

PALABRAS FINALES

Desde nuestro rol de politólogos y docentes de la disciplina, consideramos que la enseñanza de una materia como Problemáticas Contemporáneas en una escuela preuniversitaria tiene que contemplar el tema central de las relaciones de poder vinculado a la ubicación del espacio y lugar del contexto pero también al resto de las áreas que la propia historia engloba: la geografía, la economía, la sociología, etc. Por lo tanto, a la hora de pensar nuestra práctica docente consideramos qué enseñamos, cómo lo enseñamos, dónde enseñamos, con quiénes enseñamos y, sobre todo, a quiénes enseñamos.

Es por eso que trabajar en una escuela con las características del Carlos Pellegrini equivale a pensar en el repertorio de acciones que llevan adelante sus actores: estudiantes, docentes, graduados, autoridades y gremios. Las multirelaciones que se aprecian a diario influyen en nuestra práctica, tanto en las estrategias didácticas como en los contenidos que decidimos enseñar y abordar. A su vez, realizar una propuesta desde la pedagogía crítica implica propiciar la relación del estudiantado con su entorno institucional y promover su abordaje crítico.

BIBLIOGRAFÍA

Pérez Antón, Romero, “La resignificación en historia política: el dialogo en la politología y la recepción de la teoría de la historia efectual”, *Crítica Contemporánea. Revista de Teoría Política*, N°1 Nov. 2011 - ISSN 1688-7840.

Caletti, Alberto (1966) *La barra de los tres golpes*. Ediciones Macchi

Duschatzky, Silvia; Birgin, Alejandra (2001) (Comp.) *Dónde está la escuela. Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. FLACSO MANANTIAL.

Otero, Estefanía (2016) *Política y juventud en el cogobierno de una escuela preuniversitaria de la Ciudad de Buenos Aires*. Trabajo preparado para su presentación en el XII Congreso Nacional y V Congreso Internacional sobre Democracia, organizado por la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario. Rosario, 12 al 15 de septiembre de 2016

Otero, Estefanía (2015) “Sobre la organización político-institucional y la participación juvenil en las escuelas secundarias de la Universidad de Buenos Aires” Ponencia preparada para el XII Congreso Nacional de Ciencia Política, organizado por la Sociedad Argentina de Análisis Político y la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 12 al 15 de agosto de 2015.

Romero, Ricardo (1994) *La lucha continúa. El movimiento estudiantil argentino en el siglo XX*. FUBA.

Blog: <http://elmundoenelsigloveinte.blogspot.com.ar/>

Creando científicos

María Macarena Moreno Ruiz Holgado

Instituto Técnico
Universidad Nacional de Tucumán

Introducción

Todo estudio comienza con una pregunta, toda pregunta busca ser respondida. Esto se logra con la experimentación mediante prueba y error. La actitud científica es básicamente no aceptar nada como un hecho verdadero sin haberlo probado previamente.

Hay conocimientos científicos que con el tiempo se convierten en saber común, en algo perteneciente al sentido común, lo que etimológicamente equivale a sentir de la misma manera que los otros o bien a sentir como los otros; que trasladado al ámbito del conocimiento, significa conocer acerca de algo de igual manera que la conoce otra persona.

Sin embargo, el conocimiento ordinario, a pesar de que anteriormente se haya citado como una de sus peculiaridades su carácter acrítico, no siempre actúa del mismo modo. Una parte de este conocimiento ordinario, lo que suele llamarse sano sentido común o buen sentido es lo que confiere una relación de continuidad entre este conocimiento ordinario y la ciencia; por tanto, al igual que ésta, es racional y objetivo, ambos tipos de conocimiento (el sentido común y el conocimiento científico), por cuanto son críticos y aspiran a la coherencia, intentan adaptarse a los hechos y no a caer en especulaciones incontroladas (Asensi-Artiga & Parra-Pujante, 2002)

Se puede asumir que en ciencia puede haber algo de convención o hasta de conveniencia, sin querer decir con ello que detrás de los descubrimientos científicos se esconde un perverso demiurgo que labora contra la humanidad. Se trata de algo más simple y más complejo al mismo tiempo: la ciencia lleva a cabo descripciones útiles de la realidad. Es posible que, como aseguran ciertos científicos de la ciencia, las teorías estén ahí afuera, esperando a ser descubiertas (Asensi-Artiga & Parra-Pujante, 2002)

Al iniciar a los estudiantes en el conocimiento de la investigación científica, es necesario introducirlos en el estudio de la naturaleza de la ciencia y de todos aquellos elementos que permiten el desarrollo de sus objetivos.

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje no es lo mismo memorizar conceptos que descubrirlos. Descubrir por uno mismo las realidades científicas ayuda, no sólo a retenerlas, sino a comprender su porqué. La forma en que los alumnos pueden implementar esto es utilizando el método científico, el cual se basa en la observación y la experimentación. Y esto puede ser extrapolado en otras disciplinas del saber científico.

Objetivo

El objetivo de éste trabajo es implementar la experimentación, la pregunta científica en estudiantes del ciclo básico

Metodología

El presente trabajo se llevó a cabo junto con estudiantes del primer año del Instituto Técnico de la Universidad Nacional de Tucumán, cohorte 2016.

Para ello, durante el cursado de la materia Biología I, a los alumnos se les fue introduciendo teóricamente en el concepto de lo que es Ciencia y como se estudia en dicha disciplina, así también, como se comienza una investigación científica.

En el aula se analizaron y ejemplificaron como se trabaja con el método científico y los pasos a seguir del mismo. Detallando en cada caso lo que se debe tener en cuenta y cómo manejarlos.

Se realizaron actividades teóricas y de laboratorio junto al alumnado. En las primeras, se llevó a cabo un trabajo con modalidad individual o en parejas (con el compañero) en el cual los alumnos debían plantearse un problema (pregunta) de la vida cotidiana, es decir algo que se pudiera comprobar o experimentar fácilmente.

Los chicos recibieron previamente un ejemplo de una situación vivida por un chico de su edad, el cual pudo resolver utilizando el método científico, dicha cuestión.

Por otro lado, en cuanto a las actividades prácticas de laboratorio, se plantearon dos experiencias fácilmente reproducibles por los chicos en el aula y las cuales podían ser repetidas por ellos mismos para comprobar los resultados.

Experiencia 1: ¿Es posible lograr que una manzana cortada no se oscurezca?

Para dicha experiencia, se utilizaron manzanas rojas cortadas en rodajas. Y se las sometieron a diferentes tratamientos para comprobar si era posible que las mismas no se pusieran oscuras. Para llevar a cabo la actividad se colocaron algunas rodajas de manzana en diferentes líquidos (agua, leche, jugo de naranja y jugo de limón) y otras envueltas en papel aluminio y papel film. Se dejó las rodajas de manzana un tiempo y se comprobó si había sucedido algún cambio, posterior a esto se procedió a dejar las rodajas de manzana por un día.

Pasado dicho tiempo los alumnos volvieron a observar como estaban las rodajas de manzana en cada tratamiento y anotaron los resultados.

Experiencia 2: ¿Puede una flor en un vaso de agua “beberla”?

Para la siguiente experiencia los alumnos trabajaron utilizando flores blancas, las cuales fueron colocadas en recipientes con agua y unas gotas de colorante para torta. Se colocaron una flor en cada frasco y los alumnos plantearon la posibilidad de que una flor podría tomar los dos colores. Entonces a una de ellas se la dividió por la mitad y a cada mitad se situó en un envase con agua coloreada. Posteriormente a esto los chicos dejaron reposar las flores durante un día y observaron lo sucedido en ellas.

En cada experiencia práctica realizada los alumnos documentaron los pasos a seguir, las observaciones que hicieron de manera grupal e individual y también los resultados obtenidos.

Posteriormente en conjunto se plantearon las conclusiones a las cuales se pudo llegar una vez obtenido los resultados de cada experiencia



Fig. 1: A) Experiencia con rodajas de manzanas y flores blancas. B) Detalle de las rodajas de manzana colocadas en los distintos tratamientos.

Resultados

Actividades teóricas: Los alumnos tuvieron la libertad de generar una pregunta de partida y sus posibles resoluciones. Algunos resolvieron trabajar en parejas y algunos optaron por la confección individual de su interrogante. Se lograron plantear ejemplos de la vida cotidiana muy relacionados con la tecnología, así también como algunos interrogantes que claramente no podían ser resueltos fácilmente. Algunos alumnos comenzaron con una pregunta, de la cual ya conocían su respuesta e intentaron plantear hipótesis y experimentaciones para llegar a esa respuesta.

Actividades prácticas: Luego de la actividad teórica, y para una mejor comprensión del proceso del método científico, le siguieron las actividades prácticas.

- Experiencia 1: En ésta primera actividad, los alumnos se preguntaron si habría alguna forma de que las rodajas de manzana no se pusieran color marrón. Y al dejar dichas rodajas en los diferentes líquidos y una de ellas envuelta en papel, pudieron observar que los jugos cítricos como la naranja y el limón ayudaron a que la manzana no se oxidara. Mientras que con agua, leche y envuelta en papel observaron como las rodajas estaban bastante amarronadas. Además algunos destacaron que el jugo de limón fue un poco más efectivo que el jugo

de naranja. Y para llegar a una comprensión del proceso que estaban observando averiguaron a que se debía ese color marrón y comprendieron lo que había ocurrido con la fruta.

- Experiencia 2: Luego de pasado un día de haber puesto las flores en los vasos con agua y con diferentes colorantes, los alumnos pudieron observar que los pétalos se tiñeron con los colores con los cuales habíamos teñido el agua. Incluso una de las flores, cuyo tallo había sido dividido en dos y puesto cada mitad en un vaso diferente, se había coloreado mitad de un color y mitad de otro.



Fig. 2: Detalle de los pétalos de las flores blancas luego de un día en agua con colorantes.

Conclusiones

La experiencia en el uso del método científico con alumnos de primer año fue realmente gratificante. Durante el ejercicio teórico los estudiantes demostraron tener ocurrencia en el momento de plantear preguntas. La mayoría demostró poder aplicar lo aprendido durante clase, en ejemplos de la vida cotidiana mientras que algunos necesitaron un poco más de guía al momento de plantearse “la duda” ya que intentaron comenzar al revés con el proceso, teniendo la respuesta o conclusión de una situación e intentaron adaptar hipótesis inadecuadas para poder llegar a lo que ellos querían. Lo cual no es la forma correcta de iniciar el proceso científico que estaban estudiando.

Cuando pusimos en práctica el método científico, en la primera experiencia los chicos plantearon como hipótesis que las rodajas de manzana se mantendrían con el jugo de limón, ya que algunos comentaron que lo habían visto en sus casas. Lo importante es que además de poder comprobar sus hipótesis, pudieron verlo en vivo y comprender mejor el proceso del cual hablábamos.

En el caso de la segunda experiencia de laboratorio, la hipótesis de la cual partieron fue que la flor en estudio tenía su propio contenido de agua y que sin raíces no tendría la posibilidad de absorber agua. Al esperar un día pudieron observar sorprendidos que los pétalos de las flores estaban del color del agua que habíamos en la cual los habían dejado. Por lo que, en éste caso, debieron descartar su hipótesis lo cual llevó a que surgieran nuevas preguntas de como el agua podía llegar hasta los pétalos de las flores por medio del tallo.

Con éstas experiencias se pudo aclarar algunas dudas de uno de los mecanismos más utilizados en ciencia para la generación de nuevos conocimientos. Cabe destacar que con la segunda experiencia práctica se pudo enriquecer aún más el proceso de aprendizaje ya que encontraron su primera idea como errónea, y esto es lo que hace un científico en la vida real y que lo lleva a encontrar nuevos horizontes en el conocimiento haciendo que el estudio de la ciencia sea apasionante.

Bibliografía

- Asensi Artiga, Vivina; Parra Pujante, Antonio El método científico y la nueva filosofía de la ciencia Anales de Documentación, núm. 5, 2002, pp. 9-19 Universidad de Murcia Espinardo, España
- Ruiz, Ramón. “El método científico y sus etapas” México, 2007. Publicación on-line.
- <http://educaconbigbang.com/2015/11/experimento-con-manzanas-por-que-se-oscorecen-al-cortarlas/>
- <http://www.cienciafacil.com/ExperimentosBiologia.html>

Natación: Sirenas y Delfines

Diana Myrian Jaldo

Escuela de Bellas Artes y de Artes Decorativas e Industriales “M° Atilio Terragni”
Universidad Nacional de Tucumán

La Escuela de Bellas Artes y Artes Decorativas e Industriales “M° Atilio Terragni” de la U.N.T. atendiendo a lineamientos a nivel nacional en relación al Nivel Secundario y en especial a la Educación Artística y a la Educación Técnica Profesional y en el marco de adaptarse los cambios y exigencias para la formación de los jóvenes, a las propuestas de las políticas regionales, nacionales y mundiales, redefine su contrato fundacional con una nueva propuesta educativa.

Es importante señalar que la institución con más de 100 años de vigencia en el medio, atesora un acervo importante como escuela experimental formadora de formadores y de productores en el área disciplinar de las artes plásticas. Hay que destacar que a lo largo de la historia esta prestigiosa escuela ha tenido la capacidad institucional de adaptarse a los cambios educativos exigidos por los tiempos sin perder su identidad, sus saberes, su cultura y teniendo como sustento su vastísima historia como única Institución Educativa en las Artes Plásticas Visuales del medio y la región.

La puesta en marcha de éste proyecto implicó e implica cambios en la estructura de funcionamiento y organización, distribución de espacios, tiempos, distribución horaria, etc. En concordancia con la propuesta pedagógica. Todos los aspectos organizacionales posibilitarán ambientes enriquecidos tanto en lo intelectual – calidad de los aprendizajes – como en lo actitudinal.

En el marco del nuevo proyecto curricular de la institución se contempla la incorporación de un repertorio variado de espacios curriculares, con la intencionalidad pedagógica de brindar oportunidades de aprendizaje adicionales que acompañen la escolarización en general y el aprendizaje particular del conjunto de alumnos.

La selección de las opciones no se determina de modo fijo e inalterable, sino que puede ser variada a lo largo de la escolarización de modo que respondan tanto a las demandas, necesidades e intereses reales de los alumnos, como a las particularidades y requerimientos de nuestro contexto. Lo cual implica que podrán ser renovados a lo largo del tiempo.

El conjunto de espacios surge de la necesidad de dar respuesta a intereses singulares de los alumnos respecto a la apropiación de saberes que permitan contextualizar, articular, profundizar y ampliar los aprendizajes de la modalidad artística.

Los **E.O.I.** (espacio de orientación institucional) se organizarán en un conjunto de espacios de cursada en el turno o a contraturno y estarán presentes a partir del 2° año del ciclo básico y hasta al 6° año y con un grado de complejidad creciente.

Uno de estos **Espacios de Orientación Institucional** es:

Espacio Curricular: Actividad Física y Tiempo Libre

Fundamentación:

Un programa de actividades físicas y uso del tiempo libre destinado a los adolescentes, que estará estructurado con el objetivo de crear una oferta educativa creativa, potenciando las características de los jóvenes, brindando una variedad de acciones donde podrán participar de los mismos según sus gustos, preferencias e inquietudes.

Objetivos:

- ✓ Posibilitar la elección en libertad y en función de sus intereses y de la satisfacción que produce.
- ✓ Promover una escuela activa donde los jóvenes en acción dinamicen sus inquietudes.
- ✓ Utilizar una variedad de actividades como atracción, con múltiples posibilidades de opción en cuanto al tipo de actividades, como practicarlas, donde, con quien, etc.

Contenidos:

Natación climatizada. Vóleibol. Handball, Hockey. Gimnasia Rítmica. Caminatas. Excursiones.
La propuesta ofrecida a las alumnas y los alumnos de 2º, 3º y 4º años, divisiones A y B fue:

Natación

La actividad propuesta resultó ampliamente satisfactoria, por cuanto el aprendizaje fue significativo para los alumnos en función de tomar en cuenta los siguientes parámetros:

- Trabajan voluntariamente, sin necesidad de ser obligados.
- Manifiestan entusiasmo o satisfacción por la tarea.
- Expresan alegría al trabajar.
- No manifiestan cansancio o aburrimiento.
- Continúan trabajando sin importarles la hora ni el esfuerzo.
- Gozan apreciando y mostrando su trabajo.
- Resuelven dificultades con ideas originales.
- Hacen más de lo que se les pide.
- Muestran su trabajo con naturalidad

Los sistemas tecnológicos permitieron un registro permanente de fragmentos de escenas significativas de la clase, aunando la descripción del hecho con su interpretación. (Fotografías y video)



“Globalización, prácticas cotidianas y contrastes para la enseñanza de la construcción del Estado Nacional Argentino (1862-1880)”

Sergio Raúl José; Juan Carlos Lorenzo

Instituto de Educación Media “Dr. A. Oñativía”
Universidad Nacional de Salta

Introducción

El presente trabajo consiste en una propuesta didáctica desde la Cátedra de Historia Argentina, a poner en práctica con estudiantes de 5º Año del I.E.M., pretendemos retomando la problemática abordada en 4º Año, sobre los intentos no consumados de establecer un gobierno central.

La idea central es perfilar, interrelacionar y comparar las características definitorias de los procesos de globalización económica y la mundialización de la cultura y los conceptos de “Estado”, “Nación” y “Estado Nacional”; y desde el cruce con sus vivencias cotidianas, hacer visibles los contrastes en la significación de nociones claves (territorio, soberanía política, división internacional del trabajo, identidad cultural, etc.), reafirmando el carácter, situado temporalmente, de las decisiones y mediaciones políticas que sentaron las bases del Estado Nacional Argentino entre 1862-1880.

En la configuración didáctica delineada se intentará realizar un ejercicio retrospectivo: experiencias cotidianas de los estudiantes-ubicación en el proceso histórico específico-resignificación de sus prácticas actuales. Para ello realizarán actividades de campo de tipo individual (registro de información referida a las formas de cultura mundializada identificadas en la ciudad de Salta), complementadas con clases expositivas y actividades áulicas de carácter grupal (lecturas específicas y resolución de situaciones problemáticas).

Además del nivel de responsabilidad y participación, serán criterios de evaluación las relaciones establecidas entre los aspectos teóricos y los contenidos históricos y la creatividad en la presentación del trabajo.

Experiencia áulica sobre el proceso de formación del Estado Argentino (1860-1880)

Fundamentación teórica

Expondremos brevemente el instrumental teórico seleccionado, en que se sustentará nuestra propuesta didáctica.

A los conceptos de Estado y Nación, en muchos casos se los presentan en forma indiferenciada, pero es necesario mostrar su especificidad y al mismo tiempo la imbricación que nos permite afirmar la existencia de Estados-Nación. Nos basaremos en las definiciones de Oscar Oszlak, para quien “En un sentido ideal-abstracto concibe al Estado como una relación social, como una instancia política que articula un sistema de dominación social. Su manifestación material es un conjunto interdependiente de instituciones que conforman el aparato en el que se condensa el poder y los recursos de la dominación política”.¹

Por su parte, “...puede argumentarse que en la idea de Nación también se conjugan elementos materiales e ideales. Los primeros se vinculan con el desarrollo de intereses resultantes de la diferenciación e integración de la actividad económica dentro de un espacio territorialmente delimitado... Los segundos implican la difusión de símbolos, valores y sentimientos de pertenencia a una comunidad diferenciada por tradiciones, etnias, lenguaje u otros factores de integración que configuran una identidad colectiva, una personalidad común que encuentra expresión en el desarrollo histórico”.²

¹. Oscar Oszlak, “Formación histórica del Estado en América Latina: elementos teórico-metodológicos para su estudio”, CEDES, Bs. As., 1986. Pág. 9

². Oscar Oszlak. Op. Cit. Pág. 9

En el proceso de constitución de un Estado nacional es de resaltar la progresiva definición de un ámbito territorial, la diferenciación de estructuras productivas y la conformación de una clase de amplitud nacional en base a la homogeneización de intereses.

Estas definiciones se enmarcan en un sistema de producción capitalista, cuyas relaciones sociales se basan en intereses diferenciados, por lo cual la dimensión ideal de la Nación juega un rol destacado; al respecto Oszlak sostiene lo siguiente: “...y en el plano ideal la creación de símbolos y valores generadores de sentimientos de pertenencia que tienden un arco de solidaridades por encima de los variados y antagónicos intereses de la sociedad civil enmarcada por la Nación”.³

De lo anterior concluimos que la formación de un estado nacional es producto de la convergencia de un sistema de dominación (Estado) y de una Nación en su doble dimensión (material e ideal).

El Estado va adquiriendo atributos, que en cada momento histórico, presentan distintos niveles de desarrollo. “Quizás sea apropiado hablar de ‘estatidad’ para referirnos al grado en que un sistema de dominación social ha adquirido el conjunto de propiedades -expresado en esa capacidad de articulación y reproducción de relaciones sociales- que definen la existencia de un Estado”.⁴

El autor antes citado distingue como atributos del Estado su capacidad de: 1.- externalizar su poder; 2.- institucionalizar su autoridad; 3.- diferenciar su control; 4.- internalizar una identidad colectiva.

¿Cuáles fueron las condiciones históricas que permitieron la adquisición de dichos atributos? Esto significa plantear el tema de los determinantes sociales de la formación del Estado.

El desarrollo de instituciones estatales es la característica más manifiesta en el proceso formativo del estado nacional.

El proceso histórico va planteando cuestiones y problemáticas producto de las contradictorias relaciones entre la sociedad civil y el Estado, lo que produce una complejización del aparato institucional en función de dar respuestas a las mismas.

Esto supone que el Estado puede invocar un interés superior que se coloca por encima y subordina a los de las otras partes, y esto se concreta, por ejemplo, en su potestad de extraer recursos (percepción de impuestos) que permitan la “resolución” de los problemas planteados.

Los cambios que se producen en el aparato del Estado se van ajustando a los ritmos y modalidades que asumen las formas de resolución de las cuestiones sociales.

Podemos afirmar que el aparato institucional del Estado tiende a expresar las contradicciones subyacentes en el orden social que se pretende instituir.

En este punto nos detendremos en dos de los enfoques y perspectivas acerca de lo que es una Nación. Desde un enfoque constructivista se sostiene que la Nación es una “comunidad” básicamente “imaginada”, es decir, el resultado simbólico de un proceso histórico complejo. “La Nación se reveló, especialmente en el trabajo de los historiadores, como también de los antropólogos, como “artefacto”, “construcción”, mucha de cuyas tradiciones fueron inventadas o creadas como parte de la legitimación de la propia idea del Estado como agente de soberanía”.⁵

Los constructivistas muestran empíricamente que las naciones fueron construidas por Estados a través de diferentes dispositivos que incluyen la educación, los símbolos nacionales, los mapas, los censos, los mitos, los rituales y el establecimiento de derechos.

La imaginación de la pertenencia es constitutiva de todo proceso de identificación; por ello la imaginación de pertenencia no podía ser falsa. El constructivismo concentró su trabajo en los mecanismos a través de los cuales desde las elites o desde el Estado se llevó a cabo esa fabricación de la Nación.

Pero el constructivismo tiene límites: si bien explica que cada Nación y cada identidad es una construcción, no se detiene a explicar el porqué del éxito de esas construcciones. “Invenciones, creaciones, construcciones

hay constantemente, pero sólo una pequeña, muy pequeña porción de esas ideas y proyectos consigue efectivamente realizarse, instituirse como prevaleciente o convertirse en sentido común. Muchas fracasan, otras se transforman.”⁶

El desafío consiste en preguntarse acerca de los motivos del éxito o del fracaso de estas construcciones nacionales exitosas que son tales en la medida en que logran que personas socialmente desiguales y culturalmente diferentes se consideren miembros de una Nación y compartan experiencias históricas que influyen en sus modos de imaginar, conocer y actuar.

De ahí que cobre relevancia el enfoque que podemos llamar “experiencialista”; esta perspectiva “interviene en el debate acerca de si las naciones comparten o no aspectos culturales, planteando que, como consecuencia de complejos procesos históricos, se han edificado parámetros culturales que lejos están de ser exclusivamente imaginados. En muchos países...se comparten experiencias históricas configurativas que han sedimentado, traduciéndose en que la diversidad y la desigualdad se articula en modos de imaginación, cognición, sentimiento y prácticas que presentan elementos comunes”.⁷

Coincide con el constructivismo en que una identificación nacional es el resultado de un proceso histórico y político, contingente como tal; pero se diferencia en que no se trata sólo de procesos simbólicos sino de lo vivido históricamente en el “proceso social total”.

Por ello se resalta la necesidad de tener en cuenta la comprensión de los sentidos de la Nación para diversos sectores sociales.

En el concepto de Nación se presentan, según Alejandro Grimson, dos dimensiones diferentes, aunque interrelacionadas; considera que la Nación es un modo específico de identificación, pero es también un espacio de diálogo y disputa de actores sociales.

Es decir, que cada pueblo es constituido como Nación por el Estado y, a pesar de su diversidad más o menos reconocida, según las definiciones oficiales, se imagina como uno, como totalidad.

Si tomamos a la Nación como un espacio de diálogo y disputa de actores sociales debemos introducir la cuestión del poder; la Nación brinda el marco para la experiencia social y la construcción de los actores políticos.

La sedimentación de la experiencia histórica produce culturas del conflicto, patrones relativamente compartidos por diversos agentes, que establecen una cierta lógica de confrontación; de ahí que se utilice la noción de configuración de cultura política nacional.

Estas configuraciones nacionales fueron sedimentando a través del proceso histórico y cambian más lentamente que los Estados y los sentimientos de pertenencia.

La Nación no se construye desde la homogeneidad sino desde la heterogeneidad, ya que representa una totalidad compuesta por partes diferentes, ensambladas por una lógica de interrelación que los trasciende. De ahí que cada Estado haya esgrimido estrategias de unificación y articulación diferenciada.

Luego de las definiciones sobre el Estado-Nación, nos centraremos en algunos conceptos referidos a la globalización económica y tecnológica y a la mundialización de la cultura.

Para evitar el falso problema de la homogeneización de la cultura, nos basaremos en el deslinde conceptual que realiza Renato Ortiz de los conceptos de globalización y mundialización de la cultura: “Hay un solo tipo de economía mundial, el capitalismo, y un único sistema técnico (fax, computadoras, energía nuclear, satélites, etc.). Sin embargo, es difícil sustentar el mismo argumento respecto de los universos culturales. Por ese motivo, prefiero utilizar el término de “globalización” al referirme a la economía y la tecnología; son dimensiones que nos reenvían a una cierta unicidad de la vida social. Y reservo entonces el término “mundialización” para el dominio específico de la cultura. En este sentido, la mundialización se realiza en dos niveles. La modernidad es su base material. Segundo, es una “weltanschauung”, “una concepción del mundo”, un “universo simbólico”, que necesariamente debe convivir con otras formas de comprensión (política o religiosa). Vivimos en un espacio

3. Oscar Oszlak. Op. Cit. Pág. 10-11

4. Oscar Oszlak. Op. Cit. Pág. 11

5. Grimson, A. (Comp.), Pasiones Nacionales. Política y cultura en Brasil y Argentina, Edit. Edhasa, Bs. As., 2007, Pág. 18

6. Grimson, A., La Nación después del deconstructivismo, la experiencia Argentina y sus fantasmas, en Reseñas de la Enseñanza de la Historia N° IX, 2011, Córdoba, Alejandría, Pág. 4.

7. Grimson, A. (Comp.), Pasiones Nacionales...Pág. 16

transglósico, en el cual diferentes lenguas y culturas conviven (a menudo de manera conflictiva) e interactúan entre sí”.⁸

A continuación, expondremos los rasgos generales que caracterizan a la globalización económica. Según Alberto Lettieri, “en un sentido estricto, por globalización se entiende un proceso de integración económico y comunicacional a nivel internacional con características propias, y acotado a un período concreto que se inició en la década de 1980”.⁹ Para agregar luego: “En síntesis, en términos económicos, la globalización apuntaba a unificar el consumo a nivel internacional e impulsar un proceso de estandarización de la demanda que permitiera reemplazar las prácticas de consumo – y a los productores específicos de cada mercado –, construyendo una suerte de comunidad uniforme de consumo a nivel universal, desde Jeans o estilo musicales hasta productos musicales o electrodomésticos”.¹⁰

La globalización económica remite a la interrelación entre diferentes puntos del planeta en tiempo real y sin limitaciones físicas, gracias a los avances tecnológicos en el campo de las telecomunicaciones y de la electrónica.

A lo largo del siglo XX, la producción industrial se organiza en torno a poderosas empresas transnacionales (ET). Éstas invierten en distintos sectores tanto productivos como financieros; en general, actúan como monopolios y absorben el control único de una actividad o varias actividades. Las razones para invertir: lograr mayores beneficios, acceder a menores costos de producción gracias a los beneficios impositivos y a los bajos salarios de los trabajadores que se contratan, etc.

Las (ET) no sólo actúan en el sector productivo, sino que también ejercen un papel importante en cuanto a generar determinadas pautas de consumo y generalizarlas en cualquier punto del planeta. Estas grandes empresas organizan sus actividades a escala mundial, dando lugar a una nueva división internacional del trabajo en que los distintos países y regiones se especializan en la elaboración de determinados productos, que luego se intercambian e integran en el mercado mundial.

Frente a la globalización del mercado, la fragmentación de la producción y la flexibilidad de las tecnologías, las (ET) se rearticulan determinando lugares de comando de sus actividades planetarias. La ciudad global es el núcleo articulador. Las nuevas formas de producción se caracterizan por la gran habilidad para cambiar los procesos y los productos con suma rapidez. La flexibilidad es una de las características del nuevo modelo productivo: flexibilidad en los diseños y volúmenes, en la producción y en la organización del modelo productivo y laboral

En esta nueva fase, el factor clave es la información; los insumos básicos de la producción son la Ciencia y la tecnología. Tanto los obreros como los empleados administrativos deben incorporar las innovaciones tecnológicas y ser flexibles para responder a los cambios; la mano de obra es polifuncional. La fabricación de tecnologías de punta aumenta la demanda de personal altamente calificado.

Se produce una desregulación del mercado de trabajo, para debilitar el papel de los sindicatos: esto se denomina flexibilidad laboral.

La informática y las telecomunicaciones permiten la movilidad territorial del capital (bienes de equipo, plantas industriales, tecnologías y dinero) a través de las E.T.

El poder que ejercen en la economía mundial las vuelve relativamente independientes de los acontecimientos y las decisiones de los Estados nacionales, donde se instalan.

Para referirnos a la mundialización de la cultura, nos referiremos a los cambios que se produjeron en las formas tradicionales de organizar y de percibir el espacio: “Los límites “adentro” / “afuera”, “centro” / “periferia”, se tornan así insuficientes para la comprensión de esta nueva configuración social. Hay una cierta dilución de las fronteras que hace que las especificidades nacionales y culturales sean, por cierto, de manera diferenciada, atravesadas por la modernidad- mundo”.¹¹

⁸. Ortiz, Renato, Otro territorio: Ensayos sobre el mundo contemporáneo, Univ. Nac. de Quilmes, Bs. As., 2004, Pág.22

⁹. Lettieri, Alberto, La civilización en debate, Edit. Univ. Nac. de Quilmes, Bs. As., 2004, Pág. 79

¹⁰. Lettieri, Alberto, Op. Cit., pág. 7

¹¹. Ortiz Renato, Otro territorio, Op. Cit., Pág. 17

Existen sitios y lugares (los aeropuertos, supermercados, los shoppings centers, etc.) que revelan la desterritorialización del espacio; de ahí que la cultura mundializada esté presente dentro de nuestras fronteras nacionales, formando parte de nuestras prácticas en nuestra vida cotidiana. Es decir que la modernidad- mundo rompe las fronteras del Estado Nación.

Al reconocer la existencia de un imaginario colectivo internacional-popular se produce un distanciamiento de las identidades nacionales para resignificarlas en otro nivel. Ciertos objetos (jeans, Mc Donald’s, etc.) dejan de ser vistos como imposiciones y son entendidos como elementos de una memoria colectiva mundial.

Podemos decir que la revolución tecnológica (los satélites, fax, computadoras, multimedia, fibras ópticas, infovías) generó la posibilidad de una movilidad interplanetaria, que, al ampliar los marcos espaciales, modificó las formas de las prácticas y de las relaciones sociales. La idea de viaje como extrañamiento se relativiza ya que “en rigor, cuando nos movemos en el espacio de la modernidad-mundo, permanecemos en su interior. La sensación de extrañamiento es de esta forma sustituida por la de familiaridad”.¹² En este proceso los medios de comunicación juegan un papel preponderante ya que aproximan espacial y temporalmente lo que estaba distante, influyendo en nuestras formas de percibir la proximidad y la distancia.

Esto genera la constitución de “territorialidades” desvinculadas del medio físico y la mundialización de la cultura significa un conjunto de reajustes espaciales que trascienden los límites de la nación o las localidades.

Debido a la movilidad de la fuerza de trabajo de los individuos, de las mercancías y fundamentalmente de las informaciones, las sociedades contemporáneas viven una territorialidad desarraigada, lo que pone en tela de juicio el enraizamiento a un espacio localizado como fundamento de la identidad. Algunos comportamientos, en relación con el consumo y la manera de organizar la vida, son análogos en Tokio, París, Nueva York, San Pablo y Londres.

En el contexto de mundialización de la cultura las identidades nacionales pierden su posición privilegiada como fuentes productoras de sentido ante la emergencia de otros referentes identitarios. Renato Ortiz, afirma al respecto, que el proceso de mundialización de la cultura engendra, por lo tanto, nuevos referentes identitarios. Por ejemplo, los relacionados los consumos culturales de la juventud.

La forma de consumo mundializadas no significa sólo un intercambio de mercancías, sino que los que participan en los mismos comparten un sistema de valores promovidos a escala planetaria.

El papel de la escuela y del Estado como constructores de identidad nacional actualmente es disputado por las agencias que responden a las empresas transnacionales: “Así como la escuela y el Estado se constituyeron en actores privilegiados en la construcción de la identidad nacional, también las agencias que actúan en el nivel mundial, favorecen la elaboración de identidades desterritorializadas. Como los intelectuales, son mediadores simbólicos”.¹³

Pero la globalización y la mundialización de la cultura no significan sólo un proceso de desterritorialización, sino que para concretarse necesita de un proceso de reterritorialización; “La modernidad-mundo no significa apenas desterritorialización. Este es un primer paso que debe recorrer, pero para existir como tal, sus objetos se deben reterritorializar. Una cultura mundializada sólo tiene sentido si está arraigada en nuestros hábitos más prosaicos. Necesita localizarse, en este o aquel lugar, de esta o aquella forma”.¹⁴ La desterritorialización aparta el espacio del medio físico, la reterritorialización la concreta como dimensión social.

Para finalizar este recorrido teórico nos referiremos brevemente a los debates que se han generado a partir de preguntas tales como:

¿Hasta dónde llegará el impacto de la globalización sobre el ejercicio de la soberanía por parte de los Estados nacionales? ¿Están la autonomía y la identidad nacional destinadas a desaparecer?

Existe consenso acerca de que el proceso de globalización ha disminuido la centralidad del Estado, especialmente en su capacidad de control sobre la implementación de políticas públicas dentro de sus límites ter-

¹². Ortiz, R., Op. Cit., Pág. 24.

¹³ Ortiz, R., Op. Cit., Pág. 89.

¹⁴ Ortiz, R., Op. Cit., Pág. 41.

ritoriales, especialmente sobre las políticas redistributivas. Algunas de las formas en que se refleja esa pérdida de poder de decisión estarían dadas en el hecho de que el Estado nacional ya no detenta un poder excluyente en la producción de colectivos sociales, que su poder autónomo se ha reducido por la subordinación a los dictámenes de los grandes organismos políticos y financieros internacionales, su retirada como actor central de los procesos económicos y su vuelta a la función de “gendarme”, etc...

Sin embargo, según Juan Manuel Abal Medina, existen posiciones que, aunque reconocen los efectos y restricciones impuestas por el proceso de globalización, sostienen que este proceso de integración no es determinante sobre la capacidad y autonomía de los Estados. Por otra parte, resaltan las diferentes formas en que la globalización incide en la soberanía y autonomía de los Estados; ese impacto es mediado según la posición de los Estados en el concierto mundial (poder económico y militar), la cultura política local, las estrategias que instrumenta cada Estado para integrarse en un contexto globalizado, etc. Por ello, concluye, que se debe desterrar la idea simplificada de que la globalización viene a terminar con los Estados-Nación.

Con respecto a las identidades nacionales, Jorge Larraín sostiene: “hay que reafirmar antes que nada, que frente a la globalización, las identidades nacionales no están destinadas a desaparecer. Pero son afectadas por ella... La globalización afecta a la identidad, en primer lugar porque pone a individuos, grupos y naciones en contacto con una serie de nuevos “otros”, en relación con los cuales pueden definirse a sí mismos.” ¹⁵

Alejandro Grimson no coincide con los que sostienen que al ser la nación y el nacionalismo una consecuencia de las políticas estatales, al debilitarse el Estado, correlativamente lo hará la nación. Reconoce que en muchos países los Estados se han retirado de sus funciones relacionadas a la redistribución y al bienestar social, pero considera que esta es una tendencia que puede cambiar. Pero también es cierto, que los Estados como dispositivos institucionales que ejercen soberanías institucionales no han desaparecido, y, por el contrario, conservan su poder de represión y de seguridad.

Como sabemos, la nación, como modo de imaginación de pertenencia a una comunidad, es consecuencia del Estado y éste sigue siendo importante, al menos por tres motivos: “Primero, hasta ahora no ha surgido ningún otro interlocutor equivalente que tenga legitimidad y legalidad para definir políticas de ciudadanía... Segundo, en algunos de esos procesos la identificación nacional ha cumplido un papel relevante en la articulación de demandas hacia el Estado... Tercero, el espacio nacional continua siendo un ámbito decisivo para la elaboración de la experiencia social y la generación de sentidos”.¹⁶

Objetivos de la experiencia áulica

- Crear condiciones para que los estudiantes conozcan y se reconozcan como siendo parte de los procesos actuales de la globalización y mundialización de la cultura.
- Conozcan el papel que jugó el Estado en la conformación del Estado –Nación en la Argentina entre 1860 y 1880.
- Realicen un recorrido temporal que enlace las dimensiones Presente –Pasado- Presente.
- Adquieran herramientas conceptuales que les permitan abordar tanto los procesos sociales del pasado como aquellos que forman parte de su presente.
- Tomen conciencia de las continuidades, cambios, permanencias, contrastes, rupturas, y relaciones propias de los procesos históricos y la imbricación y articulación entre presente y pasado.
- Comprendan que las formas de cultura hegemónica son resignificadas por las culturas nacionales.
- Que a través de los contrastes apprehendan las dimensiones básicas que caracterizan al Estado- Nación.

Plan de actividades

La estrategia de base para organizar las actividades consistirá en la realización de un trayecto temporal, que partiendo del tiempo actual (donde se abordará la globalización económica y tecnológica y se enfatizará en aquellos aspectos vinculados a la mundialización de la cultura), se remonte hacia la década de 1860, para es-

¹⁵. Larraín, Jorge. Identidad chilena, el concepto de identidad, Edit. LOM, 2001, Santiago de Chile, Pág. 14.

¹⁶. Grimson, A., La Nación después del deconstructivismo..., Pág. 9

tudiar el modo en que se sentaron las bases del Estado Nacional argentino y retornar al tiempo presente para contrastar ambos contextos sociales, tomando como referencia los aspectos salientes de los mismos.

La metodología de trabajo combinará las clases expositivas y de orientación, con las tareas de carácter individual y grupal por parte de los alumnos. Con el objetivo de que los estudiantes puedan ampliar sus tiempos de trabajo, desde la cátedra se instalará un blog con los textos que luego se trabajarán en el aula. Estas lecturas individuales se socializarán, lo que, consideramos, favorecerá las dinámicas de producción. El tiempo pautado para la realización de estas actividades, será entre 4 ó 5 clases, dependiendo de los ritmos de trabajo y producción que se logren.

Desarrollo de las actividades

Referidas a la globalización y mundialización de la cultura.

Los docentes utilizarán una presentación Power Point para exponer los conceptos básicos que definen los procesos de globalización económica y tecnológica y la mundialización de la cultura. Para reafirmar los conceptos expuestos y lograr precisiones en su uso, los estudiantes, en grupos de 4 personas, leerán textos cortos (en algunos casos adaptados); los mismos se seleccionaron tomando como referencia lo definido en el marco teórico. También se confeccionará un glosario de términos básicos.

Tareas extra - áulicas

Se les solicitará a los estudiantes que individualmente, realicen un registro de información referida a las formas de cultura mundializada que identificaron en la ciudad de Salta. Esta tarea puede complementarse con la recolección de etiquetas, stickers, etc., de marcas relacionadas con empresas transnacionales.

A partir de la información registrada se les pedirá que visiten y analicen las características del local y de los productos Mac Donald’s, teniendo en cuenta las dinámicas de su comercialización, las formas de acceso al consumo y las características de los clientes que acceden a los mismos. Posteriormente, apelando a sus conocimientos de la vida cotidiana, caracterizarán y compararán las formas de consumo referidas a las comidas rápidas regionales (por ej., empanadas, choripanes, etc.).

¿A qué conclusiones pudieron arribar? ¿Con qué conceptos de los ya estudiados podrían elaborar las mismas? Esta actividad se cerrará con una puesta en común grupal.

Actividades alternativas

Realizar una visita a las “ferias americanas” y reflexionar, en base a los conceptos y contenidos abordados durante las clases teórico- prácticas, sobre el papel que les cabe a las mismas en la difusión y expansión de las características de la cultura mundializada. Formará parte de la tarea identificar las marcas de la indumentaria y los lugares de procedencia. Las actividades, a partir de la visita, pueden ser similares a las del apartado anterior. Esta actividad tiende a que los estudiantes tomen conciencia de sus modos de inserción en el mundo actual: ¿En qué prácticas de su vida cotidiana se reconocen como perteneciendo a las formas de consumo de la cultura mundializada?

En forma individual responderán a esta pregunta y adicionalmente se les solicitará que tengan en cuenta los usos que hacen de esos objetos, los tiempos en que los mismos se vuelven obsoletos, la influencia de los discursos publicitarios y por último, que relacionen estas prácticas con las características del capitalismo en la era de la globalización.

Exposición de los docentes sobre la situación de los Estado-Nación en la era de la globalización y su viabilidad. Lo cual se complementará con la lectura de textos cortos con posiciones contrastantes al respecto y generación de un debate a partir de las lecturas grupales.

Referidas al proceso fundacional del Estado Nacional argentino (1860-1880)

Se expondrán los conceptos básicos referidos a: “Estado” y “Nación” y su imbricación en el concepto de Estado-Nación; los enfoques “constructivista” y “experiencialista” sobre la creación de las naciones; y un esquema

de carácter general sobre el funcionamiento de un Estado Nacional teniendo en cuenta el aparato político y la base material (economía).

Tareas extra - áulicas:

Los estudiantes elaborarán un informe centrado en los hechos salientes del proceso histórico argentino durante las presidencias de Mitre, Sarmiento y Avellaneda en los niveles político, económico, social y cultural. Realizarán un eje temporal donde ubiquen los hechos relevantes de cada presidencia.

Para que puedan dimensionar el área del territorio sobre la que el gobierno ejercía jurisdicción, se les pedirá la confección de un mapa correspondiente a la década de 1860.

Se realizará un debate en el curso para arribar a conclusiones sobre las condiciones en que el gobierno ejercía el poder.

Se trabajará un texto referido a la situación de la economía europea, especialmente británica, hacia mediados del Siglo XIX y a la situación de la Argentina hacia 1.860.

Con esta actividad se pretende que los estudiantes relacionen la situación económica europea y su influencia en la aceleración del proceso de conformación del Estado nacional argentino. Se pondrá el énfasis en: la demanda de alimentos y materias primas, el incremento del comercio exterior, el aporte de los capitales extranjeros, la llegada de inmigrantes y la incorporación de la Argentina en la división internacional del trabajo.

A partir de la información producida por los estudiantes se les solicitará que definan los problemas políticos, económicos, sociales y culturales de la Argentina hacia 1860 y las medidas que se tomaron para solucionarlos, durante las presidencias de Mitre, Sarmiento y Avellaneda.

Los docentes realizarán una exposición teórica sobre los atributos de “estatidad”, en base a los textos de Oscar Oszlak. Utilizando el material con el que se venía trabajando, se les pedirá que relacionen los hechos relevantes de las tres presidencias fundacionales con los atributos de estatidad.

En un blog instalado por la cátedra se brindará una selección de textos ampliatorios sobre el proceso de conformación del Estado nacional argentino.

Actividad basada en un recurso de contenido cercano a la vivencia de los alumnos: se trabajará sobre los aspectos identitarios del Estado nacional argentino utilizando el tema de la Bersuit Bergarabat, “La argentinidad al palo”.

Se les pedirá que a partir del video clip y la lectura del texto de la canción, identifiquen los pasajes donde se refieren aspectos relacionados con: aquello que distingue a los argentinos de las formas culturales de otros países; los inventos argentinos; las desigualdades sociales; los sentimientos ambivalentes respecto de la identidad argentina, etc.

Para finalizar se realizará una puesta en común grupal en la que se relacionen el texto de la canción con los conceptos de Estado y Nación, y se arribará a conclusiones.

Actividad de cierre

En la actividad de cierre los estudiantes podrán optar por realizar: un informe, un ensayo, un power point u otros recursos mediáticos, a través de los cuales compararán las características del proceso de formación del Estado argentino (1.860-1.880) y las del proceso de globalización y mundialización de la cultura, teniendo en cuenta los siguientes aspectos: concepción del territorio; ejercicio de la soberanía; la división internacional del trabajo y fundamentalmente los procesos identitarios.

Forma de Evaluación

El sistema de evaluación del I.E.M., se caracteriza por sostener el carácter integral de la misma, valorando no sólo el conocimiento sino también la actitud de estudio y la convivencia. En este sentido se tendrá en cuenta:

a- La responsabilidad individual, especialmente en las tareas extra-áulicas; b- El nivel de participación durante las actividades de carácter grupal y en las puestas en común; c- Las relaciones establecidas entre los aspectos teóricos y los contenidos históricos, en especial durante las conclusiones; d- Identificación de situaciones problemáticas y asociación con las medidas para resolverlas; e- En las actividades de cierre se valorará, además

de la integración de los contenidos, la creatividad en las formas de presentación de los mismos; f-La predisposición para trabajar grupalmente, la cooperación y el respeto por la opinión de los compañeros.

BIBLIOGRAFÍA

- Ansaldi, W., Moreno, J. L. (1989), “Estado y Sociedad en el pensamiento nacional, Cántaro Editores, Bs. As., 1.989.
- Abal Medina, Juan M. (2010), Manual de Ciencia Política. Eudeba, BS. As., 2010.
- Lettieri, Alberto (2011), La civilización en debate, Ed. Universidad Nacional de Quilmes, Bs. As., 2011.
- Oszlak, Oscar (1986), Formación Histórica del Estado en América Latina: elementos teóricos metodológicos, CEDES, 1986.
- Larraín, Jorge, Identidad Chilena, Cap. 1, Ed. LOM, Santiago de Chile.
- Oszlak, Oscar, (1997), La Formación del Estado Argentino, Ed. Planeta, Bs. As. 1997.
- Ortiz, Renato (2004), Otro Territorio: Ensayos sobre el mundo contemporáneo, Univ. Nac. de Quilmes, Bs. As., 2004.
- Ortiz R. (1997), Mundialización y cultura, Alianza, Bs. As., 1997.
- Panettieri, José (1986), Argentina: Historia de un país periférico 1860-1914, CEAL, Bs. As., 1986.
- Grimson, Alejandro (1986), Pasiones Nacionales. Política y Cultura en Brasil y Argentina, Edit. Edhasa, Bs. As., 1986.
- Geografía, Libro 1, Territorios y Sociedades en el mundo actual, Longseller, Bs. As., 2005.
- De Privitellio, Luciano y otros (1998), Historia de la Argentina Contemporánea. Desde la construcción del mercado, el Estado y la Nación hasta nuestros días, Ediciones Santillana, S.A., Bs. As., 1998.
- Alonso, M., Elisalde, R., Vázquez, E. (1994), Historia Argentina y el mundo contemporáneo, Edit. Aique, Bs. As., 1994.

La contrarrevolución preventiva de 1976 y el modelo didáctico problematizador ¹

Julio Bulacio

Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini
Universidad de Buenos Aires

“...la exigencia de recuperar el pasado, de recordarlo, no nos dice todavía cuál será el uso que se hará de él; cada uno de ambos actos tiene sus propias características y paradojas.”
Tzvetan Todorov: los usos de la memoria. Barcelona, Paidós, 1995.

Hoy está instalado formal e institucionalmente la conmemoración del 24 de marzo. De ser un hecho social y cultural de disputa por mantener viva la memoria sobre los crímenes atroces y aberrantes cometidos por la Dictadura Militar 1976 – 1983 ingresó en el calendario escolar como un feriado. Y muchos actores sociales que fueron parte de la construcción del “consenso pasivo” que con el que cotó la dictadura militar no se sienten interpelados ni molestos: medios de comunicación, intelectuales y los partidos políticos mayoritarios nacionales y provinciales acordaron el reconocimiento de la “memoria”.

Sin embargo el propio concepto de conmemoración no es baladí, es buscar forjar una tradición a partir de un conjunto de prácticas en gran medida rituales y simbólicas que cumplen la función ideológica al querer inculcar por la repetición determinados valores y pautas de comportamiento.

En Argentina desde la restauración democrática de manera vertiginosa se elaboraron dos discurso que fueron hegemónicos sobre aquel proceso histórico sintetizadas en los dos prólogos de la CONADEP: por un lado el de Ernesto Sábató, sustentando la “teoría de los dos demonios” que abrazó como matriz explicativa el alfonsinismo (Juicio a las juntas) y el menemismo (indulto) y por el otro, el correctivo al nuevo prólogo de Luis Eduardo Duhalde y Eduardo Mattarollo en el año 2006 durante el gobierno de Néstor Kirchner.² Marginalmente sobreolaban hasta ahora las explicaciones de la “guerra sucia” dada por los voceros de la propia Dictadura Militar.

Luego de la “crisis orgánica” abierta en el año 2001, la diputada de Izquierda Unida Patricia Walsh presentó en la Cámara de Diputados un proyecto para anular las leyes de Punto Final y Obediencia Debida que fue promulgado finalmente por el Presidente Néstor Kirchner. La Corte Suprema de Justicia declaró la inconstitucionalidad de aquellas leyes el 14 de junio del 2005 abriéndose así los juicios orales y públicos contra los crímenes de lesa humanidad.³

La editorial del diario La Nación al día siguiente del triunfo electoral de Mauricio Macri inauguró un nuevo momento: allí reclamaba “poner las cosas en su lugar” y – aparte de reivindicaciones puntuales como la cárcel

1. Este trabajo reconoce un antecedente del año 2006. En aquel momento realizamos en el marco del Taller de Historia de la ESCCP con la Lic Patricia Moglia una primera experiencia y la escribimos. Hoy, diez años después, en otro contexto político, con nuevas preguntas la recuperé con estudiantes de 4to año que es la que se relata aquí. La matriz teórica del modelo didáctico problematizador quedó intacta y por lo tanto se reproduce en este trabajo. En ese sentido este es un trabajo conjunto con la Lic Moglia aunque este escrito sea de mi responsabilidad y se corresponda a una experiencia aúlica que me tuvo como único docente.

2. Emilio Crenzel: “Dos prólogos para un mismo informe: el Nunca Más y la memoria de las desapariciones”. En Prohistoria, enero/Diciembre 2007. Versión On-line ISSN 1851-9504.

3. La ley de Punto Final (23492) fue promulgada el 24 de diciembre de 1986 y la Ley de Obediencia Debida (23521) el 4 de junio de 1987. Ambas por el entonces presidente Raúl Alfonsín.

domiciliaria para los represores – exigía un cambio de explicación respecto a lo ocurrido durante la década del setenta. ⁴

Al poco tiempo el Ministro de Justicia y Derechos Humanos del nuevo gobierno Germán Garavano recibía a Cecilia Pando defensora de la represión ilegal, cuyo nombre de la organización que preside delata una clara posición a favor del terrorismo de estado: AFyAPPA (Asociación de Familiares y Amigos de los Presos Políticos de la Argentina).

Pero estos datos del “tiempo corto” braudeliano adquirieron nuevo significado por los perfiles de los dos candidatos presidenciales en el ballottage: Mauricio Macri y Daniel Scioli.

El primero nacido en el año 1959 y el segundo en 1957, es decir pertenecientes al rango etario con mayor cantidad de desaparecidos. Según el informe de la Co.Na.De.P.: el 42,23 % tenían entre 16 y 25 años. Y ese dato en rigor encierra otro menos mensurable pero claramente identificable: fueron parte de un momento histórico en el que lo público invadió y condicionó lo privado. Nacidos prácticamente durante el frondicismo y en el contexto de la revolución cubana cuando – como señala Oscar Terán – “juventud y revolución irrumpían juntos como los nuevos actores sobre una escena que los hallaría entrelazados en demasiados casos literalmente hasta la muerte”⁵.

Y sin embargo ambos jóvenes hijos de familias burguesas, propietarias de empresas, crecieron sin que aquella llamada de politización con fuertes tendencias a la “justicia social” siquiera los rozara. Durante la Dictadura no fueron ni resistentes ni críticos: al contrario. Scioli estudió en la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini, en donde existía un movimiento estudiantil de larga tradición organizativa que luego fue plagado de desaparecidos. Sin embargo él nunca fue parte ni del Centro de Estudiantes y mucho menos de las cadenas de solidaridad con las víctimas de la represión. El otro, hijo de un empresario de “La patria contratista”, demasiado cercano políticamente a la Dictadura Militar, estudió en una escuela de elite para educar a los “que mandan”, alejado de cualquier contaminación “igualitaria”. Ninguno en esa etapa de su vida se comprometió en instancia de participación colectiva.

En la transición democrática cuando el clima político fue cauce participativo y las denuncias sobre la violación de los DDHH llegaron a ser tapa hasta en revistas claramente identificadas con la dictadura tampoco se acercaron a ese nuevo “clima de época”. Recién tuvieron sus primeras fotos políticas en los noventa, junto al indulto y la pacificación.

Indudablemente esas biografías como nuevos referentes de la sociedad indicaba que en la Argentina se habían producido ciertas mutaciones socio culturales. Recordemos que luego del año 2001, el presidente Néstor Kirchner se vio obligado a presentarse como un hombre de la resistencia a la Dictadura Militar pese a que su propia biografía señalaba que simplemente participó de la juventud peronista sin ningún cargo dirigente en los 70’, y que – luego del golpe – instaló su bufete de abogado en Río Gallegos desvinculado de cualquier incursión en la vida política o defensa de los DDHH.

Toda esta nueva situación en el marco de los 40 años del golpe de estado ameritaba un reordenamiento del programa para desarmar los análisis circunstanciales, las opiniones de medios, políticos, dominadas por el “sentido común” y “lo que me sirve decir”. En definitiva se trataba de poner en diálogo al pragmatismo reinante con el aporte que debe realizar la ciencia histórica.

No se trata en este caso de pensar la dimensión ética que encierran aquellas manipulaciones de la historia sino contemplarla para comprender la ideologización – en el peor sentido del término – del tema y su ubicación como disputa de nuestro presente histórico.

Y esta clave debemos retenerla para ubicar la magnitud y dificultades del problema a analizar en el aula cotidianamente.

En este momento la impregnación que de hecho están imponiendo las fuentes conformadoras de la conciencia histórica de los jóvenes sobre este período (adultos, medios masivos de comunicación); así como la ideologización en la caracterización y explicación del qué, cómo y por qué ocurrió: está transformándose en un verdadero “botín de guerra” entre diversos imaginarios de los sectores políticos dominantes y subalternos de la sociedad argentina. El aula frente a esta situación se puede conformar en un espacio privilegiado para un

4. Editorial “No mas venganza”. La Nación. 23 de noviembre de 2015

5. Oscar Terán: En busca de la ideología argentina. Buenos Aires, Cántaro, 1986, p. 246.

debate que permita comprender el pasado desde uno de los marcos teóricos que nos aporta la Historia como ciencia: “entender, explicar, con el fin de poder actuar” nos decía Pierre Vilar.

Por otra parte en los últimos años aparecieron nuevas fuentes y análisis que obligaban a un abordaje mas completo: los datos que proveyó (y sigue proveyendo) el equipo de Antropología Forense, los organismos de DDHH, la desclasificación de documentos en EEUU y la recuperación en Argentina a partir de instituciones estatales especializadas, la aparición de otros como los diarios del provicario castrense Victorio Bonamín⁶ y, el propio avance en los juicios de los crímenes de lesa humanidad que siguen generando información.

Paralelamente la caracterización del golpe como cívico - militar se tornó con las nuevas fuentes evidente, como parte del “buen sentido”. Los nuevos estudios fueron incorporando con mayor decisión no solo la complicidad de los grupos económicos con el golpe como fue el emblemático libro de Aspiazu, Basualdo y Khavise sobre El nuevo poder económico, sino avances mas precisos sobre la articulación entre proyecto económico y represión como el trabajo de Victoria Basualdo: Complicidad patronal-militar en la última dictadura argentina: Los casos de Acindar, Astarsa, Dálmine Siderca, Ford, Ledesma y Mercedes Benz.⁷ Incluso se abordaron sistemáticamente otros aspectos del comportamiento de la sociedad civil durante esos años: desde el papel de los intelectuales, la Iglesia, los medios de comunicación, la escuela hasta otros aspectos referidos a la vida cotidiana.

Sobre todos estos temas hubo trabajos señeros que efectivamente – como señala Walter Benjami - le pasaron a la historia “el cepillo a contrapelo”.⁸ Refiero a escritos como el de Osvaldo Bayer “Pequeño recordatorio para un país sin memoria” del año 1985 o Decíamos ayer de Eduardo Blaustein o Iglesia y Dictadura de Emilio Mignone por citar unos pocos. Pero ahora los trabajos se habían extendido, profundizado y sobre todos en el terreno historiográfico ya no iban a contracorriente, con la virtud y dificultad que eso encierra.

La propuesta de este artículo es la de presentar algunas actividades que permitan incorporar un “pensar históricamente” en las clases, para comprender este debate actual, desde el aula.

Enseñar la Historia ¿Para qué?

Si se parte de considerar que una definición de los fines educativos debe estar centrada en los valores fundamentales de la libertad y la igualdad social, con la intención de formar a los alumnos en la conciencia de una ciudadanía plena, la pregunta que se deriva de esta toma de posición es: ¿cuáles son los aportes específicos del conocimiento histórico para la formación planteada?

Se puede definir en un propósito de mayor grado de inclusión (de éste se derivarían otros lógicamente implícitos), el aporte específico en: favorecer un pensar históricamente que enriquezca la conciencia histórica de los futuros ciudadanos/as. La escuela es uno de los espacios sociales formadores de la conciencia histórica, que es a su vez individual y social, aquella que nos permite la construcción del sentido histórico del pasado, nos provee de un registro, una memoria, de una interpretación, de supuestos y de fundamentación o argumentación para nuestras acciones en el presente.⁹

De esta forma el espacio abierto en las clases de Historia no es un espacio inerme, es un campo en tensión donde se expresan las fuerzas sociales y, en tal condición, sujeto a apropiaciones, fetichizaciones, invenciones y luchas entre distintas formas de la conciencia histórica.

Consideramos que no es legítimo hablar de una única conciencia histórica Toda sociedad sometida a la acción constitutiva de sistemas modelizantes selecciona por un lado una conciencia histórica tradicional, ejemplar, con pretensiones hegemónicas y por el otro somete a los actores sociales a peticiones de olvido, casi

⁶. Refiero al informe aportado a la Procuraduría de Crímenes contra la Humanidad por el historiador Lucas Bilbao y el sociólogo Ariel Ledesma.

⁷. Victoria Basualdo: Engranajes de la Federación de Trabajadores de la Industria y Afines (FETIA), Número 5 (edición especial), marzo 2006.

⁸. Walter Benjamin: Discursos interrumpidos I. Buenos Aires, Taururs, 1989. p 182.

⁹. J. Russen: “El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogénica relativa a la conciencia moral”, en Propuesta Educativa N° 7, Buenos Aires, FLACSO, 1992.

constantes. De este modo el pasado recordado como historia tiende a aparecer como el único pasado legítimo, la conciencia histórica desempeña un rol central tanto en el proceso de control social como también en el de resistencia e impugnación, mostrando su naturaleza específicamente política.

Sobre la base de la tipología propuesta por J Russen podemos caracterizar distintas formas de conciencia histórica. Según este autor, las formas tradicional y ejemplar, son aquellas que naturalizan el orden social, ya sea por falta total de cuestionamiento y aceptación de la tradición o por la absolutización de modelos o ejemplos dignos de ser reproducidos, independientemente del espacio o tiempo. El investigador alemán en Didáctica de la Historia plantea que la conciencia histórica nos provee de tradiciones, nos hace recordar los orígenes y la repetición de las obligaciones, haciéndolo en la forma de sucesos pasados de concreción fáctica que demuestran el atributo de validez y obligatoriedad de los valores y de los sistemas de valores. Las orientaciones tradicionales guían externamente la vida humana por medio de una afirmación de las obligaciones que requieren. Estas orientaciones tradicionales definen la unidad de los grupos sociales o de las sociedades en su conjunto, en tanto mantiene el sentimiento de un origen común.

En el caso de la conciencia histórica ejemplar el modelo de significación adopta la forma de reglas atemporales. En esta concepción se ve a la historia como un recuerdo del pasado, como un mensaje o lección para el presente, historiae vitae maestrae es, ella nos enseña las normas, sus derivaciones de casos específicos y su aplicación.

En cambio la conciencia histórica crítica (de conocimiento) problematiza, instala rupturas, niega las orientaciones predeterminadas de nuestra vida, desnaturaliza la realidad social, la descubre como históricamente construida. El pensamiento crítico pone en cuestión los valores, descubre los factores de condición temporal que contrastan con una validez atemporal falsa, plantea la tensión entre lo universal y lo particular.

Por consiguiente se plantea que el desarrollo de un pensar históricamente, favorece una conciencia histórica crítica. Este pensar se caracteriza por un análisis de la realidad social pasada por parte de la disciplina Historia, construido por la comunidad de historiadores a lo largo de la Historia de la Historia y que implica un estudio sistemático y específico que aporta otra lectura para la comprensión de las sociedades humanas.

Las actividades propuestas.

La secuencia de trabajo para el abordaje consistió en presentar un debate sobre la memoria a cuarenta años del golpe haciendo referencia a la editorial del diario La Nación que vale la pena ahora citar in extenso:

“Los trágicos hechos de la década del setenta han sido tamizados por la izquierda ideológicamente comprometida con los grupos terroristas que asesinaron aquí con armas, bombas e integración celular de la que en nada se diferencian quienes provocaron el viernes 13, en París, la conmoción que sacudió al mundo. Aquella izquierda verbosa, de verdadera configuración fascista antes y ahora, se apoderó desde comienzos del gobierno de los Kirchner del aparato propagandístico oficial.

Se ocultó así lo que ya no puede taparse por más tiempo a la comprensión de una sociedad cuya composición por edad ha ido cambiando en los últimos cuarenta años. A la sociedad argentina de los años setenta no era necesario explicarle que el aberrante terrorismo de Estado sucedió al pánico social provocado por las matanzas indiscriminadas perpetradas por grupos entrenados para una guerra sucia, a los que el kirchnerismo ha distinguido con la absurda calificación de “juventud maravillosa”.¹⁰

Indudablemente con ello instalamos una perspectiva para el debate sobre los DDHH que nos remitía al ayer pero también al hoy: estábamos ante un problema presente. Y plantear un problema es la propuesta de avanzar de la ignorancia al saber y hacerlo desde una perspectiva científica. Como dice Pierre Vilar “el sentido esencial de la investigación causal del historiador consiste en dibujar en grandes rasgos el relieve histórico, gracias a los cuales la incertidumbre aparente de los acontecimientos particulares se desvanece ante la información global de la que carecían sus contemporáneos, y que nosotros podemos tener...”¹¹. De eso se trata.

¹⁰. Editorial “No mas venganza”. La nación. 23 de noviembre de 2015.

¹¹ Vilar Pierre: Iniciación al análisis del vocabulario histórico. Barcelona, Grijalbo, 1980, página 23.

Escuchar el tema “Alicia en el país” de Charly García...

Decidimos - previa repartición de la letra - escuchar entre todos, en el aula la Canción “Alicia en el país” y apelar inicialmente a qué sentimientos transmitía la misma, buscando crear un determinado clima de sensibilidad compartida en el aula. Paralelamente dictamos otras consignas que nos posibilitaran indagar acerca de los saberes históricos previos de los alumnos sobre el período y las diferentes relaciones que establecían con las alegorías propuestas por Charly García.¹²

Las intervenciones de los alumnos remitieron primero al clima de desazón y escepticismo que traslucía la canción, para luego adentrarse en algunas referencias históricas: Onganía era “la morsa” e Illia “la tortuga”, pero no lograban comprender por qué unía dos regímenes políticos aparentemente tan diferentes; el “trabalenguas” rematado en el “asesino te asesina” a la censura y a la represión; “los brujos” a López Rega; la inexistencia de justicia porque todos estábamos a merced del “Rey de espada”, Videla.

Allí se optó primero por recuperar que esa canción era una fuente histórica y como tal debíamos primero escudriñarla a partir de preguntas básicas para el trabajo historiográfico: ¿cuándo se escribió? ¿Cuándo se publicó? ¿Quién era el autor?. Esas simples preguntas permitían primero explicar la alegoría como un camino posible para la resistencia porque podía evitar y enfrentar a la censura. Segundo, la indagación referida al autor recuperaba el tema “identitario”: ¿quién era Charly García? Esta pregunta permitió primero retomar el tema generacional y la necesidad de precisar el concepto. En nuestro caso nos apoyamos Karl Mannheim, quien define como pertenecientes a la misma generación cuando están insertos en un mismo período de tiempo y tienen “una potencial participación en sucesos y vivencias comunes y vinculadas”, es decir coincidencia de fechas de nacimiento pero también de ámbito socio histórico y participación activa en un destino común.¹³

En ese sentido Charly García, nacido en 1951 era un miembro de la generación de “los desaparecidos” por fecha y por actitud: los tres discos editados por su primera banda consagrada Sui Generis daban cuenta de ello: de las tribulaciones, dudas y desengaños de un adolescente frente a los valores impuestos en “Vida” (1972), al más angustiante y sombrío “Confesiones de invierno” (1973) pese a la tapa del disco, notoriamente calma y bucólica. Y concluye esa etapa con “Pequeñas anécdotas sobre las Instituciones” que apareció bajo el nombre post autocensura de la más anodina “Instituciones” (1974) en donde denuncia al propio Estado burgués y las instituciones por él creada a su imagen y semejanza como la familia o la escuela.

Luego de ese interludio se retomó una reflexión más inquisitiva, tomando como referencia el libro de Lewis Carroll “Alicia en el país de las maravillas” se planteó la posibilidad de que Alicia fuese una joven que participó como tantos jóvenes con alegría de la “primavera de los pueblos” y forjó sus sueños en ese ideario para luego tomar conciencia de que el juego se acabó y era mucho para ella la aparentemente inexplicable y terrible represión.

Había poco que agregar en cuanto a metáforas, salvo que el sueño se acabó nos remitía a la sentencia de John Lennon de que el sueño sesentista terminó, tan caro a la cultura “rockers” de ese momento y sobre todo el irónico “no te metas” que irrumpe en el “no cuentes lo que viste”. Pero sobre todo nos interesó plantear que Charly García para poder comprender ese presente dictatorial remitió a un tiempo mucho más vasto, encuadrado en una referenciabilidad histórica en donde la diferencia entre los regímenes políticos de democracia restringida como la del gobierno de Arturo Illia y los dictatoriales inspiradas explícitamente en la Doctrina de la Seguridad Nacional como la de Juan Carlos Onganía aparecían como menor: democracia formal proscriptiva y dictadura eran similares. Al mismo tiempo esos regímenes desde lo represivo se habían transformado en insulsos frente a ese presente en donde todos estábamos “en la mira” y ahora intuía la caracterización del momento político con el “no tendrás poder, ni abogados ni testigos”.¹⁴

¹². El concepto de alegoría lo tomamos en el sentido que lo utilizó Mara Favoretto para aplicarlo a la música popular. Mara Favoretto: Charly en el país de las alegorías. Buenos Aires, Gourmet musical, 2014.

¹³. En Karl Mannheim: “El problema de las generaciones” en http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_062_12.pdf. Revista española de Investigaciones Sociológicas, 1993, N° 62, pp. 216 y 222.

¹⁴. Utilizamos el concepto de régimen político como la forma en que funciona de manera concreta las instituciones políticas en un momento histórico determinado. En ese sentido distinguimos regímenes de: democracia restringida, ampliada y regímenes dictatoriales.

De esta manera quedó planteada la necesidad de indagar sobre los momentos previos al golpe. Para iniciar este camino propusimos al grupo, partir de las visiones de los protagonistas de la época sobre lo que se estaba definiendo en ese momento.

La situación problematizadora presentada para seguir indagando en los saberes previos y sus posiciones fue la siguiente:

“Durante el proceso de restauración democrática iniciado en 1983 se comenzó a reconstruir la situación vivida durante la dictadura militar: secuestros, torturas, campos de concentración, desaparecidos. Hoy pocos dudan en denominar aquel accionar como la realización de crímenes atroces y aberrantes. Sin embargo, no existe una única respuesta a qué, cómo y por qué ocurrió la última dictadura.”

La dificultad que se presentó fue que no hubo una explicitación clara de las teorías implícitas. Consideramos que el perfil progresista de la Escuela y su alumnado en donde el “sentido común” generalizado es de repudio a la justificación de la dictadura militar, así como - en este caso - el perfil del profesor identificado no solo con valores antidictatoriales sino claramente de izquierda, obturaron de alguna forma la visión real que ellos tenían del fenómeno.

Los alumnos rápidamente identificaron la visión del diario La Nación) y argumentaron negativamente sobre la misma. De alguna manera la sensación nuestra como docentes era que la posibilidad de indagatoria sobre sus conocimientos previos estaba incompleta, marcada por aquel “sentido común”: que nuestros alumnos reflexionen con nuestra lógica o incorporen nuestras palabras no significa a veces que se hayan apropiado de esa visión del mundo. Puede ocurrir por el contrario que al utilizar vocabulario prestado nos estemos alejando del mejor punto de partida para poder construir aprendizajes. Si los docentes no respetamos el punto de partida real de los alumnos no existe posibilidad de un proceso real de interacción entre enseñanza y aprendizaje: “los docentes a veces damos respuestas a cosas que los alumnos aún no se han preguntado”, como señala Marta Marucco.

A partir de esa realidad nos obligó a incorporar otro recurso para la necesaria “vuelta de tuerca”.

No habrá más penas ni olvidos....

Para ello optamos por diseñar una situación didáctica en torno a la película “No habrá más penas ni olvidos”, basada en la obra homónima de Osvaldo Soriano que se situaba en el “otoño de 1974”. A su vez, ésta contaba con otra potencialidad: la película había sido estrenada en el fragor de la campaña electoral de 1983 (septiembre). El análisis de este film nos posibilitaría entonces trabajar, por un lado, la película como relato histórico: la confrontación explicitada y violenta dentro del peronismo desde la masacre de Ezeiza (20 de junio de 1973) y la ofensiva contrarrevolucionaria desde el propio gobierno de Perón-Perón; por el otro utilizar la película como fuente histórica.

En el primer sentido, en la película aparecía una buena parte de los actores sociales del conflicto, ubicando a Colonia Vela como un microespacio de lo que estaba ocurriendo en todo el país. Se podía observar a cada actor social con sus diferentes recursos, estrategias, políticas de alianzas en los distintos momentos de la confrontación. Es decir un componente significativo para pensar las acciones colectivas. Como decía Marx en sus célebres tesis sobre Feuerbach “Es en la práctica donde el hombre tiene que demostrar la verdad, es decir, la realidad y el poderío, la terrenalidad de su pensamiento”.

La película - como la novela - presentaba con claridad el papel de la burocracia sindical, como “la fracción burguesa dentro de la clase obrera”¹⁵ que en la coyuntura política de 1974 avanza en una coalición estratégica con las fuerzas del Orden; el apoyo del Gobierno Nacional a dicha coalición y su impulso a la irrupción de la Triple A.A.A. Asimismo, frente a la posibilidad de continuidad de la resistencia, la referencia a la futura y “necesaria” intervención del ejército si continuaba la situación, hecho muy bien visto por el inesperado “compañero peronista” de la S.R.A. (Sociedad Rural Argentina).

Por otra parte, Ignacio Fuentes (Federico Luppi) como la representación del sector del peronismo tradicional (“para un peronista no hay nada mejor que otro peronista, cuelga el cartel de su oficina) pero combativo,

¹⁵. Juan Carlos Marin: Los hechos armados un ejercicio posible. Buenos Aires, la rosa blindada, 1996. P. 59..

formado en un dialogo abierto permanente con la práctica social, un hijo dilecto de “la resistencia” marcada por “los caños” y la cárcel. Eso explica cómo mira - pese a su “ideología tradicional” - con buenos ojos el accionar de los “buenos pibes” de la juventud peronista y detecta rápidamente la maniobra de la derecha por lo que decide - acorde a su tradición - armarse para defender su posición.

La Juventud Peronista, que si bien inicialmente está casi ridiculizada cuando deliberan como si estuviesen en un bar de la calle Corrientes en medio de los tiros, o leen una proclama fútil en plena ofensiva armada de la derecha, también se ve que una vez tomada la decisión de intervenir de manera directa no solo secuestran al comisario sino que con convicción política lo ejecutan.

Asimismo se pueden observar los diferentes tiempos en la utilización de los recursos de las dos alas del peronismo: mientras la derecha lanza su ofensiva durante el gobierno de Juan Domingo Perón, la “izquierda” vacila, caracteriza a Perón como que viene a construir al socialismo nacional y su acumulación de fuerzas sigue dependiendo de los “gestos del viejo”. Habla del “cerco del general” y duda en poner en juego sus estrategias y posibilidad de acción, pese a la claridad con que hablaba en esos días Juan Domingo Perón. Por ejemplo el 2 de octubre de 1973 dice en un Documento reservado contra la izquierda peronista. “Los grupos que en cada lugar actúan invocando adhesión al peronismo y al Gral. Perón, deberán definirse públicamente en esta situación de guerra contra los grupos marxistas y deberán participar activamente en las acciones que se planifiquen para llevar adelante esa lucha...”

De hecho los alumnos pudieron reconocer tres momentos en la película: el inicio de la “desestabilización” política para acorralar a Fuentes, expulsar a la JP de la de por si poca incidencia en el gobierno y ocupar claramente el espacio de poder en disputa; un segundo momento comienza cuando el Comisario, se da cuenta que esto se pondrá bravo y finalmente cuando la lucha se desencadena a “campo abierto”.

Nuestro aporte fue comenzar a relacionar el primer momento con el Navarrazo en Córdoba, la destitución de Bidegain en la Provincia de Buenos Aires y su reemplazo por Calabró, un hombre de Lorenzo Miguel, expresión clásica del burócrata sindical. Y observar cómo frente a esa ofensiva el “tradicional” Fuentes se percata rápidamente, ocupa con su arma la intendencia y se prepara para resistir (su experiencia así lo indicaba como parte de lo aprendido durante la “resistencia peronista”) no ocurre lo mismo con la JP que inicialmente queda desconcertada y paralizada.

Durante el segundo momento se podía analizar el salto de calidad en la ofensiva contrarrevolucionaria cuando llegan los “Ford Falcon” de la Triple AAA enviados por el gobierno y asumen la dirección estratégica del enfrentamiento: las acciones desestabilizadoras para inculpárselas a la izquierda (bomba en la CGT), la tortura como método para obtener delaciones etc.

Simultáneamente ingresan en la acción los trabajadores para apoyar a Fuentes, haciendo uso de la “violencia obrera”, no empuñando las armas ni fueron preparados para esa coyuntura. La suerte está echada (alias jacta est) hay en la acciones ocurrentes de “los locos lindos” (casi guiño del director) aparecen las últimas esperanzas que, como corresponden, no tienen ninguna perspectiva política sino que explicitan la impotencia y confusión reinante. Finalmente el tercer momento y desencadenante fue con acciones de violencia justa (ajusticiamiento del comisario, la bomba contra Toto) y triunfo de la alianza de derecha que no escatima en recursos como primero la tortura y luego el asesinato de Fuentes para finalmente ocupar el territorio en disputa. La mirada del ahora sargento García (el del zorro) y el loquito (Solá), esperando que venga a saludar el General desde el balcón por su heroica resistencia, marca un punto clave de la derrota: Perón les había enviado a la Triple AAA y estos dos ingenuos creían que estaban luchando por Perón. Allí se formuló una pregunta insidiosa: ¿Cuándo estaba ubicada la película? (otoño) para seguir con la insólita ¿cuándo comienza el invierno?. De allí la relación que para Osvaldo Soriano, nacido en 1943 y exiliado político responsabiliza al propio Perón de lo que está ocurriendo. Es que como señala con sarcasmo Soriano: “nunca se habían metido en política, siempre fueron peronistas”.

En este último sentido, el de la “ideología peronista” fue otro tópico a indagar:¹⁶ El tema de la verticalidad

¹⁶. Este aspecto se retomará luego con la película “Los traidores” de Raymundo Gleyzer que hace plantear a Barrera, el personaje central, que ser de ideología peronista era gritar viva Perón.

ante el jefe, el concepto de la participación popular limitado a ser “masa de maniobra” porque el autor - Soriano - ve también al peronismo como un movimiento que en aras de la unidad nacional y la conciliación de las clases irreconciliables fue la expresión de una intencionalidad de fuerte despolitización de masas. Sin embargo, la propia figura de Fuentes habilitó a incorporar la lectura más compleja – intuita por el propio Soriano - sobre el legado ambivalente y hereje del peronismo formulado luego por el historiador Daniel James.¹⁷

Ahora bien, en esta película nuestro supuesto era que aparecería en la interpretación de nuestros alumnos más marcado el “caos”, el enfrentamiento, la violencia expresada también en secuestros y no solamente la caracterización como situación revolucionaria. Y desde ese punto de vista la película aportó al norte del trabajo “recuperando” la impronta dejada por el auge del alfonsinismo y medios de comunicación en el “sentido común”, no removido ni por la crisis del año 2001 ni por los gobiernos del Frente para la Victoria.

Otro objetivo planteado para apropiarse lentamente del método y trabajo del historiador fue analizar la película como fuente histórica: identificar las intencionalidades del mensaje, teniendo en cuenta la relación entre el libro original y el guión, los datos sobre el autor, el momento de la escritura y lugar de la publicación, así como la fecha de estreno de la película. No es un dato menor que Soriano la haya escrito en 1975, ni que haya sido estrenada como película en septiembre de 1983 en plena lucha electoral cuando el candidato Raúl Alfonsín denunciaba al peronismo como el regreso del “caos” y al pacto sindical - militar que encumbraba a la fórmula Luder-Bittel.

La coincidencia del inicio del Juicio a los represores por el denominado “Operativo Independencia” significó otro aporte para pensar el proceso histórico y la democracia actual: el candidato electo por el peronismo para representarlos en la contienda electoral fue Ítalo Argentino Luder quien siendo presidente en ejercicio durante una licencia de María Estela Martínez de Perón firmó la orden de aniquilamiento que posibilitó la creación del primer Centro Clandestino de Detención en la escuelita de Faimallá. ¹⁸

Situaciones de enseñanza construidas como problemas que el grupo de alumnos debe resolver.

Dentro de los modelos no tradicionales de enseñanza, la investigación como opción didáctica tiene teóricamente todos los elementos para organizar la práctica escolar desde una perspectiva innovadora, aunque su implementación y aún su formulación como propuesta teórica completa requiere de la reflexión y puesta a prueba como línea de investigación.

Toda metodología de enseñanza se fundamenta en determinadas concepciones de aprendizaje. La metodología basada en la investigación intenta recoger las aportaciones más significativas que la psicología realizó sobre el aprendizaje; pero sobre todo se fundamenta en la idea de que el aprendizaje se realiza mediante un proceso de indagación.

Este proceso se entiende por un “hacerse preguntas sobre la realidad”, es decir, poder cuestionar y problematizar lo social, como también por una búsqueda de significación que exige al sujeto realizar determinadas operaciones intelectuales para entender la experiencia. Así una metodología basada en la investigación para la enseñanza de la Historia propone que la investigación se convierta en el eje que articula el conjunto de las diversas actividades que se desarrollarán en el aula. Adopta de esta forma una organización según criterios básicos en los que la perspectiva de la investigación -entendida, fundamentalmente como el planteamiento de problemas y un trabajo específico con estos en el aula- es algo básico y caracterizador (García, García, 1989).

Con referencia a lo expuesto, corresponde aclarar que si bien el término “investigación” es el más adecuado y recupera de manera más pertinente los procedimientos que se encuentran ligados a la “resolución de problemas”, para “la investigación en el aula” el acento está puesto, además, en las cuestiones relativas a la búsqueda y reconocimiento de los mismos. Más aún, la perspectiva propuesta por el modelo en cuestión, con relación a la “resolución”, es menos finalista y se detiene principalmente en el proceso, es decir, en el tratar, enfrentar y

¹⁷. Daniel James: Resistencia e integración. Buenos Aires, Sudamericana, 1990. pp19 -67.

¹⁸. El decreto estableció “ejecutar las operaciones militares que sean necesarias a efectos de neutralizar y/o aniquilar el accionar de elementos subversivos que actúan en la provincia de Tucumán”. El 9 de mayo fue la primera audiencia de la megacausa por los delitos cometidos durante el Operativo Independencia, entre febrero de 1975 y marzo de 1976 en Tucumán.

trabajar con los problemas y no sólo en el producto del proceso.

La concepción de “problemas” que corresponde al modelo didáctico en cuestión se encuentra definido por García y García (1989: 10) como: “tipo de situaciones en las que predomina la incertidumbre respecto a cómo debemos actuar, de forma que nos vemos obligados a utilizar un tratamiento distinto a la mera aplicación de un procedimiento rutinario”. Problemas son entonces, situaciones, planteamientos, que no tienen una resolución inmediata sino que por su calidad exigen preguntas que moviliza diversos recursos intelectuales.

Por otra parte, J Domínguez plantea que la definición de problema parece concitar un notable acuerdo. “... hay una que nos parece especialmente feliz por su brevedad y capacidad de evocación: “un problema es un viaje, no un destino” (Grupo O 1987); hay también definiciones más precisas, como esta: “una situación que un individuo o un grupo quiere o necesita resolver y para lo cual no dispone de un camino rápido y directo que le lleve a la solución (Lester. 1983), pero todas coinciden en destacar que se trata de una situación para la que no hay una vía de solución prefijada cuyos pasos uno pueda aprender y aplicar de forma casi automática, sino que se trata siempre de cuestiones cuya respuesta debe ser necesariamente explorada. “...el rasgo esencial que caracteriza a las actividades problema no es que estas tengan o no su correlato en problemas reales, sino la naturaleza de la actividad mental –rutinaria o exploratoria- que exijan al grupo de alumnos.

Cierre

Consideramos que la propuesta realizada se suma a muchas de las experiencias que muchos docentes venimos realizando en las aulas.

El eje estructurante aquí planteado y la metodología propuesta en este trabajo es lo que tendrá continuidad y desarrollo a lo largo de todo el año y explicita un marco teórico determinado sin el cual nos parece imposible el trazo de un hilo conductor claro para el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Seguramente los lectores encontrarán otros ejemplos, nuestro objetivo en este artículo es poder enriquecer dichas propuestas y estimular la creación de otras, siempre en el reconocimiento de la importancia y relevancia de compartir entre colegas la reflexión sobre el cotidiano trabajo educativo.

Bibliografía

- Banjamin, Walter: Discursos interrumpidos I. Buenos Aires, Taururs, 1989.
- Crenzel, Emilio: Dos prólogos para un mismo informe: el Nunca Más y la memoria de las desapariciones. En Prohistoria, enero/Diciembre 2007. Versión On-line ISSN 1851-9504
- Dominguez del Castillo, J: “La solución de problemas en Ciencias Sociales” en POZO, J. I.: La solución de problemas, Buenos Aires, Aula XXI - Santillana, 1999.
- Favoretto, Mara: Charly en el país de las alegorías. Buenos Aires, Gourmet musical, 2014.
- James, Daniel: Resistencia e integración. Buenos Aires, Sudamericana, 1990
- Russen, J.: “El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogénica relativa a la conciencia moral”, en Propuesta Educativa N° 7, Buenos Aires, FLACSO, 1992.
- Mannheim, Karl: “El problema de las generaciones” en http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_062_12.pdf. Revista española de Investigaciones Sociológicas, 1993
- Merchán Iglesias F.J. y F. Garcia Perez: “Una metodología basada en la investigación para la enseñanza de la Historia”, en AAVV: Didáctica de las Ciencias Sociales . Buenos Aires, Paidós. 1995.
- El Proyecto IRES: una alternativa para la transformación escolar. Reflexiones desde el Área de Ciencias Sociales. Signos. Teoría y práctica de la educación. 1994. n° 13
- “El tratamiento de problemas de nuestro mundo en la enseñanza obligatoria”, Revista Aula de Innovación Educativa, N° 61, Barcelona: Grao Edit., 1997.
- Oscar Terán: En busca de la ideología argentina. Buenos Aires, Cántaro, 1986,
- Vilar, P: Iniciación al análisis del vocabulario histórico. Barcelona, Grijalbo, 1980.

Espacios de ESI en la escuela media

Mariana Bustos

Escuela de Bellas Artes y de Artes Decorativas
e Industriales "M° Atilio Terragni"
Universidad Nacional de Tucumán

La sexualidad nos atraviesa en cada momento y actividad que desarrollamos diariamente. Somos seres sexuales desde el comienzo de nuestras vidas, la dimensión biológica-emocional se va entrelazando con la dimensión social.

Los mensajes sobre sexualidad abundan en los medios de comunicación y en las redes sociales, pero muchas veces sin fundamentos científicos o lo que es peor, con intereses que avasallan los derechos y la dignidad de las personas. De allí la importancia de poner en cuestión estos mensajes y reflexionar en la escuela.

La ley 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) recalca la importancia de brindar en las escuelas, espacios de reflexión, y discusión de información científica y desnaturalización de mitos muy arraigados respecto a varios aspectos de la sexualidad.

La verdadera implementación de la ESI en la escuela, además de ser desarrollada como contenido transversal en las distintas asignaturas, requiere de espacios curriculares específicos.

Este seminario respondió a esta necesidad y; aprovechando la oportunidad que nos daba el cambio curricular en la Escuela de Bellas Artes, A. Terragni de la UNT (EBA) se pudo contar con horas de dictado del mismo dentro de la curricula.

Además este seminario responde a la continuación formal de un proyecto piloto de ESI institucional desarrollado durante el año 2012 en la EBA (ver resúmenes Jemu 2012), y que luego quedó circunscripto a las clases de tutoría.

Con este seminario de ESI se pretende que los/as alumnos/as puedan aceptar a la sexualidad como parte de su vida normal, saludable y placentera (desterrando mitos y prejuicios), que reconozcan su cuerpo, lo acepten y lo cuiden, para así evitar la discriminación y respetar al otro.

Se decidió dar dos seminarios: uno en los primeros años para que no los tome de sorpresa los inminentes cambios propios del desarrollo sexual durante la pubertad, ya que en la mayoría de los casos estos cambios se producen entre primero y segundo año de la secundaria, Además es importante que se desarrollen de la forma más saludable posible, de ahí la importancia de una buena nutrición en esta etapa.

Y en los 5tos años debido a que era el curso que contaba con menos carga horaria, ya que el resto de los cursos tenían una sobrecarga horaria para adecuarse al nuevo Plan de estudios.

Objetivos generales

- Brindar un espacio de información y reflexión que contribuya a la construcción de una sexualidad plena, sana y placentera en los y las adolescentes, basada en el desarrollo autónomo del cuidado de sí mismos/as y de los/as otros/as

- Analizar críticamente mitos o creencias del sentido común en torno al cuerpo y la genitalidad, contrastando con la información científica.

Objetivos específicos

- Comprender los cambios biológicos, emocionales y sociales que ocurren durante la Pubertad como parte natural de la vida. (sólo para 1ros años)

- Promover comportamientos saludables en relación con la alimentación durante la pubertad, a fin de evitar trastornos alimenticios. (sólo para 1ros años)

- Reflexionar en torno a la sexualidad y al cuerpo como asiento de la misma.
- Conocer los Derechos Sexuales y reproductivos para defenderlos. (solo para 5tos años).
- Estimular actitudes de respeto hacia los otros, el cuidado y promoción de la salud, especialmente la salud sexual.
- Desarrollar la conciencia corporal para favorecer el autoconocimiento y el cuidado.

Contenidos seleccionados

Los contenidos trabajados en el caso de los primeros años surgieron de las inquietudes de los alumnos volcadas en buzones y los relacionados con la etapa de la Pubertad. Y con los quintos años se tomaron la pareja sexual, mitos y prejuicios y derechos sexuales y reproductivos.

Estrategias metodológicas

Se empleó técnicas participativas de taller a partir de las vivencias, saberes e ideas de los alumnos con reflexiones posteriores y con el aporte de información científica por parte de la docente. Desde el trabajo en grupos y luego la puesta en común. Video debates, dramatizaciones, etc.

Para el tema de nutrición se convocó a una especialista.

Desarrollo de los seminarios ESI

En el caso de los primeros años se repartió las revistas "Para charlar en familia", del Ministerio de Educación ya que recién entran a la EBA y al secundario aprovechando una reunión de familias con las tutoras donde se explicó cómo sería la implementación del seminario.

Con estos cursos, durante el primer cuatrimestre se realizaron 7 encuentros en cada división con los temas de Buzón con inquietudes y charla participativa, Video sobre la pubertad y debate, exposición de los cambios en la pubertad y por grupo agregan cambios sociales y psicológicos para compartir en plenario, juego por grupos. Exposición de sistemas reproductores masculino y femenino y luego Rompecabezas y pintar sus órganos. Charla sobre nutrición por especialista y debate.

En los quintos años se realizaron 4 encuentros, durante el segundo cuatrimestre y juntando las dos divisiones ya que cada curso tiene menor cantidad de alumnos. Todos con modalidad de taller, primero trabajaron en grupo y luego el plenario. También en tema de legislación y derechos la docente realizó exposición.

Los temas abordados fueron: nuestra sexualidad, a partir de dibujo de siluetas de cada sexo, la pareja, a partir de historias de ficción inventadas por cada grupo, y debate relacionando con su realidad, derechos sexuales y reproductivos, a partir de exposición docente dramatización de situaciones en que se vulnera los mismos en su vida cotidiana; y mitos y prejuicios a través de un juego por grupos.

Evaluación:

Se aplicó una encuesta durante el último encuentro con preguntas sobre información y mitos en los primeros años y; sobre aprendizajes y sentires, en los 5tos años.

En los primeros años más del 90 % reconocían los mitos y podían dar cuenta de los fundamentos por los cuáles lo eran. Y mencionaron los cambios de la pubertad y la importancia del uso del preservativo. Pero en la pregunta integradora sobre la importancia de la pubertad casi un 30 % no la contestaron.

La mayoría se sintió incómoda, rara, extraña tratando estos temas, pero expresaron que fue interesante, especialmente porque aprendieron sobre el cuerpo y sus cambios y así poder cuidarlo y anticipar a los cambios por venir en estos años

En los 5tos años, la encuesta anónima versó sobre los temas aprendidos en cada encuentro y sobre sus gustos y sentires y qué acciones emprenderían después de estos talleres.

Fue así que expresaron que aprendieron a considerar distintos tipos de vista de sus compañerxs, que son diferentes según sean varones o mujeres; que los adolescentes tiene derechos amparados en leyes, y que pueden decir que ¡no! Al no estar de acuerdo con algunas propuestas; que existen muchos mitos que son falsos y que es importante buscar fuentes de información confiables y científicas: que es importante respetar y hacerse respetar.

En general no les gustó las burlas de los varones y que tenían vergüenza al principio. Les gustaron las actividades de dramatizaciones, juegos (¡son divertidas!).

Las acciones que pondrán en marcha tienen que ver con el uso del preservativo masculino y hacer respetar los derechos de las mujeres. Fue llamativo que, en el caso de algunos varones recalcaron la importancia de poder hablar, pedir ayuda y buscar información confiable.

Logros

En general se cumplieron los objetivos de hablar del tema de la sexualidad en la escuela, sobreponiéndose lxs chicxs a la vergüenza inicial en algunos casos.

Lxs chicxs valorizaron sus derechos y están dispuestxs a defenderlos, como así también la información sobre los cambios corporales y la importancia del cuidado del cuerpo.

Las actividades desarrolladas les parecieron entretenidas y a la vez aprendieron cosas y debatieron sus ideas.

Dificultades

Al realizarse los talleres durante el primer cuatrimestre, lxs chicxs de primer año recién se conocían por lo que podría ser el factor que lxs llevó a tener más vergüenza para tratar estos temas. Se recomienda hacerlo para años venideros realizarlos durante el segundo cuatrimestre.

No estuvo previsto el horarios específicos para el dictado del seminario a principio del año, por lo que los tiempos fueron muy cortos especialmente en los primeros años. En cambio en los 5tos se logró acomodarlos durante las horas de tutoría.

Bibliografía

- Ley de Educación Sexual Integral
- Serie Cuadernos de ESI Educación Sexual Integral para la educación secundaria. I y II. Programa ESI. Ministerio de Educación de la Nación.
- "Educación Sexual Integral. Para charlar en familia". 2010. Revista Ministerio de Educación de la Nación Buenos Aires.
- Cortos y videos del ESI de Canal Encuentro y otros.
- Tu cuerpo, tu sexualidad, tus derechos... 2010. Guía sobre salud sexual y reproductiva. Zamberlin, Nina. 2da. Ed. Bs As. Fondo de Población de las Naciones Unidas. Unfpa.
- Educación Integral de la sexualidad. 2007. Aportes para su abordaje en la escuela secundaria. 1ra. Ed. Bs As. Ministerio de Educ, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Derechos sexuales derechos reproductivos. 2015. La Chancleta. Indeso-mujer. Instituto de estudios jurídicos sociales de la mujer. Rosario. 5ta edición.
- Folletos y cartillas de grupos de mujeres y feministas.

La inmigración: representaciones, identidades y estereotipos en la literatura y en los medios audiovisuales

Carlos Diego Catalano

Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini
Universidad de Buenos Aires

No sé quién soy, pero sufro cuando me deforman.

Gombrowich

El presente es antiquísimo, porque todo cuanto ha existido ha sido presente.

Pessoa

Un murmullo de mar, Un eco de memoria.

Quasimodo

1. Objetivos:

*Estimular el pensamiento crítico, creativo y responsable en la formación del punto de vista de los estudiantes a partir del análisis de historias de vida de inmigrantes, ya que muchas de ellas nos hablan del alejamiento del hogar y del mundo conocido como una distancia dolorosa, pero al mismo tiempo permite ver en forma nueva la propia cultura. En ese sentido todo inmigrante es en cierta forma un traductor, traduce culturas, lenguajes, formas de vida.

*Proponer nuevas miradas sobre la inmigración y sobre las lecturas que se construyen a partir de ella, como una posibilidad de que los estudiantes posean más herramientas para comprender la complejidad de la cultura contemporánea y de esa forma también lo puedan vincular con su vida cotidiana, y con las problemáticas que surgen sobre la identidad individual y social.

*Estimular la incorporación de elementos de crítica y juicio propio, que le permitan a los estudiantes problematizar sus objetos de estudio.

*Orientar la producción escrita y la realización de cortos cinematográficos a partir de una historia de vida de un inmigrante, aplicando categorías y estrategias del reportaje periodístico y del lenguaje cinematográfico.

*Que los alumnos puedan analizar los discursos literarios y de los medios masivos de comunicación a partir de la relación nunca complaciente entre representación, identidad y estereotipo.

*Cuestionar los mitos y estereotipos en relación con la inmigración. Que comprendan que trabajamos con construcciones sociales de los inmigrantes, dado que no existe una sola realidad posible.

2. Fundamentación

La inmigración es un acontecimiento histórico y cultural que ha dejado una marca indeleble en la sociedad argentina. Es la pregunta por el origen y por la identidad. La inmigración es un tema fuertemente enraizado en la tradición argentina con historias personales y familiares (se une lo nacional y las experiencias familiares). Plantea la problematización de las claves de la conformación de la Argentina. Por eso, es una tarea valiosa recuperar las historias de vida de inmigrantes, comprender el esfuerzo que hicieron y hacen por insertarse en otra cultura, y poder analizar y producir textos verbales y audiovisuales, vinculándolos con las propias historias familiares. El análisis y la producción de diferentes materiales puede permitir construir una visión crítica de los estereotipos de los medios de comunicación desde una concepción del sujeto como dialógico, es decir un sujeto que es la síntesis de diferentes voces pasadas y presentes que confluyen en una materialidad histórica particular. Una concepción en la cual el sujeto siempre es social, porque en su desarrollo siempre hay una cultura que actúa como contexto de límites y posibilidades. Esta concepción es planteada por el filósofo ruso Mijail Bajtin. También podríamos referirnos a Jerome Bruner que plantea que la vida humana puede ser

pensada como un relato, es decir en la medida que narramos nuestra historia y quiénes somos, ahondamos en la comprensión de nuestra identidad. La narración, permite otorgar sentido, allí donde parecía habitar el caos y el puro azar o la fatalidad, recuperando la acción del sujeto como transformador de su realidad.

La identidad presenta una paradoja: lo más propio nos es dado y reconocido por otro (el nombre). Por eso la identidad implica un nosotros y la inmigración implica una reformulación y una necesaria ampliación de ese nosotros. La inmigración exige repensar la naturalización de toda configuración identitaria, ya que problematiza los límites de lo propio. Es decir, abre la discusión de cuáles son los requisitos para pertenecer a una comunidad. En ese sentido, la inmigración nos coloca ante la categorización de lo propio y de lo ajeno. Puede ser pensado el extranjero desde una política de la hospitalidad (el otro enriquece mi perspectiva del mundo) o el otro como enemigo (xenofobia, el otro como peligro, es visto como enemigo. Lamentablemente es muy extendida esta perspectiva en la actualidad). Apostamos con esta propuesta a pensar al inmigrante, al extranjero a partir de la hospitalidad, y a verlo como un sujeto con los mismos derechos y posibilidades que tienen los nativos.

Actividad N°1: Proyección y análisis de cortos cinematográficos que abordan desde distintas ópticas la cuestión de la inmigración.

El viaje de Said

Origen: España

Idioma original: árabe

Director: Coke Riobóo

Duración: 12.30 minutos

Sinopsis: Said es un niño marroquí pescador que sueña con volar por encima del mar y llegar a la otra orilla, allá donde sus ilusiones puedan concretarse, y allá donde la tierra tal vez le devuelva el rostro de su padre. Sueño del consumo, del placer, de la riqueza, de la felicidad. Al final esas palabras se convierten en su opuesto cuando demuestran la falacia que encerraban. Cuando Said cruza a la otra orilla pasa de la maravilla y la fascinación a la desazón, a medida que toma contacto con el lugar social que le aguarda como extranjero. De ese modo, sus sueños se van transformando en pesadillas. El sueño de volar descubre las ahogadas ilusiones de quienes intentaron cruzar el mar. La seducción del irrefrenable consumo choca con la voz que le advierte a Said que él no es bienvenido. Said sufre la paradoja de la globalización: un mundo que alienta la circulación universal de mercancías y la restricción migratoria que pone frenos a la libre circulación de las personas.

Temas que surgen del video: la ilusión migratoria, las migraciones no deseadas, los vínculos entre el primer y el tercer mundo, imaginarios y realidades migratorias.

Preguntas posteriores a la visión del corto

- 1)¿Qué sueña Said? ¿Con qué prácticas vincula el hecho de estar en otro lugar?
- 2)¿Qué contraste se le presenta a Said entre su ilusión y las situaciones que vive en calidad de extranjero?
- 3)¿Qué son las pateras y por qué aparecen reiteradamente en el film? ¿Qué representan estas para la película? ¿Y para vos?
- 4)¿Qué opinas acerca de las situaciones que atraviesa Said en el parque de diversiones? ¿Qué relación s puede establecer entre estas situaciones y los derechos humanos de los migrantes?

Chromones

Origen: Bulgaria

Director: Ca Fe e Ina Nikolova

Duración: 3.35 minutos

Sinopsis: La monotonía de lo previsible. La previsibilidad de lo monótono. Chromones exhibe cuán corto, limitado, estéril, e inexpresivo es un mundo monocromático. Lo previsto y el acomodamiento a lo previsto es puesto en discusión a partir de la mostración del absurdo. La ruptura como momento creativo permite pensar otro orden, otras relaciones, otras coloraciones del universo. Allí donde la monotonía deviene previsibilidad, la pluralidad deviene creatividad. Chromones permite pensar formas novedosas de ver el mundo en las cuales la identidad es el resultado del encuentro con los otros, esas otras voces que nos hablan y que luego sintetizamos

en una voz propia.

Temas que surgen del video: orden y ruptura, seguridad asociada a previsibilidad e indeterminación y descubrimiento, la otredad como posibilidad de la mismidad.

Preguntas posteriores a la visión del corto

- 1)¿Qué quiere decir que cada práctica deba ser acompañada por un mismo color?
- 2)¿Qué relación plantea el film entre lo monocromático y la soledad? ¿En qué momento la soledad es puesta en discusión por el film? ¿Qué recurso es el que rompe el monocroma de la película?
- 3)¿Qué otros elementos se transforman cuando se produce la ruptura del final del film? ¿Qué quiere significar?
- 4)¿Podés identificar alguna situación en la que la presencia de otro te haya permitido cambiar una forma de mirar la realidad? ¿Cuál? ¿Por qué?
- 5)¿Por qué creés que la película muestra que la diversidad es más interesante y rica que la monocromía?

Padre e hija

Origen: Holanda

Director: Michael Dudok de Wit

Duración: 6.30 minutos

Sinopsis: se narra el abrazo que le da un padre a su hija y la posterior despedida. El padre se aleja en un bote y no se nombra el regreso. La niña a medida que pasa el tiempo vuelve al lugar de partida y mira hacia el horizonte, buscando respuestas que no encuentra. Hay cambio de estaciones, se pasa del verano al invierno, nieva, el clima se torna inhóspito y es dificultoso avanzar con la bicicleta, el medio de transporte que utiliza la hija. Pasa de niña a joven, luego mujer y por último ya una anciana, que avanza con dificultad en su bicicleta. Por momentos camina lentamente. En esos años se encuentra con distintas personas, gente sola, parejas, familias que se desplazan en bicicleta. Crecen los árboles y la sombra que proyectan se confunde con la sombra que se dejan a su paso las ruedas de la bicicleta. La soledad se ahonda y ella sigue tenaz en su ritual de volver al punto de partida, el lugar último en el que vio a su padre. Al final, ya anciana, regresa, y ya no hay un río caudaloso, sino tierra firme y algunas plantas crecidas tímidamente al calor de la arena. Avanza con paso inseguro, y a unos pocos metros encuentra un bote semejante al que utilizó su padre muchos años atrás. Se acuesta en él y de pronto se produce el reencuentro, pero ella es otra vez una niña y se abrazan con un abrazo interminable.

- 1)¿Qué tipo de vínculo se había establecido entre padre e hija? ¿Por qué te parece que el padre se aleja de su hija? ¿Qué imaginás lo que hizo la hija en su ausencia?
- 2)¿Cómo te das cuenta del paso del tiempo? ¿Qué recursos utiliza el autor para señalarlo?
- 3)Aparece una rutina en la vida de la hija. Vuelve al lugar de donde partió el padre. Lo hace siempre en bicicleta, por momentos se confunden la sombra que proyectan las ruedas de la bicicleta y la sombra de los árboles. ¿cómo interpretás este recurso? Luego mira hacia el horizonte y no encuentra ninguna respuesta a su orfandad. ¿Qué otras cosas hubiera podido hacer según tu opinión para atenuar su soledad?
- 4)Un día, ya grande, vuelve al sitio en el que partió su padre. Ya no es un río caudaloso, ahora hay arena y algunas plantas exiguas. Decide caminar, da unos pocos pasos y encuentra un bote similar al que había utilizado su padre cuando partió. Con pocas fuerzas, se recuesta en él y se queda dormida. Más tarde, ella otra vez es joven, una niña diríamos, y ve al padre regresar. Lo abraza y se siente la niña más feliz del mundo. ¿Cómo interpretás ese final? ¿Todo había sido un sueño o el sueño es el reencuentro feliz?

ACTIVIDAD N°2: lectura y análisis de poemas y canciones que tratan la temática de la inmigración.

La tierra incomparable

Hace mucho que te debo palabras de amor:

o acaso son aquellas que cada día

huyen rápidas apenas golpeadas

y la memoria las teme, porque muda

los signos inevitables en diálogo

ruinoso enemigo del alma. Tal vez
 el ruido de la mente no deja oír
 mis palabras de amor o el miedo
 del arbitrario eco que hace incierta
 la imagen más débil de un sonido
 afectuoso: o tocan la invisible
 ironía, su naturaleza de segur
 o mi vida ya cercada, amor.
 O tal vez sea el color que las deslumbra
 si chocan con la luz
 del tiempo que te llegará cuando el mío
 no pueda más llamar amor oscuro
 amor ya llorando
 la belleza, la ruptura impetuosa
 con la tierra incomparable, amor.

Mañana zarpa un barco (1942). Tango de Homero Manzi (letra) y Demare (música)

Riberas que no cambian tocamos al anclar.
 Cien puertos nos regalan la música del mar.
 Muchachas de ojos tristes nos vienen a esperar
 y el gusto de las copas parece siempre igual.
 Tan sólo aquí en tu puerto se alegra el corazón,
 Riachuelo donde sangra la voz del bandoneón.
 Bailemos hasta el eco del último compás;
 mañana zarpa un barco, tal vez no vuelva más....
 ¡Qué bien se baila sobre tierra firme!
 Mañana al alba tendremos que zarpar.
 La noche es larga, no quiero que estés triste...
 Muchacha, vamos; no sé por qué llorás...
 Diré tu nombre cuando me encuentre lejos.
 Tendré un recuerdo para contarle al mar.
 La noche es larga, no quiero que estés triste...
 Muchacha, vamos; no sé por qué llorás...
 Dos meses en un barco viajó mi corazón,
 dos meses añorando la voz de mi bandoneón.
 El tango es puerto amigo donde ancla la ilusión,
 al ritmo de su danza se hamaca la emoción.
 De noche, con la luna soñando sobre el mar,
 el ritmo de las olas me miente su compás.
 Bailemos este tango, no quiero recordar;
 mañana zarpa un barco, tal vez no vuelva más...

Pueden escuchar el tango a través del siguiente link: <https://www.youtube.com/watch?v=6Gfxfl8WgNA>

LA TIERRA INCOMPARABLE Y MAÑANA ZARPA UN BARCO

Comentario y guía de lectura

El poema La tierra incomparable de Salvatore Quasimodo habla de la tierra como si fuese una mujer amada, por eso muchas veces las palabras no alcanzan a expresar el amor que se tiene, porque resultan insuficientes o huyen rápidas sin llegar a evocar esa ausencia. Por otro lado efectúa una asociación entre el amor a las raíces y el amor pasión, percibiendo el misterio que se aloja en todo amor, como una imposibilidad de fijar una

imagen nítida de la tierra que se dejó atrás. En el poema hay una oscilación entre la nostalgia y la melancolía. La nostalgia habla de recuerdos felices evocados desde el presente, momentos de plenitud que se atesoran. La melancolía se presenta como una utopía puesta en el pasado, la plenitud y la felicidad parecen abarcar un instante del ayer, imposible de repetir en el presente. Hay un halo de misterio, de secreto indescifrable que quedó en aquella felicidad irrepetible.

1)¿Qué recurso poético utiliza el autor para referirse a su tierra incomparable? ¿Qué efectos produce esta asociación entre el amor a las raíces y el amor pasión? Hacé una breve interpretación del poema a partir de este tópico.

2)¿Cómo aparece la nostalgia y la melancolía en el poema? ¿Cuál te parece que predomina? ¿Por qué?

3)Explicá el tipo de relación que el poema establece entre el pensamiento y los sentimientos en relación con su tierra incomparable.

En el tango Mañana zarpa un barco hay un desgarramiento producido por la tensión entre el mar y la tierra firme, que es constitutiva de la inmigración y que en este caso está vinculada con la separación amorosa. El mar es un protagonista en el tango, ya que habla de vínculos que no se pueden sostener en el tiempo. Una historia de amor que vive su última noche antes de la partida. Plantea cómo los vaivenes del mar unen y separan. Habla de partidas y de regresos inciertos. Habla de la evocación del nombre como una forma de tener presente a la persona amada y de la música como un puerto amigo donde ancla la ilusión, y de cómo el vaivén de las olas semeja el compás del tango (asociado con el puerto de Buenos Aires, y con la alegría del corazón)

1)En el tango la tristeza sufre un desplazamiento, ya que va de la muchacha hacia el hombre que está a punto de partir. ¿Cuál es el origen de la tristeza en cada caso?

2)El tango puede ser pensado también como poema. En este caso está escrito en versos alejandrinos (catorce sílabas) con acentuación en la sexta y la decimotercera sílaba. Analizá la rima y la métrica de los cuatro primeros versos. Por último señalá un ejemplo de los principales recursos poéticos: personificación, metonimia y metáfora.

3)Hacé una interpretación de los versos: “De noche, con la luna soñando sobre el mar/el ritmo de las olas me miente su compás” y “Diré tu nombre cuando me encuentre lejos./Tendré un recuerdo para contarle al mar”.

ACTIVIDAD N°3: Análisis de textos periodísticos sobre la inmigración

Este primer análisis se orienta a cuestionar la validez y rigurosidad de la información presentada, señalando que los autores de las noticias ponen en juego su perspectiva y opiniones sobre los hechos al momento de comunicar información, o de incluso inventarla. También permite introducir las nociones de prejuicio y estereotipo, y señalar los que más comúnmente se asocian con la población migrante. Puede establecerse una relación con la canción **Latinoamerica** de Calle 13.

Guillermo César Emanuel Fernández

Superpoblación de inmigrantes ilegales en la Argentina

04/08/2009 17:05 Diario La Nación

Desde hace años que existe una gran facilidad de ingreso al país. Una gran proporción de inmigrantes de países limítrofes son ilegales. La principales causas son la búsqueda de trabajo y la asistencia sanitaria

Se analiza el artículo a partir de los siguientes interrogantes:

1) ¿De qué forma aparecen mencionadas las personas que han nacido en otro país y hoy viven en la Argentina?

2) ¿Con qué tipo de acciones se los vincula?

3) ¿Qué datos se citan para fundamentar estas argumentaciones? ¿qué fuentes se citan?

4) En función de las primeras preguntas, ¿qué opinión consideran que tiene el autor de la noticia?

5) ¿Aparece algún testimonio directo de las comunidades mencionadas? ¿se les da la oportunidad de re afirmar o contradecir la perspectiva del artículo?

6) Elaborá una nota para publicar en un Blog o difundir en redes sociales en respuesta a la noticia leída.

7) Escribí una nota de investigación sobre la Inmigración en Argentina, que, a diferencia de la primera nota

analizada, sea respetuosa de los derechos de todas las personas y brinde información fehaciente.

Actividad N°4: Lectura y análisis de un reportaje a un actor hijo de inmigrantes, Osqui Guzmán.

Un moderno bululú

‘Cuando elegí ser actor, mi padre dejó de hablarme’

Actividades:

- 1) ¿Qué diferencias y similitudes pueden establecer entre el sobreviviente de “Bon Voyage” y el caso de la familia de Osqui Guzmán?
- 2) ¿Qué dificultades enfrentan las personas que salen de su país durante el viaje? ¿Cómo podemos relacionar estas dificultades con el incumplimiento o cumplimiento de los derechos humanos que todos tenemos?
- 3) ¿Por qué consideran que las personas de todas formas deciden emprender un viaje con estas características y peligros?
- 4) ¿Por qué creen que el documental se llama “Buen Viaje”? ¿Cómo puede calificarse el viaje del grupo de inmigrantes?
- 5) ¿Cómo finaliza el viaje para el sobreviviente?
- 6) ¿Por qué el periodista lo llama a Osqui Guzmán “Un moderno bululú”?
- 7) ¿Por qué Osqui Guzmán decidió llevar una remera que tenía la siguiente inscripción: “Yo soy hijo de inmigrantes bolivianos”?
- 8) ¿Qué opina el actor sobre el conflicto que se produjo en el parque Indoamericano? Escribí una carta de lectores contestándole a las autoridades sobre su actuación en el conflicto y dando tu punto de vista sobre el mismo.

Actividad N°5: Producción de un reportaje y a partir de él un video grupal, contando en forma audiovisual la historia de vida de un inmigrante.

Esta actividad consiste en producir un video a partir de una historia familiar. El desarrollo de este proyecto requiere de una serie de etapas bien organizadas. En primer lugar, es preciso investigar en el núcleo familiar y de amigos para hallar una historia significativa (el protagonista) en función de su pasado migratorio. A partir de ella se articulará el eje de la historia. Es importante notar que cuantas más fuentes, e investigaciones se puedan sumar, más rica será la experiencia de trabajo. Estas fuentes tienen que integrarse al texto (producción de un reportaje) de modo tal de formar una unidad. Posteriormente, deberán armar una lista de preguntas comunes para el protagonista. Estas preguntas deberían recorrer algunas de las ideas trabajadas a lo largo del módulo, como por ejemplo:

¿Cuál fue la causa del abandono de su país de origen? ¿Por qué eligió la Argentina? ¿Qué expectativas tenía? ¿Conocía el país antes de emigrar? ¿Qué fue lo primero que le atrajo de la Argentina y qué lo primero que le produjo rechazo o incomodidad? ¿Cómo es su relación con su país de origen? ¿Qué actividades/trabajos realizó y/o realiza? ¿Qué extraña del país de origen?. ¿Qué objetos y recuerdos atesora como valiosos de su país de origen? ¿siente melancolía por su tierra?

La idea del cuestionario es armar un recorrido de manera tal que se pueda reconstruir su biografía, a partir de las inquietudes y obstáculos que tuvo que superar el inmigrante. Luego se armará el video a partir del aspecto más significativo de esa historia de vida, según la elección que haga el grupo.

Consigna de trabajo

A partir del relato de un pariente, amigo o conocido que haya sido un inmigrante y que haya llegado al país en el siglo XX o a comienzos del siglo XXI, realizó la siguiente actividad:

1. Realizó un reportaje al personaje elegido (inmigrante) siguiendo las pautas dadas en la consigna y siguiendo las pautas del género periodístico.
2. Produció un video que dé cuenta de la historia de vida del personaje elegido, desde su nacimiento hasta su vejez o muerte. La narración puede ser lineal, o puede tener una estructura fragmentada, a partir de la inclusión de flash-back y/o flash-forward. También puedes elegir un momento significativo de su vida y construir el video a partir de él.

El video debe adoptar la forma narrativa ficcional (ficcional no por no verdadera, sino por la utilización de recursos propios de la ficción)

3. Se debe investigar para incorporar al video, referencias concernientes a la forma de vida, la alimentación, la vida cotidiana, los usos y costumbres, el hábitat, los medios de transporte, los medios de comunicación, la estructura familiar del personaje elegido, desde su nacimiento, su viaje hacia la Argentina y posterior radicación en el país hasta su vejez o muerte. Para esto se debe utilizar el material incluido en la bibliografía, como así también consultar en distintas fuentes (siempre que sea Internet, se debe indicar la página consultada, el autor, etc) diarios de la época, libros y revistas, buscar material en bibliotecas (la biblioteca del colegio, Nacional, Del Congreso, etc). Se puede acompañar el video con fotografías del personaje, de la época, de la forma de vida, como así también artículos periodísticos y publicidades que se refieran a los hechos o planteos surgidos de la narración.

4. Se debe escribir el guión, que debe incluir las historias que se van a narrar y los recursos utilizados para llevarlo a cabo.

La presentación debe incluir los siguientes elementos:

- a. Título del trabajo, apellido y nombre de los alumnos, del docente, del curso y fecha de presentación.
- b. Material complementario (artículos periodísticos, fotos, estadísticas, partidas de nacimiento, etc)
- c. Bibliografía (material consultado para realizar el trabajo). Ejemplo: Antonio Dal Masetto, *Oscuramente fuerte es la vida*. Planeta, Buenos Aires, 1992.
- d. Referencias textuales (citas textuales)

Películas (largometrajes y cortometrajes) que aluden a la cuestión migratoria y que se trabajarán en esta unidad (se seleccionará una película para ver y analizar)

- *Ser digno de ser (2005) Radu Mihaileanu
- *Pelle, el conquistador (1987) Bille August
- *L'america (1994) Gianni Amelio
- *Herencia (2001) Paula Hernández
- *Babel (2006) Alejandro Gonzalez Iñarritu
- *Germania (2013) Maximiliano Schonfeld
- *El viaje de Said (2008) Coke Riobóo. España
- *Padre e hija. Michael Dudok de Wet
- *Chromones (2010) Ca Fe e Ina Nikolova. Bulgaria

BIBLIOGRAFÍA:

- Atorresi, Ana (1996): “Los géneros periodísticos”, Colihue, Buenos Aires.
- Bajtín, Mijail: (1987): *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Constitución de la Nación Argentina (1994)
- Dal Masetto, Antonio (2000): “Oscuramente fuerte es la vida”. Biblioteca La Nación, Buenos Aires.
- Feinman, José Pablo (2011): “Siempre nos quedará París”, Capital Intelectual, Buenos Aires.
- Hernández, José: Martín Fierro (2008) Cántaro. Buenos Aires.
- Gutierrez, Eduardo: Juan Moreira (2006). Clarín. Buenos Aires.
- Sanchez, Florencio: *La gringa* (1997). Colihue. Buenos Aires.
- Armus, Diego: *Manual del emigrante italiano* (1983). CEAL. Buenos Aires.
- Said, Edward: *Recuerdo del invierno* (1984) En Revista Punto de vista N°22.
- Quasimodo, Salvatore: *La tierra incomparable* (1958)

Re-significando horas de extensión: Taller de Cristalografía

Mariana Elisa Giménez; Olga Amalia López Cross

Instituto de Educación Media Dr. Arturo Oñativia
Universidad Nacional de Salta

Palabras clave: Re-significación de saberes, Taller, Cristalografía.

Resumen.

Socializamos la experiencia realizada en 2015 con estudiantes de tercer año del I.E.M Dr. Arturo Oñativia - UNSa. El objetivo fue implementar nuevos formatos de enseñanza – promovidos por la L.E.N N° 26.206 (C.F.E 2006) y la Resolución C.F.E N° 93/09 - re significando de las horas de extensión. El formato implementado fue el taller de 8 meses de duración, de asistencia opcional que consolidó un grupo de 25 estudiantes que eligieron trabajar con el tópico “Cristalografía”; utilizando la experimentación como metodología obtuvieron cristales de sulfato cúprico, alumbre, acetato y azúcar, entre otros; algunos sobre figuras moldeadas en alambres de cobre. El acompañamiento docente fue direccionado al comienzo, adquiriendo al final un rol más orientador.

Podemos concluir que, la experiencia fortaleció los vínculos docentes-estudiantes, el taller resultó un formato adecuado para acompañar particularmente aquellas trayectorias que Terigi, Flavia (2010) denomina trayectorias “no encauzadas”, posibilitó la transferencia de aprendizajes escolares a situaciones extraescolares lo que favoreció en los estudiantes una mirada diferente de la disciplina impactando positivamente en su interpretación y comprensión, que se tradujo en un buen rendimiento académico de los estudiantes que asistieron al taller aun con la diversidad de potencialidades, intereses y realidades educativas de los mismos.

Objetivos.

- Afianzar una vinculación afectiva y efectiva entre el objeto de estudio de la Química y las subjetividades estudiantiles, estimulando un trabajo colaborativo en el marco de nuevos formatos de enseñanza-aprendizaje.
- Implementar en las horas de extensión un entorno formativo que conjuga el formato Taller-Laboratorio para contribuir al aprendizaje significativo de tópicos de Química en educación secundaria.
- Promover la reflexión de la práctica docente fundada en la dualidad profesional docencia-investigación.

Introducción.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 (C.F.E, 2006) y los Acuerdos Federales para el Nivel Secundario, refieren, entre otros, a la finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria: “formar a los adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de los estudios superiores”. En este marco, el Proyecto Educativo del Instituto de Educación Media “Dr Arturo Oñativia” (I.E.M), dependiente de la Universidad Nacional de Salta, ya desde su Proyecto Fundacional; persigue estos objetivos ofertando una educación caracterizada por ser “integral, democrática, nacional y regional” (Proyecto de Factibilidad I.E.M – UNSa). Su creación estuvo promovida con fines de investigación e innovación pedagógica caracterizada por una cultura escolar fundada en la vida democrática, la gestión centrada en la participación, la elección directa de autoridades, el contexto (socio- económico - cultural) de su población estudiantil que ingresa por sorteo con 6° grado aprobado de la Educación Primaria. El trabajo en equipo docente profesor-auxiliar se lleva a cabo en horario de clases áulicas como en las horas de extensión, que varía según el cargo; para los cargos del Departamento de Química responde a 1/3 de la carga horaria.

Los integrantes del Departamento de Química en las horas de extensión realizan no solamente apoyo y consulta estudiantil, sino también reuniones departamentales, acciones inherentes a la docencia (planificación, corrección, elaboración de recursos, etc), participación en actividades institucionales; y promoción espacios de innovación pedagógica e investigación interpelados por la singular diversidad de los grupos estudiantiles

y sus trayectorias escolares. En este sentido y en el marco de los cambios educativos que se vinieron dando nos cuestionamos, en palabras de Dussel I, Quevedo L. A.(2010), “¿Cuánto de la vieja clasificación o modos de trabajo con el conocimiento... debería conservarse, y cuánto hay que renovar?. Quizás, incluso, más que “cuánto”, habría que pensar en el qué queremos conservar o renovar, y en el cómo. No hay respuestas ciertas, pero si propuestas didácticas pedagógicas que pueden al menos vislumbrar algunas de ellas, y ésta pretende ser una de esas.

Entendemos que la Química como ciencia presenta problemas de enseñanza y de aprendizaje que le son característicos dado su objeto de estudio: la materia, su composición y transformaciones. Por ello toda propuesta pedagógica debe ser creativa a fin de mediar y acompañar la construcción de representaciones a nivel macroscópico, submicroscópico, simbólico e icónico, la construcción de modelos científicos, de abstracciones, el desarrollo del razonamiento hipotético-deductivo, entre otros, tal como lo requiere su aprendizaje. Esto sin dudas puede generar en los estudiantes ciertas tensiones, prejuicios o resistencias con la disciplina. Por esto la inquietud de generar un espacio extra curricular para estudiantes de 3° año, dado que en recién en este año el estudio de la Naturaleza se realiza siguiendo la sistematización de las ciencias básicas: Física, Química y Biología, espacios diferenciados curricularmente. De esta manera, la Química se incorpora en 3° Año abordando saberes referentes a la Química General. Este primer encuentro con la disciplina en la trayectoria escolar es importante; y puede ser determinante en el grado de relación y vinculación afectiva que el estudiante establezca con el objeto de estudio de esta ciencia. De allí la necesidad de configurar no solamente una propuesta áulica actualizada, integradora y contextualizada, sino que también generar espacios donde se afiancen los vínculos con el saber y con el equipo docente.

El formato elegido conjuga las características propias del taller con las del laboratorio sugeridas por La Resolución N°94/09 “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria” (C.F.E. N° 94, 2009): a fin propiciar la construcción gradual del conocimiento desde el nivel macroscópico hacia el sub microscópico. El Taller-Laboratorio se configura como un espacio, propicio para aprendizajes vitales significativos con apertura y tolerancia a las diferencias, con capacidad de diálogo, como una opción para sostener la presencia y el rendimiento académico de las clases tradicionales, y promover un vínculo pedagógico potente entre los estudiantes, con los docentes y con el saber. Se configura además como una opción para sostener lo que Terigi, Flavia (2010) denomina “trayectorias reales” y muchas de ellas son trayectorias “no encauzadas”, que presentan desafíos y requieren de formatos aun no comunes en la escuela actual. En este sentido el I.E.M se ha preocupado y ocupado por generar y promover espacios para acompañar de manera personalizada estas trayectorias reales posibilitando otras formas de recorridos. Desde el no vigente Programa ARE, hasta las actuales propuestas de acompañamiento para estudiantes que adeudan materias previas, acompañamiento de terminalidad de estudios y el programa de regularización de trayectorias escolares implementado en el ciclo 2013-2014 según la Res. IEM N°041/14 y destinado a estudiantes que repiten el curso por tener desaprobadas entre tres y cinco asignaturas incluidas las asignaturas previas; dan cuenta del trabajo institucional realizado en este sentido. Esto garantizó el derecho constitucional a educarse; integrar, incluir y no excluir a los estudiantes por sus diferentes tiempos y posibilidades de adquirir los saberes. Los estudiantes debieron regularizar las trayectorias hasta marzo de 2016.

Metodología.

El Departamento de Química ha propuesto estos últimos años espacios extracurriculares para estudiantes de 3°, 4° y 5° año en conjunto; donde la asignatura tiene presencia curricularmente. Algunos de los antecedentes lo constituyen los espacios generados en los años 2013 y 2014, con talleres enfocados en la producción de lácteos: queso, dulce de leche, yogur y otros derivados; en ese contexto la intencionalidad pedagógica estuvo centrada en el proceso de producción y en la educación para una alimentación saludable.

En el año 2015 estos talleres se llevaron a cabo por curso, dado los intereses manifiestos y distintos de los estudiantes de los diferentes cursos. Esta presentación socializa solamente la propuesta implementada con los estudiantes de 3° año. En un principio la propuesta estuvo destinada a estudiantes regulares, pero el grupo consolidado, es decir con asistencia constante, estuvo conformado por 25 estudiantes, en su mayoría regulares, y un número menor pero importante de estudiantes de diferentes trayectos institucionales: 4 del programa de acompañamiento para estudiantes que adeudan materias previas 2 del programa de regularización de trayec-

torias educativas.

Una premisa importante para seleccionar el formato fue lo que Ariel Zysman y Melina Furman (----) propone en “Ciencias naturales: aprender a investigar en la escuela”, respecto de la importancia de desarrollar distintas propuestas para una enseñanza de las ciencias naturales basada en la investigación en el aula, partiendo de una mirada que articula el modo de conocer que propone la ciencia y los procesos de aprendizaje escolar recorriendo, junto con los estudiantes, el fascinante camino de conocer e indagar el mundo natural. El formato seleccionado e implementado fue el taller-laboratorio, de 8 meses de duración, con una metodología que conjugó las características propias del taller con las del laboratorio, en un espacio opcional y en tiempo extra-curricular que comprometió las horas de extensión, con encuentros semanales los días viernes de entre 2 a 5 horas de duración.

Litwin (Litwin, 2008: 75) plantea que, en las prácticas docentes del nivel medio, quizás la mayor preocupación es el desinterés de los estudiantes, su apatía o indiferencia frente a muchas de las propuestas escolares. Frente a este escenario, propone que las estrategias que podrían ser significativas son aquellas que recuperan la implicación y la emoción de los estudiantes frente a la tarea. Por ello la elección del tópico “Cristalografía” fue producto de la elección de los estudiantes, quienes también tuvieron un rol activo en el diseño en implementación de las propuestas experimentales, por lo que han participado con esfuerzo y creatividad desde un rol activo y desde un “aprender haciendo”. Cabe destacar además que los estudiantes que asistieron lo hicieron con una actitud de estudio radicalmente diferente a la demostrada en las clases tradicionales en contexto áulico.

La temática Cristalografía conecta con el primer eje Sistemas Materiales del programa de Química de 3º año, cuyo esquema muestra en el siguiente gráfico N° 1:



Gráfico N° 1: Ejes del Programa de Química de 3º año: su contextualización y abordaje gradual en función de las escalas representacionales.

Las actividades que desarrollaron los estudiantes estimularon la curiosidad, la capacidad de hacer preguntas y proponer explicaciones, la búsqueda de respuestas a través del diseño y la realización de experimentos, y el debate colectivo para que, aprender a investigar en la escuela pueda convertirse en una “aventura” al menos motivadora. El desafío fue hacer de la experimentación sean más que meros experimentos o técnicas procedimentales; sino que tengan su significancia e implicancia pedagógica.

El siguiente gráfico N°2 muestra en etapas las acciones llevadas a cabo:



Gráfico N° 2: etapas y acciones del taller de Cristalografía.

✓ 1º Etapa: duró aproximadamente 1 mes, fue importante la presentación de la propuesta desde un lugar innovador y desafiante, como una invitación hacia nuevos aprendizajes y la posibilidad de fortalecer vínculos humanos.

✓ 2º Etapa: de 6 meses de duración aproximadamente. El momento crucial fue la elección de la temática; para la indagación de se utilizaron lluvias de ideas y actividades lúdicas de presentación y conocimiento. En principio hubo tres posibles temáticas sobre la cual profundizar el trabajo; pero la búsqueda bibliográfica promovida y soportada en libros, revistas de divulgación científica, páginas web, videos, fotografías, etc. precipitó la elección del tópico Cristalografía. Se utilizaron organizadores previos y analogías para consignar las acciones y esquemas organizativos para la producción de los diseños experimentales en el marco de la propuesta “aprender haciendo”. Finalmente la experimentación, implicó en principio un trabajo previo respecto del aprendizaje de técnicas sencillas y usos de materiales de laboratorio de Química; como también las normas de comportamiento, de higiene y seguridad, dado que es el primer año de trabajo en el Laboratorio de Química. La simple experimentación por sí misma podría no resultar innovadora sin embargo lo es cuando promueve gradualmente distintos niveles de indagación, según lo propuesto por Tamir, P y otros (1992); de manera tal que se vaya complejizando desde la simple comprobación hasta trabajos investigativos propios del ámbito escolar. Los diseños experimentales respondieron a niveles I, II y III según la clasificación propuesta por Tamir (1992), adquiriendo el estudiante, en ese orden creciente, mayor autonomía y rol activo frente a la tarea, con propuestas que promueven la imaginación y el descubrimiento.

NIVEL DE INDAGACIÓN
Nivel 0: Se les da la pregunta, el método y la respuesta. El estudiante debe seguir las instrucciones y obtener los resultados indicados. Este tipo de práctica de laboratorio se denomina también de verificación o confirmación.
Nivel I: Se da la pregunta y el método, y el estudiante tiene que hallar la respuesta.
Nivel II: Se da la pregunta y el estudiante debe encontrar un método y una respuesta.
Nivel III: Se le indica un fenómeno y tiene que formular una pregunta adecuada y encontrar un método y una respuesta a la pregunta.

Gráfico N° 3: Tamir P. y otros, 1992. Niveles de Indagación de las Actividades Experimentales

En este sentido se superó la idea de estudiante como un mero “ejecutor” de pasos (pesar, calentar, enfriar, agregar tal o cual sustancia) que desconoce el porqué de la acción, y promovió la observación, la creatividad, el descubrimiento, el trabajo colaborativo, el diseño a través de preguntas o situaciones problematizadoras, la comunicación, el análisis, la interpretación, etc.

Durante el diseño experimental fue necesario un acompañamiento direccionado de los docentes, así como

en la implementación por prueba y error, adquiriendo el estudiante mayor autonomía a medida que realizaban la reproducibilidad de las experiencias con modificación de las diferentes variables (temperatura, tiempo, concentración, sustancia, etc). Cabe aclarar que la cristalización es una técnica que ve influenciada sensiblemente por factores tales como la temperatura, las impurezas, el tiempo, la saturación de la solución, etc. Entre las pruebas que se realizaron es menester destacar las siguientes:

I. Diseños experimentales para la obtención de Cristales de azúcar: los estudiantes, demoraron de 2 a 3 semanas en perfeccionar el método de cristalización. La efectividad de la cristalización obtenida estuvo influenciada por la marca del azúcar y las cantidades utilizadas. Una vez obtenidos los cristales moldeados sobre alambres de cobre en forma de “árbol de la vida” utilizaron colorantes para torta para decorar sus producciones.

II. Diseños experimentales para la obtención de cristales de sulfato cúprico dihidratado ($\text{CuSO}_4 \cdot 2\text{H}_2\text{O}$): se obtuvieron en principio cristales a partir de las soluciones saturadas; el inconveniente surgió cuando se quiso propiciar el crecimiento sobre los diseños en alambres de cobre, ya que parecía estar plastificado. Finalmente se probaron alambres de diferente espesor encontrando así uno en el cual se pudo obtener la cristalización.

III. Diseños experimentales para la obtención de cristales de alumbre: el alumbre que se utilizó fue el de venta comercial, dado el gran porcentaje de impurezas no se obtuvo cristales importantes ni crecimiento sobre los moldes de alambres de cobre.

Los moldeados preferidos han sido lo de los árboles de la vida, con lo cual realizaron un bosque de arboles, y figuras humanas como bailarinas.

El siguiente gráfico N° 4 muestra un collage con algunos de los registros fotográficos tomados por los estudiantes:



Gráfico N° 4: Collage fotográfico de las producciones efectuadas por estudiantes de 3° año, I.E.M, en el marco del taller de Cristalografía 2015.

✓ 3° Etapa: en esta última etapa de 1 mes de duración, se realizó la valoración del taller por parte de los estudiantes y la socialización institucional en el marco de las actividades por el fin del ciclo lectivo.

El acompañamiento docente fue direccionado al comienzo, adquiriendo al final un rol más orientador, cobrando relevancia, lo que Flavia Terigi (2010) refiere como el “momento de organización”, en términos de construir con los chicos memoria de trabajo que posibilitan experiencias compartidas.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

El formato conjugado Taller – Laboratorio ha resultado oportuno para profundizar y/o complementar aprendizajes desarrollados en el marco de las clases tradicionales. La experimentación posibilitó el desarrollo y afianzamiento de destrezas y habilidades para la observación, la formulación de hipótesis, el planteamiento de problemas, la reflexión y el trabajo en equipo. El diseño experimental basado en “prueba y error” ha permitido vivenciar el carácter procesual del conocimiento científico, y superar las pre-concepciones de ciencia como producto acabado, al ofrecer oportunidades para la construcción del conocimiento químico desde un lugar activo y desafiante.

En definitiva, comprobamos que las prácticas de laboratorio juegan un papel primordial en la familiarización

de los estudiantes con la metodología científica por lo cual es conveniente plantearlas a partir de una situación problemática, tener en cuenta las ideas previas de los estudiantes, posibilitar la consulta bibliográfica, favorecer el razonamiento hipotético- deductivo, posibilitar la emisión de hipótesis que requieran ser contrastadas y posibilitar la socialización de las producciones.

Esta propuesta fortaleció los vínculos docentes-estudiantes, favoreció en los estudiantes una mirada diferente de la disciplina impactando positivamente en su interpretación y comprensión, que se tradujo en un buen rendimiento académico de los estudiantes que asistieron al taller aun con la diversidad de potencialidades, intereses y trayectorias escolares. El taller-laboratorio resultó un formato adecuado para acompañar particularmente aquellas trayectorias que Terigi, Flavia (2010) denomina trayectorias “no encauzadas”, enmarcadas institucionalmente en el programa de regularización de las trayectorias y del acompañamiento para materias previas. Para el equipo docente fue importante manejar distintas cronologías de aprendizaje, acotadas pero distintas, en condiciones de enseñanza simultánea (Flavia Terigi, 2010) al gestionar intervenciones para el aprendizaje de estudiantes con trayectorias escolares diferentes en condiciones de enseñanza simultánea, logrando así aprendizajes equivalentes (F. Terigi, 2010).

Este proyecto significó para el equipo profesor-auxiliar una interpelación a la propia práctica, la concreción de problematizarla, a fin de, favorecer la acumulación de saberes de experiencias y acreditar una evolución hacia la profesionalización (Perrenoud, 2007).

PERSPECTIVAS.

Las perspectivas se relacionan con la articulación de estas propuestas de implementación de formatos extra-curriculares innovadores con el formato de clases tradicionales; para lo cual el aula-taller, o las propuestas de enseñanza multidisciplinares que adoptan forma de seminarios temáticos Intensivos o Jornadas de profundización temática constituyen opciones viables, así como también las variaciones de las propuestas disciplinares que incluyen

estrategias de desarrollo mixtas que alternan regularmente el dictado de clases con talleres de producción y/o profundización; o bien el trabajo en aula con el trabajo en laboratorio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Consejo Federal de Educación. (2006). Ley de Educación Nacional (L.E.N) N° 26.206. Argentina.
- Consejo Federal de Educación (2009). Orientaciones para la organización Pedagógica e institucional de la Educación Obligatoria. Resolución CFE N° 93/09. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina
- Dussel, I. Quevedo, L. (2010). Modos de trabajo en la escuela. Que conservar. Que renovar. En I, Dussel y L, Quevedo (Eds). Documento Básico Educación y Nuevas Tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. VI Foro Latinoamericano de Educación. Argentina: Santillana.
- Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar: condiciones y contextos. Paidós. Buenos Aires.
- Philippe Perrenoud. (2007). Desarrollar la Práctica Reflexiva en el oficio de enseñar. 3°Ed. Graó/Colofón. Disponible: http://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=0A2SnLyp_I0C&oi=fnd&pg=PA9&dq=la+practica+reflexiva&ots=mTQDzXDCRI&sig=VDz0Bujc1zIGnQcT2U6b8hjLMFA#v=onepage&q=la%20practica%20reflexiva&f=false. Consultada el 21 de Julio de 2012.
- Proyecto Educativo I.E.M “Dr Arturo Oñativia” – UNSa. Características del Proyecto: 4. Salta. Argentina
- Terigi, Flavia. (2010). “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. Conferencia en la Jornada de Apertura del Ciclo Lectivo. La Pampa, Argentina.
- Tamir, P. y García Rovira, M. P. (1992). “Características de los ejercicios de prácticas de laboratorio incluidos en los libros de texto de Ciencias utilizados en Cataluña”. Enseñanza de las Ciencias, 10 (1),3-12. España
- Zusman, A.; Furman, M. Ciencias naturales: aprender a investigar en la escuela.

Resignificar el discurso poético: la poesía en lo cotidiano, en el aula, la escuela y las calles

María Graciela Castro

Escuela de Bellas Artes y de Artes Decorativas
e Industriales “M° Atilio Terragni”
Universidad Nacional de Tucumán

Este trabajo surge a partir de mi experiencia como docente de Lengua y Literatura en la Escuela de Bellas Artes “Maestro Atilio Terragni” y ante el interrogante: ¿Cómo acercar a los alumnos de 5° y 6° año al discurso poético? ¿cómo dejar atrás los prejuicios sobre la poesía como una lectura aburrida o difícil?

Desde mi experiencia como escritora me propuse resignificar, para los adolescentes, el discurso poético desde diversas formas de difusión: canciones, películas, cafés literarios, recitales poéticos/musicales, panfletos, tenderos literarios, muros y calles.

Se trata de desmitificar la poesía, de sacarla de lugares inalcanzables para que comience a ser leída y escuchada en el espacio de lo cotidiano. Trato de mostrar a mis alumnos, adolescentes, que leer poesía es un desafío.

Así planteada la propuesta, comenzamos con mis alumnos, la lectura de autores tucumanos y de otros lugares de nuestro país. Para las clases llevo publicaciones de poesías y dejo que elijan lo que quieren leer. La lectura de un poema no es tarea fácil, están las pausas, el ritmo, la rima. Los motivo a que busquen en youtube a cada autor leyendo o recitando sus poemas, para que escuchen sus voces y cómo dicen su poesía.

- “Lea usted que lee lindo, profe” -me piden los alumnos. Les contesto que todos podemos leer poesía y los voy orientando hacia un concepto de “voz poética”, quién habla en un poema y a quién le habla¹. Desde ahí surgirá el tono en que pueden leer, las pausas que esa voz necesita. Y los acerco a la lectura de una autora tucumana, Alejandra Díaz²:

“De qué está hecho el amor/amor
de dulces/monstruosas soledades
construyéndose una a una/
telarañas/redes de atrapar incautos
selva/ en la que se entra para no salir
más que salvajemente ciegos

De qué está hecho el amor/amor
que tenemos la certeza de llegar
justo ahí donde aguardamos
abrazando la bolsa mendigos/

De qué estamos hechos para ganarnos
La mirada/la palabra/el gesto/el beso

¹. El concepto de voz en el poema, es trabajado desde los lineamientos de Laura Scarano: Los lugares de la voz. Protocolos de la enunciación literaria y Arcadio López Casanova: El texto poético. Teoría y metodología.

². Alejandra Díaz es escritora tucumana, que comenzó difundiendo sus poemas en su facebook. Participa activamente en recitales poéticos-musicales, en cafés literarios, en programas de radio con la lectura de sus textos. Hasta ahora ha publicado sus libros: La piel del mundo (2012) y Polaroid (2015)

Para que no nos olviden
Dejándonos parados a contraviento

a contrapelo

Les comento que la escritora Alejandra Díaz fue mi compañera en la Facultad y es mi amiga. Se sorprenden por la cercanía de una autora, y así desmitifico la idea de que los escritores son “viejos que murieron hace tiempo”.

Se debate en clase sobre qué es esto de escribir poesía.

¿qué es la poesía? Y también ¿qué no es la poesía?

Leemos en clase un artículo publicado en el diario La Nación: “Acción Poética: una revolución de letras invade los muros de las ciudades”. Nos informamos sobre el origen de “Acción Poética”, grupo que circula por toda Latinoamérica, que nació en México, como Movimiento Acción Poética. La lectura nos lleva a citar frases leídas en las paredes de nuestra provincia, con la firma de APT (Acción Poética Tucumán).

La tarea es copiar, memorizar, fotografiar y retener estas frases, para luego analizarlas en clase. A veces ellos mismos se ríen de las ocurrencias que recopilamos en los muros pintados siempre con la misma grafía, en letras mayúsculas negras, sobre un fondo blanco.

Completamos la lectura del artículo de La Nación que incluye una entrevista al responsable del grupo “Acción Poética Tucumán”, él habla de “la intervención de espacios públicos”, se presentan en sus comienzos como transgresores que pintaban las paredes sin permiso, con la adrenalina de ser descubiertos in fraganti y tener que escapar a refugiarse. Mis alumnos pertenecen a una Escuela de Artes, pregunto entonces por el concepto de “intervención de espacios públicos”, frase que utiliza el entrevistado, los chicos, adolescentes responden que está bien aplicada y debatimos entonces sobre el espacio público antes -con basura y abandonado- y ahora -pintado de blanco con alguna frase en letras negras- La intención es buena.

Seguimos con la lectura y el entrevistado define su iniciativa de este modo: “Se escribe micropoesía: una frase de no más de ocho palabras. Entendimos que menos es más”, la remata. La discusión en clase de Lengua y Literatura nos lleva a plantearnos qué es poesía entonces:

¿la micropoesía son frases de hasta ocho palabras?

¿el peatón o automovilista que lee esas frases en las paredes puede llegar a creer que se trata de poesía?...El debate es enriquecedor.

Al comienzo del desarrollo de la unidad, vimos la película “El Postino” (El cartero de Neruda) y a todos nos cautivó ese personaje tan simple como Mario, el cartero, que consigue desde su ingenuidad descubrir las metáforas y escribirlas él mismo. La poesía está al alcance de todos, entonces, pero no todo es poesía, escribir unas frases en columna, a la manera de versos, no es poesía.

Los conceptos de metáfora, imagen y otros recursos retóricos vuelven a revisarse en clase. La poesía es síntesis; un verso puede abrir muchas posibilidades de lectura. Juan Gelman, llega al aula con su poema:

“Epitafio”

Un pájaro vivía en mí
una flor viajaba en mi sangre
mi corazón era un violín
Quise o no quise. Pero a veces
me quisieron. También a mí
me alegraban la primavera,
las manos juntas, lo feliz.

¡Digo que el hombre debe serlo!

Aquí yace un pájaro,
una flor
un violín”

¿Qué es un epitafio? surge la pregunta para iniciar una primera lectura del texto de Juan Gelman. ¿quién escribe los epitafios? ¿para quién se escriben los epitafios?. Se vuelve a relacionar con el concepto de “voz” en el texto:

Voz de la escritura porque ésta adquiere un nivel de autonomía significante imposible de ignorar: la escritura nos habla y en esa parábola que traza en su interacción con el lector construye su propia voz. Pero también hablamos de voz en la escritura [...] articulación de un “lugar” desde donde ese autor, su historia y su cultura, construye una voz contextualizada, con categoría semiótica e institucional (Scarano, 1994)

Agregamos la lectura de un artículo de internet: “Para morir de risa: los epitafios más divertidos de la historia” por Patricia Rodón. Los epitafios son escritos por los parientes del muerto, aunque a veces, él mismo puede dejar escrito lo que quiere que se transcriba en su lápida:

- “Aquí yace Moliere, el rey de los actores. En estos momentos hace de muerto y de verdad que lo hace bien” (Epitafio de Moliere)
- “Que baje el telón, la farsa terminó” (Epitafio de Rabelais)
- “Por los demás, los que mueren son siempre los demás” (Epitafio de Marcel Duchamp)
- “Al morir échenme a los lobos. Ya estoy acostumbrado” (Epitafio de Diógenes)

Los epitafios generan un trabajo de intertextualidad, ya que deben entablarse en clase las relaciones con textos y el contexto de las personalidades mencionadas. Se establece una consigna de escritura de textos breves que podrían ser utilizados como epitafios.

El desarrollo de la unidad en la que trabajo sobre el discurso poético, se organiza con la lectura de textos complementarios sobre la poesía, su permanencia y su difusión. El discurso de Juan Gelman “La poesía está de pie contra la muerte” al recibir el premio Cervantes es comentado en clase:

[...] Esas palabras nuevas, ¿no son acaso una victoria contra los límites del lenguaje? ¿acaso el aire no nos sigue hablando? ¿y el mar, la lluvia, no tienen muchas voces? Hay millones de espacios sin nombrar y la poesía trabaja y nombra lo que no tiene nombre (Gelman, 2008)

Se lee en clase, además el texto de Jorge Monteleone “Entre la melancolía y la historia” para comentar y reflexionar sobre situación de la poesía en la conformación de un canon literario. Monteleone al respecto de un “canon escrito en el agua”, ya que es dinámico y centrífugo ya que se modifica y transforma de manera incesante y son los poetas los encargados de esto, desde el ejercicio incesante del trabajo poético.

Los alumnos realizan la búsqueda en internet de poemas musicalizados, canciones de autor (Víctor Jara, Pedro Aznar, Adrián Abonizio, el dúo tucumano Calíope, entre otros)

Para el abordaje de estos textos, propongo un primer acercamiento desde la rima y la versificación; la determinación del “yo poético” (¿quién habla en el poema? y ¿a quién le habla?. Las actividades de los alumnos se orientan hacia la interpretación de metáforas, la ubicación de recursos poéticos y su función en el texto para lograr además delimitar y enunciar el tema en cada texto poético.

Las formas de difusión de la poesía actualmente, son comentadas en clase: los recitales poéticos-musicales, las letras de canciones, los tendedores literarios, los cafés literarios, etc. De hecho, los alumnos organizan en la escuela cafés literarios donde participan con lectura de producciones propias y otras manifestaciones artísticas.

Desde estas propuestas de lecturas y de trabajo en el aula y fuera de ella, se logra desmitificar la poesía y resignificar el discurso poético desde su presencia en lo cotidiano, la escuela, las calles y otros espacios.

Bibliografía:

- Dema, Verónica (2013) “Acción poética: una revolución de letras invade los muros de las ciudades” en La Nación, 15 de febrero, disponible en www.lanacion.com.ar › Sociedad
- Gelman, Juan (2008) “La poesía está de pie contra la muerte”, discurso al recibir el Premio Cervantes, España, 23 de abril.
- López Casanova (1994) El texto poético. Teoría y metodología Ediciones Colegio de España, España.
- Monteleone, Jorge (2010) “Entre la melancolía y la historia” en ADN Cultura, La Nación 22 de mayo.
- Scarano, Laura (2000) Los lugares de la voz. Protocolos de la enunciación literaria, Melusina editorial, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Ciencia y prejuicio: Hablando de la marihuana

Adriano Ezequiel Agreda

Escuela Superior de Comercio "Carlos Pellegrini"
Universidad de Buenos Aires

I.- Introducción

Una publicación en la revista mensual *National Geographic*¹; expresiones que se manifiestan de diversa manera entre los estudiantes y ambas situaciones que coinciden en una clase de Formación Ética y Ciudadana. Un cóctel perfecto para indagar acerca del uso y el consumo de marihuana, a la luz de los objetivos de la asignatura.

De este modo se propuso a los miembros de los cursos a cargo del docente realizar un examen integrador (domiciliario, de a dos, con una fecha de entrega - vía correo electrónico - y otra fecha posterior para la defensa oral ante el docente), que gire en torno a los usos de la planta y a los conocimientos adquiridos durante el primer cuatrimestre del año 2015.

Se logró vincular los aspectos filosóficos desarrollados en torno a la teoría del lenguaje y las del conocimiento; además, captar, por un lado, la formación de los valores morales en la sociedad y, por el otro, los dilemas que se presentan, por las barreras éticas y legales; y, por último, adquirir conocimiento acerca de las consecuencias jurídicas en nuestro país respecto a su uso y consumo, desde una perspectiva de pensamiento crítico e independiente,

La participación en la confección del examen fue del 95%, aproximadamente y las expectativas en el nivel de respuestas fue superado holgadamente. La experiencia ha sido por demás enriquecedora, dado el interés y compromiso de los estudiantes y la participación de algunos padres que colaboraron para la realización de la actividad.

II.- Presupuestos teóricos

II.a.- ¿Por qué hablar de filosofía?

Uno de los objetivos propuestos para abordar la materia Formación Ética y Ciudadana, en el segundo año, resulta ser el de brindarles a los estudiantes herramientas, prácticas concretas, que les permitan comprender que "La Filosofía" es, por un lado, un conjunto de contenidos (conceptos, ideas, teorías) y, además, una actividad, un modo de pensar o reflexionar sobre esos contenidos. Que hemos sido los seres humanos los que, a lo largo de la historia, hemos construido ello. Pero, ¿por qué y para qué hablar de la filosofía?

A modo de ensayo, podemos decir que a través de su comprensión y estudio, se busca lograr conocer diversas soluciones posibles a cuestiones que les conciernen a los jóvenes, también a los adultos, en sí, a la sociedad toda. Pero también buscamos mejorar las habilidades de los estudiantes para pensar críticamente, tanto en su día a día y, por qué no, respecto de quienes los rodean. Para ello, investigamos acerca de situaciones que examinen nuestros creencias y prejuicios.

Bien podríamos elegir otro camino para el abordaje de la asignatura, es decir, vivir sin preguntarnos por qué hacemos tal o cual cosa o por qué pensamos lo que pensamos; en todo caso, pareciera que sería una vida mucho más sencilla si no nos preguntamos nada acerca de ello, pero consideramos que estaríamos viviendo una vida incompleta – no usamos nuestra máxima herramienta, el razonamiento, es decir, esquivamos el acto

¹. (Sydes, 2016: p. 2-31)

de pensar, reflexionar –, menos libre. Por ello, aquí buscamos sumergirnos en una difícil e incómoda tarea de evaluar nuestros valores y conocimientos, pues consideramos que ello nos permitirá ser más autónomos al momento de decidir sobre nuestras acciones, intentando generar argumentos racionales que den respuestas a aquellas inquietudes, desde las más simples y obvias a las más complejas y aparentes, de un modo preciso, riguroso y fundado.

Sin embargo, dejamos sentado la siguiente premisa: toda respuesta filosófica es a su vez, susceptible de discusión y análisis, porque no hay soluciones únicas y definitivas a los problemas filosóficos. Toda definición está sujeta a cambios que pueden proceder de factores internos o externos y que pueden suceder en cualquier momento. Nuestra tarea es la de brindar las herramientas necesarias para que los estudiantes puedan: percibir dichos cambios; generarlos; comprenderlos o variante similar.

II.b.- Sobre el lenguaje y discurso.

Para lograr ese objetivo propuesto, nuestro punto de partida está dado por el análisis del lenguaje y el discurso. Buscamos de-construir nuestro relato diario para llevarlo a la mínima expresión, gesto, sonido sobre el cual nos valemos para comunicarnos con el otro.

En este sentido, nos valemos de recursos literarios para ello², que nos permiten introducir la perspectiva desarrollada por el filósofo John Hospers³, para establecer la diferenciación entre el símbolo y signo, entendiendo por el primero como "aquellos casos de representación en los cuales se ha dispuesto que una cosa represente a otra por una decisión de algún ser humano o de un grupo de seres humanos", y por el segundo a "la situación de otorgarle un sentido a un fenómeno cuando este se relaciona con otro".

Así reivindicamos que las palabras representan fenómenos, relaciones, cosas; que no hay palabras correctas o incorrectas para ellos; que no se descubren los significados de las palabras, pues ellas no están insertas en los fenómenos, relaciones o cosas sino que ellas son asignadas por los seres humanos y dicha asociación es arbitraria en un comienzo y solo por una aceptación – forzosa o acordada – dicha asignación es la que prevalece en una sociedad en un momento determinado.

Al instalar la idea que estamos rodeados de signos que nosotros mismos hemos construido y a los cuales les damos vida a cada instante; que esos signos son una expresión de algo; que los signos que más utilizamos son las palabras; que no hay palabras correctas o incorrectas, malas o buenas; que hay una libre estipulación para ello y que su uso depende de un aspecto común entre la sociedad, pudimos establecer los lineamientos que hacen a la formación del lenguaje. De este modo, nos permitimos preguntarnos para qué sirven y cómo se forman las palabras que utilizamos cotidianamente.

Nuevamente la literatura nos provee de las herramientas necesarias para sostener lo antedicho y dar pie para responder los fines y funciones de las palabras. Será Roberto Fontanarrosa⁴ quien nos permite sostener lo antedicho e indagar sobre posibles repuestas a los interrogantes planteados: que la palabra sirve para comunicarnos, para explicar acciones, dichos o sucesos que pueden ser entendidos de diferentes modos y son nuestros sentidos los que dan forma estas palabras que cotidianamente utilizamos.

Aprovechar el recurso audiovisual, nos permitió analizar, por un lado, el discurso en sí y por el otro, los usos del lenguaje.

Respecto del primero, sostenemos que no hay discursos neutrales o inocentes sino que son "prácticas que forman sistemáticamente {a} los objetos de {los} que hablan"⁵. Se ratifica lo sostenido en la formación de las palabras y se amplía ello al sostener que el discurso es un ámbito de disputa conflictivo, en donde diferentes puntos de vistas se trenzan para intentar hacer prevalecer uno sobre el otro, de acuerdo a los intereses y valores que uno sostenga.

². (García Marquez, 2007: p. 9)

³. (Hospers, 1969: p. 9 y ss).

⁴. Fontanarrosa, Roberto. Discurso en el III Congreso Internacional de la lengua Español, celebrado en Rosario el 19/11/2014, disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=iSMnSjK_C0M

⁵. (Foucault, 1970: p. 81)

En lo que hace al segundo de los aspectos, siguiendo al jurista Genaro Carrió⁶, analizamos, primeramente, los usos del lenguaje - descriptivo; expresivo; directivo; operativo -, es decir, el modo en que el emisor ha dicho el mensaje. Sentado ello, luego indagamos sobre los usos generales de las palabras, es decir, si la cosa designada, cumple los requisitos que le ha asignado el emisor. En palabras de Carrió, “[las] palabras cumplen una doble función, por un lado, denotan (o extensión) el conjunto de objetos que exhiben las características o propiedades por cuya virtud les aplicamos la misma palabra y connotan (intensión) esas propiedades”. Es decir, las palabras tienen un significado denotativo cuando ellas agrupan “al conjunto de objetos a los cuales se aplica la palabra”. Y también tienen un significado connotativo, es decir, “las propiedades por virtud de las cuales aplicamos a esos objetos una misma palabra. Por lo tanto, la pertenencia de un objeto al grupo de objetos denotados por una palabra queda determinada por el hecho de que le primero exhibe las propiedades connotadas por la segunda. El criterio para el uso correcto de ella, por ende, es la presencia, un objeto determinado, de las propiedades en cuestión”.⁷

Esta perspectiva, nos permite avanzar sobre la problemática que se plantea con la vaguedad y ambigüedad de las palabras. Pues cabe recordar que no utilizamos una palabra para cada cosa en particular sino que, en este proceso de construcción, las hemos agrupado en palabras generales que sirven para hacer referencia a grupos o familias de objetos, hechos o propiedades – por ejemplo: todo gato es felino, pero no todo felino es un gato -. Este agrupamiento posee características, propiedades, en común que permite identificarlos como pertenecientes a aquel y, a la vez, diferenciarlos de los otros. Pues entonces, el uso general que le damos a las palabras debe intentar acercarse a la mayor de las precisiones posibles para que el mensaje que se quiera transmitir llegue al receptor, conforme la perspectiva del emisor.

Para lograr tal objetivo resulta necesario, a nuestro criterio, desarrollar las diferentes perspectivas acerca de las teorías del conocimiento, lo cual será brevemente desarrollado. Ello, pues consideramos que la expresión debe realizarse con la mayor rigurosidad posible dado que la textura de la palabra posee las dificultades expresadas y a que el modo en que el lenguaje se expresa puede llevarnos a confusiones no deseadas. Así, consideramos que la expresión, el lenguaje, debe hacerse con conocimiento. Y conocer sus teorías en sus buenos comienzos.

II.c.- Acerca del conocimiento

Si afirmamos desde un comienzo que debemos cuestionar cada uno de nuestros actos y pensamientos, a los fines de generar un espíritu crítico, la pregunta acerca de qué implica conocer y cómo se conoce, merece, a nuestro entender, un espacio en el desarrollo de nuestra asignatura.

Para ello, en primer lugar, utilizamos una publicación⁸ en donde una teoría científica acerca de los cometas fue puesta en tela de juicio, a raíz de un descubrimiento novedoso.

A través de este debate, hicimos hincapié acerca de las diferentes teorías respecto al conocimiento, preguntándonos si es posible alcanzar un conocimiento objetivo, cuál es su origen y alcance del mismo.

Para alcanzar tal objetivo, hemos empezado a buscar respuestas en teorías que, poseen más de 2.500 años de vigencia, es decir en la perspectiva que sostienen los sofistas - Protágoras -, los escépticos - Pirrón - y los dogmáticos - Platón -, para culminar con las posturas que sostienen, ya en la modernidad, los empiristas - Hume -; racionalistas - Descartes - y el idealismo trascendental de Kant.

Pues, insistimos, resulta fundamental que los adolescentes logren comprender el proceso de formación de decisiones, sobre todo las propias y reivindicamos que sea el ámbito educativo donde ello se pueda desplegar. Desnudar la trama de la palabra, el discurso y el conocimiento implica correr el velo de la supuesta neutralidad que estos y el emisor contienen. Entendemos que el lenguaje, es un instrumento para tratar con la realidad y

6. (Carrió, 1986: p. 19 y ss.)

7. (Carrió, 1986: p. 27 y ss.)

8. (AA/AA Temblor en la ciencia espacial. Página 12, publicación del 15/04/2016 La sonda Rosetta envió datos que sorprendieron al mundo científico. Según información enviada por el robot Philae, que en noviembre se posó sobre un cometa situado a 500 millones de kilómetros de la Tierra, ese cuerpo no tiene campo magnético propio, lo que contradice la teoría actual sobre la formación y evolución de los cometas. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-270515-2015-04-15.html>

lo que se expresa requiere rigurosidad, conocimiento. Poner en crisis todas y cada una de las expresiones acerca de lo que consideramos realidad, nos acerca a un nivel de análisis acerca de lo ideológico, es decir, de lo que se dice, cómo se dice, quién lo dice y para qué lo dice.

En este sentido, consideramos que el aspecto ideológico es condición de la producción de la palabra, del discurso y su estudio nos permite preguntarnos acerca de cómo se forman los valores en la sociedad.

II.d.- De la formación de valores y normas en la sociedad.

El proceso de formación de valores en los seres humanos se encuentra vinculado a la vida en sociedad; lo individual y lo social no se pueden pensar como dos fenómenos separados. Lo que somos en tanto individuos no puede ser nunca independiente del ámbito en el que nacemos (con sus costumbres, sus normas, sus criterios estéticos, etcétera), que inevitablemente nos marca y condiciona; pero a la vez nosotros “marcamos” (aunque sea en forma muy poco sensible) una diferencia en ese conjunto social, con la impronta única que imponemos a lo que en tanto individuos hacemos, queremos, etcétera.

Entonces, llamamos socialización al proceso por el cual un individuo se integra a una sociedad determinada. ¿Qué implica ello? Pues bien, hablamos de un proceso de interiorización de normas, valores y tabúes de la sociedad. Por medio de ella, los hábitos y deseos son “modelados” de forma tal que, sin borrar el carácter singular de los actos del individuo, éste adquiera un carácter tal que “quiera” obrar tal y como lo deben hacer los miembros de la sociedad en la cual se integra.

Los valores predominantes en una sociedad resultan ser producto de relaciones anteriores a nuestra existencia; provienen de aceptaciones y rechazos de conductas llevadas adelante por nuestros antepasados y se encuentran en constante crisis día a día, dada la dinámica misma de la sociedad que, a través de sus miembros, cuestiona acerca de las razones por las cuales “X” conducta es considerada de una manera u otra.

La calificación de las conductas - juicios de valor - tiene que ver con el grupo social en el que se vive y ello ofrece la orientación a seguir. Postulamos que el modo en que se debe abordar una apreciación de las conductas debe estar vinculada con la autonomía, es decir, “la capacidad que tienen los seres humanos para revisar crítica y racionalmente las posibilidades que están a su alcance y decidir con libertad las acciones y los planes de vida que pretenden realizar.”⁹

Así las cosas, en este estado actual, podemos afirmar que existe entre los seres humanos un cierto consenso, mínimo y de carácter universal, por el cual se califican algunas conductas como aprobadas o desaprobadas - por ejemplo, el desarrollo teórico-práctico de lo que consideramos Derechos Humanos -. Y las razones para ello las encontramos en el estudio mismo de la moral y la ética.

Aceptando que “la moral” puede definirse como el conjunto de normas, valores y costumbres que rigen en un grupo (ya sea éste social, cultural, étnico, religioso), estas normas, valores y costumbres regulan, de algún modo, nuestras conductas y pueden ser diferentes según la cultura o la época a la que pertenezcamos. Por ello, es saludable recordar que, cuando hablamos de moral, hacemos referencia a un actuar que está sometido a un juicio de valor pre-establecido por una sociedad determinada, en un momento histórico determinado. Dicho juicio de valor califica la conducta como positiva negativa, buena mala e influye sobre la conducta a tomar.

En este orden de ideas, consideramos que “la ética” puede definirse como una reflexión sobre el origen, la articulación y el fundamento de los conjuntos de normas, valores y costumbres de los grupos humanos. Es decir, sostenemos que la ética se pregunta por qué ciertas normas nos parecen justas o por qué algo es considerado valioso. Aunque no estén escritas en un código ni tengan sanciones concretas, las normas o valores morales se sienten como “obligatorias”.

Esta obligación no tiene por qué ser externa; esto quiere decir que no es necesario que se nos obligue a observar una conducta para que podamos decir que debemos actuar de alguna manera. Por ello, entendemos a “la obligación” en un sentido mucho más amplio. Diremos que una conducta está sometida a una norma, ya sea porque se nos impone o porque nos sentimos con el deber de observarla.

9. (Nosiglia, 2000: p. 11)

Este sentido amplio de “obligación” tiene un alcance preciso: existen infinitas conductas que observamos cotidianamente, que aún no siendo pasibles de sanción (en caso de no ser observadas) se nos presentan como obligatorias, porque las sentimos como tales. Ante este tipo de situaciones, donde internamente nos sentimos con una obligación que nos dice que debemos, o no, actuar de determinado modo, nos encontraremos bajo el dominio de lo que vamos a denominar como normas de conducta: normas que no se nos pueden exigir externamente en forma coercitiva y que, a la postre, resulta una diferencia esencial, de las normas jurídicas.

En este debate interno sobre un hacer o no, estamos haciendo una expresa referencia a dilemas prácticos o dilemas morales, dependiendo el caso concreto. Llamaremos dilema práctico a aquel que se genera producto de una decisión, la cual tomamos conscientemente, y que atrae un conflicto interno, con uno mismo¹⁰, y no aparecen afectadas terceras personas ante ello. Por el contrario, habrá dilema moral cuando aquella acción que tomamos, afectará a terceros. Es decir, se genera un conflicto, en donde se puede afectar a alguien¹¹. Ante esa situación, ¿qué decisión han de tomar?

Para abordar estas situaciones, donde nuestras decisiones, tomadas conscientemente, pueden resultar ser problemáticas, nos apoyamos en una publicación de la revista Encrucijadas, de la Universidad de Buenos Aires¹², para la realización de actividades prácticas en donde se pueda explorar y debatir acerca de nuestras propias valoraciones, buscar los fundamentos de por qué decidiríamos de un modo u otro y qué consecuencias puede acarrear ello en nosotros y en nuestro entorno.

Llegados a este nivel de desarrollo de la asignatura y habiendo desplegado estas herramientas teóricas y prácticas, podemos, finalmente, ingresar al análisis de las normas jurídicas.

II.e.- Acerca de las Normas jurídicas.

Nuestro punto de partida está dado por disociación del ámbito moral del jurídico. Tomemos un ejemplo de una situación cotidiana: “no se debe mentir” es una norma moral o de conducta. Si bien existen normas jurídicas que sancionan ciertos tipos de mentira (por ejemplo: el falso testimonio de un testigo en un juicio) no toda mentira es contemplada por ellas - (verbigracia, la facultad de un imputado, en oportunidad de la declaración indagatoria¹³ de: no declarar o declarar; si lo hace puede expresar lo que le venga en gana y no por ello será sancionado; en todo caso de existir un reproche penal es porque se encontraron elementos probatorios para vincular su conducta con un delito y no por haber mentido). Si alguien miente a un amigo, ese acto no constituye un delito pero constituye un acto malo desde un punto de vista moral. He aquí, en este ejemplo, la diferenciación entre las normas o valores morales y normas jurídicas.

Sostenemos que las normas jurídicas son aquellas pertenecen a un sistema jurídico, válido y eficaz, su observancia resulta obligatoria, so pena de recibir una sanción predeterminada por la autoridad, el Estado, quien, además, pondrá en funcionamiento las herramientas que posee para su aplicación coercitiva. Por el contrario, las conductas establecidas por una moral determinada no poseen dichas características, sino que las sanciones a las que nos sometemos cuando incumplimos las normas o valores morales están relacionadas con el rechazo o la reprobación por parte de nuestros semejantes: repudio, menosprecio, desconfianza, pero nada tienen que ver con aspectos jurídicos, pues no existe ninguna autoridad que haya determinado su aprobación o desaprobación, no hay obligatoriedad en seguir sus preceptos ni nadie, en forma coercitiva, nos aplicará una sanción.

De acuerdo a las circunstancias que nos brindaron la oportunidad de avanzar sobre el uso y consumo de

¹⁰. Ejemplo: hoy que es viernes, voy al cine o voy a un recital de rock.

¹¹. Por ejemplo, hace unos días, acordaste con un compañero del colegio ir al recital de rock el próximo viernes, pero una compañera/o que te gusta te preguntó si no querías ir al cine con ella/el.

¹². (Cohen, 2004: pág 56-59)

¹³. Art. 294 del Código Procesal Penal argentino: “Cuando hubiere motivo bastante para sospechar que una persona ha participado en la comisión de un delito, el juez procederá a interrogarla; si estuviere detenida, inmediatamente, o a más tardar en el término de veinticuatro (24) horas desde su detención. Este término podrá prorrogarse por otro tanto cuando el magistrado no hubiere podido recibir la declaración, o cuando lo pidiera el imputado para designar defensor”.

marihuana, se explicó, desde el punto de vista jurídico, la regulación que el estado argentino realiza al respecto, a través de la ley 23.737¹⁴ y de su aplicación concreta en los tribunales.

Expuesto, brevemente, el cuadro teórico con el cual trabajamos durante el primer cuatrimestre de 2015, estamos en condiciones de describir los aspectos centrales de la publicación en la revista National Geographic, de acuerdo a las respuestas de los estudiantes en el examen.

III.- De la aplicación de los conocimientos de la asignatura en torno al uso y consumo de marihuana.

III.a.- Sobre las consignas de la evaluación:

En la integradora se ha indagado respecto de lo siguiente:

1) Requisitos para su presentación:

- a) Todas las respuestas deben estar debidamente justificadas.
- b) Puede realizarse en forma individual o de a dos (2).
- c) Sus respuestas deben ser enviadas por correo electrónico como fecha límite el 27/06 – 2do 5ta – y 29/06 – 2do 4ta –; en ambos casos, antes de las 12:00 pm.

d) Los trabajos han de ser escritos con letra Cambria, 12, párrafo interlineado 1,5, con mínimo de tres (3) páginas y un máximo de ocho (8).

e) Recomendaciones: Lean atentamente la nota, observen la infografía, presten atención a los comentarios de las fotografías, toda información es útil.

f) Si alguna consigna les resulta dificultosa de comprensión, no duden en escribirme.

2) Consignas

- a) Busque ejemplos de los distintos modos del uso del lenguaje y del uso general de las palabras.
- b) Vincule la información que brinda la nota periodística con alguna de las teorías del conocimiento desarrolladas en el curso.
- c) Enumere las distintas valoraciones que aparecen descriptas en la nota periodística acerca de la marihuana.
- d) ¿Existe algún tipo de dilema moral acerca del uso de ella?
- e) Teniendo en cuenta que en nuestro país, la ley 23.737 castiga con pena de prisión la tenencia, el consumo, la comercialización, acopio de los estupefacientes, entre otros supuestos, expliquen: ¿Por qué dicha ley es una norma jurídica? ¿Por qué podemos afirmar decir que dicha ley es válida? ¿Considera que dicha ley es eficaz? ¿Consideran que dicha norma es legal y legítima?

III.b.- Acerca de las respuestas.

III.b.1.- Aspectos generales.

Los resultados fueron altamente satisfactorios, de acuerdo al interés que el tema generó (y genera) en los estudiantes y al alto grado de compromiso asumido para dar respuesta a las consignas. En algunos casos, previa consulta con el docente, existió una intervención de sus padres para la realización por escrito de la actividad.

La corrección de los trabajos reflejó una serie de reflexiones profundas acerca de la temática dado el significado e importancia de lo que implica el uso y consumo del cannabis; se pusieron en crisis los prejuicios que en torno a la marihuana poseían (y poseen) la familia y la sociedad al respecto; se amplió el conocimiento acerca de su raigambre histórico en las distintas sociedades, de las diferentes aplicaciones que puede tener - recreativo y medicinal - y de las consecuencias que puede generar su abuso; y, por último, cuál es el encuadre legal en nuestro país y las consecuencias jurídicas al respecto.

La defensa oral no sólo mantuvo el nivel de las reflexiones escritas sino que ahondó en aspectos no previstos al momento de elegir el tema. En este sentido, los propios estudiantes manifestaron que la actividad permitió que en sus ámbitos familiares se generara un debate abierto y franco acerca de la marihuana y, en muchos casos, permitió que el conocimiento se ampliara más allá de los prejuicios establecidos.

¹⁴. Esta ley regula el régimen penal de estupefacientes en nuestro país. Promulgada de hecho el 10/10/1989, Publicada en el Boletín Oficial el 11/10/1989.

III.b.2.- Aspectos puntuales.

Los estudiantes, en su gran mayoría encontraron ejemplos de los distintos modos de uso del lenguaje, a saber: Descriptivo: “En Siberia se han encontrado semillas carbonizadas dentro de túmulos que datan de 3000 a.C.”; “Los chinos la utilizaban como medicina hace miles de años”; Expresivo: “Es una planta tan interesante, una planta tan valiosa, ha existido durante millones de años y es uno de los cultivos más antiguos de la Tierra”; “Es la peor pesadilla posible que pueda uno tener. Simplemente es horrible, horrible, horrible ver a que tu hijo padece de dolor y miedo, y no hay nada que puedas hacer para detenerlo”; Directivo: “Guzmán advierte contra el optimismo excesivo, aunque da la bienvenida al inicio de estudios en humanos. “Hay que ser objetivos —dice—. Por lo menos la mentalidad se está abriendo en todo el mundo y los organismos de financiamiento saben ahora que el cannabis, como medicamento, es algo científicamente serio, terapéuticamente prometedor y clínicamente relevante”. ¿Ayudará el cannabis en la lucha contra el cáncer? “Tengo la intuición —señala— de que esto es real”.

También pudieron asociar el contenido de la nota con algunas de las posturas de las teorías del conocimiento, por ejemplo, por los empiristas en cuanto, según su visión, “[se] muestra como la marihuana hasta hace un tiempo era mal vista por la gente y no se creía que pudiese ayudar al cuerpo humano. Sin embargo, los experimentos de Guzmán, que consistían en inyectarle células de un tumor cerebral humano a ratas, tuvieron un resultado positivo al ser tratados con THC durante una semana. Por lo tanto, al descubrir que el cannabis tenía compuestos químicos que podían combatir el cáncer y otras enfermedades, hubo un cambio en la idea que se tenía del uso de la marihuana y todo esto fue mediante experiencias.”

También se asoció la nota con la teoría sofista, en cuanto “(...) afirmaban que el conocimiento y la forma en que uno lo percibe es relativa, ya que cambia abruptamente entre un individuo y otro. En este caso se puede notar como hay una gran variedad de posiciones muy diferentes entre sí por las distintas preferencias y valores que puede tener cada uno, ya que algunos pueden darle preferencia a la investigación científica y los usos medicinales y pedir la legalización del cannabis y otros pueden oponerse completamente porque consideran más importante el daño que puede provocar el legalizarlo y que se consuma desmedidamente”.

Respecto de las valoraciones encontradas, la gran mayoría percibió que en la nota aparecen tres posturas bien marcadas: “Primero están los que la cultivan y trabajan con ella que están de acuerdo con la completa legalización del cannabis ya sea medicinal o para recreación, ya que opinan que sus efectos pueden ser muy útiles y beneficiosos para atravesar situaciones traumáticas, relajarse o simplemente para pasar el rato”¹⁵. “Después está la visión de muchos expertos en medicina o biología y personas o familiares de pacientes que se beneficiaron gracias a la planta que aseguran que debería legalizarse el uso de la marihuana solamente para tratamientos médicos y no para la recreación. Ellos valoran esta planta como algo muy útil en variadas enfermedades aunque sea para mejorar sus síntomas (convulsiones, psoriasis, trastorno de estrés postraumático, demencia, esquizofrenia, esclerosis lateral amiotrófica, osteoporosis, etc.)”¹⁶ “Por último, están las personas que no aceptan la legalización de la marihuana para ningún motivo, ya sea medicinal, recreación o investigación, pues consideran que los padres que usan la planta para tratar trastornos o enfermedades de sus hijos están experimentando con ellos y los resultados se dan por un efecto placebo (cuando por mas que no tenga ninguna acción curativa el medicamento, el enfermo está convencido de que es eficaz y por este motivo produce efectos terapéuticos y se cura)”

De todos los dilemas morales expresados, se destaca el siguiente: “Un dilema moral sería el hecho de legalizar la marihuana o no, ya que cualquiera de las decisiones va a tener repercusiones negativas para alguna parte de la población. Por un lado, si se legaliza, muchos jóvenes o adultos podrían usarla para recreación y si se abusa de la sustancia puede tener efectos negativos en el cerebro (cambios en su desarrollo), en el corazón (puede duplicar el ritmo cardíaco, producir ataques de pánico y ataques cardíacos a futuro), en el sistema respiratorio (el hecho de aspirar cannabis no filtrado puede introducir más monóxido de carbono y alquitrán que un cigar-

rillo) y si la persona sufre de depresión o ansiedad podría empeorarse con el consumo. Por el otro lado, si no se legaliza aunque sea para usos medicinales se está privando a muchas personas de un posible tratamiento a sus enfermedades, obligándolos a migrar a otros países o estados para poder tratarse y no tener el riesgo de ser arrestado por tráfico de drogas. Además al no estar legalizada provoca que los investigadores tampoco puedan estudiarla y buscar nuevas formas beneficiosas para la salud sin los efectos secundarios de la planta; o si consiguen un permiso para poder investigarla (que suele demorarse bastante) siempre es con la estricta observación de las autoridades.”

IV.- Conclusiones.

Enfrentarnos a situaciones conflictivas - de todo tipo y tenor - resulta ser uno de los hechos con los que los docentes nos hemos encontrado a lo largo de toda nuestra historia. Hacernos cargo (o no) de ello depende no solo de decisiones individuales sino de de la existencia de un contexto que nos respalde - aunque, existieron, existen y existirán, situaciones donde uno asume el rol de Quijote -.

La libertad de cátedra y el respaldo de la directora del área para encarar el conflicto, de modo tal que permita realizar un abordaje lo más abstracto y objetivo posible, fueron pilares de esta experiencia. Aunque es cierto que “en cada una de las maneras de definir las situaciones estarán expresadas las intenciones de los actores de que su visión de la realidad se presente como la visión misma; {y que} cada actor social intentará fijar su propia manera de darle sentido {al signo}”¹⁷, los recursos didácticos utilizados para abordar la problemática en torno al cannabis fueron de neto carácter descriptivo y la elaboración de los razonamientos corrió por cuenta de los estudiantes, principalmente, y, en algunos casos, con intervención familiar, pero a los efectos de debatir sobre este hecho social, que es el consumo de marihuana en adolescentes.

Afirmamos que la escuela no es mero transmisor de saberes, en cuanto institución burocrática sino que consideramos que ella debe tener como horizonte una concienciación, es decir “a una inserción de los seres humanos en el proceso histórico, como sujetos {que} evita fanatismos y los inscribe en la búsqueda de su afirmación”¹⁸, con el fin de liberarse de prejuicios, de ampliar su conocimiento, de ser libres de decidir acerca de lo que quieren y cómo lo quieren.

El desarrollo teórico sin una puesta en práctica concreta es un beso soñado y nunca concretado. La realidad se construye en sociedad, en lo cotidiano. Es un ensayo, error y vuelta a ensayar. Alejarnos de la problemática diaria dentro del aula impide que los aspectos teóricos de las ciencias sociales se desarrollen en su máxima expresión. Por ello, el desafío es romper los mitos establecidos para demostrar que todo es posible, inclusive, hablar del cannabis y enseñar Formación Ética y Ciudadana.

¹⁵. Por ejemplo, el horticultor en jefe de Mindful, Phillip Hague o la asociación comercial “Mujeres de la Hierba” en Seattle

¹⁶. Por ejemplo, Nolan Kane, un especialista en biología evolutiva y Maegan Patrick, madre de Addy que gracias al aceite de cannabis mejoraron sus convulsiones, apoyan esta posición.

¹⁷. (Guitelman, 2006: p. 23)

¹⁸. (Freire, 2005: p. 30)

Bibliografía

- AA/AA Temblor en la ciencia espacial. Página 12, publicación del 15/04/2016. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-270515-2015-04-15.html>
- Bresler, Alejandro Cristian Derechos Humanos Ciudadanía, Dirección de Educación de Adultos y Formación Profesional de la Provincia de Buenos Aires, 2006, disponible en http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educaciondeadultos/educacionadistancia/documentosdescarga/documentosmateriales/_derechoshumanosyciudadania.pdf
- Carrió Genaro, Notas sobre derecho y lenguaje, Abeledo Perrot, 3era. ed. aumentada, Buenos Aires, 1986
- Cohen, Diana. Problemas éticos en el asesoramiento genético : Los dilemas morales. En: Encrucijadas, no. 25. ed. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, abril de 2004. Disponible en el Repositorio Digital Institucional de la Universidad de Buenos Aires: http://repositorioubi.sisbi.uba.ar/gsd/collect/encrucci/index/assoc/HWA_693.dir/693.PDF
- Fontanarrosa, Roberto. Discurso en el III Congreso Internacional de la lengua Español, celebrado en Rosario el 19/11/2014, disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=iSMnSjK_COM
- Foucault, Michel. La arqueología del saber, Ed. Siglo XXI, México, 1970.
- Freire, Paulo. Pedagogía del oprimido. 2da. ed. Siglo XXI Editores Argentina, Buenos Aires, 2005.
- García Marquez, Gabriel, “Cien años de soledad”, Arte Gráfico Editorial Argentino S.A., Buenos Aires, 2007.
- Guitelman, Paula. La infancia en dictadura: modernidad y conservadurismo en el mundo Billiken. 1a. ed., Prometeo Libros, Buenos Aires, 2006
- Hospers, John, Introducción al análisis filosófico, Ed. Macchi. Buenos Aires 1969.
- Nosiglia, María Catalina (coord.) Formación ética y ciudadana. Cuestiones de filosofía. Las decisiones morales, la sociedad justa y la participación ciudadana. Estrada. Buenos Aires. 2000,
- Sydes, Hampton. Ciencia Elevada. National Geographic en español, de junio de 2016, vol 36, num 6. Editorial Televisa S.A. de C.V., México, 2015

Repensar la enseñanza del latín en una escuela preuniversitaria*Paola Gioseffi*

 Colegio Nacional de Buenos Aires
 Universidad de Buenos Aires
Resumen

En el Colegio Nacional de Buenos Aires, dependiente de la UBA, se ha promovido un espacio para la construcción activa, participativa y cooperativa del conocimiento de una lengua clásica que, más allá de ser un ejercicio de “gimnasia mental”, conlleva la comprensión del propio idioma, de la gramática, facilitando además la adquisición de las otras lenguas romances. Tras un breve recorrido de esta disciplina en la historia de nuestras tierras, repensar la enseñanza del Latín en el CNBA nos promueve una clara reflexión acerca de los clásicos y del lugar de la disciplina en la actualidad. Por una revisión del concepto del canon literario latino, más allá de lo meramente pedagógico. Por la posibilidad de desandar al latín como una materia polémica, cuya enseñanza, en la escuela secundaria y en el nivel superior, ha presentado altibajos, tanto en la Argentina como en otros países. Por un reencuentro integral con los saberes clásicos.

Ponencia

Umberto Eco en *La tragedia posmoderna de la educación clásica* ha expresado: “Cabe partir del principio de que, aun en la era espacial, una formación clásica es indispensable, hasta para el que se dedique a la física nuclear.”¹ Y en la ciudad de Buenos Aires, en el Colegio Nacional de Buenos Aires se ha promovido un espacio para la construcción activa, participativa y cooperativa del conocimiento de una lengua clásica que, más allá de ser un ejercicio de “gimnasia mental”, conlleva la comprensión del propio idioma, de la gramática, facilitando además la adquisición de las otras lenguas romances. En el año del Bicentenario de la Declaración de la Independencia, nos podemos permitir un breve recorrido por la traducción del texto latino al castellano en el inicio de la educación en nuestras tierras y una mirada dirigida hacia la actualidad para permitirnos repensar el lugar que ocupa la enseñanza y el aprendizaje del latín en nuestras tierras argentinas y, en particular, en el CNBA, un debate que nos interpela y nos seguirá interpelando a los docentes, a los equipos de gestión y a los alumnos de nuestro querido colegio.

El latín ha sido siempre una materia polémica, cuya enseñanza, en la escuela secundaria y en el nivel superior, ha presentado altibajos, tanto en la Argentina como en otros países. En la actualidad, su enseñanza se limita en nuestro país, en el nivel medio, a algunos establecimientos en general dependientes de universidades y en otros estatales como el Lenguas Vivas “Juan R. Fernández” o privados con bachillerato humanístico.

Hagamos un poco de historia... es ineludible tener en cuenta al analizar en el Virreinato del Río de la Plata la relación entre la población y el concepto de lecturas que conlleva no sólo una reflexión en torno a la religión y sus posibles reformas, sino también la lengua que sería el vehículo conveniente para transmitir esa cultura condensada en un producto y en ese contexto la resignificación del valor del proceso lingüístico y metalingüístico de la lengua materna y, en otros ámbitos, una afirmación del latín como lengua que vehiculizara un mismo mensaje católico –universal-. Este encuentro y desencuentro de ideas al llegar a nuestras tierras da cuenta de este movimiento lingüístico. El predominio del espíritu sobre la materia guaraní nos aporta un ejemplo: más que la organización fue el método lo que dio el triunfo a los jesuitas en los pueblos guaraníes. Mas, esta transmisión recorrió cada rincón del virreinato y conllevó un trabajo con el texto clásico desde niños: los pequeños aprendían, junto con la doctrina, letras y ciencias. A los hijos de caciques y principales les enseñaban la lengua

¹ ECO, U. La tragedia posmoderna de la educación clásica. “La Nación”, Buenos Aires, 6 de octubre de 1996.

española y el latín; además, se los preparaba para los puestos dirigentes. Y esa lengua latina abría la puerta a la cultura clásica como también a la religión desde la traducción, determinaba una visión de mundo, originaba un encuentro con el otro desde esa misma traducción. Se contempló al latín, con un canon literario y religioso sostenido desde una clara ordenanza: ya en 1513 la corona había determinado enseñar el latín a los indios que manifestasen mayores disposiciones para el estudio, hecho que siguió hasta los albores de la revolución y siguió en los sucesivos momentos históricos.

Durante el siglo XVII, se enseñaba latín en nuestro país, en algunos conventos, en las denominadas aulas de gramática o latinidad y de filosofía. La “ratio studiorum” –respuesta clara a la educación humanista clásica- o código pedagógico ofrecía desde la labor jesuita una actualización de lo impartido desde el siglo XVI en Europa frente a la búsqueda de los gérmenes de lo que sería una generación patria preclara.

Ya bajo la presidencia de Bartolomé Mitre (1862-1868) se inició un movimiento en pro de la instrucción secundaria. Se fundan ocho Colegios Nacionales. En 1905 el Dr. Joaquín V. González, desde la cartera de Instrucción Pública, proscribió la enseñanza del latín en la escuela secundaria al considerar que en el país no se contaba con docentes “idóneos”. Argentina debería esperar hasta el 1941 para la reorganización de la escuela secundaria y en 1947 un decreto del Poder Ejecutivo Nacional se incluyó en el ciclo básico la enseñanza del latín en tanto que desde su conocimiento permitía “un sólido cimiento para el dominio de la lengua castellana y de los demás idiomas enraizados en él; posee un indiscutible valor formal en la educación del pensamiento y su inclusión en el ciclo básico pondrá a los estudiantes en contacto con las fuentes originarias de la civilización de Occidente, en que se nutre nuestra cultura” (ib., p. 129). Más allá de reformas y contrarreformas, de pedidos de abolición de su enseñanza, el latín se mantuvo incluso en la reestructuración del secundario de 1956 y se reavivó en 1960. Es de lamentar que en 1982, en el marco de un gobierno de facto, el latín dejara de ser materia obligatoria y que solo se resistieran pocas instituciones educativas a continuar con el proceso de enseñanza y el de aprendizaje frente a estas lenguas.

Miremos la actualidad. Ya contando en su haber con 150 años, “el colegio de la Patria”, como lo llamara Ricardo Rojas, es la institución educativa más antigua del país, modelo de unidad pedagógica que, ya desde su gestación, se ha consagrado al cultivo de la inteligencia y del saber, conjugando en el mismo la enseñanza de las lenguas clásicas. El Colegio Nacional de Buenos Aires adoptó tal denominación el 14 de marzo de 1863, por un decreto del presidente Mitre, que regularizó la enseñanza en el país y marcó el punto de partida de una red de colegios nacionales que presentaban un novedoso plan de estudios. Siempre su punto fuerte era la combinación del predominio de la tendencia humanista con una importante atención a la instrucción científica, valores que hoy podrían contribuir a la recuperación de un sistema educativo en crisis. El origen del colegio se remonta al año 1661, cuando los jesuitas comenzaron a dictar clases de docencia elemental en el mismo sitio que hoy ocupa la institución, en Bolívar y Alsina, en la llamada Manzana de las Luces. Lo hicieron hasta 1767, cuando el monarca español Carlos III expulsó a la orden religiosa, en “el primer atropello intelectual de que se tiene memoria en el país”, como recordase quien ha sido su rector, Horacio Sanguinetti. Dicha expulsión de los jesuitas dio lugar a la creación del Real Colegio San Carlos, donde estudiaron los próceres de Mayo: Saavedra, Belgrano, Moreno, French, como también Manuel Dorrego, Bernardino Rivadavia y Juan Martín de Pueyrredón, entre otros. Pueyrredón lo rebautizó en 1818 como Colegio de la Unión del Sud, en el que la enseñanza de la filosofía estuvo por primera vez a cargo de un laico y que tuvo a Urquiza entre sus alumnos. Cinco años más tarde, Rivadavia creó el Colegio de Ciencias Morales, a cuyas aulas asistieron los hombres de la generación del 37: Esteban Echeverría, Juan B. Alberdi, Juan M. Gutiérrez, Marco Avellaneda, Carlos Tejedor y Marcos Paz, inspiradores de la Constitución de 1853. Durante la supremacía de Rosas, el colegio fue devuelto a los jesuitas entre 1836 y 1841. Al año siguiente el Estado bonaerense lo recuperó con el nombre de Colegio Republicano Federal. Después de Caseros se llamó Colegio Eclesiástico. Mas, al asumir Mitre, se propuso darle un sentido nacional a la educación, con un plan pedagógico específico y una unidad de criterio y esfuerzos. A tales fines, trajo al pedagogo francés Amadeo Jacques quien ejerció notable influencia en el desarrollo de la educación y la cultura. En la primera promoción, en 1863, ingresó Miguel Cané, autor que nos dejara en su clásico *Juvenilia* las huellas de sus pasos por el Colegio y sus diversos aprendizajes en este contexto tan particular. Si hay algo que caracterizó y sigue caracterizando a este colegio es el valor, desde una concepción humanista, que se le ha brindado a la enseñanza de las lenguas clásicas.

Tras esta breve presentación, desde la práctica concreta reflexionemos sobre la enseñanza actual del latín. Recordemos a Ítalo Calvino en su “¿Por qué leer a los clásicos? “Llámase clásico a un libro que se configura como equivalente del universo, a semejanza de los antiguos talismanes.” En las aulas del CNBA se ha promovido un espacio para la construcción del latín como invitación a un sumergimiento en ese universo desde el talismán que suscita la lengua latina. Y esta lengua latina comporta, desde su aprendizaje, la comprensión del propio idioma, de la gramática, facilitando además la adquisición de las otras lenguas romances. Desde la lengua, la apropiación del texto clásico que amerita ser leído desde su sabor lingüístico. Más allá de ello, a partir del texto latino, todos podemos tomar contacto con un pueblo que, por ser parte de nuestra genealogía, nos permite explicarnos claramente quiénes somos y por qué estamos atravesando esta coyuntura. Muchos pueden resultar motivos más que válidos para el estudio del latín. Pero, es factible delinear como pilar en la mencionada construcción que, si no se toma contacto con esta lengua clásica, se puede quedar excluido, como sostiene Buffa, de “casi toda la transmisión cultural europea en el curso de los siglos en todos los campos, desde el derecho a la filosofía, de la medicina a la física, de las ciencias naturales a la teología.”² ¿Quién logra afirmar que una traducción sea absolutamente fiel y permita un acceso a ese talismán que contempla Calvino en su forma natural? Ignorar, desconocer, desacreditar esta lengua conlleva la imposibilidad de sumergirse en lo más profundo del conocimiento mismo.

En la obra mencionada de Italo Calvino podemos descubrir que “Un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir.” Baste un ejemplo para redescubrir el valor de la frase para nuestro canon. En el marco de la materia Literatura Latina, siempre se trabaja con textos clásicos que aún después de tanto tiempo nos siguen dando su mensaje. Mensajes desde textos que deben responder a las inquietudes de los jóvenes. Encuadrémonos. Un adolescente de 16 años, cursando un 4º año en una escuela de estas características, ya ha hecho un recorrido literario, incluso desde la introducción a los análisis literarios. Si bien hay un programa oficial, resulta pertinente conocer al alumno desde sus expectativas y gustos para luego adentrarse en el mundo de la cultura clásica. Se ha dicho en distintos foros de discusión docente que “lo que circula mayoritariamente es un discurso reedificado que se arroga el derecho de dictaminar lo que un niño tiene capacidad de leer en determinada edad, cuáles son sus intereses de lectura en cada etapa, los temas y tópicos, es decir, qué le “conviene” leer y cuáles son sus expectativas de lectura.” Mas, si bien el canon debe basarse en lo que el docente considere que amerita su lectura, también se debe concebir el placer, el goce, que devendrá en una respuesta. Es por eso que nos permitimos responder a los textos, creando a partir de ellos, jugando, gozando. Trabajamos versos en latín y creamos, también en latín, intentando apropiarnos de la lengua de nuestros antepasados. Como ha afirmado Cicerón “Hoc est mihi gaudium.” (“Esto me sirve de alegría”)³ Y remarco, este es solamente un mero e ínfimo ejemplo. No sólo los alumnos de estos colegios se apropian desde el texto que surge de una clara postura frente al canon, toman contacto con el discurso y la historia, con el texto y el contexto, desandan el mito y la historia como las caras de una misma moneda, sino también pueden apropiarse de la lengua y la cultura que subyace en el proceso enseñanza – aprendizaje de este latín clásico. En este movimiento dialéctico, en esta mirada del recorrido frente a los textos latinos, en este intento de vivificar el Latín, considerado por muchos como lengua muerta, pero que renace en cada manifestación cultural contemporánea, a través de un nuevo y distinto modo de ver la lengua: superar la barrera de lo normativo para abordar lo interpretativo, no nos quedamos lejos de los intereses de los alumnos. Sin descuidar esos famosos “dogmas”: proyectar lo local, lo conocido, lo cotidianamente vivido por el joven, partir de sus saberes previos, formular sus necesidades y responder a sus expectativas, el canon literario latino claramente formulado, promueve una adquisición de una conciencia histórica a partir del abordaje de cada texto latino, hecho que resultaría un verdadero motor frente a la defensa de los valores de la cultura argentina y latina.”⁴ “Vita ipsa qua fruimur brevis est”⁵ et “Adsunt multi

2. Buffa, J. Proyección del latín en el colegio. En homenaje al 150º aniversario del Colegio Superior del Uruguay “Justo José de Urquiza”

3. “Esto me sirve de alegría”

4. Proyecto “¿Por qué enseñar latín?” ILSE. UBA. PROF. Alejandra Pertini, María Sara Frutos y Paola Gioseffi.

5. “La misma vida de que gozamos es breve.” (Séneca).

viri et mulieres qui id testantur”⁶...por lo que es preciso recordar: « Omnis loquendi elegantia augetur legendis oratoribus et poetis,”⁷ Llevemos a la práctica el consejo de Cicerón: “Homines adfirmant rem esse facilem, si unum omnes sentiant.”⁸ Por una vuelta de hoja en nuestro contacto con el latín y por nuestro crecimiento personal. Por una revisión del concepto del canon literario latino, más allá de lo meramente pedagógico. Esta es una simple propuesta para resguardar y cobijar talismanes.

“Se me ocurre que la literatura está en cualquier escritura insoportable. Y enseguida me apuro a aclarar que cuando digo insoportable no quiero decir aburrida sino que deja de ser un mero soporte, que la escritura se basta a sí misma o es en sí misma.” Me pierdo en esta frase de Jeanmarie para retomar la necesidad de no perder estos talismanes y reforzar la pertinencia de la toma de conciencia del valor de la formulación de un canon... desde una perspectiva superadora a las que nosotros en nuestras primeras etapas como lectores recorrimos, cánones alejados, en el marco escolar, del sabor literario, de la textura y del escrito en sí. Si retomo a Kohan, me detengo en el valor de mi posicionamiento como docente en un contexto sociocultural, político y diríamos ideológico, pero sin dejar de contemplar a mi compañero de recorrido literario, mi alumno, quien merece descubrir o quizás redescubrir lo valioso y gustoso del trazo poético. Coincido con el autor: más allá de un necesario revisionismo histórico frente a la conformación del canon, la tarea en sí aquí y ahora se concibe en un marco decisivo, reflexivo, activo, sin desoír su propia invitación: “Tal vez se puedan tomar estas preguntas como un punto de partida para pensar el estado de situación de la literatura actual, y para pensar también nuestra propia actualidad de lectores, de críticos, de docentes, de investigadores. Es, después de todo, nuestra posibilidad de intervenir en lo que alguna vez, en el futuro, y retrospectivamente, será el canon literario de este presente en el que estamos ahora.”, invitación que despierta además no sólo un repensar sino también nuevos interrogantes sobre la literatura latina en la escuela.

Ahora bien, ante el imperativo que deviene de cada clase frente al proceso de aprendizaje de las lenguas clásicas de nuestros alumnos, nos hemos propuesto revisar, a la luz de las diferentes corrientes teóricas, el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje relativos a las competencias comunicativas, poniendo especial énfasis en el enfoque estratégico. A lo largo de la propuesta y a medida que nos formulamos avanzar hacia una conceptualización de la enseñanza estratégica, se proponen reflexiones puntuales en torno de las prácticas de lectura de los clásicos. Se parte de reconocer que el problema que comúnmente se observa en el quehacer pedagógico frente a las prácticas de comprensión consiste en un divorcio muy significativo entre las propuestas teóricas y las prácticas propiamente dichas de lectura. En nuestro equipo de trabajo se considera imprescindible enfrentar el problema del abordaje del texto, para intentar establecer un equilibrio entre las postulaciones teóricas y las prácticas. Mediante situaciones didácticas variadas, se induce a los alumnos a transitar el camino de la exploración, la indagación y la toma de decisiones frente a un texto que habilite, como correlato, el trabajo desde y con la lengua en un claro movimiento dialéctico, quizás imperceptible en los alumnos pero que se traduce en los resultados de las traducciones. Y en este proceso se producen una serie de actividades intelectuales que operan como mediadoras para el logro de una meta no desde una descripción nivel por nivel (morfológico, sintáctico, semántico y pragmático), sino que va de la comprensión de palabras a la comprensión del texto en una continua retroalimentación. Los momentos se plantean claramente: un antes para el despertar de los conocimientos previos lingüísticos, metalingüísticos como también cotextuales y contextuales; un durante, ya frente al texto, se suscitan distintos movimientos desde la decodificación, análisis morfosintáctico y su traducción; un después, un cara a cara con la traducción y su necesaria reformulación sobre la base de la detección de dificultades.

Finalmente, podemos recorrer paradigmas que creo nos enfrentan a un péndulo quizás ingenuo: un supuesto enseñar deleitando alejándose de tensión político-educativa alguna, que no se refleja en hechos concretos, o la autonomía del discurso literario, en mi caso, de la cultura clásica que se reviva en las mentes de mis alumnos. De esto surgen respuestas claras, debieron surgir respuestas claras y se renuevan estrategias, materiales,

6. “Existen muchos hombres y mujeres que atestiguan esto.” (Cicerón)

7. “La elegancia de la oratoria se acrecienta con al lectura de los oradores y los poetas.” (Cicerón)

8. “Los hombres afirman que la situación es fácil si todos tienen los mismos sentimientos.”

se respira otro aire en la clase de latín desde el concepto de una práctica innovadora que pretende acompañar la singularidad de cada trayectoria escolar. Recuerdo que allá por los 90, con tan solo 22 años, tomé mi primeras horas de literatura latina. Mis alumnos se sorprendieron al verme ingresar...esperaban a un ejemplar del pleistoceno y llegué yo con esas ganas de compartir, de descubrir rostros que deseen saborear arte que les invite a repensarse como seres en creación continua. Tenía el peso de responder al canon impuesto pero también contaba con el apoyo de una jefa de área que coloca en primer lugar al alumno. Y sí, tuve que enfrentarme ante todo, tras conocer esas realidades, a esos seres, a la delimitación del canon...si hubiera contado desde mi ingenuo trabajo con las afirmaciones de tantos latinistas, entre ellos, mi gran Maestra Marta Royo que sigue resignificando el valor de este espacio curricular, cuán aliviada hubiera sido mi tarea. Alejarse de otros fines que no sean los literarios y sí, luego, dar un salto, hacia donde se despierte cada mente, hacia donde lleve la imaginación, hacia lo que se pueda y deba descubrir detrás de un escrito. Lo reitero: esta es una simple propuesta para resguardar y cobijar talismanes. Muchas gracias por su atención.

Bibliografía

- AAVV. (2006) *Cómo se empieza a escribir una narración*. BsAs, Libros del Rojas.
- Aziza, Claude, “Le latin dans le monde contemporain” (2000) En: *L'insegnamento del latino nei paesi dell' Europa orientale: attualità e prospettive*. Università degli Studi di Trieste. Pubblicato dall' UNIONE LATINA (2001). Parigi. Pp. 102; 124-125.
- Buffa, J. Proyección del latín en el colegio. En homenaje al 150º aniversario del Colegio Superior del Uruguay “Justo José de Urquiza”
- ECO, U. La tragedia posmoderna de la educación clásica. “La Nación”, Buenos Aires, 6 de octubre de 1996.
- Rodríguez Adrados, Francisco, “Síntesis de la Lección del profesor” (2003) En: *América Latina y lo Clásico*. Tomo I. Sociedad Chilena de Estudios Clásicos. Santiago de Chile. P. 89.
- Royo, Marta (1984). *Latín 1. Lengua y civilización*. Libro del docente. Bs. As., Ed Colihue.
- Sanguinetti, Horacio. (2006) *Breve historia del Colegio Nacional de Buenos Aires*. Buenos Aires: Juvenilia.

Ambiente y diseño, de público erudito a hacedores democráticos

*Andrea M. Poli;
Gustavo Maurín; Verónica A. Pintos*

Bachillerato de Bellas Artes “Prof. Francisco A. De Santo”
Universidad Nacional de La Plata

“Ambiente y Diseño” es un espacio curricular basado en promover la mirada crítica y reflexiva sobre la influencia de la cultura material, sobre las conductas individuales y sociales, más sus implicancias económicas y culturales. Allí buscamos crear conciencia en base al análisis y la crítica del “lugar social” que tienen los diseños que abarca la materia (Diseño Urbano-Arquitectónico, Diseño Industrial y Diseño en Comunicación Visual) en el espacio público y su participación activa en la construcción de la realidad.

Los tres docentes de la asignatura, desde su espacio particular, promovemos el tiempo propicio para que los alumnos, a través del análisis crítico de su entorno físico, descubran las influencias y condicionamientos que el entorno artificial (diseñado) induce sobre el individuo y sobre la sociedad.

También acercamos conceptos y cuestiones técnicas pertinentes a las disciplinas de los diseños que ayudan a interpretar las razones de tales influencias con el propósito que, llegada a los alumnos alguna instancia de toma de decisión, tengan herramientas para defender o profundizar una postura.

Completamos el momento académico complementando la teoría con la praxis, mediante la ejecución de 1 ó 2 trabajos prácticos donde aplican lo aprendido y elaboran una reflexión crítica, que en general, suele resultar en algún tipo de “denuncia” o valoración social.

Pero pese al trabajo cumplido en relación a los temas desarrollados, descubrimos que (al igual que en los niveles educativos superiores en los que actuamos) nuestros alumnos presentan una actitud cada vez más distendida y despreocupada. O por lo menos alejada de la pasión que nos mueve y ha acompañado durante años. Esta suerte de pasividad observada nos llevó a reflexionar sobre si realmente estábamos alcanzando el objetivo de desarrollar individuos capaces de interpretar y transformar su entorno (uno de nuestros objetivos) y nos impulsó a buscar tanto una explicación como nuevas estrategias.

De alguna forma hemos construido y consensuado la idea que la abundancia de medios de comunicación e informaciones de calidad e importancia no siempre relevante, que impusieron a la sociedad las nuevas tecnologías, ha favorecido que la actitud del alumnado y el “público” se trocara de ser partícipes de su realidad a observadores de la misma.

Daríamos la impresión que gran parte de las personas se comporta socialmente como espectador, de algún modo ajeno a todo lo que observa sin poder comprometerse... una suerte de televidente de la realidad. Y la realidad no ayuda, pues al medio político le interesa más el voto cautivo que la actitud participativa y crítica, promoviendo embanderamientos fundamentalistas en lugar de principios ideológicos.

Por otra parte creemos que en este mundo tecnológico y global, también se han visto afectadas las estructuras de pertenencia y el carácter de la propiedad... entendemos que apropiarse de un espacio, implica hacerlo propio, apoderarse afectivamente del mismo y que de suceder, genera lazos de pertenencia en el individuo. Observamos que el espacio de propiedad y pertenencia está más centrado en el mundo virtual (que admite la red de relaciones sociales en tiempo real en un espacio global) que en el “paisaje físico y concreto”. Y nosotros, trabajamos sobre el espacio físico concreto.

Planteado esto nos encontramos frente a que desde años hemos defendido y tratado de generar en el alumno “pensamiento crítico”... y lo hemos logrado y lo seguimos logrando, (porque nuestros alumnos no carecen de él), pero si carecen de la actitud de sentirse partícipes activos. Critican pero no actúan.

Es por eso que decidimos plantearnos el desafío de repensar el proyecto, (que siempre sostuvo que la realidad

era una construcción social que iniciaba en las conductas de la base de la pirámide social), e inspirar al alumno no solo al pensamiento crítico, sino también a la acción cuestionadora.

Para ello intentamos involucrarlo... que sepa que el entorno físico lo afecta directamente a partir de ejemplos de la vida cotidiana. Reflexionando sobre la actividad del viaje a La Rioja donde la mayoría pudo prescindir del celular y “conectó” sin él.

Y reconfiguramos los TP a partir de introducir un par de preguntas, instándolos a actuar.

Que puede hacer usted para cambiar esto? Y por qué no lo hace...?

Nuestros alumnos ya están habilitados para votar a sus representantes, por tanto nos hemos propuesto inspirarlos e invitarlos a ser protagonistas.

Hemos aprovechado una convocatoria de un par de entidades de la ciudad de La Plata llamada “Usina de ideas para la región Capital” que plantea acercar ideas que sirvan para mejorar la calidad de vida de una zona o cuadra de la ciudad y que convertimos en trabajo práctico vinculándolo con los criterios de ciudad resiliente, que ellos han extractado para La Plata desde los conceptos primigenios del higienismo fundante : agricultura apoyada por la comunidad, ciudades caminables, servicio público de bicicletas, resiliencia social.

Los resultados...por verse, aunque algunas manifestaciones resultan muy prometedoras ya que en muchos alumnos empezaron a aparecer producciones espontáneas.

Como bien plantean Jordi Borja y Zaida Muxi: El espacio público es una conquista democrática. La conquista implica iniciativa, conflicto y riesgo, pero también legitimidad, fuerza acumulada, alianzas y negociación.

El agua: ¿bien de muchos, consuelo de pocos...?

Graciana E. Marzorati; Alicia Ferreyra

Liceo Víctor Mercante
Universidad Nacional de La Plata

Fundamentación

Esta propuesta está dirigida a alumnos de 5to año del Ciclo Superior Orientado del Liceo V. Mercante. La temática elegida el “Recurso Agua” responde a los contenidos de la materia Orientadora “El hombre y el medio” dentro de la Orientación Ciencias Naturales del Ciclo Superior Orientado.

Se analizaron diferentes problemáticas ambientales para que se familiaricen con herramientas básicas utilizadas por la Ecología con una mirada multidisciplinaria (social, política, económica y ambiental). Los tópicos trabajados en cada actividad no fueron elegidos en forma arbitraria sino que intentaron acercarse al alumno a la complejidad de interacciones y elementos que intervienen para comprender por qué el agua no es solo un recurso vital sino causa de conflictos mundiales.

Objetivos específicos de la actividad

- Traspasar los límites de la materia para que se familiaricen con nuevos sistemas explicativos en la construcción del conocimiento y nuevas formas de uso del lenguaje, ejercitando responsablemente la libertad y la cooperación como nuevas formas de pensar el mundo ante cualquier intervención sobre la naturaleza.
- Promover la exploración, observación y descripción de características y procesos relacionados con el recurso agua.
- Aplicar competencias científicas, búsqueda de información, relevamiento de datos, cuantificación y análisis del consumo de agua.
- Formular preguntas y generar hipótesis que permita al alumno iniciarse en la búsqueda de posibles respuestas a los fenómenos o procesos naturales trabajados.
- Promover la argumentación, el intercambio de puntos de vista, la fundamentación para poder alcanzar el consenso de sus ideas a partir del trayecto realizado.

Marco teórico

El agua dulce es un elemento vital para la vida en el planeta y constituye solo el 2,5 % el resto, el 97,5% se encuentra como agua salada en mares y océanos. La aplicación de procesos de desalinización de esta última representa un esfuerzo tecnológico y monetario no justificable hasta el momento por la mayoría de las naciones.

El agua es entonces un recurso escaso en el planeta y la distribución desigual de sus fuentes, los factores climáticos (como el calentamiento global) que disminuyen sus reservas, los diferentes grados de contaminación de ríos, lagos, acuíferos, etc.; conjuntamente con el aumento de la población y la alta producción mundial han convertido a este elemento en el siglo XXI en un recurso “potencialmente renovable y estratégico” y como tal, causal de posibles conflictos entre naciones del mundo. Y así lo expresa ya La Carta Mundial de la Naturaleza, aprobada y adoptada por las Naciones Unidas en sesión plenaria de la Asamblea del 28 de octubre de 1982, donde se advierte: “la competencia por acaparar los recursos escasos es causa de conflicto”.

Por otro lado existen diferentes problemáticas relacionadas con el agua que son más cercanas y visibles para el ciudadano común como pueden ser: la escasez de agua principalmente en épocas estivales; las inundaciones y su efecto directo o indirecto sobre el aumento de precios de ciertos alimentos, la prevalencia o aparición de enfermedades, cancelación de viajes a destinos turísticos o peor aún la pérdida de bienes materiales o aún de vidas.

Desde un punto de vista “macro” somos dueños juntamente con Brasil, Paraguay y Uruguay de una de las

reservas subterráneas de agua más importantes del mundo “El Acuífero Guaraní” Como argentinos tenemos derecho a conocer su potencialidad y saber con qué herramientas jurídicas, políticas y económicas contamos como Estado para defender este bien tanpreciado.

Materiales y métodos

El trabajo se planificó en cuatro clases y una clase de cierre. En la Primera clase se abordó características generales del agua utilizando una lluvia de ideas y se analizaron diferencias entre el agua pura, potable y contaminada a partir de la observación al microscopio y el cumplimiento de un protocolo (color, turbidez, olor, sedimentos, pH y presencia de microorganismos).

En la Segunda clase se realizó el análisis de consumo de agua. Los alumnos completaron en sus casas una “planilla sobre el consumo familiar e individual de agua”. En clase se los dividió en tres grupos y debieron analizar diferentes problemáticas en donde se puso en juego la interpretación de los datos, formulación de explicaciones y argumentación dentro del contexto nacional y mundial. Finalmente se reflexionó sobre los hábitos y costumbres de los platenses.

En la Tercera clase se organizó a los alumnos nuevamente en tres grupos, se les dió una carpeta con imágenes, gráficos, climatogramas, fotos, mapas y esquemas sobre la Inundaciones en la Provincia de Misiones (2014), en la Provincia de Buenos Aires (2014) y en la ciudad de La Plata (2013). Los alumnos realizaron la observación del material, lo analizaron y debieron pensar alguna/s hipótesis o plantear posibles causas que los acercase a explicar dichos fenómenos.

En la Cuarta clase, a partir de la proyección de un documental “La sed”, se trabajó en grupos, diferentes aspectos (Geográficos, geológicos y poblacionales, cuestiones políticas, ambientales y de interés económico, como también la legislación actual) de una de las reservas de agua más importante del mundo, el Acuífero Guaraní.

En la quinta clase se conformaron cuatro grupos con integrantes mezclados de los grupos que trabajaron en las clases previas. A partir de palabras claves debieron armar afiches con un mapa conceptual integrando los diferentes conceptos trabajados.

Evaluación

Se realizó en forma continua (a alumnos y al grupo) haciendo hincapié en las competencias científicas puestas en juego en la actividad propuesta (observación y descripción, formulación de preguntas investigables y explicaciones teóricas y predicciones, búsqueda de información, argumentación y producciones). Para ello se organizó una grilla de observación donde se identifiquen los items mencionados (Furman et al 2010 y Sanmarti et al, 2004).

Las producciones de la quinta clase permitieron el cierre, integración de proceso, conclusiones y evaluación final.

Resultados y conclusiones

Esta actividad hizo uso de la imaginación y los conocimientos previos que los alumnos habían adquirido en las distintas disciplinas (Historia, Geografía, Ciencias Naturales, Matemática, Gestión, etc.), utilizó el trabajo grupal, los recuerdos de diferentes momentos y experiencias vividas o información de los medios de comunicación como disparador para comprender, integrar, reflexionar y poder valorar la importancia del agua para la sociedad y actuar en su defensa así como, tomar posturas y/o reflexionar ante el aumento de servicio de agua.

Las actividades estuvieron orientadas para que el alumno pueda crear, emitir su opinión, hallar posibles soluciones y plantearse nuevos interrogantes ante decisiones que la humanidad debe tomar para transformar prácticas extractivas de deterioro y de contaminación en actividades sustentables.

La idea final fue darle al alumno la posibilidad de tomar conciencia de la complejidad y la fragilidad de los sistemas naturales y que comprenda que en cualquier decisión de índole ambiental es importante poseer herramientas e información fiable sobre la problemática a tratar. Que es necesario e importante poseer una visión integral, donde la ciencia, la economía, los aspectos sociales y jurídicos sean evaluados con criterios concretos con la finalidad de cuidar y poder ejercer una verdadera soberanía sobre nuestros recursos.

Bibliografía del alumno

- Anzolín, Adriana. 2009. Lazos Verdes. Nuestra relación con la Naturaleza. Editorial MAIPUE
- Bocalandro, N & otros. 2005. Biología. Ecología y evolución. Polimodal. Editorial Estrada.
- Foguelman, Dina et al. 1994. El agua en la Argentina. Ecología y medio ambiente. Prociencia.(Conicet). Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Miller, G. Tayler. 2002. Ciencia Ambiental: Preservemos la tierra. Ed. Thomson
- Miller, S. 1994. Ecología y Medio Ambiente. Ed. Iberoamericana

Bibliografía docente

- Anijovich, R. et al. 2012. Evaluar y aprender. Conceptos e instrumentos. Edit. Aique Educación.
- Anijovich, Rebeca et al. 2005. Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Anijovich, Rebeca. 2014. Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad. Editorial Paidós.
- Bruzzone, Elsa. 2009. Las guerras del agua. América del Sur, en la mira de las grandes potencias. Editorial Capital Intelectual.
- Furman, Melina y María E. de Podestá, 2010. El abecé de... La aventura de enseñar. Ciencias Naturales. Editorial Aique.
- Leones, Mariela. 2010. Recomendaciones Metodológicas para la enseñanza. Ciencias Naturales. Educación Secundaria. Pruebas de 2do / 3ro y 5to/ 6to año. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) y Ministerio de Educación (Presidencia de la Nación).
- Osborne Wilson, Edward. 2008. El Atlas del Medio Ambiente de Le Monde Diplomatique. Capital Intelectual.
- Pascal van Ypersele, Jean. 2008. El clima visto desde el sur. El calentamiento global según los países emergentes. Le Monde Diplomatique. Editorial Capital Intelectual.
- Pengue, Walter. 2009. Fundamentos de Economía Ecológica. Bases teóricas e instrumentos para la resolución de los conflictos sociedad naturaleza. Colección Ecología. Ediciones Kaicron.
- Ripa, Isabel. 2001. El cambio climático. Una realidad. Editorial. Viseversa ayer y hoy. WWF España.
- Sanmarti, Neus y Graciela Alimenti. 2004. Evaluación refleja el modelo didáctico: análisis de actividades de evaluación planteadas en clases de química.
- Valls, Mario Francisco. 2001. Manual de Derecho Ambiental. Serie Textos Legales. Ciencia & Técnica. Ugerman Editor.

Aprendiendo ESI desde y con los estudiantes

Mario Cejas; Romina Perez; Verónica Grossi

Instituto de Educación Media "Dr. Arturo Oñativia"
Universidad Nacional de Salta

Fundamentación y Objetivos

La Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150/06 establece el derecho de todos los estudiantes a recibir educación sexual integral como parte de su formación en cualquiera de los niveles del sistema educativo. Sin embargo en la práctica, la "sexualidad" genera aún grandes controversias respecto de su enseñanza en las escuelas.

Año tras año las instituciones ponen en debate el tema y es muy común que surjan ciertos preconceptos que condicionan las prácticas: "Los chicos y chicas de esta escuela no necesitan que les enseñemos nada, ya lo saben todo sobre ese tema, si hasta algunos son padres o madres de familia... o tienen relaciones hace rato..." Frases como estas demuestran la poca predisposición y el desconocimiento que existe sobre el abordaje integral de la ESI.

Existe una demanda social de formación en esta área y se coincide en que debe ser desde la escuela, lugar que todavía genera confianza en la sociedad. Pero a la vez, se cuestiona la ambigüedad de la Ley en tanto no se establece con claridad quienes serán los encargados de impartir dicha educación y de qué manera se llevará a cabo.

Es necesario comprender que existen gran cantidad de propuestas de docentes de diversas áreas, que comprometidos con el bienestar de sus estudiantes encaran la formación de los mismos para que puedan tener una vida sexual saludable. A pesar de ello, existe una delgada línea entre estrategias de prevención (de embarazos no deseados y/o enfermedades), y actividades de promoción, sobre todo atendiendo a la particularidad de estudiantes de nivel secundario.

Partiendo de lo expuesto y en disidencia con esta postura, la experiencia que presentaremos estuvo orientada desde "la mirada" de los estudiantes, para comprender cómo podríamos aportar a su formación. Para ello nos propusimos indagar cuáles son los mitos e informaciones falsas que circulan entre los jóvenes en la actualidad y cuáles son sus fuentes de información.

Marco teórico o normativo

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la salud como un estado de completo bienestar físico, psíquico y social y no solamente la ausencia de enfermedad.

Con la sanción de la Ley N° 26.150, en 2006 se crea el programa de Educación Sexual Integral que establece la obligatoriedad de brindar ESI en todos los establecimientos educativos privados y público del país, desde el Nivel Inicial hasta el Superior de Formación Docente y de Educación Técnica no Universitaria, transformándose así en un derecho educativo y un deber del Estado.

Debemos reconocer que la Educación Sexual siempre estuvo presente en la vida cotidiana; a lo largo del tiempo y por acción u omisión. Independiente de nuestras decisiones la escuela, la familia, los medios de comunicación y diversas instituciones transmiten mensajes conscientes o inconscientes sobre la misma. Desde la ignorancia, el silencio, las miradas y gestos, desde lo que permitimos y prohibimos también educamos.

La ley viene a establecer que la Educación sobre sexualidad será sistemática, explícita, programada e integral, ya que en su articulado expresa:

ARTICULO 1° — Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

ARTICULO 3° — Los objetivos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral son:

- a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación ar-

mónica, equilibrada y permanente de las personas;

- b) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral;
- c) Promover actitudes responsables ante la sexualidad;
- d) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular;
- e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.

Materiales y métodos

El disparador de la actividad fue la búsqueda de intereses respecto a una vida sexual saludable, y las consecuencias de la desinformación. Los temas más recurrentes fueron embarazo adolescente o no deseado y abandono, como problemáticas actuales.

A partir de ello se realizaron rastreos en fuentes secundarias (internet, folletos de ministerio de Salud, revistas, enciclopedias, etc.) para tratar de establecer las principales causas de dichas problemáticas. Al descubrir que una de las principales razones es la desinformación o la vigencia de información errónea, los estudiantes empezaron un camino de deconstrucción de los mitos presentes entre el grupo clase.

El segundo momento de trabajo consistió en la realización de entrevistas semi estructuradas a estudiantes universitarios sobre cuestiones relacionadas a ESI. Por último se procedió a la desgravación y selección de información que manejaban los entrevistados con el fin de identificar los mitos y creencias que perduran.

Luego del análisis de los datos se elaboraron conclusiones por parte de los estudiantes y el producto fue socializado a través de presentaciones digitales.

Resultados obtenidos

“Si tenés relaciones de parado el esperma no tiene fuerzas para subir...”

“Si lo sacas antes de acabar no pasa nada...”

“Si apenas terminas de hacerlo y te lavas con agua caliente, es mágico...”

Estas son algunas de las respuestas que los estudiantes obtuvieron en entrevistas realizadas a Universitarios.

Los primeros resultados de la experiencia, nos muestran como los espacios vacíos son rápidamente ocupados por las tradiciones que impone el lenguaje popular. Las informaciones incorrectas, los mitos, invaden el lugar que debieran ocupar las instituciones educativas en pos de garantizar los derechos de niños y adolescentes.

La actividad planteada se fundamentó en un intento por ocupar esos espacios de interés a partir del compromiso y participación activa de los sujetos de derecho desde un espacio institucional, a la vez que se promovió la deconstrucción de mitos y creencias que ocupan el lugar de lo que es la información científicamente válida.

Conclusiones

El abordaje de la Educación Sexual Integral, es una obligación legal, pero más aún una obligación ética de los docentes, que tiene dos aristas, la primera es la formación académica específica para estar preparadxs y no dejar espacio para el “sentido común”, puesto que somos nosotros los que transmitimos y formamos a nuestros estudiantes en un aspecto vital de su vida. Es por ello que la temática tiene y debe ser abordada desde una mirada integral, con una base sólida de conocimientos.

La segunda arista es la de los estudiantes que demandan y necesitan un clima de confianza para afrontar su despertar hacia una sexualidad que implique un reconocimiento de su cuerpo y de la responsabilidad que ello significa.

Debemos darnos la oportunidad de abordar esta temática, sin tabúes ni mitos, ese será nuestro aporte.

El estudio como propósito de enseñanza en clases de matemática

*María Cecilia Wall;
Tamara Ardizzoli; María de los Ángeles Lastra;
María Soledad Opoca; Roxana Scaglia*

Escuela Graduada J. V. González
Universidad Nacional de La Plata

Aprender matemática implica construir el sentido de los conocimientos. Este sentido se plantea didácticamente¹ en dos aspectos: el externo, que posibilita reconocer qué situaciones posibilita resolver y cuáles no, o sea, el campo de utilización de dicho conocimiento; y el interno, que se refiere a cómo funciona.

Es responsabilidad del maestro buscar situaciones didácticas en donde los alumnos, al involucrarse con las mismas, puedan ir construyendo diferentes sentidos.

Para que esta construcción suceda, las situaciones planteadas por sí mismas no bastan. Mencionaremos dos cuestiones importantes² para tal fin. Por un lado, la intervención del docente es fundamental para provocar el aprendizaje, y por otro lado, el estudio independiente de los alumnos. Éste último aspecto, debe incluirse explícitamente en el proyecto de enseñanza, o sea, el estudio no debería ser una actividad exclusiva de los alumnos para que realicen en sus casas.

Estudiar significa mucho más que resolver ejercicios de la carpeta o similares, supone construir estrategias de validación, comunicar y confrontar con otros lo producido, y reflexionar sobre el campo de utilización de los conocimientos involucrados.

Una de las estrategias docente para orientar a los alumnos en su estudio, es trabajar con la evocación. La actividad de evocación es una actividad de reflexión sobre lo trabajado, refiere a hablar sobre lo hecho, es decir, evocar las acciones sin realizarlas.

*“El proceso mental que se requiere para hablar de lo que se hizo, es más complejo que el que se requiere sólo para hacer.”³
“...la enseñanza debe hacerse cargo de problematizar qué significa estudiar matemática, propiciar estrategias, brindar elementos y proponer actividades en clase y fuera de ella que orienten el estudio y que sean generadoras de propuestas que los alumnos puedan tomar para su actividad de estudio personal. Es decir, que el docente debe considerar como un objetivo de enseñanza en clase el ‘enseñar a estudiar.’”⁴*

A continuación se relata una forma de trabajo al respecto, que se implementa en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la Universidad Nacional de La Plata.

En el área de matemática, los docentes de los grados paralelos, junto con la coordinadora de la escuela, organizan los grupos de contenidos a trabajar en un determinado tiempo. Se planifican secuencias de actividades para tal fin. Esas actividades pueden ser diseñadas por los docentes, o seleccionadas de un libro de texto que tendrán los alumnos y que permita desarrollar el enfoque del área acorde al proyecto institucional.

¹. Brousseau (1983), pág. 170

². Entre otras cuestiones necesarias, pero que no desarrollaremos en este resumen.

³. Documento N°2. La formación de los alumnos como estudiantes. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2005), pág. 14

⁴. Documento N°2. La formación de los alumnos como estudiantes. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2005), Pág. 12

El trabajo que se realiza durante el desarrollo de los contenidos seleccionados es el siguiente:

✓ El docente propone a los alumnos la realización de las actividades propuestas. Algunas se desarrollan en clase de manera individual, otras en pequeños grupos y otras de manera colectiva. Otras actividades se les plantea a los niños que las resuelvan en sus casas (generalmente suelen ser actividades de reinversión de lo trabajado en clase)

✓ Algunas de estas se retoman en clase y otras no. En líneas generales, se retoman las que incorporan nuevos conocimientos o nuevas estrategias para su resolución, es decir las que son objeto de estudio. Las actividades que son de reinversión, se las lleva el docente para corregir fuera del aula, y en el caso que considere algún caso puntual, lo retomará en clase en forma colectiva o individual, según corresponda .

✓ Esta reflexión sobre lo trabajado permite ir elaborando conclusiones provisorias en base a lo analizado y plasmarlas en lo que llamamos “machete” , un afiche con conclusiones sobre qué les permitió resolver y cómo funcionan esas herramientas. A su vez, este machete y todos los comentarios que consideren importantes los alumnos, los tienen en sus carpetas de trabajo, independientemente que se trabaje con libro de matemática o no.

✓ Al finalizar la unidad de contenidos seleccionados, la docente propone un momento de estudio en clase de todo lo abordado de acuerdo a lo planificado. Este momento está impregnado por la estrategia de evocación.

✓ Se valora como material de estudio tanto al libro de matemática si lo hubiere, como a la carpeta. La carpeta debería ser el espacio en el que se deja registro de las interacciones que se producen en la clase a propósito de un saber matemático. Tiene –o debería tener– un valor instrumental importante. Debe ser el lugar donde el alumno pueda buscar registros de lo que aprendió y cómo lo aprendió. Allí debe estar “la historia” de su aprendizaje.

✓ Se realiza colectivamente una actividad de evocación de todo lo trabajado, que consiste en un punteo de los temas que se consideran más importantes o en el transcurso del mismo.

Esta actividad tiene una significación diferente a la de resolver: los alumnos tienen que pensar en el sentido del problema, más que en los detalles de su resolución.

Como mencionamos anteriormente, el proceso mental que se requiere para hablar de lo que se hizo es mucho más complejo que el que se requiere sólo para “hacer”. Los alumnos deben describir los problemas resueltos –indicando su enunciado, explicándolo, diciendo cuáles eran los datos y cuál la pregunta– pero además deben analizar los distintos procedimientos de resolución utilizados en clase. La intervención del docente en este momento es fundamental, la finalidad no es comparar resultados, sino comparar unos con otros, identificar en qué parte de la resolución de un alumno se puede reconocer tal o cual producción de otro alumno, analizar el por qué de determinadas acciones.

La institucionalización de los saberes, es fundamental en esta instancia, y debe estar a cargo del docente, que es quien descontextualiza los saberes de las situaciones presentadas, para ser reconocidos como tal y poder luego ser utilizados en nuevas situaciones.

✓ Se arma un nuevo machete (colectivamente o en pequeños grupos) que puede tener conclusiones, como también puede incluir ejemplos con aclaraciones y carteles de precaución.

Resumiendo, se genera un momento de clase específico para hablar sobre lo que estuvieron trabajando, reconocer qué aprendieron, qué conocimientos les sirven para resolver determinadas situaciones y cuáles no. Cómo utilizar determinadas herramientas matemáticas, y qué precauciones deben tener en algunos casos.

Esta actividad implica que los alumnos formulen o caractericen qué tipos de problemáticas se resolvieron alrededor de los conceptos que se estuvieron trabajando en un determinado momento, cuáles son las diferencias y similitudes entre ellos, es decir qué sentidos del objeto matemático se ponen en juego.

Una vez culminado este momento en el que el docente tienen un rol insustituible, y elaboradas conclusiones, los alumnos deben dedicarse a estudiar lo aprendido, ahora de manera independiente del docente. Transcurridos todos estos momentos, se les toma a los alumnos una prueba escrita.

Consideramos las pruebas escritas como una forma más de evaluar, complementaria a otras. Permite hacer un corte, y analizar el estado de conocimientos de los alumnos respecto de determinados contenidos.

El docente prepara una “evaluación simulacro” que al ser resuelta por los alumnos, de cuenta de lo aprendido. La misma puede tener situaciones problemáticas para resolver o consignas en las cuales ellos deben identificar el contenido que se les solicita y luego, redactar y resolver un problema que permita desarrollar dicho contenido.

✓ Las condiciones de toma de esta evaluación son:

- Se resuelve de manera individual

- Tienen la posibilidad de revisar todo el material que tengan, libro, carpeta y afiches con anotaciones en el aula durante la prueba.

Le llamamos simulacro, pues una vez realizada, se corrige entre todos en el aula, y no tiene calificación. Es una forma que cada alumno pueda reconocer qué cuestiones fueron aprendidas y cuáles aún tienen que seguir estudiando. En ese momento, son los alumnos los que se hacen cargo de identificar en qué pudieron haber fallado, y de buscar en su libro y carpeta qué es lo que tienen que seguir estudiando.

Pasado este momento, resuelven individualmente la prueba escrita, con condiciones similares de toma al simulacro, pero que serán corregidas por el docente y con calificación numérica.

A modo de conclusión

Pensamos que al ser “el estudio de la matemática” una actividad compleja, que incluye trabajos de diversos órdenes, debe convertirse en un contenido de enseñanza.

Es decir, que debemos proponer actividades en clase cuyo objetivo sea brindar estrategias de estudio que los alumnos puedan utilizar en la escuela y fuera de ella. El estudio es un objetivo importante de nuestro proceso didáctico, y la sola resolución de actividades, no lo garantiza. De esta manera, el estudio forma parte del proyecto de enseñanza, produciendo cambios sustanciales en los roles del docente y del alumno.

Bibliografía citada

- Brousseau, G., (1983). “Les obstacles épistémologiques et les problèmes d’enseignement”, Recherches en didactique des mathématiques (La Pensée Sauvage), pág. 170.

- Sadovsky, Patricia; Sessa, Carmen; Napp, Carolina; Novembre, Andrea.(2005) “La formación de los alumnos como estudiantes. Estudiar Matemática, serie: Apoyo a los alumnos de primer año en los inicios del nivel medio”. Documento curricular de la Secretaría de Educación de GCBA.

La experiencia de construir cuerpos geométricos

Belén Camacho; Sandra N. Franco;
Adriana Ibañez; Fernanda Nuño

Instituto Técnico
Universidad Nacional de Tucumán

De todas las ramas de la Matemática, la Geometría es una de las más intuitivas, concretas y ligadas a la realidad que conocemos. Por ello, ofrece numerosas posibilidades para experimentar sus métodos, conceptos, propiedades y problemas.

En este trabajo se desarrolla el tema “Cuerpos Geométricos” destinado a alumnos del ciclo básico secundario del Instituto Técnico de la UNT.

Los cuerpos geométricos están presentes en nuestro entorno y en múltiples contextos de la vida real, de ahí la importancia de estudiarlos. A nuestro alrededor es fácil localizarlos en edificios, elementos decorativos, en la naturaleza, etc. Los alumnos, mediante la construcción, visualización y manipulación de los cuerpos pueden establecer relaciones entre los mismos y sus correspondientes desarrollos planos de una forma que resulte significativa y estimulante, consiguiendo descubrir por sí mismos los conceptos de área lateral y total de prismas, pirámides y cuerpos redondos.

El objetivo general de esta propuesta es que los alumnos desarrollen competencias y generen actitudes de investigación y trabajo grupal. El enfoque metodológico a utilizar es investigación-acción, por ello, se propuso a los alumnos que construyan diversos cuerpos geométricos y se realizaron demostraciones empíricas de relaciones entre volúmenes de: pirámide-prisma y cono-cilindro, para que logren internalizar los conceptos de área y volumen.

Este trabajo se enmarca dentro de la corriente didáctica de la escuela de Hans Freudenthal (1905-1990). Es posible caracterizar esta perspectiva en términos de seis principios de los cuales destacamos:

Principio de actividad. Los alumnos aprenden Geometría haciendo y son tratados como participantes activos en el proceso educativo, donde desarrollan toda clase de herramientas y discernimientos matemáticos por sí mismos.

Principio de realidad. Resulta fundamental el uso de situaciones reales como punto de partida para el aprendizaje.

Principio de interacción. Se considera al aprendizaje de la Matemática como una actividad social. La interacción lleva a la reflexión de los alumnos, favoreciendo así una comprensión más profunda.

Freudenthal decía: La Geometría sólo puede tener sentido si explota su relación con el espacio vivido. Si el educador elude este deber, desperdicia una ocasión irrecuperable. La Geometría es una de las mejores oportunidades que existen para aprender a matematizar la realidad. Es una ocasión única para hacer descubrimientos. Los descubrimientos realizados por uno mismo, con las propias manos y con los propios ojos, son más convincentes y sorprendentes.

En este estudio se adhiere a esta postura en cuanto a que la manipulación dinámica de objetos concretos permite hacer descubrimientos geométricos propios y construir mentalmente los objetos matemáticos correspondientes, poniendo en juego en este proceso diversas habilidades geométricas.

En este nivel se requiere desarrollar las ideas de formas geométricas y favorecer la intuición espacial a través del reconocimiento, la producción, el análisis y la construcción de figuras y cuerpos geométricos.

Según Hoffer (1981), las habilidades básicas que una buena enseñanza de la Geometría debería ayudar a desarrollar son clasificadas en cinco áreas de las cuales destacamos:

Habilidades visuales: Muchos conceptos en Geometría no pueden ser reconocidos y comprendidos a menos que el estudiante pueda percibir visualmente ejemplos e identificar figuras y propiedades por asociación.

Habilidades de comunicación: Abarcan la competencia del alumno para leer, interpretar y explicar, en forma oral y escrita, información (en este caso geométrica), usando el vocabulario y los símbolos del lenguaje

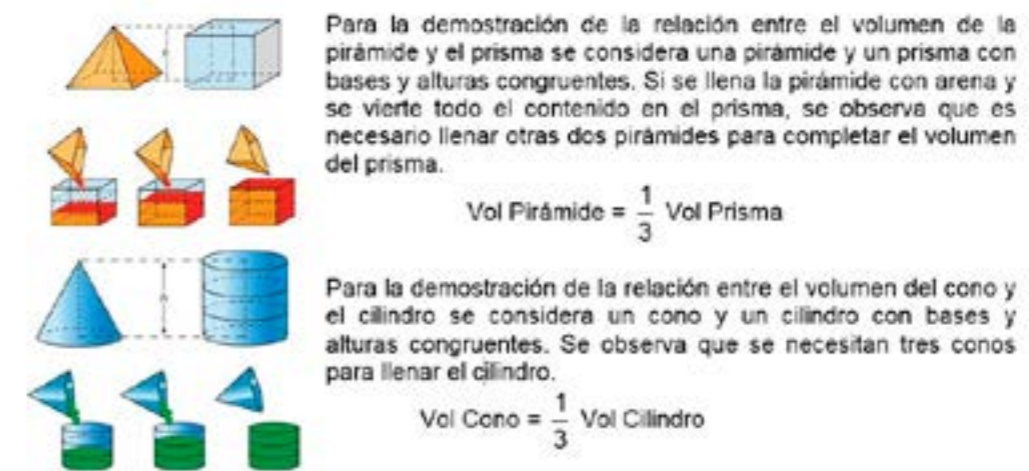
matemático en forma adecuada.

Habilidades de dibujo y construcción: En el aprendizaje de la Geometría, es importante que los alumnos desarrollen dichas habilidades.

Habilidades lógicas o de razonamiento: La principal habilidad lógica a desarrollar con el estudio de la Geometría en el periodo escolar de interés es la abstracción de características o propiedades de las relaciones y de los conceptos geométricos;

En el contexto de este trabajo se propuso a los alumnos de primer año del ciclo básico secundario del Instituto Técnico para la materia Geometría I, la construcción diversos cuerpos geométricos, a partir de sus desarrollos planos en cartón, cartulina y papel, para luego representar con los mismos diferentes objetos y/ o lugares de la vida cotidiana buscando enfatizar que los cuerpos geométricos están presentes en nuestro entorno.

También se realizaron demostraciones empíricas para ver la relación entre volúmenes de: pirámide-prisma y cono-cilindro.



Como cierre, se propuso un trabajo práctico que engloba todos los conceptos adquiridos y una encuesta anónima a los alumnos, en la que se indaga si la experiencia resultó motivadora y permitió interiorizar conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas que influyen en el crecimiento personal y en un análisis reflexivo del tema desarrollado.

Conclusiones

Considerando los resultados de la encuesta, destacamos que a la mayoría de los alumnos les resultó interesante la experiencia de aprender el tema “áreas y volúmenes de cuerpos geométricos” a partir de la construcción de los mismos. Además el 99% de ellos considera que distingue figuras de cuerpos y el 70% identifica el desarrollo plano con el cuerpo geométrico correspondiente. También mencionan propuestas innovadoras para mejorar el aprendizaje, usando programas de computación para la construcción de los cuerpos y así reafirmar conceptos.

Con estos elementos estamos realizando un aporte en el proceso de enseñanza-aprendizaje y pensamos que a partir de sus respuestas, podrán identificar sus fortalezas y sus debilidades en el tema desarrollado.

Creemos que incluir nuevas tecnologías, el uso de Geogebra, páginas WEB, etc, influirá favorablemente como complemento en el proceso de visualización y construcción de los cuerpos geométricos.

Bibliografía

Bressan, A.; Zolkower, B. & Gallego, F. (2004): "Los principios de la educación matemática realista". En Reflexiones Teóricas para la Educación Matemática. Compilador: Alagia, H. y otros. Editorial Libros del Zorzal, Buenos Aires, Argentina.

Bressan, A; Bogisic, B. y Crego, K. (2000): "Razones para enseñar geometría en la educación básica". Noveidades Educativas, Buenos Aires, Argentina.

Hoffer, A. (1981): "La geometría es más que demostración". Notas de matemática 29,10-24, Abril de 1990.

Paz Sordía A. (1963): "Geometría". Minerva Books, New York

Latorre M., Spivak L. y Kaczor M. (1997): "Matemática 8°". Buenos Aires: Santillana. Alsina, C., Burgués, C. y Fortuny, J. (1988a): "Materiales para construir la Geometría". Madrid. Síntesis.

Alsina, C., Burgués, C. y Fortuny, J. (1988b). Invitación a la didáctica de la Geometría. Madrid. Síntesis.

Jaime, A. y Gutiérrez, A. (1990): "Una propuesta de fundamentación para la enseñanza de la Geometría: El modelo de van Hiele". En S. Llinares y M. Sánchez. (eds.). Teoría y práctica en educación matemática, 295-384. Sevilla: Alfar. Recuperado el 11 de agosto de 2010, de <http://www.uv.es/Angel.Gutierrez/archivos1/textospdf/JaiGut90.pdf>

Van Hiele, P. (1957): "De Problematiek van het inzicht. Gedemonstreerd aan het inzicht van schoolkinderen in meetkunde-leerstof". Tesis de Doctorado en Matemáticas y Ciencias Naturales, Universidad Real de Utrecht. Traducción al español realizada en 1990 por el proyecto de investigación Diseño y evaluación de una propuesta curricular de aprendizaje de la geometría en Enseñanza Media basada en el modelo de razonamiento de Van Hiele (director Ángel Gutiérrez) del Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa del C.I.D.E. (1989-91).

Tartagal, en el Bicentenario de la Independencia 1816-2016. El diario Escolar

*Claudia Patricia Medina; Teresita del Valle Tabarcachi;
Dalila Viviana González; Graciela del Valle Acosta*

Instituto de Educación Media - Tartagal
Universidad Nacional de Salta

Fundamentación - Marco Teórico

El Proyecto IEM, desde su creación como institución educativa, se propone como desafío ofrecer una educación pública de calidad, desde una perspectiva integral, vinculando la formación preuniversitaria con el contexto social, la preparación para estudios superiores. Formación integral que es posible desde una constante actualización, dé una permanente revisión de sus paradigmas didácticos- pedagógicos, atendiendo a la coherencia disciplinar, al enfoque interdisciplinar, multidisciplinar e interareal; al acontecer y quehacer de los distintos actores institucionales y con extensión a la comunidad-

Formación cuyos aspectos fundacionales tienen como prioridad:

Calidad Educativa, Regionalización del Currículum¹ y de las prácticas áulicas, formando a los jóvenes desde una identidad institucional participativa, desarrollo del pensamiento crítico- reflexivo; con interacciones áulicas cimentadas en dinámicas interdisciplinarias.

Como parte de esta perspectiva de trabajo, forma parte de nuestras prácticas institucionales: el abordaje interdisciplinario, proceso de trabajo en la que subyacen concepciones sobre el conocimiento, sobre los procesos de aprendizajes de los sujetos educativos, del rol docente, concepciones sobre las estrategias y metodologías disciplinares y evaluativas.

Modalidad interdisciplinaria convergente con una formación e iniciación en las **prácticas de investigación social Cualitativas²** como espacio para la formación y desarrollo de procedimientos, habilidades y competencias vinculadas al pensamiento crítico- reflexivo.

En el contexto del Bicentenario de la Independencia de las Provincias Unidas del Río de la Plata 1816-2016 en el presente ciclo lectivo los estudiantes del 2° Año A- B que cursan el Coloquio Integrador Final del área de las Ciencias Sociales indagaran sobre las instituciones y/ o prácticas culturales que se han modificado ya sea como parte de **cambios socio-culturales o de inserciones de nuevos factores como por ejemplo las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información³**. Dichas indagaciones serán plasmadas en la elaboración de un Diario Escolar con informaciones de interés de los estudiantes en formato impreso o en formato digital.

Objetivos

✓ Reconocer la significatividad de la conmemoración del Bicentenario de la Independencia Argentina, en nuestra localidad.

✓ Aplicar técnicas y métodos de indagaciones cualitativas específicas de las ciencias sociales.

✓ Desarrollar habilidades y competencias vinculadas a la conformación de grupos de trabajo, redacción de informaciones socio-culturales.

1. Fundamentación del Área de Ciencias Sociales. Proyecto IEM: Regionalización del Currículum es la incorporación de temáticas del contexto socio-comunitario en el currículum institucional, a los fines de aplicar análisis micro-macro de las temáticas sociales.

2. CIF: Coloquio Integrador Final. Proyecto IEM: espacio de aprendizaje en el que se articulan diversos procesos de enseñanza – aprendizajes, contenidos curriculares, estrategias metodológicas, prácticas de recolección de la información propias de investigaciones cualitativas del área de las Ciencias Sociales.

3. Bianchi, Susana: Historia de la Sociedad Occidental. Universidad de Quilmes- 2012.

Protagonistas de la Experiencia Innovadora:

Este CIF está destinado a los alumnos del Segundo Año A- B del primer ciclo, estudiantes de 13, 14 años, provenientes de distintos barrios de la ciudad de Tartagal y de parajes intermedios, de conformación heterogénea: descendientes de pueblos originarios (wichi- tobas- guaraníes). Criollos, descendientes de inmigrantes europeos (Españoles, sirios, italianos) y de países limítrofes (bolivianos, paraguayos, etc.).

Forma parte de la regionalización del curriculum para la implementación del CIF; momentos de planificación disciplinar, interdisciplinaria en la que se especifica: selección de temas, de metodologías de enseñanza y de formas de evaluación acorde a las investigaciones cualitativas.

Materiales y Metodologías específica del área de ciencias sociales acompañada de

✓ Clases teóricas- prácticas: presentación del C.I.F acompañada de power point, lectura e interpretación de distintos tipos de imágenes y fuentes: croquis, planos, fotografías, diarios, revistas, libros, páginas web, audios, etc.

✓ Observación directas- indirectas.

✓ Búsqueda y selección de información en distinto tipos de fuentes: Entrevistas a distintos actores sociales- .

Resultados Obtenidos:

✓ El grupo áulico ha interpretado contenidos específicos de Historia Argentina, contenidos de Formación Ética y Ciudadana y de los medios de comunicación social, ya que para armar un diario escolar indagaron sobre la metodología para organizar un diario digital o para elaborar un diario o una revista impresa.

Conclusiones:

✓ El coloquio integrador final : Como espacio en el que se inicia a los estudiantes en Metodologías de la Investigación, les permite realizar prácticas investigativas, originales, adecuada a su edad y con los recursos que desde la observación directa e indirecta permite la aplicación de saberes específicos. De esta manera el estudiante se transforma en generador de conocimientos sociales.

✓ Se desarrolla con los alumnos metodologías de investigación que incluyen: Planteo de Hipótesis, Selección y Análisis de distintos tipos de Bibliografías, entrevistas, selección y análisis de videos-documentales, testimonios, relatos, historia de vida, lectura y análisis de registros cartográficos, imágenes satelitales, registros fotográficos, análisis de conceptos específicos de las Ciencias Sociales-

✓ En todo el proceso se aplica una concepción de **evaluación educativa: integral, integrada e integradora**⁴.

✓ Es gratificante para el equipo docente, observar la motivación de los grupos de estudiantes por realizar las actividades y el grado de satisfacción al socializar a la comunidad sus producciones.

Análisis y perspectivas del Equipo de Orientación Educativa del Colegio Nacional “Dr. Arturo U. Illia” Un ejercicio de autoevaluación Institucional

Rodrigo Josserme

Instituto de Educación Media - Tartagal
Universidad Nacional de Salta

El “Gabinete Psicopedagógico y Social” del Colegio Nacional “Dr. Arturo U. Illia” (CNAI) fue re-organizado en el año 2011, a partir de la jubilación de uno de sus integrantes. Se incorporaron dos nuevos cargos con funciones de Psicólogos Educativos. En base a los proyectos vigentes y a las propuestas de los nuevos integrantes, se procedió a la re-organización de proyectos, funciones y tareas. Una de las principales modificaciones fue la transformación en un Equipo de Orientación Educativa (EOE), abandonando la impronta de las prácticas asistenciales que caracterizaron a los “gabinetes escolares” desde mediados del siglo XX.

DE GABINETE PSICOPEDAGÓGICO Y SOCIAL A EQUIPO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

El concepto de “gabinete” remite a una visión asistencialista y patologizante de la práctica dentro de las instituciones educativas. Supone un espacio al cual se derivan aquellos alumnos que representan un problema para el docente, para la clase o para la escuela; un lugar al que se le demanda una solución cuasi mágica de tales conflictivas desde la mirada ingenua de suponer que se puede “torcer” o “revertir” el universo de factores que configuran una situación crítica. La concepción gabinetista promueve un estilo profesional omnipotente, que debe ocuparse de resolver todo, aún aquellas situaciones que lo exceden. A su vez, esta modalidad práctica, genera frustración, incertidumbre y ansiedad en el profesional, exponiéndolo a los efectos del “Síndrome de Burnout”. Esta visión presenta un sujeto pasivo, que espera que otro resuelva su problema, y un profesional experto, capaz de resolver todos los asuntos.

Por otro lado, se define al Equipo de Orientación como un equipo de profesionales provenientes de diferentes disciplinas afines (principalmente psicología, servicio social y pedagogía), convocados para efectuar intervenciones individuales, grupales, institucionales o comunitarias con el fin de acompañar, orientar y mejorar las trayectorias escolares de los estudiantes, contribuir a una mejor calidad de vida institucional, fortalecer la convivencia escolar a través de los vínculos que humanizan el proceso de enseñanza-aprendizaje, promover la salud física y mental, y propiciar un clima que fomente aprendizajes significativos en los estudiantes. La resolución 239/14 del Consejo Federal de Educación (CFE) propone la función de acompañamiento de los equipos, su conformación, el carácter interdisciplinario y su mirada institucional al momento de intervenir. Asimismo, el Convenio Colectivo de Trabajo de los Docentes Universitarios (2014) también define las categorías con los términos “profesional o ayudante de equipo de orientación”.

ENFOQUE y MODALIDAD DE TRABAJO

Las actividades y funciones están dirigidas a los distintos actores de la institución (directivos, profesores, preceptores, padres y estudiantes). Aunque su centro de acción son específicamente los estudiantes y su orientación psicoeducativa.

Las diferentes intervenciones se plantean desde un enfoque institucional, comunitario, interactivo, psicosocial y positivo. Se habla de institucional porque el análisis y diagnóstico de las situaciones se realiza teniendo en cuenta la multiplicidad de sistemas de relaciones que se han ido formando en el transcurso de los años de funcionamiento del colegio; de comunitario porque se considera que todo individuo despliega sus comportamientos en el seno de instituciones y comunidades que lo albergan; de interactivo porque el sujeto no permanece aislado dentro de esas instituciones o comunidades, sino que desarrolla distintos vínculos; de psicosocial porque esas interacciones generan un impacto en la persona y de positivo ya que se retoman los desarrollos

4. Pérez Juste,R: “La evaluación como medio para la mejora de la eficacia y de la calidad del aprendizaje en la educación y de las instituciones educativas” Ponencia en Actas del XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía- Madrid:26-30-09-2011-

teóricos y metodológicos de la psicología positiva, que proponen centrarse más en las potencialidades de los individuos y la prevención, que en el déficit y la curación de patologías. Asimismo, se apoya en un trabajo interdisciplinario que implica, por un lado, la articulación con los diferentes estamentos que componen al CNAI y, por otro, la interacción entre los profesionales que forman parte del EOE.

MODALIDADES DE INTERVENCIÓN

Actualmente, el EOE tiene tres modalidades de intervención definidas:

1) Por proyectos: Planificación que se presenta anualmente a la Dirección del establecimiento y en la cual se incorporan los proyectos que abarcan a los diferentes años en función de las necesidades propias de las edades de los estudiantes. Actualmente el EOE cuenta con los siguientes programas de intervención: Programa de Acompañamiento al Ingresante (1° Ciclo Básico –CB-), Programa de Acompañamiento al Ciclo Superior (4° Ciclo Superior – CS), Programa de orientación vocacional (3° CB y 5°-6° CS), Programa de Acciones Preventivas (todos los cursos), Programa de Inclusión Educativa (todos los cursos), Programa de Orientación y Asesoramiento en Gestión Pedagógica (Docentes y Equipo Directivo), Programa de Formación de Practicantes y Residentes de carreras afines, Programa de Atención Permanente (Todos los cursos), Programa de Convivencia (Todos los cursos) y Programa de Seguimiento de las Trayectorias Educativas (Todos los cursos); 2) Por pedidos de intervención: Los docentes (profesores y preceptores) cuentan con un formulario para solicitar intervenciones puntuales frente a determinadas situaciones; y 3) Por demanda espontánea: Tanto de padres como de estudiantes que se acercan a la sede a solicitar asesoramiento u orientación puntual sobre alguna cuestión). Si bien los programas son fijos y se repiten todos los años, a partir de la evaluación de la implementación se introducen modificaciones para optimizarlos.

ANÁLISIS Y PERSPECTIVAS: PRINCIPALES CAMBIOS EN LA GESTIÓN INSTITUCIONAL DEL EOE Y PUNTOS CRÍTICOS

La orientación y acompañamiento de diferentes actores institucionales, con eje en las trayectorias estudiantiles, se convirtió en la esencia de las intervenciones del EOE. Todos los pedidos de intervención recepcionados en el período 2012-2016 fueron atendidos y la mayoría de los programas son llevados adelante anualmente y re-evaluados para el siguiente período. No obstante, la imagen de los profesionales del EOE con escasa presencia en la práctica educativa perdura y, en ocasiones, con una impronta peyorativa del rol y de las funciones. “No hacen nada”, “¿Qué hace el gabinete”, “Nunca están” son expresiones comunes de algunos docentes. No tiene la misma predominancia en padres y estudiantes quienes evidencian una actitud favorable.

Por mail y/o en las correspondientes reuniones se comunica que cualquier docente (profesor o preceptor) ante la identificación de una situación que exceda su capacidad de abordaje y/o respuesta cuenta con el EOE para buscar ayuda y contención. Pocos son los profesores que acuden a pedir orientación. Las demandas mayormente provienen de padres, estudiantes y preceptores.

Toda intervención parte de la premisa de que el EOE no es un espacio en el cual se deleguen, deriven y/o se desentiendan de las problemáticas. Se promueve la “corresponsabilidad”, “trabajo colaborativo” y no la mera derivación entendiéndose por ella el depositar en el otro la responsabilidad de encarar la resolución de una problemática. Este es un punto crítico porque la mayoría de los actores institucionales sostienen un enfoque derivacionista y delegativo.

La práctica profesional del EOE tiene como fin preservar, resguardar y privilegiar el “interés superior” del NNA; tomado como sujeto de derechos, ofreciéndole un espacio en el cual su palabra sea escuchada y funcionando como nexo ante los adultos. Asimismo, se sostiene la confidencialidad y el derecho a la privacidad, para ser protegido ante la generación de rumores, prejuicios y todo tipo de comunicación que no sea beneficiosa para su persona o su círculo familiar. Estos puntos se ajustan al contenido de la DDNA, CIDNA, la LEN y la Ley de protección integral de los derechos de los NNA, encuadres de cualquier práctica educativa. Este también es un aspecto a trabajar porque algunos docentes desconocen los marcos normativos vigentes.

Finalmente, respecto a la modalidad de trabajo existe en la institución una creencia arraigada y errónea de que el EOE es un “tipo de consultorio clínico privado”, en el cual un profesional agente de salud realiza diag-

nósticos, pronósticos y prescripción de tratamientos ante determinadas problemáticas. Otro punto a revisar en la comunidad educativa del CNAI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASEDAS, E; HUGUET, T. y otros. (1992) Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico. Ed. Paidós. Barcelona.

NÚÑEZ Violeta, y col. (2005). Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y el psicoanálisis. Gedisa. Buenos Aires.

FRIGERIO, G. y DIKER, G. (2003) Infancias y Adolescencias: teorías y experiencias en el borde, cuando la educación discute la noción de destino, Novedades Educativas, Bs. As.

SELVINI PALAZZOLI, M. (1993). “El mago sin magia: Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela”, Ed. Paidós, Bs. As.

VERA POSECK, B. (2006) Psicología Positiva. Una nueva forma de entender la psicología. Papeles del Psicólogo. Vol. 27(1), pp. 03-08. España.

RENAU, Ma. D. (1998). ¿Otra psicología en la escuela? Ed. Paidós, Barcelona.

Reflexiones críticas sobre los procesos de construcción del conocimiento histórico del siglo XIX rioplatense

Juan Alberto Misuraca

Colegio Nacional Rafael Hernández
Universidad Nacional de La Plata

Fundamentación

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.

Dichas cuestiones sólo son posibles de lograr a partir del intercambio de ideas, atendiendo la participación y cooperación como elementos definitorios para entender la legitimidad de la diversidad de opiniones.

El trabajo se centra en la región rioplatense y piensa la cuestión como una consecuencia natural del período de independencia (1810-1880) que se vivía en el territorio, analizando tensiones económicas que lejos de resolverse rápidamente se expresarán con el desarrollo de nuevas identidades territoriales y políticas.

El objetivo de comprender dichas particularidades es la búsqueda incesante de respuestas a nuestro presente, a nuestras experiencias políticas, económicas y culturales, entendiendo que se encuentran cruzadas por visiones maniqueas y carentes de análisis realizadas intencionalmente para legitimar distintas etapas del proceso político argentino.

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.

Los protagonistas son personajes 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 gauchó?, ¿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 certezas únicas; brindándole una oportunidad a la experiencia democrática del disenso y la enriquecedora reflexión del conocimiento.

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 tratando de escapar al intento de dominio porteño.

“Los otros” sostenían al unitarismo como única posibilidad real de mantener unidas a todas las partes que habían compuesto el virreynato, 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

¹. De Amézola, Gonzalo, Esquizohistoria, La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar. Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2008.

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 anti-porteño y por que 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, 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 y desde ese lugar partimos en nuestro trabajo.

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.

Estrategias metodológicas

Bibliografía obligatoria y documentales para los alumnos:

- Félix Luna. Los Caudillos. Editorial Planeta. Buenos Aires. 1998. Prólogo. Págs. 9 a 26.
- Gaggero H., Garro A., Mantiñan S., Historia de América. Siglo XIX y XX. Aique. Bs As. 2006. Capítulo 2 págs. 27 a 39 y 53 a 60.
- Lynch John. Las Revoluciones Hispanoamericanas 1808-1826. Ariel. España. Onceava impresión 2008. Fragmento Capítulo 2 págs. 61 a 87
- Serie de Documentales Caudillos. Artigas. Supervisor de contenido Di Meglio Gabriel. Dirección Lucas N. Turturro. Occidente producciones para Canal Encuentro. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina. 2009
- Serie de Documentales Caudillos. Rosas. Supervisor de contenido Di Meglio Gabriel. Dirección Lucas N. Turturro. Occidente producciones para Canal Encuentro. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina. 2009
- Svampa Maristella. El dilema argentino: civilización o barbarie. Taurus. Bs. As. 2006. Capítulo 2 y 3. Páginas 32 a 65.

Tiempo estimativo de trabajo 8 semanas, 2 clases por semana de 2hs cátedra cada una, carga horaria de la materia Historia en la institución donde nos desarrollamos. Estos tiempos están sujetos a modificaciones e imprevistos que pueden extenderlos.

Resultados Obtenidos

Es importante marcar que este trabajo se realizó en 3 cursos de cuarto año ciclo superior del Colegio Nacional Rafael Hernández por el docente y que sus apreciaciones son claramente subjetivas y sintéticas dadas las extensiones permitidas para este trabajo.

Los alumnos lograron pensar al caudillo como un elemento diverso y no un personaje único y uniforme, entendieron sus complejidades y diferencias, sus identidades regionales y sus reivindicaciones que los acercaron

a sus representados entendiendo los procesos de resistencia que protagonizaron.

Se identificaron los debates económicos de la época, entendiendo las dificultades de la idea de centralización o federalización que condicionaron la evolución del territorio Argentino.

Conclusiones

Se observó en primer lugar la dificultad de los alumnos de apropiarse de la historia del siglo XIX rioplatense como una historia propia, sin embargo en la medida que fueron pasando las clases lograron interpretar como propio el proceso y el debate se fue haciendo cada vez más interesante y complejo.

Nuestros alumnos son observados por una parte de la sociedad como escépticos al proceso histórico que nos rodea, sin embargo cuándo tienen la oportunidad de acceder a la información y se generan espacios de debate democráticos, respetuosos entre pares y constructivos, se apropian de ellos y están dispuestos a pensar y entender que no es tan importante la conclusión sino el proceso de construcción del debate, entendiendo la construcción del conocimiento como un hecho democrático.

Bibliografía

De Amézola, Gonzalo, Esquizohistoria, La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar. Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2008.

Una experiencia didáctica sobre la construcción de la memoria y el olvido

Silvia Patricia Castillo; José Ramón Astorga López

Instituto de Educación Media Dr. Arturo Oñativia
Universidad Nacional de Salta

El propósito de este trabajo es dar a conocer una experiencia didáctica, “**24 de marzo de 1976 con Memoria democrática**” que se viene realizando desde 1996, en primero, segundo, tercer y sexto año en la asignatura Historia y Ciencias Políticas en el Instituto de Educación Media Dr. Arturo Oñativia de la U.N.Sa.

Esta experiencia didáctica también tiene en cuenta el objetivo principal del diseño curricular de historia elaborado en el año 2001 donde los alumnos aprendan a entender la sociedad en que viven, logren analizar los fenómenos sociales y tengan una visión crítica para poder actuar y participar de los problemas de su sociedad y no ser meros receptores pasivos de los procesos históricos.

Como postulados teóricos historiográficos de la historia, sostenemos que la historia social se interesa por toda actividad humana. “**Todo tiene una historia**” (J. B. Haldane) todo tiene pasado que en comienzo, puede reconstruirse y relacionarse con el resto del pasado. También la historia social, se interesa por la “historia desde abajo”, es decir, por la historia de las personas y de los grupos que fueron permanentemente puestos en el olvido. La historia de estos individuos, hombres y mujeres que colectivamente fueron y son actores de los cambios históricos.

Conjuntamente con el marco teórico explicitado incorporamos como categorías teóricas la **díada memoria-olvido** que son parte constitutivas del conocimiento histórico e implican una preocupación por indagar en el pasado aspectos importantes para comprender el presente. Otra categoría teórica que es importante para desarrollar nuestra experiencia es la de **la memoria**, la cual se la puede utilizar de dos formas: una como herramienta teórica metodológica a partir de las conceptualizaciones de las disciplinas y otra como categoría social.

Partiendo de los presupuestos teóricos y de los conocimientos previos de los estudiantes empezamos el camino de la construcción de la memoria de los últimos 40 años de la Historia Argentina.

Contexto de producción de la experiencia: Al Instituto de Educación Media la década de los 90 lo encuentra en una situación de lucha ideológica entre: la imposición de la reforma educativa neoliberal adoptada por el gobierno nacional y provincial que presenta su programa como único, inexorable y que pretende borrar de la memoria colectiva las nociones, valores y expectativas que le son adversas, presentándolas como pasadas de moda y la defensa del ideario fundacional del instituto cuyos principios tienen como base la democratización, el pluralismo de ideas, la innovación pedagógica y una constante revisión crítica de los conocimientos científicos.

Relato de la experiencia: La primera experiencia fue realizada en el año 1996 al cumplirse 20 años del último Golpe de Estado, en esta experiencia tomamos una postura, corriéndonos del sentido de las conmemoraciones de la historia oficial donde interesan solo el plano simbólico e identitario de la construcción del Estado-Nación: el panteón de héroes nacionales, las fechas y los símbolos patrios que son transmitidos por la escuela. Nos ubicamos en la conmemoración que corresponde a períodos de conmoción y conflicto acerca del modelo y proyecto de estado que diversos grupos quieren impulsar. “Se trata de grandes acontecimientos de la vida política y social que, en el momento que ocurre, instalan su propia determinación de conmemoración y se convierten en escenario de confrontación de memorias”

La experiencia didáctica fue llamada “**El rincón de la Memoria**” donde se trabajó una serie de documentos sobre el Golpe de Estado del 24/03/76 y la situación de la dictadura entre 1976 y 1983. El trabajo específico se realizó en las clases de historia y Ciencia Política en la semana anterior a la fecha del 24 de marzo, donde se analizaron y explicaron distintos textos históricos apoyados con documentos de la época. Tuvo como cierre la

elaboración por partes de estudiantes de distintos años de pósteres que fueron expuestos en la biblioteca del IEM.

Como herramienta teórica metodológica se utilizó para analizar este período la diada **memoria-olvido**, centrandose algunos conceptos desde la Grecia clásica y de la civilización judeocristiana, donde comienza a gestarse la idea de memoria y olvido de la cual nosotros somos herederos. En este período histórico se resignifica muy fuerte esta diada, porque hay algunas cosas **“que conviene olvidar”** para no abrir heridas, dolores, sufrimientos, etc. Como planteaban los griegos, “recordar” era volver a sufrir. También utilizamos las nociones del Silencio, es decir, voluntad de olvido que a veces es deseo de que los otros olviden lo que uno no puede olvidar. Repitiendo el mecanismo: silencio y espera de que los otros olviden. La suma de los silencios puede generar la ilusión de que el olvido se ha consumado.

La historia de la Argentina en estos últimos años se ha sostenido sobre dos intenciones de olvido, sobre dos silencios: **los desaparecidos durante la dictadura de la década de 1970 y la derrota en la guerra de Malvinas**. Desaparecidos y derrota: dos exclusiones, dos olvidos.

Se trata de olvidar que en la Argentina un espacio de la desaparición fue posible, un espacio que atañe a toda la sociedad. No es la “verdad histórica” lo que intenta olvidarse, sino la responsabilidad de preguntarse por qué el crimen se hizo posible. No lo que ocurrió, sino cómo ocurrió.

Con relación a la continuidad de la construcción de la memoria y profundizando la diada memoria-olvido, se seleccionan documentos de trabajo en base a distintos autores como Hugo Quiroga, Cesar Tcach, Waldo Ansaldi, entre otros los cuales se adaptan a la complejidad de cada uno de los cursos, los mismos abordan diversos aspectos de este proceso histórico de las décadas de los años 70, 80 y 90. También se utilizó como material didáctico las voces de la época, propaganda, canciones, consignas políticas y videos todo esto en el marco áulico. A estos documentos de trabajo se le fue anexando distintos artículos de diarios locales para trabajar la temática en Salta en especial el caso Palomitas y los informes de los desaparecidos en la universidad y de la provincia.

Los docentes de historia presentan ante el Consejo Asesor de la Institución un proyecto sobre la inclusión del **Día de la memoria** (24 de marzo de 1976) en el calendario de actos escolares, el mismo es aprobado y se institucionaliza dentro del calendario oficial de fechas patrias del instituto, a partir de ese momento pasa a ser el primer acto escolar de todos los años en el IEM y en ámbito de la universidad.

Como profundización de la experiencia didáctica el denominado rincón de la memoria pasa a llamarse **24 de Marzo 1976-.... Con Memoria Democrática**, y la concreción a lo largo de estos años de la diada memoria-olvido nos llevó a plantearnos nuevas herramientas conceptuales para continuar con la experiencia, por ello decidimos incorporar el concepto de marcas territoriales como nexo entre pasado y presente que también dinamiza nuestra postura didáctica sobre el aprendizaje. En este sentido definimos a una marca territorial como: “son lugares significativos para una colectividad con valor simbólico y político que se expresa en rituales colectivos de conmemoración y que se desarrollan en el tiempo e implican luchas sociales y que producen esta semantización en espacios materiales(...) Como **vehículo de memoria** la marca territorial no es más que un soporte para el trabajo subjetivo y para la acción colectiva política y simbólica de actores específicos en escenarios y coyunturas dadas”. Considerando estos nuevos aportes es que se proyectó la elaboración de un mural de la memoria con el fin de recordar a los estudiantes y docentes desaparecidos de nuestra universidad que son conocidos como los desaparecidos de la Masacre de Palomitas, que fue descubierto el hall de la planta alta, el 24 de marzo de 2003, el mismo fue reimpresso en papel artesanal para ser entregado a cada departamento con la idea de sostener y crear nuevos espacios de memoria.

Al cumplirse los 30 años del golpe en nuestra construcción permanente de memoria y marcas territoriales se descubrió una placa que homenajea a los 30.000 desaparecidos la cual expresa: **La comunidad educativa del Instituto de Educación Media Dr. Arturo Oñativia U.N.Sa. Con memoria democrática a 30 años del genocidio y en homenaje a los 30.000 desaparecidos. 24 de marzo de 1976-2006**. Los conceptos trabajados en este caso con los estudiantes estuvieron centrados en conceptos de **Genocidio, Desaparecido y la apropiación de los hijos de desaparecidos** apoyados en textos y documentos que realizaron Abuelas y Madres de Plaza de Mayo.

Al cumplirse 40 años se sigue sosteniendo la experiencia tanto dentro de la currícula de historia, como la de Ciencias Políticas, profundizando desde la Historia Reciente problemáticas relacionadas a la diada memoria-olvido, ahora Institucionalizada participando docentes y estudiantes en distintas actividades por el espacio de una semana.

Conclusiones: Los análisis teóricos de los historiadores y la elaboración de categorías de este proceso histórico, pueden ser llevados al aula para que los estudiantes puedan comprender y reelaborar dichas categorías, permitiendo una articulación entre la lógica de la disciplina y la apropiación de los sujetos de las situaciones planteadas en la historia reciente.

La construcción de un espacio democrático entre estudiantes y docentes, a partir del consenso y el respeto por las diferencias y la resignificación de los actos escolares como espacio abierto, público y con una clarificación teórica de las conmemoraciones que permite establecer nuevas miradas sobre ellos.

La historia del pensamiento económico a través del teatro

Martín Goslino

Escuela Superior de Comercio “Prof. Prudencio Cornejo”
Universidad Nacional del Sur

Introducción

Uno de los objetivos centrales de la materia es comprender que principios ideológicos rigen la conformación del sistema económico en el cual vivimos, y las políticas que implementa cada gobierno. Se optó entonces por conformar un bloque temático de Historia del Pensamiento Económico, pero dividido a lo largo de todo el año y sólo enfocando a las corrientes y autores más significativos. Las seleccionadas fueron:

- Primer Trimestre: Adam Smith y David Ricardo con sus influencias previas (mercantilismo y fisiocracia) como fundadores del capitalismo.
- Segundo Trimestre: Karl Marx como crítico del capitalismo.
- Tercer Trimestre: John M. Keynes como fundador de la heterodoxia capitalista.

Fundamentación y objetivos

Como señalan Medaura y Monfarrel de Lafalla (1987), “el énfasis de la educación estuvo puesto tradicionalmente en el aprendizaje intelectual. La nueva educación va en búsqueda de cambios significativos, incorporando aprendizajes afectivos, los cuales solamente se alcanzan con vivencias y experiencias testimoniales por parte de los alumnos”.

Las citadas autoras afirman que una de las técnicas grupales para el aprendizaje efectivo es la dramatización, consistente en que “un grupo de personas representen una situación para vivenciar conductas que luego serán analizadas. Se busca comprender una situación determinada, estimular la expresión de los sentimientos y promover la creatividad”.

Actividades realizadas

Se propuso a los alumnos, en un intento por virar hacia nuevas estrategias de aprendizaje, investigar a través de una guía de lectura y luego conformar grupos para realizar una obra teatral con consignas situacionales diversas. Motos (2009) afirma que “el teatro en la educación es un medio muy adecuado para conseguir la integración de los contenidos y experiencias curriculares dado que se trata de un lenguaje total”. Pero además es interesante mencionar que la consigna involucró una multiplicidad de tareas que los alumnos debían realizar: elaborar el guión, preparar la escenografía, vestuario, iluminación, musicalización, y ejecutar la obra. Algunos ejemplos de las consignas fueron:

- Los grupos deben realizar un guión de una obra teatral que refleje a Adam Smith como barman de un bar, que oye las conversaciones de los parroquianos discutiendo acerca de la fisiocracia y el mercantilismo. Esa discusión lo inspira para crear sus nuevas teorías acerca del funcionamiento de la economía. Luego le comenta estas teorías a David Ricardo, que es el dueño de la confitería, y éste le agrega sus ideas.
- Los grupos deben teatralizar la siguiente situación ficticia: en 1847, Karl Marx es llevado a juicio en Londres por “incitar al desorden económico y social a través de sus recientes teorías”. Además del acusado, participará un Juez, un abogado defensor de Marx, un representante de la clase dominante que acusa a Marx, un abogado que representa a los acusadores, y testigos (no es un juicio por jurados).
- Los grupos deben realizar una representación teatral cómica, romántica y económica que lo tenga a John Maynard Keynes como protagonista. En el festejo de su 5° aniversario de matrimonio (1930 para ser más precisos), Lord John Keynes y su esposa Lady Lidia Lopokova, deciden invitar a familiares y amigos al Five O’Clock Tea en su residencia de Gordon Square N° 46, Londres. Estando todos reunidos en la mesa, se desarrollan una serie de conversaciones acerca de la situación política, económica y social de la época. Algunos de los invita-

dos adhieren a la más ferviente ortodoxia, mientras que otros se ven seducidos por la expansión de las ideas marxistas. Por otro lado, algunos son estrictos observantes de la moral victoriana, mientras que otros son amigos (o más que eso) de Keynes en su libertina época universitaria. Entre los asistentes a la mesa se encuentra el profesor Martín Goslino y algunos otros asistentes, quienes podrán intervenir sin solicitar permiso en la obra.

Comentarios finales

La experiencia fue altamente enriquecedora por cuanto las obras fueron muy divertidas y ajustadas a los contenidos teóricos mínimos pretendidos. Con este tipo de actividad, los jóvenes exploran un aspecto generalmente poco conocido de su personalidad: el actoral.

Antunes (1999) afirma que “las dinámicas de grupo son muy útiles para aplicar en cualquier disciplina curricular o en actividades que tiendan a despertar el espíritu crítico y la socialización del alumno. Son válidas para el desarrollo de contenidos específicos y tienden a despertar valores raramente vivenciados por los alumnos en el contenido curricular de las distintas disciplinas”. Y es justamente aquí donde se percibió un valor agregado: además de los contenidos cognitivos, los alumnos vivenciaron la coordinación y solidaridad en el trabajo grupal durante la preparación.

Los aprendizajes fueron altamente significativos, lo cual no sólo se corroboró a través del buen desempeño en instrumentos tradicionales como evaluaciones escritas, sino también por la alegría de los alumnos y las anécdotas repetidas a lo largo del año en base a esa experiencia no tradicional.

Bibliografía

ANTUNES, CELSO (1999): Manual de técnicas de dinámica de grupo, de sensibilización y lúdico-pedagógicas. Editorial Lumen. Buenos Aires, 1999.

MEDAURA, OLGA, Y MONFARREL DE LAFALLA, ALICIA (1987): Técnicas grupales y aprendizaje afectivo. Editorial HVMANITAS. Buenos Aires, 1987

MOTOS, TOMÁS (2009): “El teatro en la educación secundaria: fundamentos y retos”. Revista Creatividad y Sociedad. Diciembre de 2009.

VILLALPANDO MACÍAS, EDUARDO Y BADILLA SOLÍS, MAYRA (autores compiladores) (2010): El teatro como herramienta didáctica en el proceso enseñanza aprendizaje en primaria y secundaria. Ministerio de Educación Pública. Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano. San José de Costa Rica, 2010.

En todos los casos corresponde a alumnos de 5°B y 5°D representando sus obras en el primer trimestre de 2016. Autor: Prof. Martín Goslino



“Resignificando la Geometría...” en el Instituto Técnico de la UNT

*Adriana Ibañez López; Sandra Alonzúa;
María Belén Camacho; María Luisa Vallejo*

Instituto Técnico
Universidad Nacional de Tucumán

La Geometría constituye uno de los pilares en la preparación académica de los estudiantes en nuestra Institución formadora de profesionales técnicos.

El propósito de este trabajo es compartir nuestra experiencia en su enseñanza, generada a partir de actividades coordinadas con el aula de Matemática, aplicando una metodología participativa centrada en la acción, en el paso de lo concreto a lo abstracto con su posterior formalización.

Abrate, Delgado y Pochulu (2006) señalan que algunos docentes priorizan la enseñanza de la matemática en otras áreas y desplazan los contenidos de geometría hacia el final lo que implica la exclusión de los mismos o su enseñanza de forma superficial. Por este motivo se piensa que fue perdiendo presencia en los programas, pero los actuales planes de estudio del Instituto la incorporan como espacio curricular independiente y le conceden la importancia que no debió perder.

Báez e Iglesias (2007) mencionan seis líneas didácticas que consideran fundamentales dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la geometría:


- Principio globalizador o interdisciplinar, basado en un acercamiento consciente a la realidad, donde todos los elementos están íntimamente relacionados entre sí.
- Integración del conocimiento, lo que implica también una integración de los objetivos, contenidos, metodología y la evaluación.
- Contextualización del conocimiento, a partir del uso de hechos concretos se adaptan los conocimientos a las necesidades y características de los estudiantes.
- Principio de flexibilidad, el proceso educativo se debe adaptar a las necesidades del alumno, sin perder de vista el logro de los objetivos propuestos.
- Aprendizaje por descubrimiento, se considera una participación activa del estudiante, de manera que propicie la investigación, reflexión y búsqueda del conocimiento.
- Innovación de estrategias metodológicas, se buscan y emplean estrategias que incentiven al descubrimiento y construcción del aprendizaje.

Los estudiantes construyen de manera intuitiva algunas relaciones y conceptos geométricos, producto de su interacción con el espacio. La enseñanza de la geometría debe permitir avanzar en el desarrollo del conocimiento, de tal manera que en un momento dado, puedan interpretar y comunicar la información mediante símbolos y vocabulario propios de la disciplina.


En este marco, el objetivo es fomentar la indagación acerca de las características y propiedades entre objetos geométricos, favorecer la argumentación y transferencia de los conocimientos de la Geometría, aplicando lo aprendido en situaciones nuevas, en otras disciplinas, en el campo de la tecnología y de la expresión artística.

Se promueve el trabajo en pequeños grupos mediante el planteo de actividades, en ocasiones lúdicas, para que los estudiantes interactúen y traten de hallar soluciones convirtiéndose la clase en un taller con una confrontación final de resultados. El docente es guía y orientador de la tarea siendo el alumno el actor principal en la construcción del conocimiento y su aplicación.

Se presentan algunas actividades realizadas en el aula:



❖ El tangram chino es un rompecabezas que consta de siete piezas y permite desarrollar capacidades para analizar temas geométricos mediante el juego. Permite enriquecer la imagen conceptual de las figuras y prepara a los alumnos para que construyan la idea de que unas figuras pueden descomponerse o ser formadas por otras.]

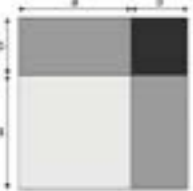


Los alumnos construyen su **trangram** con la guía del docente.

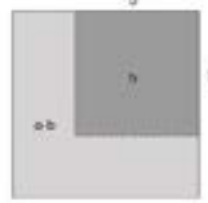
Se pide armar las figuras y calcular el área indicando en casa caso la unidad de medida

Observamos que los estudiantes presentan dificultades en el aprendizaje de expresiones algebraicas y su factorización. Éste, generalmente está centrado en el docente, limitando la actividad del alumno a la repetición de algoritmos. Mediante demostraciones dinámicas, se interpretan el cuadrado, el cubo de un binomio y la diferencia de cuadrados entre otros.

❖ Se construyen figuras planas en cartón (cuadrados y rectángulos) para interpretar el cuadrado de un binomio como el área de un cuadrado de lado $(a + b)$ y la diferencia de cuadrados $a^2 - b^2$



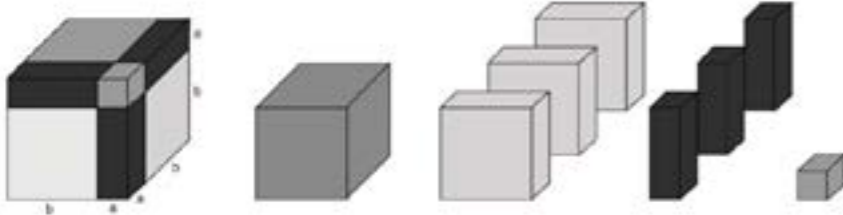
El área de este cuadrado se puede obtener sumando las cuatro áreas que la componen:

$$(a + b)^2 = a^2 + ab + ab + b^2 = a^2 + 2ab + b^2$$


Si al cuadrado de lado a se corta el cuadrado de lado b , se obtiene una figura en forma de L que se transforma en un rectángulo. A partir de esto, se demuestra:

$$a^2 - b^2 = (a - b)(a + b)$$

❖ Se construyen figuras especiales en cartulina (cubos y prismas) para relacionar la expresión algebraica del cubo de un binomio con la interpretación geométrica del volumen de un cubo de arista $a + b$.



$$(b + a)^3 = b^3 + 3b^2a + 3a^2b + a^3$$

CONCLUSIONES

A partir de lo expuesto se considera que la enseñanza de la geometría va más lejos de la simple explicación de términos geométricos. Nuestro enfoque propone la realización de actividades que lleven a los estudiantes a visualizar, explorar, elaborar conjeturas y tratar de validarlas.

La metodología se basa en interacciones conjuntas entre docentes y alumnos, dando lugar al desarrollo de actitudes creativas, de búsqueda e interrogación resignificando la geometría como herramienta y teniendo presente las exigencias del perfil del egresado del Instituto Técnico.

“Con el juego presente, favorecemos una activa participación de todos” logrando una retroalimentación que conduce a nuevos desafíos.

BIBLIOGRAFIA

- García Peña, Silvia; López Escudero, Olga (2008): “La enseñanza de la Geometría, Materiales para apoyar la práctica educativa”. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), México.
- Baez, R ; Iglesias, M (2007): “Principios didácticos a seguir en el proceso de enseñanza aprendizaje de la geometría en la UPEL El Mácaro”. Enseñanza de la Matemática, Vols 12 al 16.
- Alsina Catalá, Claudi; Burgués, Carmen; Fortuny Aymedi, Josep (1991): “Materiales para construir la geometría”. Ed. Síntesis. Madrid.
- Abrate, Raquel; Delgado, Graciela; Pochulu, Marcel (2006): “Revista Iberoamericana de Educación”. Vol.39- N° 1.
- Rodríguez, Margarita; Martínez, Miguel (1998): “Matemática 9”. Ed. Mc Graw-Hill Interamericana. Argentina.

Los sentimientos en la vidriera.

Un recorrido por las emociones y su relación con el aprendizaje

Cristina López

Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini
Universidad de Buenos Aires

¿Qué lugar hay para los sentimientos y emociones en la educación? ¿Cómo participan, intervienen y se hacen presentes los sentimientos en los procesos de aprendizaje significativo? ¿Cómo estorban y cómo ayudan? ¿Realmente los dejamos fuera cuando los ignoramos?

El trabajo presenta los resultados de una breve investigación con alumnos y docentes de nivel secundario, tratando de dar luz sobre ese entramado de cuestionamientos en el escenario del “amor líquido”.

Se presenta como fundamental citar algunas concepciones que han guiado nuestra inquietud teórica sobre las emociones y su relación con el aprendizaje.

I. DEL AMOR (y de sus formas en el espacio escolar)

Aristóteles, en su *Ética a Nicómaco* llamó afectos a la codicia, a la ira, a la saña, al temor, al atrevimiento, a la envidia, al regocijo, al amor, al odio, al deseo, a los celos, a la compasión, y “generalmente todo aquello a que es aneja tristeza o alegría”.

Señala Tenti, “si la escuela expulsa de su ámbito la educación de los sentimientos, la emoción está a la deriva, sin contenidos dónde aplicarse”, es decir que el afecto es un aspecto tácito del contenido. En su argumentación Tenti sostiene que no hay aprendizaje sin gratificación emotiva y que al descuidar la emotividad un estudiante corre un riesgo máximo: “el corazón comenzará a transitar inquieto, cuando no de manera trágica, sin horizonte, en esa nada que ni siquiera el fragor de la música juvenil logra disfrazar”.

En este camino no podemos dejar de mencionar a Kant, que entendía a la educación como el cuidado (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción. Consideraba a la disciplina como la parte negativa de la acción educativa, porque borraba la animalidad del hombre; por el contrario la instrucción sería la parte positiva de la educación. No aparece el afecto en sus textos, si la mención a un hombre “disciplinado, cultivado, prudente y moralizado”.

Es decir, la negación de los afectos, tal como bien los define Aristóteles implicaría el riesgo de desconocernos a nosotros mismos, en tanto condición de humanidad.

La autoridad ¿un signo del amor?

“En el verdadero amor no manda nadie; obedecen los dos”. Alejandro Casona

Para Kojeve la autoridad es la “posibilidad que tiene un agente de actuar sobre los demás (o sobre otro), sin que esos otros reaccionen contra él pese a ser capaces de hacerlo”. (2005, p.17)

Sólo hay autoridad allí donde hay acción real o posible. Sólo se tiene autoridad sobre lo que puede “reaccionar”, y por lo tanto “la autoridad pertenece a quien hace cambiar y no a quien experimenta el cambio: la autoridad es, en lo esencial, activa y no pasiva”. (2005, p.35). De esto se deriva que la autoridad es una relación, no es individual sino social ya que se necesitan por lo menos dos (agente y paciente) para su existencia.

Pero Kojeve afirma, además, que “la Autoridad es la posibilidad de actuar sin establecer compromisos”, y esta afirmación sería una respuesta negativa a nuestra pregunta inicial sobre si la autoridad es un signo de amor. Sin compromiso (en el amplio sentido del término) difícilmente pueda pensarse el afecto.

En Richard Sennett (1983) reconoce que, en el mundo moderno, a la autoridad le falta el elemento de la protección, la confianza y la compasión. Es una de las cuestiones que hemos investigado en este trabajo.

II. EMOCIONES Y APRENDIZAJE

Los resultados que esta breve investigación dan cuenta de la importancia de establecer vínculos saludables en la relación educativa para el logro del aprendizaje significativo. La conclusión a la que hemos arribado es

que la tarea docente no debe cesar en la búsqueda de condiciones que posibiliten compartir saberes, debiendo intensificar las investigaciones en las relaciones entre los aprendizajes cognitivos y la socialización, las condiciones que favorecen la transferencia de conocimientos, los obstáculos de todo orden que bloquean el acceso a los saberes, las modalidades de una verdadera interacción entre iguales que permita el desarrollo de todos.

A este respecto, Dussel (2006, p.154,156) expresa que: “Es necesario volver a pensar en el cuidado y la instrucción para pensar que la transmisión de conocimientos es una forma de cuidado y protección y para valorar las formas de cuidado menos intelectuales que tienen lugar en la escuela.

Pensar juntos al amor y la justicia nos parece un desafío fundamental de la educación de hoy, para recuperar la capacidad de dejar huella, de volver a enlazar la palabra y la emoción. No es una educación para abstencionistas o para los que buscan el confortable lugar seguro de la neutralidad; más bien, convoca a jugarse en la experimentación, a tomar partido, a asumir riesgo”.

Bibliografía

AQUILANO, Mariela (2004) “Mary Shelley” en SHELLEY, Mary *Frankenstein*, Colección Modelo para Armar, De los cuatro vientos Editorial, Buenos Aires.

ABRAMOWSKI, Ana Laura (2006) “Un amor bien regulado”: los afectos magisteriales en la educación, en FRIGERIO; DIKER (comps.): *Educación: figuras y efectos del amor*. Serie Seminarios del CEM, del estante editorial, Buenos Aires.

ARISTÓTELES *Ética a Nicómaco*. Biblioteca del IRC en la red Undernet Esta Edición: Proyecto Espartaco <http://www.proyectoespartaco.dm.cl>

BAUMAN, Z (2003) *Amor líquido*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

BAUMAN, Z (2007) Entrevista sobre la Educación. Desafíos pedagógicos y modernidad líquida. En *Revista Propuesta Educativa*. N°28. Año 16. 1 Nov. 2007.02. Buenos Aires. FLACSO. Argentina.

CORNU, Laurence (2006) “Moverse en las preguntas”, en FRIGERIO; DIKER (comps.): *Educación: figuras y efectos del amor*. Serie Seminarios del CEM, Buenos Aires. Del Estante Editorial.

DUSSEL, Inés (2006) “Del amor y la pedagogía Notas sobre las dificultades de un vínculo”, en FRIGERIO; DIKER (comps.): *Educación: figuras y efectos del amor*. Serie Seminarios del CEM, Buenos Aires. Del estante Editorial.

FROMM, Erich *El Arte de Amar*. versión digitalizada <http://pagina.de/manuelmanriquez>

KANT, Immanuel (1803/1991) *Pedagogía*. Madrid: Akal.

KOJEVE, Alexandre (2005) *La noción de autoridad*. Buenos Aires. Nueva Visión.

MARCHAND, Max (1960), *La afectividad del educador*. Kapelusz, Buenos Aires

MEIRIEU, Philippe (2006) *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona, Graò

MEIRIEU, Philippe (2007) *Frankenstein educador*. Barcelona, Laertes

ROUSSEAU, Jean Jacobo. *Emilio o de la Educación*. Porrúa, México, 1993.

SARLO, Beatriz (2004) *El imperio de los sentimientos*. Editorial Norma, Buenos Aires.

SENNETT, Richard (1983) *La autoridad*. Madrid: Alianza.

SHELLEY, Mary (2004) *Frankenstein*. Colección Modelo para Armar, De los cuatro vientos Editorial, Buenos Aires.

TENTI FANFANI, Emilio (2004) *La escuela y la educación de los sentimientos (notas sobre la formación de los adolescentes)*. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación - Vol. 2, No. 1

<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Tenti.pdf>

ZABATEL, Eduardo (2006) “Dos odios inevitables y de una amistad posible”, en FRIGERIO; DIKER (comps.): *Educación: figuras y efectos del amor*. Serie Seminarios del CEM, Buenos Aires. Del estante Editorial.

En este estudio se aplicaron 150 encuestas y se llevaron a cabo 8 entrevistas semiestructuradas con preguntas abiertas a alumnos de 1ro. y 5to. Año y a docentes de los mismos cursos en la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini UBA.

A MODO DE CIERRE

Pedes in terra ad sidera visus. Revisando prácticas docentes

La organización y realización de la JEMU 2016 en Tucumán ha tenido objetivos variados, todos ellos de gran envergadura, en un contexto de revisión de las prácticas docentes en el conjunto de las instituciones educativas más exitosas del sistema nacional. Revisión que se hace necesaria para habilitar los procesos de evaluación que requiere el primer Convenio Colectivo de trabajadores docentes universitarios del país.

Contribuir a generar estos procesos, a la vez de promover la exposición y el debate de experiencias educativas innovadoras, esas que le dan sentido a las escuelas preuniversitarias, estimulando la participación activa y la satisfacción personal de los docentes protagonistas, ha dado lugar a un evento sumamente productivo y enriquecedor.

Ya desde la recepción de la gran cantidad de propuestas que debimos evaluar, advertimos la multiplicidad de intereses, problemas, estrategias de abordaje, expectativas que cada una de ellas implica, no solo para sus respectivos autores, sino para las instituciones, en tanto comunidades realmente involucradas con la innovación y la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje. Ello no obstante, debió realizarse una selección, con miras a difundir en una publicación experiencias realmente innovadoras, enriquecedoras del debate, promotoras de alternativas...

En este sentido, la JEMU es en sí misma, una experiencia totalmente original, en donde el protagonismo docente garantiza una muestra cabal de todo aquello que define a nuestras escuelas: autonomía, gestión realmente participativa, trabajo en redes, revisión permanente de paradigmas y, por sobre todas las cosas, un alto nivel de exigencia profesional y estudiantil.

Más de doscientos trabajos de excelencia, más de cuatrocientos docentes involucrados, tantas provincias y universidades, reunidos en el magnífico escenario de Horco Molle, en la provincia del Bicentenario, para participar, con nuestro trabajo, de los homenajes a quienes con la vida y sus ideas dieron origen a este modelo de Nación que nos cobija, pero que tiene puestas todas sus esperanzas precisamente en esto que nosotros sabemos hacer: la educación de las jóvenes generaciones.

Los docentes y equipos de gestión institucional que participaron con sus trabajos y generaron un ambiente de gran expectativa, algunos de ellos promoviendo la reflexión profunda y la revisión de las miradas a las que estábamos acostumbrados, todos ellos nos reconfortan en el ejercicio de las funciones de dirección, habida cuenta que garantizan este orgulloso posicionamiento y la confianza plena en que estamos gestionando la mejor educación que es posible en nuestro país en este siglo XXI.

Todo esto ha requerido de una organización compleja, pero colaborativa, en la que los directores de las siete escuelas experimentales dependientes de la UNT hemos contado con el aval y auspicio de nuestra casa y con el apoyo incondicional de sus autoridades, en las figuras de la Sra. Rectora, Dra. Alicia Bardón, de la Secretaria Académica, Prof. Marta Juárez de Tuzza y del Director del CEE, Lic. Juan Pablo Gómez.

Asimismo, la gran cantidad de profesores que han conformado las distintas comisiones de trabajo, tan llenos de ideas y de entusiasmo, fortalecieron grandemente nuestra confianza y garantizaron la concreción del encuentro, en un clima permanente de cordialidad y respeto.

Mención aparte para Mariana Matías gerente de COMFYE (nuestro seguro escolar) y su equipo de colabora-

dores, para los panelistas y conferencistas, que engalanan el programa de las Jornadas y para todo el personal del Consejo de Escuelas Experimentales de la UNT, sin cuyo aporte probablemente nada hubiera sido posible.

Cada dos años está produciéndose una nueva JEMU, cada dos años estamos revisitando nuestras escuelas preuniversitarias, desde una mirada cada vez más exigente. Sin embargo, cada vez, los directores podemos presentar con orgullo los resultados del encuentro, a sabiendas que cada uno es un nuevo avance hacia el infinito horizonte de la utopía que nos une.

Y ahí están, además, para verificarlo, las magníficas cohortes de los niños y jóvenes que portan felices los estándares de la mejor calidad educativa de la República Argentina...

San Miguel de Tucumán, octubre de 2016

Dra Sandra Mansilla

Directora

Gymnasium

Universidad Nacional de Tucumán



ISBN 978-987-42-2294-7



9 789874 222947