



En el nombre del agua

[Material para el docente]



Cuaderno de trabajo

En el nombre del agua

AUTORES:

Fabiana Mabel Barbero
Coordinadora Pedagógica

Mariana V. Carro Pérez
Área Lengua

Martha Zoé Herrero
Área Ciencias Sociales

David Constantino Merlo
Área Matemática

Colaborador

Luciano Burba
Ilustraciones de anexos

En el nombre del agua : cuadernillo para docentes / Fabiana Mabel Barbero ... [et.al.]. - 1a ed. - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba, 2010. 41 p. ; 27x21 cm.

ISBN 978-950-33-0827-1

1. Formación Docente. 2. Recursos Naturales. 3. Agua. I. Barbero , Fabiana Mabel
CDD 333.91

Fecha de catalogación: 03/11/2010

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA

GOBERNADOR

Cr. Juan Schiaretti

MINISTRO DE EDUCACIÓN

Prof. Walter M Grahovac

SECRETARIA DE EDUCACIÓN

Prof. Delia M Provinciali

DIRECTORA GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Prof. y Lic Leticia Piotti

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

RECTORA

Dra. Silvia Carolina Scotto

VICERRECTORA

Dra. Hebe Golderhersch

SECRETARIO ACADÉMICO

Dr. Gabriel Bernardello

SUBSECRETARÍA DE GRADO

Dra. María del Carmen Lorenzatti

DIRECTORA PROGRAMA DE ARTICULACIÓN

Lic. Ana María Carullo

DIRECTOR PROGRAMA DE PLANEAMIENTO

E INNOVACIÓN ACADÉMICA

Dr. Juan Pablo Abratte

Equipo técnico Área Tecnología Educativa.
Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC

Programa de Educación a Distancia

Lectura y corrección de materiales
Mgter. Nora Alterman; Lic Ana Ambroggio

Diseño gráfico
Agustín Massanet, Nicolás Pisano,
Daniela Perello

Coordinación Académica
Gonzalo Gutiérrez
Mariana Torres

Presentación

Los **“Cuadernos de Trabajo”** son el producto de una primera etapa del Proyecto de Articulación e Integración de la Formación Docente, desarrollado en forma conjunta por la Universidad Nacional de Córdoba y la Dirección General de Educación Superior, del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Esta experiencia se enmarca en una política que tiene como objetivo integrar el nivel superior reconociendo el sistema universitario y el subsistema de institutos superiores provinciales con responsabilidades comunes en la formación docente. La convocatoria se realiza en el año 2007 desde el Instituto Nacional de Formación Docente en una acción conjunta con la Secretaría de Políticas Universitarias, con el fin de diseñar e implementar proyectos de articulación entre las Universidades Nacionales y los Institutos Superiores de Formación Docente.

También desde el año 2008, con la creación de la Dirección General de Educación Superior en el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, se ha transitado un camino de progresiva articulación con la Universidad Nacional de Córdoba en diversas esferas: la producción de documentos curriculares y la consolidación de redes interinstitucionales, como la Red de Prácticas y Residencias Docentes –una valiosa experiencia inédita en la articulación de la UNC y los ISFD– entre otras acciones.

Una cuestión que advertíamos al iniciar este proyecto, era el papel estratégico de la articulación en múltiples dimensiones para superar algunos efectos de fragmentación en la formación docente. En el encuentro inaugural del Proyecto a nivel nacional afirmábamos:

“El problema de la fragmentación requiere de claras políticas nacionales que permitan configurar un sistema integrado. Aunque los procesos de fragmentación no son un efecto mecánico de la implementación de una política, sino más bien de procesos económicos, sociales y culturales de gran envergadura, si se pretende aportar desde el sistema de formación docente algunos elementos de unidad al sistema educativo actual –ampliamente fragmentado– consideramos que la formación de los docentes es una de las claves para alcanzar este propósito. Sin embargo, la posibilidad de definir criterios comunes y desarrollar una política de formación docente, asignando un papel dinamizador al Estado Nacional, debe asentarse en la necesidad de concretar acuerdos jurisdiccionales y con las Universidades, procurando la definición de grandes metas y estrategias consensuadas, pero reconociendo la diversidad y las diferencias que, lejos

de ser efecto de la fragmentación y la desigualdad, tienen sus raíces en la respuesta a demandas locales, en tradiciones provinciales o institucionales que no pueden ser desconocidas y en los necesarios niveles de autonomía que exige una organización política federal y democrática.”¹

Advertíamos de ese modo que la formación docente podía constituirse en un espacio estratégico para fortalecer la unidad del sistema, pero que era indispensable que dicha estrategia se desarrollara respetando niveles de autonomía, tradiciones institucionales diversas y demandas específicas para cada ámbito. Entendemos que esta experiencia de articulación que hemos iniciado, se orienta en ese sentido.

La primera preocupación que dirigió nuestra atención al momento de diseñar el proyecto fue la posibilidad de que profesores de la Universidad y de los Institutos de Formación Docente en forma cooperativa y horizontal produjeran materiales didácticos para la escuela secundaria, que aporten modos de integrados de abordar la enseñanza. Para ello se conformó una Coordinación Académica con un representante de la DGE y de la UNC.

En este marco, en una segunda etapa, en el proyecto se planteó la necesidad de la articulación con la Dirección General de Educación Secundaria, siendo central la implementación de los materiales de enseñanza elaborados, en un tiempo y espacio de intercambio de saberes entre docentes de la universidad, de los institutos y de las escuelas secundarias.

La intención más importante fue la de consolidar espacios de efectiva articulación interinstitucional y que pueda reconocerse durante el proceso, un objetivo común, que independientemente de las singularidades de cada institución, nos enfrentara a la enseñanza como núcleo central de la formación. Entendíamos que la producción de materiales de enseñanza constituía una estrategia fértil para la problematización en torno al conocimiento, la reflexión pedagógica y el reconocimiento de los sujetos y contextos en los que se despliegan las prácticas. Además constituía una acción innovadora, que interpelaba a los profesores –en tanto formadores de docentes– en un campo poco explorado en la formación inicial: la enseñanza mediada por materiales con recursos variados, como así también la elaboración y producción de esos recursos.

Los equipos de trabajo produjeron los materiales en sucesivos encuentros, utilizando estrategias comunicacionales diversas, definiendo como ejes temas o problemas, abordados de manera interdisciplinaria, desde las diversas asignaturas y/o áreas. La coordinación de cada equipo estuvo a cargo de profesores en Ciencias de la Educación, esto

posibilitó que la tarea se centrara en el eje pedagógico y en la enseñanza. Sucesivas lecturas por parte de la Coordinación Académica del proyecto, y el aporte de especialistas externos que analizaron el contenido, la propuesta didáctica y el diseño de cada uno de los materiales, enriquecieron la producción y permitieron aproximaciones cada vez más sólidas tanto en lo conceptual como en lo metodológico.

Otro aspecto que desde nuestra perspectiva no puede obviarse, es la experiencia de articulación en la gestión del proyecto. La misma requirió de un tiempo específico y sostenido, como así un trabajo de discusión y acuerdos, paralelo a la producción de los equipos que se conformaron.

Entre las acciones más relevantes que se realizaron de manera conjunta entre la Universidad y la DGES, se destacan: la creación de una Comisión Bilateral, integrada por miembros de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNC y del Equipo Técnico de la DGES, encargada de organizar e implementar la convocatoria y selección de instituciones; de la definición de los criterios a partir de los cuales, se diseñarían los materiales de enseñanza y la posterior organización de los equipos, la orientación sistemática y permanente a los coordinadores de cada uno de ellos, el seguimiento de la experiencia para ajustar los tiempos, los recursos y resolver los inconvenientes que se fueron planteando en el proceso de producción del material.

En ese sentido, esta experiencia de articulación fue un espacio de construcción, de confianza mutua, de elaboración de criterios acordados entre ambas instituciones y de reflexión en torno a los dos sub-sistemas de formación de docentes reconociendo fortalezas y debilidades de cada uno de ellos, pero también encontrando aspectos comunes que constituyen nuevos desafíos para la formación.

Tal como lo señalamos en el informe final de la primera etapa del proyecto, la experiencia resulta enriquecedora para la formación de docentes, tanto en la esfera universitaria como en los institutos de formación, en la medida en que se han podido reconocer problemáticas comunes, enriquecer el debate disciplinario y pedagógico didáctico, problematizar el diseño curricular, los procesos de enseñanza y producir un material que además de poseer un valor significativo como dispositivo para el trabajo en torno a la integración curricular (aspecto central en los diagnósticos actuales sobre el nivel medio). Constituye también un potente dispositivo para la formación inicial y continua de los docentes.

En síntesis, entendemos que el proyecto ha constituido una relevante experiencia de articulación innovadora en nuestro medio, permitiendo potenciar el trabajo conjunto,

enriquecer aún más los aspectos que cada uno de los subsistemas –UNC e ISFD presentan como sus fortalezas, impactar sobre sus debilidades –especialmente sobre la inclusión de nuevos perfiles y modos de intervención en la enseñanza y en la articulación con las escuelas de nivel medio. Entendemos además que la difusión de los materiales, impactará en la visibilidad que estos procesos de articulación pueden adquirir en el sistema educativo actual.

Concluimos con la presentación de estos materiales una primera etapa de trabajo interinstitucional entre ambos espacios de formación. En una segunda etapa, que aquí se inicia, esperamos poner en tensión estas producciones con los contextos de enseñanza concretos, enriquecerlas con la perspectiva de los docentes y alumnos de Escuelas Secundarias, reconocer las potencialidades y advertir los límites de estas producciones, a partir de un espacio de formación, diálogo y reflexión pedagógica en el terreno de las prácticas.

El desafío, es continuar construyendo en forma articulada propuestas de intervención pedagógica en las instituciones que integren progresivamente y sin desconocer las singularidades de cada esfera, espacios de gestión del sistema, de producción, reflexión y trabajo cooperativo entre los actores institucionales y de innovación y reconstrucción de las prácticas. En el marco de políticas inclusivas, consensuadas y fortalecidas a nivel nacional y jurisdiccional, estamos convencidos que estos proyectos pueden ser un modo de generar lazos que progresivamente permitan “ensamblar” los fragmentos.

Prof. y Lic. Leticia Piotti

Directora General de Educación Superior
Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

Dr. Juan Pablo Abratte

Director Planificación e Innovación Académica
(Ex Director Programa de Articulación) de la UNC

¹ Panel “Perspectivas institucionales y curriculares para analizar la situación actual de la formación docente” Encuentro de Presentación del Proyecto de Articulación e Integración de la Formación Docente (INFED/SPU) Panelistas Cristina Davini, Paula Pogre y Juan Pablo Abratte. Bs.As. Octubre de 2007.

**Los “CUADERNOS DE TRABAJO.
Propuestas para la Integración Progresiva de Saberes
en la Escuela Secundaria” como aporte
a la enseñanza en la escuela secundaria.**

Gonzalo Gutierrez-Mariana Torres¹

La colección “CUADERNOS DE TRABAJO. *Propuestas para la Integración Progresiva de Saberes en la Escuela Secundaria*” tiene como propósito contribuir con las prácticas de enseñanza en las instituciones educativas de la provincia de Córdoba. Para ello se han elaborado seis “Cuadernos de Trabajo”, organizados en torno a temas o problemas donde convergen saberes provenientes de la matemática, las ciencias naturales, la lengua y las ciencias sociales que pueden ser trabajados de manera individual o colectiva, es decir, por dos y hasta cuatro docentes de un mismo curso.

Cada “Cuaderno de trabajo” está compuesto por un material para el docente y otro para el alumno. En el primero de ellos se presentan algunas orientaciones sobre el modo en que esta propuesta puede incorporarse a los procesos de enseñanza, se plantean precisiones sobre los contenidos involucrados y se explicita la perspectiva didáctica desde la cual han sido elaborados. En el material para los alumnos se desarrolla el tema abordado mediante descripciones, explicaciones, análisis de situaciones paradigmáticas, ejemplos, ejercicios para alumnos, incluyéndose referencias a materiales y/o recursos complementarios para la consulta de profesores y alumnos. Allí también, pueden encontrarse actividades que contribuyen a la conceptualización de los saberes trabajados y a la construcción de posiciones personales con respecto a ellos, mediante la puesta en juego de diferentes procedimientos analíticos-argumentativos: descripciones, comparaciones, inferencias, etc.

Este material promueve el encuentro entre distintas asignaturas y docentes para avan-

zar en la articulación de contenidos, metodologías, enfoques en torno a temáticas y/o problemáticas comunes. En ellos se abordan temas y problemas que se definieron a partir del análisis de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) y de los Diseños Curriculares de la Provincia de Córdoba como así también de las propuestas editoriales, priorizando aquellos temas y/o problemas en los que se reconoció la necesidad de su profundización y/o incorporación como propuesta de formación. En este sentido, otros criterios que se consideraron en estas definiciones fueron las identidades juveniles actuales, las propias configuraciones que adquiere el enseñar y el aprender en la escuela secundaria como así también la necesidad de articular los contenidos con la realidad de Córdoba, posibilitando de este modo referencias más cercanas a los estudiantes para abordar saberes muy diversos y por momentos abstractos.

Esta colección ha sido concebida como un complemento para la enseñanza, la misma requiere la presencia de los docentes para definir los tiempos, modos de trabajo y el desarrollo de estrategias que promuevan un clima que cautive y motive a los alumnos a conocer y participar de la propuesta.

Esta colección se presenta en dos formatos diferentes, en soporte impreso, como un libro, y en formato digital. Creemos que los materiales producidos para la enseñanza, que hoy ponemos a disposición de docentes y alumnos a la vez que contribuyen con el trabajo de enseñar ¿y aprender?, constituyen un recurso didáctico relevante. Como libro de texto, se trata de un material que los alumnos pueden consultar, escribir, se-

ñar, etc. En tanto soporte digital, los alumnos pueden construir diferentes estrategias de uso y apropiación, tanto en lo referido al estudio de los temas propuestos, como a la búsqueda y sistematización de la información que posee cada Cuaderno. Las referencias a páginas web, películas, revistas e imágenes, son otras posibilidades que quedan abiertas a la curiosidad y deseo de conocer por parte de los alumnos.

En la elaboración de estos cuadernos han participado 30 docentes, constituyéndose seis equipos, compuestos por docentes especialistas de la UNC y de los ISFD de la provincia, pertenecientes a las áreas de Matemática, Física, Lengua, Ciencias Sociales y Pedagogía. En ellos se destaca la presencia de diferentes perfiles académicos, investigadores, docentes con trayectoria en el nivel medio, y con experiencia en la producción de materiales para la enseñanza. Cada material ha sido evaluado por una comisión externa de especialistas en didáctica de la educación secundaria. Ellos aportaron sugerencias que fueron retomadas al interior de cada equipo. Posteriormente se trabajó con el equipo de diseñadores que digitalizó los materiales aquí presentados. De este modo, podemos sostener que la producción final de cada cuaderno, se ha caracterizado por un sostenido trabajo colectivo, colaborativo al interior de cada equipo.

Los seis materiales que componen esta colección abordan temas muy diferentes entre sí. A continuación realizamos una breve presentación:

¡FIESTA!

La “fiesta”, como toda práctica social, tiene una complejidad que no se agota en una mirada, por eso el material presentado se propone *estudiarla* en forma integrada. Los contenidos involucrados se vinculan a la matemática, la lengua, las ciencias sociales y las ciencias naturales. Este material desarrolla la relación entre el universo de los jóvenes y la «cultura del entretenimiento» propia de esos jóvenes. Toda fiesta es una propuesta que aquí y allá se ofrece en una sociedad con pretextos celebratorios. Ella tiene características que la relacionan con el entretenimiento y la diversión. Por ello, los autores de este trabajo se preguntan: *¿Dónde y cómo se ponen de fiesta los jóvenes?* A partir de dicho interrogante construyen otros más específicos: *¿Quiénes son los jóvenes?* *¿Cuándo se es o deja de ser joven y quién lo decide?* *¿Cómo hacen para ingresar y permanecer en ámbitos festivos y cuáles las razones por las que se excluye a algunas personas de allí?* *¿Quién inspecciona y qué rol juega el consumidor de esos lugares?* *¿Qué significa un lugar seguro?* *¿Quién decide sobre la intensidad del sonido?*

¿Se consideran los riesgos biológicos de los distintos niveles de intensidad? ¿Qué significan las luces intermitentes y rítmicas, y cuál es su propósito? ¿Cómo se logra mantener el vértigo que caracteriza a una fiesta, cuando la energía metabólica natural se agota? ¿Cómo se explica el gasto de energía sonora, eléctrica, luminosa, etc. que se consume en una fiesta?

LAS VENTANAS: MIRADAS A LAS TRANSFORMACIONES

Las miradas a través de las ventanas son observaciones interesadas desde nociones, conceptos o hipótesis que colocan su atención y ponen sobre relieve objetos, fenómenos naturales y sociales, actividades humanas y simbólicas. Esta propuesta busca utilizar esas miradas interesadas y motivadas de los alumnos para que vinculadas con las diferentes disciplinas/asignaturas ellos puedan analizar y comprender algunas de las transformaciones del mundo simbólico, natural y social. Este proceso analítico ocupa un lugar fundamental en el proceso de formación de los estudiantes en tanto comprensión de la construcción de regularidades y clasificaciones que producimos los seres humanos desde los conocimientos científicos y humanos. Para la elaboración de este material se han seleccionado algunos saberes/contenidos prioritarios y relevantes en cada área/asignatura vinculados con el eje “Las transformaciones del mundo natural y social”. Los saberes/contenidos seleccionados se constituyen en las herramientas para construir las actividades didácticas que ofrece esta propuesta. Esas actividades de enseñanza han sido pensadas para ser utilizadas genéricamente en cualquier año del CBU. Los niveles de complejidad en la enseñanza de los contenidos seleccionados estarán supeditados al año lectivo que los alumnos se encuentren cursando.

LA ENERGÍA ELÉCTRICA EN CÓRDOBA

Este material tiene como uno de sus propósitos centrales, promover una mirada local, que permita abordar problemáticas, cuestiones y procesos vinculados con la historia cordobesa, con su cotidianeidad y a la vez incluir textos y autores locales por entender que los mismos cobran poca presencia dentro de los materiales que se utilizan en las escuelas. En la misma dirección, se han propuesto diferentes tipos de actividades que se desprenden de un eje disparador y articulador: el diálogo entre un abuelo y su nieto adolescente, “Facu”, que viven en la ciudad de Córdoba. En estrecha articula-

ción con el contenido que se aborda, las actividades presentadas son de lectura, producción de textos, argumentación, elaboración, experimentación, análisis y ejercitación. Se busca promover en todas ellas la reconstrucción significativa de conceptos disciplinares, a través de diferentes procesos cognitivos.

EN EL NOMBRE DEL AGUA

Para los autores de esta propuesta, trabajar en torno al agua se presenta relevante al menos en tres sentidos. En primer lugar, por el contexto ambiental actual, el agua emerge como tema y como problema social que justifica su inclusión como contenido escolar. En segundo lugar, se considera que el ingreso de este tema en el espacio público de la escuela puede contribuir a un tratamiento del mismo con diferentes dimensiones de análisis que permitan complejizar la mirada del agua como problema social. Por último, se considera que involucrar a los alumnos con diferentes actividades y proyectos de intervención social puede permitir que esta mirada más compleja de los problemas rebase los límites del espacio escolar y alcance a otros actores sociales.

EXPLORANDO EL ESPACIO

Este material tiene intenta mostrar que es posible integrar conocimientos a través de una propuesta interesante y convocante. Pretende ser un material flexible, que pueda ser adaptado y modificado según quien lo utilice. El desafío de favorecer una integración de tres miradas disciplinares diferentes pretende hacer dialogar los distintos discursos, sus lógicas, sus modos de razonamiento, pero al mismo tiempo hacer visible la presencia de un hilo conductor que provoque el encuentro de las puertas de cada disciplina en un mismo pasillo. Esa voz que recorre las actividades sugeridas desde la física, las ciencias sociales y la lengua no se identifica con la del que todo lo sabe; sino más bien busca asumir el tono intrépido de quien es capaz de mirar más allá de los límites disciplinares: la voz de la curiosidad.

APRENDIENDO A EJERCER NUESTRA CIUDADANÍA

Esta propuesta aborda **la enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía**, dando por sentado que el deber principal de la escuela es preparar ciudadanos críticos, activos y

comprometidos en la construcción y transformación de una sociedad más justa. Teniendo como marco Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios pertenecientes al primer año de la Escuela Secundaria, se introduce el personaje de Martín -un niño que comienza a transitar su escolaridad en este nivel- que se constituye en el vehículo para que los alumnos se identifiquen con prácticas participativas y ciudadanas. A partir de las diferentes vivencias y acciones de este personaje se van desarrollando contenidos y actividades de las diferentes áreas y asignaturas, planificados y propuestos en forma secuenciada, articulada y en complejidad creciente. De acuerdo con estas ideas, las distintas actividades están estructuradas sobre la *comprensión crítica de la realidad social* de la que forman parte los alumnos, y que abarca los diferentes planos de su vida cotidiana: familiar, escolar, comunitario, y el que los involucra como ciudadanos del mundo.

¹ Coordinadores Académicos del Proyecto "Articulación para el mejoramiento de la Formación docente y su impacto en el sistema educativo de la provincia de Córdoba." por el Programa de Articulación (PRODEAR) de la Universidad Nacional de Córdoba y la Dirección General de Educación Superior (DGES) dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, respectivamente.

Agua de todos y para todos • Cuando el río suena y aguas no trae... • ¡Salvemos al agua! Cuando el río suena... • Con el agua al cuello...

Donde hay agua, hay vida. • Más claro, echale agua • El agua es vida • Si no querés tener Sed mañana, cuidá el agua Hoy

«El agua desgasta la piedra» Libro de Job, XIV, 9 • «El agua es el vehículo de la naturaleza». Leonardo da Vinci

«Lo que embellece al desierto es que en alguna parte esconde un pozo de agua». Antoine de Saint-Exupery

«Aquí agua y allá agua. Las aguas de la primavera». Uejima Onitsura

«Agua que no has de beber, déjala correr», refrán • «En algunos ríos es un crimen sacar peces; en otros, es un milagro». Richardson.

«Agua de enero, cada gota vale dinero», refrán • «Norte claro, sur oscuro,... aguacero seguro», refrán.

«Con el agua de mayo crece el pelo como las crines de un caballo». Refrán • «Si ves un sendero, verás una gota de agua», refrán.

«Nunca digas de esta agua no beberé», refrán • «El agua es el elemento y principio de las cosas». Tales de Mileto.

«Lo que sabemos es una gota de agua; lo que ignoramos es el océano». Isaac Newton • «Cuando bebas agua, recuerda la fuente». Proverbio chino

No nos damos cuenta del valor del agua hasta que se secó el pozo • No insultes a un cocodrilo mientras tus pies están en el agua.

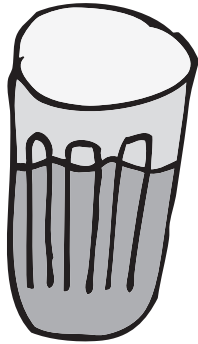
«Después de mí, el diluvio». Luis XV • «Gota a gota el agua se agota». Janira • A casa quemada, acudir con el agua.

Agua pasada no mueve molino. Ahogarse en un vaso de agua. Al enfermo que es
de vida, el agua le es medicina. Algo tendrá el agua cuando la bendicen. Cada uno quiere llevar el agua a su molino y dejar seco el del vecino.

Como baldazo de agua fría. Cuando el río suena, agua lleva. Está más claro que el agua. La gota de
agua cava la piedra. Son como dos gotas de agua.

En el nombre del agua

Material para el docente



“Lectores de papiros, de sermones en los templos, de poesía en público, de discursos que les escribieron los políticos, de periódicos leídos en voz alta a los trabajadores en las fábricas de cigarros; de libros, revistas, historietas, cómics, subtítulos de películas, graffitis, carteles publicitarios, anuncios luminosos, cartas que se envían por correo postal, instrucciones para usar una medicina o un aparato eléctrico; de información en Internet, blogs, cartas enviadas electrónicamente, faxes, microfilmes, mensajes en el móvil.”

García Canclini (2007)

Palabras preliminares

Como señala García Canclini (2007), se lee de múltiples maneras, siendo diversas también las figuras en las que socialmente se presentan los saberes y conocimientos a los individuos. Éstas se pueden resumir en el siguiente inventario: *objetos-saberes*, en los cuales está incorporado el saber: libros, monumentos y obras de arte, emisiones televisivas “culturales”; *objetos que es necesario aprender a utilizar*, desde los más familiares (cepillo de dientes, cordones) a los más elaborados (máquina de fotos, computadora); *actividades a dominar*, de naturaleza diversa: leer, nadar, desmontar un motor; *dispositivos relacionales donde entrar y formas relacionales a apropiarse*, ya se trate de decir gracias como de emprender una relación amorosa.

Frente a estos objetos, actividades, dispositivos y formas, el individuo que “aprende” no hace lo mismo, no pasa por los mismos procesos (Charlot, 2007). Estos procesos suponen relaciones diferentes, vinculadas con prácticas particulares, entre el sujeto que conoce y el saber: diferentes maneras de hacer y de decir en cada caso, según la pertenencia de los sujetos a campos sociales y académicos diversos.

Los saberes culturales y los conocimientos científicos, entendidos como objetivaciones, emergen en contextos y estructuras sintácticas particulares que posibilitan y requieren su producción. Pero, tanto la realidad cultural como los conocimientos científicos son inabarcables para cualquier proceso de transmisión, por lo que la definición del currículum escolar supone una selección, un recorte de estos saberes y conocimientos (Gvartz y Palamidessi, 1998).

Los contenidos escolares, que se configuran al interior de las reglas de la reproducción (Díaz y Bernstein, 1995), aparecen descontextualizados de los espacios que los produjeron y re-contextualizados, re-colocados, en la institución escolar para su transmisión.

Teniendo en cuenta lo anterior, la tarea docente compromete a reconocer los diferentes contextos y estructuras sintácticas en que los conocimientos científicos y los saberes culturales se construyen. Dicho reconocimiento puede permitir que estas lógicas de construcción ingresen también en el contexto de la transmisión, en procesos de enseñanza y aprendizaje, y así los alumnos experimenten, con los contenidos escolares, las diferentes reglas y procedimientos que produjeron los conocimientos y saberes en sus contextos primarios.¹

La secundaria supone el ingreso de los alumnos a las estructuras que imponen las instituciones de educación media: diferentes profesores para cada área disciplinar, una grilla de horarios que cuadricula sus espacios físicos y simbólicos de trabajo, nuevos sujetos que representan roles que apenas pueden reconocer. Lógicas nuevas, de clasificación fuerte², imponen nuevas prácticas, que pocas veces coinciden con sus disposiciones estructuradas en espacios sociales de clasificación débil³. Los contenidos muy separados unos de otros definen un currículum de clasificación fuerte: cada espacio curricular presenta una lógica cerrada que no tiene vinculaciones con los otros espacios.

La enseñanza, que justifica a la escuela como institución de transmisión de conocimientos, y la escuela, institución definida por una cuadriculación de tiempos y espacios, suponen un entramado que puede constituir para los alumnos la imposición de unas estructuras muy diferentes de las que presentan los contextos que constituyeron sus experiencias de socialización primaria y de subjetivación anteriores a su entrada en la escuela media.

¹ Al respecto, Schwab (1973) plantea la necesidad de que las propuestas de enseñanza mantengan la relación entre las estructuras sustantivas (los conceptos de las disciplinas) con las estructuras sintácticas (los procedimientos que posibilitaron la construcción de dichos conceptos).

² La clasificación refiere, según Bernstein (1988), al límite que separa un contenido de otro. Si el límite entre los contenidos es muy marcado y no hay relaciones entre ellos, se trata de una clasificación fuerte. Si el límite entre los contenidos es borroso, se trata de una clasificación débil.

Así, la clasificación fuerte, tanto de la escuela como del currículum, se presenta para algunos chicos con fuerza de violencia simbólica, pues las disposiciones construidas por muchos de ellos en sus trayectorias sociales se desarrollaron en espacios, tiempos y lenguajes de clasificación débil.

Los alumnos y alumnas, los mismos docentes, configuran lo que son sus propias historias, a partir de los fragmentos descosidos de las historias que han recibido (Skliar, 2006). Así se tendría que reconocer que los alumnos y las alumnas no están ahí como sujetos de recepción de unos conocimientos que se tienen que enseñar, sino que estos cuerpos, que transitaban experiencias que los afectaron de diferentes maneras en espacios sociales diversos, se fabrican, se constituyen en sujetos-alumnos *"en el interior de ciertos aparatos (pedagógicos) de subjetivación"* (Larrosa, 1995, p. 262).

En suma, una propuesta pedagógica como ésta no es sólo una mediación de unos conocimientos que se quieran transmitir, sino que constituye un dispositivo de producción de subjetividad (Larrosa, 1995, p. 262).

La subjetividad se constituye en el lenguaje aprendido con un otro e implica la capacidad del locutor de nombrarse, la posibilidad del yo lingüístico de situarse en una experiencia posible (Agamben, 2007). *"El lenguaje no es sólo algo que tenemos sino que es casi todo lo que somos, (...) determina la forma y la sustancia del mundo y de nosotros mismos, de nuestro pensamiento y de nuestra experiencia. (...) No pensamos desde nuestra genialidad sino desde nuestras palabras (y) vivimos según la lengua que nos hace, de la que estamos hechos."* (Larrosa, 2006, p. 26).

Teniendo esto presente, nos interrogamos acerca de las posibilidades de los alumnos para apropiarse de objetos culturales que se consideran valiosos socialmente y para nombrarse a sí mismos. Por eso, nos preocupa el desarrollo y la construc-

³ Conviene precisar que hablamos de una clasificación débil de la estructura del espacio social cuando los espacios -reales y simbólicos- y los tiempos en los que se desarrollan las prácticas de los sujetos no están muy demarcados, y sus límites son borrosos. Sin embargo, Las instituciones educativas se estructuran con una clasificación fuerte tanto de los espacios -reales y simbólicos- y de los tiempos que definen las prácticas de los sujetos en las escuelas.

ción por parte de los alumnos de unas disposiciones, estructuras y operaciones mentales antes que de la interiorización de objetivaciones específicas.

Esta propuesta de trabajo se compuso en relación con un tema que, desde una perspectiva interdisciplinaria, permite ser tratado y pensado como una “situación problema” (Elichiry, 1987). Las consignas a resolver y los textos presentados no tienen una inscripción disciplinar que respondan a una clasificación fuerte, es decir, no están demarcados en los límites definidos de un campo de conocimiento particular. Sin embargo, los contenidos presentados emergen a partir de actividades que involucran procesos y estructuras de pensamiento. Es decir, los conceptos propuestos se construyen en relación con sus estructuras sintácticas de producción. Interesa al respecto posibilitar el desarrollo de procedimientos -de lectura, escritura y análisis- que, como operaciones mentales complejas, (Meireiu, 2002) permitan la construcción de algunas objetivaciones, conceptos y definiciones. Es en este sentido que planteamos, junto con Schwab (1973), que la transmisión de la estructura sustantiva supone su relación con la estructura sintáctica. Consideramos que este modo de abordar una selección de contenidos puede posibilitar experiencias cognitivas de lectura, escritura y análisis, así como experiencias sociales de exposición, escucha y respeto por las diferencias en situaciones de diálogo.

Intentamos construir esta propuesta como una articulación de **mediaciones** (los textos y las actividades) entre los sujetos y sus trayectorias sociales y unos objetos culturales cuya apropiación no está garantizada: no es obvio que los alumnos aprendan lo que les proponemos para aprender. Asumimos la tarea de “crear lazos”, “gracias a los cuales los sujetos puedan apropiarse por sí mismos de los saberes que habrán sido declarados dignos de su aprendizaje y necesarios para su desarrollo” (Meireiu, 2001, p. 123).

Si entendemos a las propuestas pedagógicas como prácticas discursivas, la enseñanza supone discursos, que en su articulación con prácticas no discursivas, institucionales, tienen efectos en la constitución de subjetividades. Sería ingenuo considerar estas propuestas como medios de transmisión solamente, los discursos y las prácticas institucionales de la enseñanza producen experiencias y subjetividad.

¿Por qué este tema?

Trabajar en torno al agua se presenta relevante al menos en dos sentidos. Por un lado, en el contexto ambiental que estamos atravesando el agua emerge como tema y como problema social por lo que se justifica que se constituya en contenido escolar. Por otro lado, consideramos que el ingreso de este tema en el espacio de la escuela puede contribuir a un tratamiento con diferentes dimensiones de análisis que permitan complejizar la mirada del agua como problema social.

Por último, consideramos que involucrar a los alumnos con diferentes actividades y proyectos de intervención social puede permitir que esta mirada más compleja de los problemas rebase los límites del espacio escolar y alcance a otros actores sociales.

¿Por qué una situación problema?

La propuesta para la producción de este material se inscribió en el desafío de hacerlo, como dijimos, desde una *perspectiva interdisciplinaria*. Recordemos que la educación disciplinaria, en oposición a la interdisciplina, supone una excesiva especialización, la división entre formación profesional y laboral, la desarticulación teoría-práctica, de modo tal que, siguiendo a Nora Emilce Elichiry (1987), “*tienden a aislar el desarrollo del conocimiento del contexto histórico social, generando verdaderas “islas académicas” sumamente eruditas, pero descontextuadas de los problemas que nuestra realidad plantea*”.

Desde un punto de vista procesual, cabe señalar que primero pensamos la situación problema, “el agua como problema social”, y luego la problematizamos, la indagamos, la profundizamos, sin inscribirnos en nuestras disciplinas (en esta línea específicamente retomamos a Nora Emilce Elichiry (1987): “(...) *partir de los problemas, no de las disciplinas dadas (...)*”), sino asumiendo la colaboración interdisciplinaria como modo fundamental para resolver el problema y como modo de dar cuenta de la pluralidad de dimensiones implicadas en la situación problema. La pretensión de nuestro material es, por un lado, la de intentar dar una respuesta

a un complejo y urgente problema social: la escasez del agua en la provincia de Córdoba y, por otro, innovar al hacer un abordaje interdisciplinario, que permite *favorecer la integración y producción de conocimientos*.

Consideramos que abordar el tema del agua como problema posibilitará la resignificación de diferentes contenidos escolares. Vincular los contenidos a un problema social puede permitir la recontextualización de éstos en tanto se los requiera como conocimientos para la comprensión de diferentes situaciones, lo que permite así un aprendizaje significativo. Trabajar en torno a un problema social y no ficticio tiende a que los alumnos se posicionen como ciudadanos activo, en tanto el problema los interpele y los convoque con acciones de diferente tipo.

¿Dónde anclamos este tema?

¿Cuál es el marco de referencia?

Esta propuesta se destina a alumnos de primero y segundo año del secundario, con la posibilidad de ser retomado o utilizado en tercero.

Se sugiere para trabajar en los campos de conocimiento de Lengua, Ciencias Sociales, Matemática, Ética, Ciudadanía y Participación y Física, en tanto los textos y actividades incluidos involucran conocimientos de dichos campos. Sin embargo, también están presentes en este material recursos de otras disciplinas como Música, Plástica, Biología y Química.

Los ejes definidos para abordar el problema que presenta esta propuesta incluyen consignas y textos que remiten a diferentes contenidos vinculados con la selección prevista en los documentos curriculares para esos años del Nivel medio.

Consideramos que esta selección permite que los alumnos interactúen con diferentes tramas y soportes textuales, y desarrollen actividades que pongan en juego procesos y estructuras de pensamiento complejos. Lo que orientó en cada caso la selección y construcción de los diferentes textos, y a la vez constituye el propósito de las distintas actividades que proponemos, tiene que ver con las posibilidades que ofrecen para desarrollar en los alumnos procesos de pensamiento que consideramos relevantes.

Las actividades que privilegiamos tienden a:

- Leer e interpretar textos contruidos a partir de tramas y soportes diversos.
- Producir textos orales y escritos, teniendo presente las diferentes intencionalidades comunicativas según los destinatarios e incorporando recursos y reglas de construcción de los diferentes tipos de tramas.
- Reconocer y valorar la variedad lingüística en los diferentes textos.
- Desnaturalizar el lenguaje a partir de comprenderlo como una práctica social que implica la asunción de diferentes convenciones para su construcción.
- Distinguir los nuevos conocimientos que se construyen a partir de las actividades y textos propuestos, estableciendo relaciones de complementariedad y contrastación con los conocimientos contruidos en actividades de la vida cotidiana.
- Analizar problemas sociales teniendo en cuenta diferentes dimensiones que los atraviesen y múltiples perspectivas de abordaje.
- Identificar a los recursos naturales en general, y al agua en particular, como bien público y, por lo tanto, como condición para el desarrollo de la vida.
- Identificar distintos intereses en los modos de intervención del hombre en lo natural y en el desarrollo de las distintas actividades de producción de las sociedades del pasado y del presente.
- Formular interrogantes, plantear y probar hipótesis y reconocer diferentes modos de construir y resolver problemas.
- Buscar, seleccionar y analizar información de diferentes fuentes, formatos y soportes.
- Interpretar y producir textos con información matemática.
- Representar cantidades y números eligiendo la forma más adecuada, según el problema a resolver.
- Reconocer y operar con procedimientos numéricos en la resolución de problemas.
- Reconocer el carácter social y provisorio de los conocimientos científicos.
- Elaborar y analizar argumentos para justificar explicaciones y tomas de decisiones personales y comunitarias.
- Experimentar conversaciones, debates y exposiciones para reconocer los argumentos involucrados en diferentes maneras de comprender y resolver un mismo problema.

La propuesta

Nuestra propuesta presenta al **agua** como tema y define algunos caminos posibles para su problematización con tres ejes de trabajo.

El **primer eje, Denominaciones**, se dirige a la exploración de diferentes presentaciones y representaciones acerca del agua. Las preguntas que orientan el trabajo son:

¿Cómo pensamos o representamos al agua?

¿Cómo otros representan o representaron al agua?

¿Qué se está denominando y problematizando en cada caso?

Proponemos diferentes textos para su experimentación, selección que, según su trama, permite ordenarlos según sean narrativos, descriptivos, conversacionales, explicativos o argumentativos. Así encontrarán textos tales como: noticias; leyendas; textos de mitología; himnos (al dios Nilo); textos literarios de autor; canciones; definiciones de la ciencia; entrevistas; propagandas; documentales audiovisuales. Para los *textos narrativos*, las actividades se vinculan principalmente a la identificación del conflicto y su importancia en la construcción de la trama.

Los *textos descriptivos* pueden mostrar el interés subjetivo que orienta la producción en cada caso. Además, las *imágenes* tienden a mostrar diferentes maneras de representar la relación entre el agua y el hombre en diferentes culturas y momentos históricos.

Las *explicaciones* se incluyen para reconocer quién o quiénes asumen la función autor en cada caso y qué los autoriza a dicha enunciación.

Las *argumentaciones* posibilitarían identificar marcas del texto que den cuenta de diferentes posicionamientos sobre un tema o problema.

El **segundo eje, El agua en el trabajo y la producción del hombre**, propone el estudio de dos casos, uno contemporáneo y próximo en el espacio: Córdoba, y el otro, alejado temporal y geográficamente: el antiguo Egipto.

Las preguntas que orientan la lectura de los textos en este eje y según los casos son:

¿Por qué el agua es un elemento vital?

¿Cómo interviene el hombre en relación con el agua?

¿Qué tecnologías se produjeron o producen, fueron o son posibles como modos de intervención del hombre respecto del agua?

Elegimos, en torno a estos dos casos, las temáticas de:

El agua como elemento vital y su ciclo.

La escasez de agua: sierras en una provincia mediterránea. Un delta en el desierto. (Geografía).

El uso del agua: diques, represas, sistemas de riego. Obras de ingeniería. Profesiones. (Tecnología).

Impacto de las intervenciones del hombre en los ecosistemas.

En el caso “Egipto”, las actividades tienden a posibilitar el reconocimiento de las relaciones entre las condiciones de relieve y de clima con la producción económica, social y cultural de una sociedad.

Con el caso “Córdoba”, se puede problematizar el efecto de la intervención del hombre en el ecosistema.

El **tercer eje, Regulaciones, normas y participación ciudadana en torno al agua**, presenta textos vinculados a prácticas sociales en relación con la intervención y uso del agua por parte del hombre, en ese contexto se propone comprender al agua como bien público, derecho humano y problema social, para luego reconocer la necesidad de la participación ciudadana. Las preguntas que orientan la lectura de los textos en este eje son:

¿El agua es un problema social?, ¿es un bien público, común, un recurso natural, un bien privado?

¿Los sujetos somos ciudadanos, espectadores, usuarios?

¿La democracia mejora con la participación ciudadana?

¿Los mecanismos constitucionales de participación ciudadana son una solución posible para el problema del agua?

¿La vida en sociedad mejora con las acciones de participación ciudadana?

¿Las acciones de participación ciudadana son una solución posible para el problema del agua?

Especialmente diferenciamos:

1) Normas, como maneras de regular prácticas colectivas que no se restringen al ámbito jurídico, sino a un horizonte más amplio, ético-político.

Leyes, regulaciones jurídicas, vinculadas a sistemas legales.

Los tres ejes que presentamos organizan los diferentes textos y actividades que proponemos y definen opciones de trabajo e interrogación. Pero este orden tiene que ver con nuestro camino recorrido en la construcción de la propuesta y esto no anula la posibilidad de que el docente que haga uso de la propuesta proponga otro.

Los textos presentados en el **eje 1** proponen explorar, leer, interpretar y escribir. Elegimos textos diversos, considerando sus formatos y soportes, como un modo privilegiado para la desnaturalización del propio lenguaje y el reconocimiento y la valoración de variedades lingüísticas.

Para el **eje 2** las consignas de trabajo suponen leer, interpretar, analizar y producir textos de diferentes formatos como: tablas y gráficos, figuras geométricas, mapas, infografías y documentos históricos. Estas actividades suponen procesos de formulación y contrastación de hipótesis que involucran operaciones cognitivas relacionales como la comparación, la deducción y la inducción, y también aprendizajes sociales como el diálogo y el debate.

Por último, el **eje 3** presenta caminos para formular interrogantes respecto a ordenamientos, regulaciones sociales y jurídicas. Las actividades de producción y de exposición de argumentos en situaciones de diálogo, conversación y debate pueden permitir el reconocimiento de convenciones sociales y valorar los diferentes modos de argumentar respecto de decisiones personales y comunitarias. Dichos procesos pueden favorecer el autoconocimiento en el reconocimiento del otro.

Para cada eje valoramos actividades que permitieran la construcción de preguntas antes que la interiorización de objetivaciones que remiten a tradiciones disciplinares.

¿Qué sugerimos para la implementación de esta propuesta?

Eje 1

En relación con las **actividades de lectura** que proponemos en el eje 1, es relevante pensar la comprensión como un proceso psicolingüístico e interactivo entre el lector (o lectores) y el texto, en el cual el lector vaya construyendo sentidos en torno al problema del agua a partir de los conocimientos previos conceptuales, los conocimientos previos letrados y las claves lingüísticas y textuales que brinda cada texto. Seguimos en las siguientes orientaciones a Marta Marín (2008, p. 225-264). En esta perspectiva, podemos entender que, a la hora de la lectura, el lector es activo y tiene diferentes intenciones de lectura, pone en juego sus conocimientos previos al procesar y aportar información, formula hipótesis y deducciones, interpreta un sentido global del texto y sentidos más particulares, y es capaz de resumir la información.

Por su parte, el texto, en tanto unidad comunicativa elaborada por un emisor, ofrece marcas que pueden ser usadas por el lector para su interpretación. En las actividades propuestas, esas marcas pueden recuperarse de la coherencia del texto, los procedimientos empleados para la cohesión del texto, la estructura del texto y el léxico.

En relación con la interacción entre los procesos del lector y las marcas que ofrece el texto, incentivamos a que los lectores de estos textos concienticen las *finalidades* propias o impuestas, activen los *esquemas mentales*, pongan en juego los *conocimientos previos*, puedan *predecir*, *hipotetizar*, *inferir*, controlen y orienten la *comprensión*.

Hemos decidido presentar los variados textos y las distintas actividades de este eje según la **trama** que predomina o que es de relevancia analizar en cada uno. Las **tramas textuales** refieren al modo de organización de la estructura y contenido de los textos; sin embargo, como podemos corroborar en ellos, la trama que predomina no siempre es sólo una, sino que las tramas se presentan a menudo com-

binadas o superpuestas unas con otras.

El propósito que recorre las actividades del eje 1 no es enseñar tipos textuales sino enseñar el reconocimiento de rasgos textuales que sean significativos para leer y comprender un texto y oportunamente producir alguno de ellos. En el caso de que los docentes decidan trabajar también los ejes 2 y 3 de esta propuesta, está previsto que estas habilidades puestas en juego aquí se consoliden en las actividades posteriores.

Las actividades de este eje pretenden favorecer la construcción de saberes en relación al tema-problema de esta propuesta para abordar periféricamente los contenidos disciplinares más específicos. Esta opción de trabajo con los textos deposita en los responsables de la implementación, los docentes, el abordaje de las distintas dimensiones y niveles textuales que considere más apropiado para su grupo de alumnos.

Eje 2

El eje dos se organiza en relación a dos casos, uno cercano en el tiempo y el espacio, y otro lejano temporal y espacialmente.

La enseñanza a partir de **casos** puede permitir la construcción de operaciones mentales significativas socialmente como la deducción, la inducción, la comparación y el diálogo, en tanto los casos requieren para su comprensión no sólo la lectura de diferentes textos, sino la construcción de relaciones.

Los casos incluyen información y datos variados que corresponden a diferentes áreas de conocimiento e involucran a los alumnos en el planteo de interrogantes e hipótesis acerca de los problemas que presentan.

Los dos casos muestran como problema el modo en que los hombres han intentado resolver la obtención del agua y el modo en que las actividades desarrolladas para ello han impactado en la ecología.

Siendo el agua indispensable para la subsistencia, elegimos para trabajar casos que consideramos paradigmáticos respecto de la diversidad de modos de intervención del hombre sobre la naturaleza.

Las **consigas** que proponemos para abordar los textos tienden a posibilitar el establecimiento de relaciones entre las condiciones que impone la naturaleza, los modos de intervención del hombre y el impacto que dichas intervenciones suponen en el equilibrio ecológico.

En ambos casos, no se pretende que las consignas agoten los contenidos de los espacios curriculares, ni que impliquen un único modo de abordar la complejidad de los casos presentados, antes bien constituyen una posibilidad para desarrollar actividades de lectura, análisis, interpretación y relación de datos, y de debate que retoman las actividades de lectura y escritura de diferentes tramas textuales abordadas en el eje 1.

Por lo tanto las consignas que proponemos tienden a que los alumnos examinen ideas importantes, nociones y problemas relacionados con los casos. La intención con que propusimos estas consignas no es que los alumnos lleguen a conocer en detalle algunos fragmentos de información sobre los hechos, sino más bien, que involucren diferentes habilidades y operaciones mentales para analizar dicha información, con la expectativa de que puedan transferir a otras situaciones problemáticas dichas operaciones y habilidades.

Así interesa que los alumnos puedan leer y analizar, poner en relación datos y problematizar, construir hipótesis y preguntas, para profundizar las discusiones respecto de las acciones que presentan los casos.

Se privilegiaron en tal sentido **preguntas** que requieren **no solo la identificación de datos e información relevante** para la comprensión de las situaciones que presentan los casos, sino **preguntas** que son **problematizadoras** de los datos e informaciones.

Los docentes que mediatizarán esta propuesta de trabajo, pueden proponer otras consignas, resignificando las que planteamos. Un criterio a tener presente para ello es que dichas consignas puedan permitir a los alumnos y alumnas examinar los problemas importantes de los casos, ordenando las preguntas en una progresión que coloque el examen de datos y problemas superficiales al comienzo, para avanzar luego, removiendo capa tras capa, problemas más profundos. Así, las “buenas preguntas, o preguntas críticas” son aquellas que “están formuladas de un modo que alienta el examen reflexivo” (Wassermann, 1994, p. 80).

Eje 3

El agua como problema social

Proponemos pensar al agua como problema social y, en relación con la participación ciudadana, hacerlo de la manera más diversa posible. El abordaje interdisciplinario representa un modo de trabajo coherente con nuestra intención temática y el diseño del material responde a este objetivo.

La propuesta es que se comprenda al agua como problema social y, al mismo tiempo, que se aprenda a detectar problemas sociales, puesto que el comprenderlos, el tomar conciencia de ellos y el responsabilizarnos, nos conduce a acciones de participación ciudadana.

La problemática está situada y contextualizada

Está situada en la provincia de Córdoba, donde la escasez de agua es un problema social actual, el cual afecta a toda la población desde perspectivas y contextos diferentes. Cada uno lo sufre y lo percibe desde su contexto próximo y desde su propio lugar.

Las denominaciones no son neutrales

Una precisión conceptual necesaria es fijar algunas atribuciones de significados a través de las denominaciones del agua y los sujetos en los discursos circulantes. No es lo mismo decir que el agua es un recurso natural o que es un bien público o común. No es lo mismo decir usuario, consumidor, ciudadano o vecino. Cada denominación nos coloca en **una perspectiva ético-política diferente**. En el primer caso, implica pensarla en el marco de una **mercantilización o privatización del agua y de los sujetos**, refiere a un proceso de explotación de los recursos naturales por parte de empresas privadas, las cuales obtienen el control de las fuentes hídricas hecho que les permite decidir quién tiene acceso al agua, así los ciudadanos cambiamos el estatus y nos convertimos en **usuarios o consumidores**. En el segundo caso, inscribe **el acceso al agua como un derecho humano** puesto que es el **bien público, común vital más importante**; entonces, los su-

jetos no se limitan al uso o consumo sino que aparecen en su condición de **ciudadanos, de actores sociales responsables y participativos**, generadores de gestiones democráticas que apunten a la conservación y la justicia en el manejo del agua, tanto por parte de ellos como por parte del Estado.

El agua como bien público, común vs recurso, propiedad privada:

¿De quién es el agua? Esta simple pregunta nos ubica en uno de los conflictos centrales muchas veces invisibilizado por discursos que reducen la problemática de escasez del agua a una cuestión de cómo se debe consumir, lo que plantea un modelo ideal de usuario responsable.

Desde una perspectiva teórica ético-política crítica (principalmente opuesta al modelo neoliberal) como así también desde la mirada de las ONG ambientalistas se sostiene que, si se entiende al agua como **un bien público**, entonces ninguna empresa, organización o persona tendría derecho a apropiarse del agua para obtener ganancias, y menos aún si esto implica la negación al acceso del agua para alguien por no poder pagarla o por pobreza. Así, **el agua es un bien común de todos** porque sin ella no podemos vivir, el agua no debería ser propiedad de nadie. **En este sentido, todos debemos tener acceso libre al agua, el cual es un derecho humano fundamental e inalienable.** Afirma la ambientalista canadiense Premio Nobel Alternativo 2005 Maude Barlow (2008, p.28): *“El agua no debe ser privatizada, no debe ser comerciada con fines de lucro, ni se la debe almacenar para su venta posterior, ni se la debe exportar con fines comerciales. Los gobiernos deben declarar que sus ámbitos comunes nacionales de agua son un bien público, y deben asumir la responsabilidad por el servicio público de abastecimiento de agua potable y segura a todos sus ciudadanos”*. El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU calificó de derecho humano indispensable el acceso al agua, que debe ser considerada **un bien social y cultural y no un producto básico de carácter económico**.

Todo esto se contrapone con las prácticas y concepciones de mercantilización de organismos crediticios internacionales o empresas transnacionales que entienden que el agua es **un bien económico-comercial**, lo que permite su compra,

venta o intercambio, y transforma a los ciudadanos en clientes, usuarios, consumidores de un servicio regido por las leyes del mercado. En consecuencia, **el agua deja de ser un derecho humano y aparece como una necesidad vital sujeta a las leyes del mercado.**

La participación ciudadana: Mecanismos constitucionales y acciones.

En una democracia representativa como la nuestra, las acciones de participación ciudadana son determinantes en cuanto a su calidad. La idea de soberanía popular, es decir, de la intervención del pueblo en el manejo de la cosa pública se convierte en condición de posibilidad para una buena democracia, para una sociedad buena y justa. En el complejo panorama de relaciones entre las funciones ciudadanas de autoridades y ciudadanos, en tanto representantes y participantes respectivamente, es importante pensar y problematizar las diversas posibilidades mediante las cuales los sujetos pueden expresarse, reclamar, proponer y hacer, ejerciendo un derecho que podemos proponer como necesario y obligatorio.

Conviene distinguir dos modos de participación ciudadana en el marco del estado de derecho. El primero, por medio de los **Mecanismos de participación previstos en la Constitución Nacional, Provincial y las Cartas Orgánicas Municipales**, los cuales pueden ser definidos como instituciones de una democracia semidirecta y presentan modalidades estrictamente reguladas de modos y alcance de la participación. El segundo, el que denominamos **Acciones de Participación Ciudadana**, las cuales no presentan modalidades estrictamente estipuladas en las cartas magnas referidas, sino que responden a prácticas sociales y son de diversos alcances, estas características posibilitan una participación más diversa, espontánea e inmediata.

¿Por qué el diario es un recurso prioritario para este eje?

Para estudiar el agua como problema social, proponemos como recurso primordial e ineludible al artículo del diario, en tanto “monumento arqueológico”⁴ que

nos permite establecer temporalidades, locaciones y actores involucrados en el problema. Así también, permite profundizar el análisis en cuanto a empezar a establecer posibles relaciones, causalidades, efectos, acciones, intenciones o intereses involucrados en la problemática propuesta. Esta perspectiva es fundamental a la hora de pensar que un problema social no sólo supone información y conciencia de la actualidad sino también acciones responsables, es decir, la participación ciudadana.

En general, los artículos de los diarios tratan principalmente los problemas sociales en la provincia de Córdoba, son de fecha reciente, y están seleccionados en función de problemas sociales que tienen relación con el agua en un caso, en relación con la participación ciudadana y el uso de los mecanismos constitucionales, como así también con la amplia gama de acciones de participación posibles además de los mecanismos mencionados, por el otro.

¿Por qué dividir en partes como estrategia de comprensión y análisis la actividad de integración?

El diseño está pensado en tres modos diferentes y complementarios de abordaje del texto (antes, durante y después de la lectura), en los cuales se ponen en juego diversas competencias, de complejidad variada y creciente. Son procedimientos básicos a través de los cuales se van obteniendo datos que tienen distintas cualidades y significados. También el diseño apunta a un modo sistemático de recolección y presentación de los datos, como un modo predisciplinar o precientífico de utilización de los textos como recurso. Finalmente, es un instrumento que permite diversos niveles de análisis, de acuerdo a los datos que se seleccionen para dicho análisis e interpretación (en estas dos categorías seguimos a Elena Achilli, 2005).

⁴ Esta categoría no trata a los documentos como signos de otra cosa, no busca el significado “verdadero” sino el “vigente” en un momento y en una sociedad determinados, describiéndolos como prácticas, transformándolos en monumentos. Siguiendo a Edgardo Castro (2004, p.) citando a Michel Foucault (2006, p.15,182), “... la arqueología no se ocupa de los discursos como documento, como el signo de otra cosa, sino como monumento, es decir, según su descripción intrínseca”.

Además, el cierre del eje está pensado con la intención de poner en relación todas las temáticas tratadas en los ejes, como un modo de actividad de integración que culmine en una propuesta concreta de participación ciudadana por parte de los alumnos y docentes.

Palabras finales

Hasta aquí describimos el mapa de nuestro recorrido, el modo en que abordamos los textos que leímos, elegimos, ordenamos y compartimos. Dicho mapa ofrece diferentes entradas. Los textos pueden leerse siguiendo la secuencia de ejes, para lo cual se estima un tiempo total de 62 horas cátedra: 20 horas para el eje I, 24 horas para el eje II y 18 horas para el eje III. Consideramos que asignando 6 horas cátedra semanales al Eje I, 6 horas semanales al eje II y 4 horas semanales al eje III, la propuesta puede desarrollarse en aproximadamente 3 a 4 semanas de trabajo.

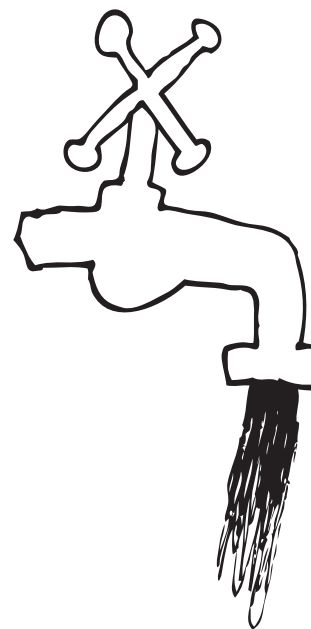
Pero los textos también permiten otros recorridos, los que los docentes elijan, en relación a las preguntas que los alumnos puedan construir o en relación a unidades y temas que los docentes estén desarrollando en el marco de sus propuestas didácticas. En tal sentido, se puede trabajar con algunos de los ejes o, tomando los tres, con sólo algunos de los textos y actividades propuestos y cambiar su orden.

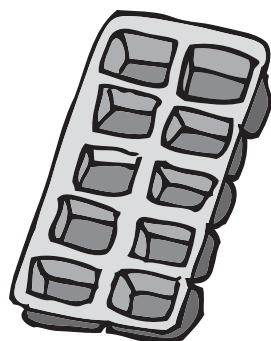
Consideramos que estas actividades (las lecturas, interpretaciones y producciones que cada uno realice) implican experiencias de conocimiento del yo a partir del reconocimiento del otro. Los procesos de pensamiento involucrados en la resolución de las consignas y la lectura de los textos, así como la mediación e intervenciones de los docentes, requieren poner en juego disposiciones vinculadas al diálogo y al debate.

Este material curricular propuesto para trabajar con alumnos del primer y segundo año del Ciclo Básico de la Educación Secundaria puede ser abordado por uno o más docentes. Consideramos como condición adecuada para trabajar con esta propuesta que dichos docentes tengan una carga horaria no menor a 3 horas se-

manales con los alumnos de primer año. Sin embargo esta situación no restringe la posibilidad de que docentes con una carga horaria menor para ese año puedan trabajar con algunos textos y actividades de la propuesta. También es posible que puedan construir con otros docentes un equipo de trabajo para desarrollar con los alumnos todo el recorrido de actividades y/u otras que se construyan a partir de interrogantes que puedan dispararse como líneas de fuga de este proyecto.

*"Puedes quedarte con todo lo que te he dicho hasta ahora. –dijo la Duquesa.
¡Pues menudo regalo! –pensó Alicia. Pero no se atrevió a decirlo en voz alta."
Carroll, L. (2010) Alicia en el País de las Maravillas.*





Índice del cuaderno de trabajo

Eje 1:

El agua según distintas denominaciones

15

Preguntas orientadoras para el trabajo en este eje

Descripción general del eje 1

Introducción

TEXTOS

I. Textos narrativos

17

¿Qué es un texto narrativo?

¿Por qué es importante el conflicto en los textos narrativos?

“El agua no es enemiga del agua”, leyenda quichua.

18

Actividades 1 para texto narrativo

“Dos de los doce trabajos del héroe griego Heracles”, mito griego.

19

Actividades 2 para texto narrativo

“El pozo y los camellos”, cuento de Mamerto Menapace.

Actividades 3 para texto narrativo

II. Textos descriptivos

20

¿Qué es un texto descriptivo?

¿Qué textos descriptivos son más subjetivos que otros?

“Agua”, canción de los Piojos.

21

“Aguas de la Cañada”, canción del grupo Postdata.

21

“Adoración a Hapy”, himno egipcio del Imperio Medio.

22

“Hapy: alabanza de la crecida del Nilo”, nota enciclopédica de sitio web.

23

“Laguna Mar Chiquita y bañados del Río Dulce”, nota periodística de La Voz del Interior.

23

“Laguna Mar Chiquita y bañados del río Dulce. Lo que ella merece”, nota periodística de La Voz del Interior.

23

Actividades 1 para textos descriptivos

24

Imágenes

“El agua en distintas culturas: concepción y representación”, lámina 1.

“El agua: publicidad y propaganda”, lámina 2.

Actividades 2 para textos descriptivos

24

III. Textos conversacionales

¿Qué es un texto conversacional?

¿Qué valor tiene presentar la palabra de otro en estilo directo o indirecto?

“Peligra el “tanque de agua” de Córdoba”, nota periodística de La Voz del Interior.

“Los factores que hacen vaciar el tanque”, nota periodística de La Voz del Interior.

“Una nube de sal invadió Mar Chiquita”, nota periodística de La Voz del Interior.

Actividades para textos conversacionales

IV. Textos explicativos

¿Qué es un texto explicativo?

¿Quiénes son los autorizados a escribir un texto explicativo?

“El agua según las ciencias”, artículo de divulgación científica.

Actividades para texto explicativo

V. Textos argumentativos

¿Qué es un texto argumentativo?

¿Qué marcas del texto me permiten detectar la argumentación?

Textos para motivar la argumentación

“Los llamares”, relato de Eduardo Galeano.

“La televisión / 1”, relato de Eduardo Galeano.

“Las tradiciones futuras”, relato de Eduardo Galeano.

Textos para analizar la argumentación

“Minería contaminante, ¿sabés qué es?”, video clip de Conciencia Solidaria.

“AySA, el agua fundamental para la vida”, propaganda de empresa.

“AySA, al agua con AySA”, propaganda de empresa.

Actividades para textos argumentativos

26 VI. Integración del Eje 1

32

Textos propuestos para la actividad integradora

“La Señora de Ansenuza”, leyenda del norte de Córdoba por Cristina Bajo.

26 **“Inquieta que se reduzca la Mar Chiquita”, nota periodística de La Voz del Interior.**

26 **“Una reserva de biosfera reconocida en el mundo”, nota periodística de La Voz del Interior.**

26 Actividad

VII. Sugerencias para aprender más con los textos

33

27 Sugerencias para seguir trabajando textos narrativos.

Sugerencias para seguir trabajando textos descriptivos.

Sugerencias para seguir trabajando textos conversacionales.

27 Sugerencias para seguir trabajando textos explicativos.

29 Sugerencias para seguir trabajando textos argumentativos.

30

Eje 2:

El agua en el trabajo y la producción del hombre

37

30 Preguntas orientadoras para el trabajo en este eje

Descripción general del eje 2

Introducción

31 CONTENIDOS

39

I. Los ríos cordobeses (Caso Córdoba)

Algunos datos acerca de los ríos...

40

Los ríos en Córdoba

Para aprender más...

Actividad 1 para el caso Córdoba

42

“Peligra el tanque de agua de Córdoba”, nota periodística de La Voz del Interior.	
“Los factores que hacen vaciar el tanque”, nota periodística de La Voz del Interior.	
Actividad 2 para el caso Córdoba	42
Fuente. La intervención del hombre: diques y embalses en Córdoba	43
Para aprender más...	44
Actividad 3 para el caso Córdoba	45
Fuente. Mar Chiquita, un humedal excepcional	46
Actividad 4 para el caso Córdoba	48
Fuente. Actividad integradora del caso Córdoba.	48
II. El Nilo en los egipcios (Caso Egipto)	49
La importancia del Nilo en los egipcios	
Actividad 1 para el caso Egipto	49
El gran reloj Nilo	50
Para aprender más...	50
Actividad 2 para el caso Egipto	51
Cómo intervinieron los egipcios: sus trabajos, su tecnología y su ingeniería	51
Actividad 3 para el caso Egipto	52
Historia de la Geometría	52
Para aprender más...	54
Actividad 4 para el caso Egipto	54
Los papiros	54
Actividad integradora del caso Egipto	55
III. Integración del Eje 2	55

Eje 3: Regulaciones, normas y participación ciudadana en torno al agua.

65

Preguntas orientadoras para el trabajo en este eje
Descripción general del eje 3
Introducción

CONTENIDOS

I. El agua como problema social

69

¿Qué es un problema?

¿Qué es un problema social?

¿Hay problemas sociales en mi barrio?

Actividades 1 para el agua como problema social

70

¿El agua es un problema social? Tres ejemplos de problemas sociales en Córdoba.

71

A-Incendios – Sequía

71

“El fuego, siempre de temporada”, nota periodística de La Voz del Interior.

“El fuego se va, las cenizas quedan”, nota periodística de La Voz del Interior.

B-Soja – Herbicidas

71

“La soja, los herbicidas y el agua potable”, nota periodística de La Voz del Interior.

“Control de glifosato en el agua potable”, nota periodística de La Voz del Interior.

“Una lluvia tóxica cae sobre el aula”, nota periodística de la Voz del Interior.

C-Megaminería

71

“En el norte, no todo lo que brilla es oro”, nota periodística de La Voz del Interior.

“Técnica de extracción”, nota de página web de la ONG ¡Onga mira Despierta!	
Actividades 2 para el agua como problema social	72
Imágenes del agua y la Justicia.	
Actividades 3 para el agua como problema social	
II. Los mecanismos de participación ciudadana en la Constitución Nacional.	73
¿Cuáles son los mecanismos de participación ciudadana? Artículos N° 39, 40, 43 y 86.	
La iniciativa popular y la consulta popular.	
Otros mecanismos de participación ciudadana.	
Analicemos los artículos 39 y 40	74
¿Qué son los mecanismos de participación ciudadana? Definición.	
Actividades 1 para los mecanismos de participación ciudadana	74
¿La gente conoce los mecanismos de participación?	
Actividades 2 para los mecanismos de participación ciudadana	74
¿Los mecanismos de participación ciudadana son una solución posible para el problema del agua? Tres ejemplos de sus usos en Córdoba y en Argentina.	
<u>A-La iniciativa popular</u>	75
“Qué protegemos. Iniciativa popular”, nota de página web.	
<u>B-La consulta popular</u>	75
“Rotundo “no” de los pobladores de Esquel a la mina de oro”, nota periodística de La Voz del Interior.	
“La consulta, con un clima frío”, nota periodística de La Voz del Interior.	
“Sólo habrá dos boletas válidas en el cuarto oscuro”, nota periodística de La Voz del Interior.	
“Con la participación del 68%, el SÍ a la reforma logro el 70% de	

los votos”, nota periodística de La Voz del Interior.	75
<u>C-El defensor del pueblo de la Nación</u>	
“Ongamira: Mondino investiga la denuncia de explotación minera”, nota periodística de La Voz del Interior.	76
Actividades 3 para los mecanismos de participación ciudadana	77
III. Acciones de participación ciudadana	
¿Por qué acciones de participación ciudadana?	
Un desafío y lo que hay que tener en cuenta: conocer y tomar conciencia, difundir, concientizar.	
¿Las acciones de participación ciudadana son una solución posible para el problema del agua? Ejemplos de sus usos en Córdoba y en Argentina.	79
“Protección de glaciares”, planilla de firmas para un proyecto de ley de Iniciativa Popular.	
“Sobre el veto a la ley de glaciares” por Adolfo Pérez Esquivel; carta a los gobernantes y legisladores.	
“El bosque es vida”, nota presentación del blog de los estudiantes de Biología de la U.N.C.	
“Nuevos horarios para recibir planillas”, anuncio del blog de los estudiantes de Biología de la U.N.C.	
“Cómo denunciar formalmente un desmonte”, instructivo para la denuncia del blog de los estudiantes de Biología de la U.N.C.	
“El bosque es vida”, panfleto para repartir del blog de los estudiantes de Biología de la U.N.C.	
“Gran festival, Juguemos en el Bosque mientras...”, afiche de difusión del festival del blog de los estudiantes de Biología de la U.N.C.	
Actividades 1 para las acciones de participación ciudadana.	80
IV. Integración del Eje 3	
Textos propuestos para la actividad integradora	

“Vecinos de Salsacate discuten qué es más valioso: el oro o el agua”,
nota periodística de La Voz del Interior.

“Le vamos a dar una mano grande al pueblo”, nota periodística
de La Voz del Interior.

“A favor y en contra”, nota periodística de La Voz del Interior.

Actividad integradora: **Paso 1, antes de la lectura.**

Actividad integradora: **Paso 2, durante la lectura.**

Actividad integradora: **Paso 3, después de la lectura.**

Actividad integradora de cierre: **Presentación
de la propuesta propia.**

81

83

85

86



BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Achilli, E. (2005). *Investigación en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.

Agamben, G. (2007). *Infancia e Historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo editora.

Antonelli, M. (2007). El discurso de la “minería responsable Y el desarrollo sustentable”: notas locales para deconstruir políticas que nos hablan en una lengua global. *Alfilo Revista Digital*. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Año 3, Octubre-Noviembre (20). Recuperado el 16 de Junio de 2010 de <http://www.ffyh.unc.edu.ar/alfilo/alfilo-20/opinion.htm>

Barlow, M. (2008) *El agua nuestro bien común. Hacia una nueva narrativa del agua*. Recuperado el 16 de Junio de 2010, de <http://www.onthecommons.org/media/pdf/original/ElAguaNuestroBienComunOct2008.pdf>

Berger, P. y Luckmann, T. (1979). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

Bernstein, B. (1988). *Clases, Códigos y Control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid, España: Ed. Akal.

Bernstein, B. y Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*. Setiembre (15), 105-153.

Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Carroll, L. (2010). *Alicia en el País de las Maravillas*. (1ª ed.) México: Ed. Planeta.

Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación: un enfoque filosófico y político*. (1ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.

Charlot, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Trilce.

Donda, C. (2003). *Lecciones sobre Michel Foucault: Saber, Sujeto, Institución y Poder Político*. Córdoba, Argentina: Ed. Universitas.

Elichiry, N. (1987). Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias. En: Elichiry, N. (Comp). *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Nueva Visión.

Foucault, M. (2002). *Historia de la sexualidad*. Vol. I. (1ª ed.). Buenos Aires, Argentina: S. XXI Editores.

Foucault, M. (1999). *Historia de la sexualidad*. Vol. II. (13ª ed.) México: S. XXI Editores.

Foucault, M. (2006). *La arqueología del saber*. (22ª ed. en español, pp.15, 182). México: S. XXI Editores.

García Canclini, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona, España: Ed. Gedisa.

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona, España: Península.

Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid, España: La Piqueta.

Larrosa, J. (2006). Una Lengua para la conversación. En *Entre pedagogía y literatura*. Larrosa, J. y Skliar, C. (Comp.). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Marín, M. (2008). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. (2ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor

La Voz del Interior: <http://www.lavoz.com.ar>

Meirieu, P. (2002). *Aprender si. Pero ¿cómo?* (3ª ed.). España, Barcelona: Octaedro.

Peña, M. (2000,) Historia de la Geometría euclidiana. *Revista Candidus*. Año 1, junio-julio (10). Recuperado el 4 de junio de 2010, de <http://www.euclides.org/menu/articles/article3.htm>

Pinto, M., Torchia, N., Martín, L. (2008). *El Derecho Humano al Agua: particularidades de su reconocimiento, evolución y ejercicio*. Buenos Aires, Argentina: AbeledoPerrot.

Schwab, J. (1973). Problemas, tópicos y puntos en discusión. En *La educación y la estructura del conocimiento*. Elam, S. (Comp.) Buenos Aires, Argentina: El Ateneo.

Skliar, C. (2006). “Aperturas entre Pedagogía y Literatura” en *Entre pedagogía y literatura*.

Larrosa, J. y Skliar, C. (Comp.). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Wassermann, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Amorrortu.

Wikipedia, la Enciclopedia libre: <http://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Portada>

BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA

Eje 1

Agua. Recuperado el 16 de junio de 2010, de <http://es.wikipedia.org/wiki/Agua>

Alvarado, M. (coord.). (2008). *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. (1ª ed.). Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Arroyo, J. A. y Zamboni, P. (2006). *El libro de los héroes, dioses y seres fantásticos de la mitología griega*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones B.

Atorresi, A. ...[et al.]. (2004). *Lengua y Literatura I: Introducción a la lingüística y la teoría literaria*. (3ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.

Atorresi, A., Bannon, M. y Gándara, S. (2004). *Lengua y Literatura II: géneros literarios y no literarios*. (1ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.

Atorresi, A., Bannon, M., Gándara, S. y Zorzut, V. (2000). *Lengua y Literatura II: géneros literarios y no literarios*. (1ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.

Bajo, C. (1999). *La señora de Ansenuza y otras leyendas*. Córdoba, Argentina: Ediciones del Boulevard.

Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. (1ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.

Bombini, G. (2005). *La trama de los textos, problemas de la enseñanza de la literatura*. (1ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.

Científicos de EEUU logran mezclar agua y aceite. Recuperado el 12 de junio de 2010, de <http://www.elmundo.es/elmundo/2009/12/31/ciencia/1262274871.html>

Conciencia Solidaria, O.N.G. Interprovincial: <http://www.concienciasolidaria.com.ar>

Crossley, S., Faria, J., Shen, M. y Resasco, D. (2010). Solid Nanoparticles that Catalyze Biofuel Upgrade Reactions at the Water/Oil Interface. *Science*, 327 (5961), 68-72.

Dubois, M.E. (2005). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. (5ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.

Fenoglio, A. ...[et al.]. (2008). *Lengua y literatura para pensar 9*. (1ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Kapelusz – Norma.

Folino, E., Calero, S. y Fenoglio, A. (2007). *Lengua y literatura para pensar 7*. (1ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Kapelusz – Norma.

Folino, E., Calero, S. y Fenoglio, A. (2008). *Lengua y literatura para pensar 8*. (1ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Kapelusz – Norma.

Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Buenos Aires, Argentina: Catálogos.

García, M. (2010, Mayo 21). *El Agua (primer milagro)*. Recuperado el 12 de junio de 2010, de <http://labitacoradehumboldt.blogspot.com>

González, L. (2008). *Lengua y literatura para pensar 3*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz – Norma.

Hapy: alabanza de la crecida del Nilo. Recuperado el 29 de septiembre de 2009, de <http://perso.wanadoo.es/historiaweb/egipto/index.htm>

Heredia, F. (1984) [Grabado por Postdata] en *Córdoba Va* [Cassette]. Buenos Aires, Argentina: RCA.

Los Piojos (1999). *Ritual* [CD]. Buenos Aires, Argentina: El Farolito Discos.

Marín, M. (2007). *Conceptos claves – Gramática, Lingüística y Literatura*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Marín, M. (2008). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. (2ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor

Menapace, M. (1977). *La sal de la tierra*. Buenos Aires, Argentina: Editora Patria Grande.

Mijailov, L. (1985). *Hidrogeología*. Moscú, Rusia: Editorial Mir.

Montes, G. (2007). *La gran OCASIÓN. La escuela como sociedad de lectura*. (2ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Paramio, J. (2003). Propiedades Físicas y Químicas del agua. *Revista Ciencias.com*. Recuperado el 16 de junio de 2010, de <http://www.revistaciencias.com/publicaciones/EpylFFpF-FucxgksZZB.php>

Serrano Delgado, J. M. (1993). *Textos para la historia antigua de Egipto*. Madrid, España: Cátedra.

Tello, N. (2008). *Antes de América: leyendas de los pueblos originarios*. Buenos Aires, Argentina: Continente.

Eje 2

AA. VV. (2009). *Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Santillana.

AA. VV. (2006). Cuando falta el agua. Conciencia Social. En *Manual de Ciencias Sociales EGB 3*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Aique.

AA. VV. (2006). Manual de Ciencias Sociales EGB 3. Buenos Aires, Argentina: Ed. Aique.

AA. VV. (1987). *Suplemento para la provincia de Córdoba. Manual Estrada*. (1987). Buenos Aires, Argentina: Editorial Estrada.

Da Porta, A. y Stangatti, G. (2002). *Un viaje a través del tiempo y del espacio*. Córdoba, Argentina: Ferreyra Editor.

Delta Fluvial. Recuperado el 4 de junio de 2010, de http://es.wikipedia.org/wiki/Delta_fluvial

Los ecosistemas. Recuperado el 4 de junio de 2010, de http://www.educared.org.ar/enfoco/miplaneta/links_internos/planeta-activo/ecosistemas/ecosistema.asp.

Historia Universal. *El Egipto faraónico*. (2004). Tomo: Prehistoria y primeras civilizaciones. Capítulo 4. Barcelona, España: Editorial Sol.

Lugano, P. © *Espacio&Confort Magazine de Arquitectura y Decoración*. Recuperado el 21 de octubre de 2009, de <http://www.espacioyconfort.com.ar>

Mar Chiquita. Recuperado el 4 de junio de 2010, del Sitio web de PROMAR, Centro de Zoología Aplicada, de la Universidad Nacional de Córdoba: http://www.promarmarchiquita.com.ar/subsitios/que_es_marchiquita.php

Nilo. Recuperado el 4 de junio de 2010, de <http://es.wikipedia.org/wiki/Nilo>

Nivel de los Embalses. *Fecha de actualización 17/05/10*. Recuperado el 4 de Junio de 2010, de <http://www.labalsa.com.ar/niveles.html>

Peña, M. (2000). Historia de la Geometría euclidiana. *Revista Candidus*. Año 1, junio-julio (10). Recuperado el 4 de junio de 2010, de <http://www.euclides.org/menu/articles/article3.htm>

Planeta activo (2009). Recuperado el 4 de junio de 2010, de http://www.educared.org.ar/enfoco/miplaneta/links_internos/certamenagua/contenidos.asp

Provincia de Córdoba - clima y meteorología. Recuperado el 4 de Junio de 2010, de <http://www.mineria.gov.ar/estudios/lirn/cordoba/fig135.asp>

Regiones geográficas. Recuperado el 4 de junio de 2010, de <http://www.surdelsur.com/tierra/geo/geo110.html>

Tabla de Presas. Recuperada el 12 de Junio de 2010, de <http://www.cba.gov.ar/vercanal.jsp?idCanal=4238>

Tablado, A. *Represa*. Recuperado el 4 de junio de 2010, de <http://www.cricyt.edu.ar/enciclopedia/terminos/Represa.htm>

Servicio Meteorológico Nacional. <http://www.smn.gov.ar/>

Eje 3

Ander-Egg, E. (1994). *Diccionario del Trabajo Social*. Buenos Aires, Argentina: Ed.Hvmanitas.

Ander-Egg, E. (2008). *La ciudad educadora. Como forma de fortalecimiento de la democracia y de una ciudadanía activa y convivencial*. (1ª ed.). Córdoba, Argentina: Ed. Brujas.

El bosque es vida. (s.f.) Recuperado el 17 de Junio de 2010, del Sitio web (Blog) de Estudiantes de Biología: <http://www.elbosqueesvida.blogspot.com/>

Bugallo, A., Capanna, P., Magdalena, G. y Manríquez, M. (2002). *Filosofía y Formación Ética y Ciudadana 1*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Puerto de Palos.

La Constitución Nacional. (2000). (1ra parte, Cap. II. art. 39-40, 43; 2da parte, Cap. VII, art. 86) Buenos Aires, Argentina: Editorial Estrada.

Horton, P.B. y Leslie, G.R. (1974). *The sociology of social problems*. N. Jersey: Englewood Cliffs. En Pantano, L. (1993). *La discapacidad como problema social*. (2ª ed.) Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

Ongamira Despierta. (s.f.) *Técnica de Extracción. Introducción*. Recuperado el 16 de junio de 2010, de <http://www.ongamiradespierta.com.ar/tecnica.htm#introduccion>

Pérez Esquivel, A. (01 de diciembre de 2008). *Carta de Adolfo Pérez Esquivel sobre el veto a la ley de glaciares*. Recuperado 17 de junio de 2010, de <http://www.adolfoperezesquivel.com.ar/>

Protección Glaciares. (s.f.). *Ciudadanos de Argentina y del mundo*. Recuperado el 20 de noviembre de 2009, de <http://proteccionglaciares.com.ar/inicio/>

Protección Glaciares. (s.f.). *Protejamos nuestros glaciares. Qué protegemos*. Recuperado el 20 de noviembre de 2009, de <http://proteccionglaciares.com.ar/protegemos/>

Real Academia Española. (2003). *Diccionario de la lengua española*. (22ª ed.) [Edición electrónica Versión 1.0]. Madrid, España: Espasa Calpe, S.A.

Suárez, C. y Bría, J. C. (2001). *Formación Ética y Ciudadana 1*. Córdoba, Argentina: Universitas.

Suárez, C. y Bría, J. C. (1999). *Formación Ética y Ciudadana 2*. Córdoba, Argentina: Universitas.

Suárez, C. y Bría, J. C. (2005). *Formación Ética y Humanidades 4*. Córdoba, Argentina: Universitas.



Enseñar en la Escuela Secundaria. Aportes para el desarrollo de propuestas orientadas a la integración progresiva de saberes.

Gonzalo Gutierrez-Mariana Torres¹

Introducción.

El presente trabajo procura realizar un aporte al análisis y las reflexiones que se vienen produciendo en los últimos años sobre la enseñanza en la escuela media. Esta es asumida como una práctica intencional, donde valores, saberes y modalidades de relación entre quienes la constituyen (docentes y estudiantes) se configuran de manera particular y provisoria. Las nociones de buena enseñanza y relación con el saber contribuyen a reconocer la complejidad de la transmisión cultural, el aprendizaje escolar y su vínculo con los criterios de selección, organización y secuenciación del contenido escolar que operan en diferentes modelos curriculares. La relación con el saber en la escuela puede adquirir formas muy diferentes.

En este trabajo, se presentan referencias para pensar la relevancia que en la actualidad adquiere el diseño de propuestas de enseñanza orientadas a la integración progresiva de saberes mediante el abordaje de temas y/o problemas que involucren a diferentes campos de conocimiento.

El sentido de enseñar en la escuela. Características de una práctica compleja.

La escuela continúa siendo en la actualidad el ámbito público más relevante para transmitir la cultura de nuestra sociedad. Ella representa el espacio de lo común, en una so-

ciudad aún fuertemente desigual. Su función es en la actualidad, poner a disposición de niños y jóvenes los principales bienes culturales de nuestra sociedad, con el propósito de que puedan apropiárselos, disfrutarlos y recrearlos. Hablar de bienes culturales implica asumir que el desafío de la escuela es transmitir a las nuevas generaciones, junto a los saberes provenientes de diferentes áreas de conocimiento, valores y herramientas para mirar el mundo, interpretarlo y participar críticamente en él, como ciudadanos.

En tanto ámbito destinado a la transmisión de saberes culturales, la escuela reúne en su interior a directivos, profesores, padres y estudiantes. Con apuestas muchas veces diferentes, ellos comparten experiencias en torno a una práctica común, la enseñanza. En la escuela, ella representa el dispositivo de transmisión que reúne en tiempos y espacios específicos a docentes y estudiantes. Para los profesores es esa práctica la que otorga identidad a su trabajo, pues todas sus actividades giran de manera directa y/o indirecta, en torno a ella. Para los padres, es la posibilidad de poner a disposición de sus hijos los bienes culturales ofrecidos por la escuela. Para los estudiantes, la enseñanza representa ese espacio compartido (a veces con entusiasmo/aburrimiento, con contradicciones, con multiplicidad de sentidos) con compañeros donde los profesores despliegan en modos muy diversos sus conocimientos y posiciones sobre saberes disciplinares y/o temas/problemas sociales (actuales y/o pasados). La enseñanza es de esta manera una práctica que instituye un diálogo permanente (directo y/o indirecto) entre

autoridades, directivos, docentes, padres y estudiantes. Involucra procesos específicos de selección, organización, secuenciación, transmisión y evaluación selectivas del conocimiento, ligadas a modelos de autoridad contruidos históricamente.

En tanto dispositivo de transmisión, la enseñanza es una mediación entre alguien que sabe o es reconocido en un saber y quien otorga dicho reconocimiento. Si bien esta remite a una práctica y a un hacer es importante recordar, que no se reduce a ello. Las planificaciones, el desarrollo de las clases, la elaboración de pruebas, entre otras, forman parte de la rutina de actividades vinculadas a la enseñanza que realizan cotidianamente los profesores. Las propuestas de enseñanza adquieren gran parte de su sentido en función de dos aspectos. Por un lado, la intencionalidad que orienta los esfuerzos de quien enseña, pues es en torno a algo que se quiere mostrar, probar y/o compartir que se configura. Por otro lado, encontramos los criterios de selección de saberes a transmitir que realizan tanto las escuelas como los profesores. Esta operación (de inclusión/exclusión) otorga “contenidos” específicos a los intercambios producidos en el desarrollo de las clases. Es en la articulación entre intencionalidades, selección de contenidos a transmitir y “prácticas de enseñanza” (siempre mediados por las condiciones sociales de los sujetos implicados) donde se elaboran gran parte de los sentidos sobre el tiempo compartido entre profesores y estudiantes. Los ritmos y formas que asume la enseñanza suelen modificarse en los diferentes años lectivos, con distintos grupos de estudiantes e incluso hacia el interior de un mismo curso, durante el proceso. Los ritmos de la enseñanza se establecen y modifican en virtud de cuestiones muy diversas y no siempre previsibles que resultan de la combinación de muchos factores. Entre los más recurrentes, encontramos los intereses docentes y de los estudiantes por determinados contenidos; la relevancia que algunos de ellos poseen en la disciplina enseñada; la relación entre cantidad de contenidos a enseñar y el tiempo previsto para su tratamiento; los recursos disponibles para su abordaje; la distancia inicial de los estudiantes con dichos contenidos²; las condiciones de estudiantes para apropiarse de ellos en el ritmo propuesto, así como el espacio que otorgamos a los interrogantes de los estudiantes con respecto a los temas trabajados, incluso cuando ellos remiten a contenidos no previstos inicialmente. La relación entre estos factores es compleja y muchas veces contradictoria. No siempre es posible enseñar lo que queremos ni en la forma en que lo pensamos. Sin embargo, es en la apuesta por hacerlo donde se configuran modos específicos de enseñar.

Asumir la “intencionalidad” como un pilar constitutivo de la enseñanza implica reco-

nocer que esta no es neutral. Siempre se asume una posición que se traduce en modos específicos de relación con el saber, en modalidades de vinculación entre sujetos que se promueven y/o legitiman como parte de la relación pedagógica y de alguna manera, en formas de ver, pensar y valorar el mundo. Es por ello que la enseñanza es una práctica moral. Numerosos autores han analizado esta dimensión. Entre ellos, Litwin (1996), ha propuesto, recuperando aportes de Fentesmacher (1999), la noción de “buena enseñanza”. Esta posee una fuerza tanto moral como epistemológica. La noción de bondad es de gran importancia en tanto equivale a preguntar por los fundamentos morales de las acciones docentes y los principios de relación social que promueve en los alumnos. Su sentido epistemológico se preocupa por conocer si aquello que se enseña es racionalmente justificable y si debe ser conocido por el estudiante. En nuestro contexto, la “bondad” de la enseñanza implica asumirla como parte de los esfuerzos que la sociedad realiza para distribuir democráticamente sus bienes culturales, pero también como el ámbito donde los puntos de vista de los estudiantes sobre los saberes y el mundo son incluidos como una referencia necesaria para la constitución del vínculo pedagógico. Es decir, la “bondad” de la enseñanza supone recordar que ésta moviliza junto a los saberes disciplinares, visiones y valores sobre el mundo y que éstos deben tener como horizonte la construcción de una sociedad democrática. La preocupación por su validez epistemológica coloca en el centro de las reflexiones al contenido escolar. Preguntarse en qué medida es válida, pertinente y/o necesaria la manera en que presentamos, explicamos y ejemplificamos los conocimientos a enseñar es tan importante como interrogarse sobre los contenidos a los que les brindamos menor tiempo de trabajo o directamente no incluimos en nuestras propuestas. La “buena enseñanza” supone de este modo, promover condiciones de igualdad educativa, que colocando en el centro de las reflexiones pedagógicas y las opciones didácticas a los estudiantes y sus posibilidades de apropiarse del saber, les brinde herramientas que les posibiliten reconocer los modos de relación con los contenidos que les proponemos y la importancia que para su formación personal tienen.

Enseñar y Aprender, como relaciones de saber.

La enseñanza es una práctica compleja. Siempre se organiza con la pretensión de que otros aprendan, aunque es importante recordar, como sostiene Gary Fenstermacher (1999) que la relación entre ambos términos es de dependencia ontológica y no de

causalidad, pues la noción de enseñanza requiere para su constitución la de aprendizaje, como la noción de carrera requiere de la de meta. Por ello, es importante recordar que la enseñanza no provoca, crea u origina el aprendizaje sino que lo facilita al poner a disposición de los sujetos modos de relación con el conocimiento especialmente construidas, mediante la organización de tiempos, espacios, recursos, actividades y explicaciones, es decir, mediante la presentación de modos específicos y contingentes de relación con el saber³. Que enseñemos no significa que necesariamente los estudiantes aprendan, ni que lo hagan del modo previsto o en los tiempos estipulados por el calendario escolar. El aprendizaje tiene su propia complejidad. Charlot al analizarlo ha mostrado que pueden reconocerse al menos tres dimensiones del aprendizaje. Desde el punto de vista epistémico aprender es *“ponerse cosas en la cabeza... entrar en posesión de saberes-objetos, de contenidos intelectuales que pueden ser nombrados, de forma precisa (el teorema de Pitágoras) o vaga (“en la escuela se aprende un montón de cosas”)... es una actividad de apropiación de un saber que no se posee pero cuya existencia se asienta en objetos, lugares, personas...”*. (Charlot, 2006; 112) Pero aprender puede consistir también, en *“...dominar una actividad o volverse capaz de utilizar un objeto de forma pertinente. Ya no es pasar de la no posesión a la posesión de un objeto (el saber) sino del no dominio al dominio de una actividad. Este dominio se inscribe en el cuerpo. El sujeto epistémico es entonces el sujeto encarnado en un cuerpo...que constituye el lugar de apropiación del mundo....”*. (2006; 113) Finalmente, sostiene Charlot, aprender es *“entrar en un dispositivo relacional”* que le posibilita al sujeto regular su propio proceso de aprendizaje, es decir, *“dominar una relación, de forma que allí tampoco el aprendizaje puede ser autonomizado, separado de la relación en situación”* (2006; 115). El aprendizaje entendido de este modo, es un complejo proceso (no siempre continuo ni lineal) que los individuos construyen en su vínculo con los objetos, sus contextos (vinculares y espacio-temporales) y consigo mismos. En dicho proceso, los docentes, mediante su propuesta de enseñanza pueden incidir decididamente, para que este se produzca o no se interrumpa, pero no pueden controlarlo ni, como diría Merieu (2003), moldearlo a su imagen y semejanza.

Para los estudiantes, la enseñanza en la escuela se presenta como esa actividad circunscripta a tiempos y espacios pre-definidos, donde los profesores ponen a su disposición saberes de diferente orden. Algunos remiten a diversos campos de conocimientos (Matemáticas, Historia, Física, Lengua); otros, aluden a experiencias de vida. En ambos

casos, dichos contenidos (de carácter disciplinar, político, social y/o vincular) ingresan como “puntos de vista” (pasados, presentes y/o potenciales) en algunas ocasiones normativas, donde lo que se transmite es un “orden de las cosas”, en otras, como disposiciones reflexivas sobre determinado “estado de cosas”. Ante ellos los estudiantes adoptan muy variadas posiciones. Creemos que estas no son del todo independientes de la manera en que la escuela les ofrece el acceso a determinados bienes culturales y el lugar que hace a los puntos de vista que en la relación pedagógica van elaborando sobre los contenidos.

La relación con el saber que establecen los sujetos, tanto estudiantes como docentes y está vinculada a sus trayectorias previas de escolarización (en escuelas, academias particulares, enseñanzas familiares, etc), de participación social (en ámbitos tan variados, como clubes, grupos de amigos, etc.) e intereses (por conocer y/o hacer). Los ámbitos de construcción de conocimiento de los estudiantes son amplios y múltiples. A diferencia de lo que ocurría hasta hace unas décadas atrás, en la actualidad, los estudiantes acceden a saberes muy variados y en algunos casos complejos por fuera de la escuela. Los grupos de pares, los medios de comunicación, la exploración en redes de internet se han transformado en ámbitos de acceso a informaciones y conocimientos para niños y jóvenes. Ellos construyen allí modos específicos de vincularse con el saber y de validar su legitimidad. En ocasiones, estas modalidades se encuentran muy distantes de la manera en que la escuela presenta y valida el saber. A veces, dicha distancia resulta, un foco de tensión al interior de las clases, otras veces, implica el punto de partida para construir una propuesta de enseñanza que capture el interés de los estudiantes por conocer, que tense sus representaciones sobre diferentes aspectos del mundo, que los habilite a explorar nuevos modos de relación con el saber.

El sentido de educar ha sido ampliamente abordado desde los análisis políticos, filosóficos, curriculares y didácticos. Sabemos en general para qué sirven las escuelas y por qué son necesarias, incluso cuando los niños y jóvenes acceden a múltiples informaciones y conocimientos por fuera de ellas. Coincidimos en que el acceso a los saberes que la escuela brinda incide fuertemente en las condiciones y posibilidades posteriores de inserción y participación social, política y laboral. Pero al interior de la escuela, a algunos jóvenes les resulta difícil encontrarle este sentido a las instituciones educativas. El sentido de la escolarización es un punto de inicio en el trabajo docente, pero no en la disposición con el saber de los estudiantes. No es posible realizar un préstamo de “sentido”, ni demandar la sumisión de los estudiantes a pautas y actividades

a las cuáles en muchas ocasiones no les encuentran “sentido” ni “utilidad” y por ello no les reconocen legitimidad. Como sostiene Charlot (2006), el “sentido” es producido por las relaciones entre los signos que lo constituyen: *“Tiene sentido una palabra, un enunciado, un acontecimiento, que puede ser puesto en relación con otros en un sistema, o en un conjunto; tiene sentido para un individuo algo que le sucede y que tiene relaciones con otras cosas de su vida, cosas que ya ha pensado, cuestiones que se ha planteado. Es significativa lo que produce inteligibilidad sobre alguna cosa ajena, lo que aclara alguna cosa en el mundo. Es significativa lo que es comunicable y puede ser comprendido en un intercambio con otros. En resumen, el sentido es producido por una puesta en relación, en el interior de un sistema o en las relaciones con el mundo o con los otros”* (2006: 92). Esta manera de interpretar el sentido de educar, aprender y/o conocer no nos coloca en la necesidad de buscar satisfacer “porque sí” los intereses múltiples de los estudiantes. Por el contrario, nos demanda pensar y asumir la enseñanza como la construcción de las condiciones adecuadas para que el otro “quiera” conocer, para que el otro construya poco a poco, con sus compañeros y docentes, el “sentido” de conocer. Como ha sostenido Merieu (2003), como docentes no podemos imponerles a los estudiantes el deseo (ni el sentido, diríamos nosotros) de aprender, pero sí podemos generar las condiciones para que el mismo irrumpa en las situaciones de enseñanza. Allí es donde adquiere relevancia la reflexión sobre los modos en que presentamos y validamos el conocimiento, los ejemplos que les proponemos para pensar los conceptos trabajados en clase, los desafíos cognitivos que les planteamos en las actividades de trabajo (en el aula, en la escuela y/o en la clase), los modos en que incluimos como referencias para la enseñanza sus ámbitos de información y conocimiento (medios de comunicación, redes sociales, etc.).

Los criterios de organización del saber, como articulación entre el curriculum y enseñanza.

El formato de la escuela media es en la actualidad, parte de los problemas en la escolarización de los jóvenes tanto por el encuadre laboral que posee (cargos docentes en función de horas cátedras frente a estudiantes) como por la organización y fragmentación del conocimiento, con doce o más materias simultáneas y por año. Esta situación tiene efectos profundos en docentes y estudiantes, así como en las características que asume la enseñanza. Es sobre ellos que es necesario construir y/o proponer alter-

nativas didácticas que favorezcan las relaciones de los jóvenes con el saber y el aprendizaje en la escuela secundaria.

La construcción de alternativas didácticas implica siempre un modo de articulación específica con el curriculum escolar. Este puede ser entendido según Terigi (2003), como *“... una declaración de intenciones y la formulación de un proyecto público para la educación que define el sentido formativo de la experiencia escolar y orienta los esfuerzos de la política educativa por mejorar y ampliar las oportunidades educacionales que se ofrecen a la población en el sistema educativo”*. (2004; pág23) El curriculum estructura además, la organización laboral de los docentes en la escuela, al definir sus tiempos, espacios y funciones. Su vínculo con la enseñanza es estrecho y se da en torno a tres factores comunes, los criterios de selección, organización y secuenciación del contenido escolar.

La selección del contenido escolar se hace presente en los diseños curriculares, los NAP, pero también en las opciones que al interior de las escuelas realizan los docentes. Ellos están sujetos a opciones de valor (que es deseable enseñar), enfoques disciplinares⁴ e hipótesis sobre aquello que los sujetos pueden aprender en diferentes momentos de su escolarización. En la selección del contenido escolar a transmitir se ponen en juego mecanismos de inclusión/exclusión de saberes, destrezas y valores. Atender a aquello que queda al margen del curriculum y la enseñanza es sumamente importante porque contribuye a desnaturalizar las opciones pedagógicas que construimos⁵. No enseñamos porque sí ciertos contenidos. Lo hacemos por motivos que deben poder ser justificables públicamente y en la escuela secundaria, comprendidos por los estudiantes. La selección del contenido escolar estructura una parte importante de la imagen sobre el mundo que en la escuela proponemos. No es lo mismo mirar y pensar el mundo desde las relaciones actuales de poder que hacerlo desde el punto de vista de las mujeres, los desempleados, los ancianos, etc. En este sentido, es en la selección de los contenidos donde el curriculum al habilitar el contacto de los estudiantes con múltiples puntos de vista, puede volverse justo. La selección del contenido está vinculada además, con la subjetividad de los docentes. Es por ello que Terigi (2004) plantea que las metas prescriptas en el currículo entran en diálogo con las razones, motivos y creencias del profesor para dar lugar a propósitos y cursos de acción posible (Terigi, 2004).

La secuenciación del contenido escolar va más allá del orden lógico y/o cronológico en que se abordan determinados contenidos e implica ciertas hipótesis sobre la manera

más conveniente de enseñar y aprender en determinadas áreas de conocimiento (de lo cercano a lo lejano, de lo simple a lo abstracto, etc). Las secuencias definen una prioridad en el tratamiento de los contenidos e influyen en los modos de enseñar. Sánchez Iniesta (1995) sostiene que *“Una secuencia en la que se relacionan adecuadamente los contenidos de una misma área, integrándolos en torno a ejes o temas centrales que actúen como organizadores, favorece la aplicación de métodos relacionados con enfoques globales.... Si dicha secuencia pone en relación diferentes áreas de conocimiento se avanza en un trabajo de tipo interdisciplinar”*. (1995; 127) Los criterios de secuenciación generalmente orientan las decisiones relacionadas con el agrupamiento de los estudiantes, la distribución de tiempos y espacios dentro y fuera del aula, así como en la selección de los materiales curriculares de apoyo a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Al analizar diferentes modalidades de secuenciación, Sánchez Iniesta señala que *“la organización de los contenidos se ha basado casi exclusivamente en la lógica interna de las disciplinas a las que pertenecen. Este criterio se ha revelado insuficiente. Además de la estructura lógica del contenido, es necesario a la vez, tener en cuenta la estructura psicológica del mismo”*. (1995; 128)

La organización curricular en la escuela media actual obedece en gran parte a lo que Bernstein ha denominado un curriculum colección. En él existe una clara diferenciación entre los contenidos que se organizan al interior de cada disciplina⁶. En este modelo curricular, algunos contenidos o asignaturas tienen mayor estatus y jerarquía que otros. La relación tiempo contenido constituye un indicador relevante en esta distribución. A mayor tiempo asignado para la enseñanza de ciertos contenidos, mayor jerarquía de algunas asignaturas (ello es notorio con Matemáticas y Lengua). Este modelo curricular tiende a enfatizar un conocimiento en profundidad de cada área de conocimiento y en consecuencia, los estudiantes tienden a aprender más de menos cosas. Los profesores por su parte no tienen necesidad de acordar entre sí modos de enseñar, pues de lo que se trata es de otorgar coherencia a la lógica disciplinar que se quiere enseñar. La relación con el saber adquiere una lógica particular en cada espacio y/o unidad curricular. En un modelo curricular como el que posee en la actualidad nuestra escuela secundaria, tiende a producirse una fuerte fragmentación en los modos de enseñar y validar los aprendizajes de los estudiantes. Simultáneamente, los docentes tienden a sentir que no alcanzan a ver el resultado de sus esfuerzos. Como sostiene Dubet (2002), a diferencia de lo que ocurre en la escuela primaria, donde los maestros pueden construir una mirada en el tiempo sobre los alumnos y sus procesos de aprendi-

zaje, en la escuela secundaria, los profesores tienden a sentirse parte de un engranaje donde el producto final de sus esfuerzos resulta del efecto que posee en los estudiantes la combinación de de todos los docentes. Uno, dos o tres módulos de 40 u 80 minutos a la semana suele ser el tiempo de trabajo con estudiantes que semanalmente deben disponerse en todas las materias a conocer y reconocer los modos de aprender adecuados en cada una de ellas⁷, así como las particulares maneras de validar el conocimiento que poseen sus profesores. Un modelo curricular diferente ha sido denominado por Bernstein curriculum integrado. En él, la base de la integración implica el debilitamiento de las fronteras disciplinarias y la subordinación a una idea relacional (o supra-ordenadora) que debilita sus límites seleccionando aquello que se va a integrar. Este proceso da lugar a espacios curriculares organizados en torno a áreas, temas y/o problemas, como por ejemplo, Ciencias Sociales, Físico-Química, o Formación Ciudadana. En este modelo curricular, el tratamiento de los contenidos tiende a ser más genérico y los estudiantes aprenden menos de más cosas. Por su parte el trabajo docente demanda de acuerdos colectivos en torno a los modos de enseñar, los criterios de secuenciación de los contenidos, los recursos a utilizar y los modos de evaluar.

La diferencia entre ambos modelos curriculares se encuentra en los modos de relación con el saber y entre los sujetos que poseen, así como en los modelos de autoridad que promueven y los tipos de identidad que proyectan. Por ello, no sería lícito sostener que un modelo es mejor que otro. Podemos en cambio, reconocer las implicancias que poseen en los procesos de escolarización de nuestras escuelas. En este sentido, es tan problemática la fragmentación curricular que se observa en la actualidad en la escuela secundaria, como los intentos de avanzar en la construcción de un modelo curricular alternativo que, procurando avanzar en integraciones progresivas de contenidos, que implican nuevos vínculos con el conocimiento para los estudiantes, tienden a sostener y/o modificar muy lentamente la modalidad de asignación de cargos docentes (por hora cátedra y no por función), así como sus matrices pedagógicas para pensar la enseñanza en la escuela secundaria. Aun así, podemos observar importantes esfuerzos en los últimos años por disminuir la fragmentación curricular, promoviendo estrategias de articulación entre diferentes espacios curriculares y estimulando el trabajo colectivo entre los docentes. Estos esfuerzos reconocen la importancia de comenzar a construir una mirada integral hacia los estudiantes. Es en este contexto donde cobra sentido ensayar modos provisorios de articulación e integración entre saberes pertenecientes a diferentes asignaturas e incluso al interior de ellas.

Una propuesta para enseñar en la escuela. La “integración progresiva de saberes mediante el abordaje de temas y/o problemas”.

En la articulación entre la estructura curricular de la escuela secundaria y las prácticas de enseñanza podemos advertir muy diferentes estrategias por parte de los colectivos docentes para construir propuestas que propongan modalidades comunes de relación con el saber y que cautiven y/o motiven a los estudiantes. En algunos casos, en la enseñanza de cada materia los docentes suelen incorporar como parte de sus propuestas, diferentes temas y/o problemas como estrategias para introducir a los estudiantes en el trabajo con contenidos más complejos y abstractos. Esta estrategia posibilita incorporar en la enseñanza la lógica disciplinar desde un lugar más cercano a los estudiantes. En ocasiones, en las escuelas los esfuerzos se orientan además, en la elaboración de acuerdos entre el colectivo docente sobre características que las propuestas de enseñanza deberían tener y el lugar que en ellas habría que otorgarle al saber y los estudiantes, así como en la construcción de criterios comunes para acreditar los saberes enseñados. En sí mismas, estas estrategias suelen mostrarse insuficientes para construir respuestas satisfactorias a las preocupaciones pedagógicas de los docentes que recurrentemente giran en torno a dos temas⁸. Aquel que refiere a que los estudiantes parecen poco interesados en aquello que se les propone y el que señala la dificultad que estos tienen para recordar, trabajar y/o transferir saberes abordados en otras materias (de años anteriores y del mismo año). En ambos casos, las preocupaciones docentes refieren a la enseñanza y de manera más específica, a las implicancias que poseen algunas modalidades de relación con el saber que se les propone a los alumnos. En este escenario son cada vez más frecuentes los esfuerzos por generar dinámicas colectivas que sin desplazar y/o anular la identidad disciplinar y el trabajo de cada docente al interior del aula, posibiliten pensar, mediante diferentes estrategias, en el abordaje conjunto de algunos contenidos.

La integración de saberes puede entenderse en este sentido, como parte de una estrategia curricular y/o didáctica (depende de sus propósitos y amplitud) que la escuela construye para abordar la enseñanza de determinados contenidos. Ella se puede localizar como parte de un trabajo entre docentes de diferentes años y/o como parte del trabajo de docentes que se desempeñan en un mismo año o también, al interior de una asignatura en particular. La integración de contenidos da cuenta de la construcción de

una opción de trabajo pedagógico.

La integración de saberes al estar en función de intereses específicos de enseñanza, puede asumir formas muy diversas. Cangenova (2005) ha planteado tres modalidades posibles de integración. Una de ellas es la integración de **contenidos conceptuales** que remite al tratamiento de categorías propias de un área curricular (las Ciencias Sociales, por ejemplo) cuya potencialidad atraviesa a distintas áreas de conocimiento. Ejemplos de este tipo de integración se encuentran, en las nociones de “*territorio o espacio geográfico*”, el de “*cooperación*”, el de “*cambio*”, el de “*interacción*”, el de “*sistemas*”, el de “*diversidad*”, el de “*validación*”, el de “*narración*”, el de “*codificación*”, entre otros” (Cangenova, 2005). Otra forma de integración se da en torno a aspectos y/o **contenidos metodológicos** es decir, procedimientos y destrezas de diferentes áreas de conocimiento. Cangenova (2005) señala que “*es posible pensar en integraciones basadas en el dominio de un mismo procedimiento para el estudio de determinados contenidos (como por ejemplo la representación estadística en contenidos de diversas áreas) o, a la inversa, de distintos procedimientos para el tratamiento de un mismo contenido (aplicación de instrumentos de encuestas o entrevistas, relevamiento de información documental, recopilación de fuentes o de testimonios orales, construcción de “mapas conceptuales”, elaboración de planos y mapas de distinto tipo para el abordaje de, por ejemplo, la inmigración)*”. Una última forma de integración puede organizarse en torno a **temáticas y/o problemas**. El aporte de cada área de conocimiento enriquece y complejiza el tratamiento de los contenidos involucrados. Según Cangenova (2005) aquí se “*... se integran áreas a través de un interés común de las mismas fortaleciendo una comprensión más compleja de determinado fenómeno, problema o cuestión de la vida práctica... Los contenidos no se presentan de manera disciplinar sino vertebrados en torno a esos problemas sociales y prácticos*” y remiten a cuestiones tales como “*los colectivos culturales minoritarios*”, “*las instituciones*”, “*los partidos políticos*”, “*las identidades infantiles*”, “*la discapacidad*” “*el rock*”, “*el racismo*”, “*la alimentación*”, etc. (Cangenova, 2005) Los temas y/o problemas introducidos como objeto de enseñanza pueden ser pasados, presentes y hasta futuros. Introducir un tema/problema como recurso para enseñar es presentar el estado de una situación y la necesidad de imaginar, desarrollar, explicar y/o analizar diferentes consecuencias que ella podría tener en el ámbito al que refiere: disciplinar, social, etc. En este sentido, introducir un tema/problema en la enseñanza es proponer una modalidad con el saber que coloca al estudiante como participante de su resolución total y/o provisoria. Estas

modalidades de integración pueden a su vez, formar parte de desarrollos al **interior de una asignatura**, es decir, en la organización de la propuesta de enseñanza que un docente realiza para el tratamiento de su materia y/o un tema de su programa; o de una **integración horizontal**, donde participan docentes de diferentes materias y un mismo año o también, de estrategias de **integración vertical**, donde participan espacios curriculares pertenecientes a diferentes años. Estas posibilidades de articulación no son mutuamente excluyentes entre sí, pues forman parte de las opciones y posibilidades de desarrollo pedagógico e institucional.

La integración de saberes mediante el abordaje de temas y/o problemas es una estrategia compleja y significativa. Es **compleja** porque en su interior es posible (mediante un arduo esfuerzo) incluir en determinados momentos otras modalidades de integración enunciadas (de conceptos y/o procedimientos) sin renunciar a la especificidad del conocimiento disciplinar. Es **significativa** porque posibilita que los estudiantes pongan en funcionamiento saberes de muy diverso orden y/o espacios disciplinares para la comprensión de determinados contenidos. Si bien, es cierto que esta estrategia en sí misma, no siempre atiende la problemática del interés que los estudiantes puedan tener por conocer, es un avance significativo en la construcción de modalidades de relación con el saber que propongan a los estudiantes diferentes maneras de abordar los saberes disciplinares específicos.

Atender las modalidades de “relación con el saber” que se le proponen a los estudiantes es importante, porque, como señala Charlot (2006) “*el saber es una relación, un producto y un resultado*” que expresa un modo de vinculación entre los sujetos y el mundo y en este sentido, un modo de relación consigo mismo de “*un sujeto confrontado a la necesidad de aprender... o de forma más “intuitiva”, la relación con el saber es el conjunto de relaciones que un sujeto mantiene con un objeto, un “contenido de pensamiento”, una actividad, una relación interpersonal, un lugar, una persona, una situación, una ocasión, una obligación, etc. ligados de alguna manera con el aprender y con el saber*”. (2006: pág. 130, 131) Para Charlot, las “relaciones con el saber” se inscriben en “relaciones de saber” construidas colectivamente por los hombres. Estas últimas son también el producto de relaciones sociales e históricas: “*un saber no tiene sentido y valor más que en referencia a las relaciones que supone y que produce con el mundo, consigo mismo, con los otros*”. En este sentido, es posible sostener que las “relaciones con el saber se construyen en relaciones sociales de saber”. El desafío de la enseñanza es entonces contribuir a inscribir a los estudiantes “... en un cierto tipo

de relación con el mundo, consigo mismo y con los otros”, que depende en gran medida de los deseos e intereses de los sujetos por aprender. Ello requiere por un lado, el diseño de propuestas que en el “hacer” despierten curiosidades, dudas e incertidumbres de los estudiantes sobre fenómenos que, por cotidianos, no dejan de ser complejos⁹. Por otro lado, promover la comprensión en los estudiantes de aquellos contenidos, temas y/o problemas enseñados. Es decir, desarrollar estrategias de enseñanza que les posibiliten pensar y actuar a partir del uso adecuado y pertinente de descripciones, extrapolando, vinculando y aplicando sus conocimientos a diversas situaciones¹⁰.

La “integración progresiva de saberes mediante el abordaje de temas y/o problemas” puede ser considerada como una estrategia didáctica interesada en contribuir a disminuir la fragmentación de conocimientos que los alumnos reciben, involucrarlos en el deseo de conocer y articular, hasta donde sea posible y pertinente, saberes pertenecientes a diferentes campos de conocimiento (pues no todos los saberes pueden integrarse siempre con un mismo tema/problema). Según Cangenova, las propuestas orientadas a la integración de saberes favorecen además, “*que los alumnos se enfrenten con contenidos culturales relevantes y significativos; que los abordajes disciplinares se descentren de sus elementos descriptivos y se concentren en los elementos comprensivos y explicativos; que los contenidos que se encuentran en las fronteras de las disciplinas puedan ser abordados integradamente; que se desarrollen hábitos intelectuales que obligan a considerar las intervenciones humanas desde distintas perspectivas; que se visualicen los valores, las ideologías, intenciones e intereses presentes en las cuestiones sociales y culturales; que se reduzca la redundancia y el estancamiento de ciertos contenidos; que se desarrolle la colegialidad en las instituciones escolares*”. (2005)

Finalmente podemos afirmar que en la complejidad de las prácticas de la enseñanza, la integración progresiva de saberes mediante el abordaje de temas y/o saberes es una estrategia entre otras posibles que se orienta a proponer otras modalidades de relación con el saber a los estudiantes. Ellas implican a la vez, que los docentes puedan asumir a la enseñanza como una práctica pedagógica, ético y política que requiere en la escuela del trabajo colectivo y la apertura al diálogo con otros docentes, con otros saberes y con otras prácticas.

Reflexiones para continuar pensando la enseñanza.

En este trabajo hemos sostenido que la escuela es el espacio de lo común, en una sociedad aún y a pesar de los esfuerzos realizados desde múltiples sectores, fuertemente desigual. En la actualidad, su función es poner a disposición de niños y jóvenes los principales bienes culturales de nuestra sociedad, con el propósito de que puedan apropiárselos, disfrutarlos y recrearlos críticamente. Es por medio de la enseñanza que los jóvenes pueden conocer y re-conocer diferentes aspectos del mundo. Por ello, su análisis adquiere relevancia al momento de intentar atender algunos problemas recurrentes, vinculados con la aparente “apatía” y “dificultad para aprender” de los estudiantes.

Es posible advertir que parte de los problemas en la escolarización de los jóvenes proviene de la estructura curricular y laboral de la escuela media. Sus efectos más notorios son la fragmentación de la enseñanza, pero también la relación frágil de los estudiantes con el saber. Por eso, es necesario construir y/o proponer alternativas didácticas que promuevan otros tipos de relaciones de los jóvenes con el saber. La “integración progresiva de saberes mediante el abordaje de temas y/o problemas” se presenta como una propuesta que puede contribuir significativamente a construir modalidades de relación con el conocimiento que reconozca a los estudiantes como participantes activos y protagonistas de la relación pedagógica y no como mero receptores. Hay allí una clave para atender su “aparente falta de interés”. De esta manera, la integración de saberes es reconocida como una estrategia de enseñanza, cuya pertinencia es necesario construir en cada año escolar, con cada grupo de estudiantes. El desafío está abierto al interior de las escuelas.

BIBLIOGRAFÍA:

Alterman Nora B. (2003) /El Curriculum de la escuela primaria. Claves de interpretación desde una mirada didáctica” / I Congreso Internacional Master en Educación Inicial y Primaria. Organizado por la Universidad de San Ignacio de Loyola y Master Libros Editorial. Lima. Perú.

Barrell, John (2007). El Aprendizaje Basado en problemas. Un Enfoque Investigativo. Editorial Manantial. Buenos Aires, Argentina.

Cangenova Ricardo (2005). “Los núcleos de integración curricular en el diseño y desarrollo de iniciativas pedagógicas escolares”. Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE). Área pedagógica. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, Argentina.

Charlot Bernard (2006). La relación con el saber. Elementos para una teoría. Editorial El Zorzal. Buenos Aires, Argentina.

Dicker, Gabriela (2004) “Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión?”. En el libro: “La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos” Compiladoras: G. Frigerio y G. Dicker.- Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

Dubet, François (2002). El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Editorial Gedisa. Barcelona

Fenstermacher Gary y Jonas Soltis (1999). Enfoques de la Enseñanza. Editorial Amorroutu.

Merieu Philipe. Frankenstein Educador (2003). Editorial Laertes. Barcelona, España.

Perkins David, Shari Tishman, Eileen Jay (2006). Un aula para pensar. Aprender y Enseñar en una cultura de pensamiento. Editorial Aique.

Sánchez Iniesta Tomas (1995). Organizar los contenidos para ayudar a aprender. Un modelo de secuencia de Contenidos Básicos Comunes. En: La construcción del aprendizaje en el aula: aplicación del enfoque globalizador a la enseñanza (2º ed.) Editorial Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.

Terigi, Flavia (2004). “La enseñanza como problema político” En el libro: “La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos” Compiladoras: G. Frigerio y G. Dicker. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

Villate, Jenny Andrea Martínez (2007). La Enseñanza para la comprensión: Una aplicación en el aula. Editorial Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

¹ Coordinadores Académicos del Proyecto “Articulación para el mejoramiento de la Formación Docente y su impacto en el sistema educativo de la provincia de Córdoba.” por el Programa de Articulación (PRODEAR) de la Universidad Nacional de Córdoba y la Dirección General de Educación Superior (DGES) dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, respectivamente.

² Ellas pueden obedecer a motivos muy diversos: que hayan trabajado con ellos en tiempos muy lejanos y/o en modos diferentes, así como que no cuenten con experiencias previas de trabajo con ellos.

³ Dichos modos de relación requieren de dispositivos específicos de seguimiento y evaluación que forman parte de la enseñanza. Ellos son necesarios, pues brindan información sobre el grado de apropiación de saberes enseñados y en ese sentido, por el estado que adquiere en diferentes momentos, la distribución de aquellos bienes simbólicos que la escuela debe transmitir. Sin embargo, es importante recordar que la complejidad de la relación entre enseñanza y aprendizaje, hace que muchas veces, no pueda conocerse fehacientemente los saberes que han construido los estudiantes. Analizar en detalle la relación entre enseñanza, evaluación y aprendizaje merece un tratamiento, por su complejidad, que no es posible desarrollar en este artículo.

⁴ No es lo mismo adscribir por ejemplo, en una asignatura como psicología a una corriente conductista, psicoanalítica y/o gestáltica.

⁵ Alterman (2003) señala que en la escuela primaria durante mucho tiempo en el área de Geografía no se incluyeron las categorías de tiempo histórico, conflicto y lucha de poder. Frente a estas omisiones, la autora plantea el siguiente interrogante: *“Cómo estudiar los diversos modos en que las sociedades y los grupos sociales se apropiaron, apropiaron, valoran y usan el territorio si no se inscriben sus transformaciones en la dimensión temporal, si no se evidencian los conflictos de poder y los intereses en juego de grupos sociales en los procesos de reconfiguración del espacio que van promoviendo las sociedades?”*. Podemos advertir de esta manera, la importancia que para la enseñanza posee el análisis de aquello que el curriculum excluye.

⁶ Por ejemplo, en vez de organizarse un área de Ciencias Sociales, se tenderá a organizar espacios curriculares diferentes para la historia, la geografía, etc.

⁷ El modo de conocer en la Matemática es muy diferente al de la Historia, la Geografía y/o la Educación Física. Cada una de estas disciplinas y áreas poseen lógicas para la construcción y validación de sus conocimientos.

⁸ Sin dudas son muchas más las preocupaciones docentes. En este trabajo hemos op-

tado por considerar de manera provisoria, solo dos.

⁹ Para profundizar en lo aquí planteado puede consultarse el texto de John Barell (1999): El Aprendizaje basado en problemas. un enfoque investigativo.

¹⁰ Para una lectura más detenida de esta perspectiva puede consultarse Perkins David, Shari Tishman, Eileen Jay (2006). Un aula para pensar. Aprender y Enseñar en una cultura de pensamiento y/o Villate, Jenny Andrea Martínez (2007). La Enseñanza para la comprensión: Una aplicación en el aula.

ISBN 978-950-33-0827-1



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación



GOBIERNO DE CÓRDOBA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

SPU Secretaría de Políticas
Universitarias



Instituto Nacional
de Formación Docente



UNC
Universidad
Nacional
de Córdoba



DES Dirección
General
de Educación
Superior



aecid

Te FFyH
UNC
Tecnología Educativa

SAA Secretaría
de Asuntos
Académicos

PRODEAR