

Aprendiendo a ejercer nuestra ciudadanía

[Material para el docente]



Material para el docente

PROPUESTA DE ENSEÑANZA INTEGRADA

“Aprendiendo a ejercer nuestra ciudadanía”

AUTORES:

Marcela Montenegro
Coordinadora Pedagógica

Viviana Audisio
Área Matemáticas

Analía Beccari
Área Ciencias Sociales

Fabián Iglesias
Área Lenguas

Aprendiendo a ejercer nuestra ciudadanía : cuadernillo para docentes /
Marcela

Montenegro ... [et.al.]. - 1a ed. - Córdoba : Universidad Nacional de
Córdoba, 2010.

55 p. ; 27x21 cm.

ISBN 978-950-33-0819-6

1. Ciudadanía. 2. Enseñanza Universitaria. I. Montenegro , Marcela
CDD 323.071 1

Fecha de catalogación: 08/11/2010

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 recono-

ciendo 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 (INFD/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, incluyendo 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 avanzar 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 captive 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, señalar, 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 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 sa-

beres/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 articulación 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.

Aprendiendo a ejercer nuestra ciudadanía

“Se trata aquí de que los educadores de todos los niveles de enseñanza estén dispuestos a luchar colectivamente como intelectuales transformadores, es decir, como educadores que tienen una visión social y el compromiso de hacer de las escuelas esferas públicas democráticas, donde todos los niños (...) puedan aprender lo que significa ser capaces de participar plenamente en una sociedad que afirma y sostiene los principios de igualdad, libertad y justicia social”

H. Giroux.

Presentación para los docentes

Marcela Montenegro

La presente propuesta didáctica es fruto del trabajo compartido entre docentes de la Universidad y profesores de los institutos de formación docente de la provincia de Córdoba.

Su finalidad principal es plantear una forma alternativa de organización de los contenidos pertenecientes a las diferentes áreas y asignaturas del nivel medio. Es decir, estructurar los mismos en torno a un tema o problemática que posibilite una integración y articulación progresiva de saberes, propiciando en los alumnos una mirada integrada y crítica de la realidad.

En este caso, la temática que posibilita dicha articulación es **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 desarro-

llando contenidos y actividades de las diferentes áreas y asignaturas, planificados y propuestos en forma secuenciada, articulada e integrada. 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.

Para ayudar a transitar este itinerario, se han elaborado referencias que indican –en el cuerpo central del texto- qué tipo de tarea se les solicita a los alumnos, cómo se accede a ellas y qué conceptos las complementan:



CLICK PARA ACTIVIDADES, VIDEO Y PLANO



ACTIVIDAD INDIVIDUAL, GRUPAL O MIXTA



REMARCA DEFINICIONES O INFORMACIÓN IMPORTANTE



ACTIVIDAD PARA HACER EN CASA

Fundamentación

Marcela Montenegro

El propósito fundamental que guió la producción de este material didáctico fue el de posibilitar que los alumnos transiten un camino alternativo en el proceso de aprehender contenidos, intentando superar la fragmentación tradicional de la enseñanza en la Escuela Media. Por ello, las reflexiones que queremos compartir con ustedes giran en torno al valor, la necesidad y las posibilidades que supone diseñar secuencias de aprendizajes que propicien en los alumnos una mirada integrada y crítica de la realidad, reconociendo la complejidad de dicha tarea en las actuales condiciones en que se da la experiencia escolar.

Para enseñar, solemos elegir determinadas estrategias y secuencias de actividades de aprendizaje, y es importante interrogarnos acerca de si son o no pertinentes para enseñar tal o cual contenido, teniendo presente las experiencias que estamos habilitando para los alumnos. En este sentido, los documentos del Ministerio de Educación de la Nación para este nivel señalan que se deben abrir “múltiples alternativas de formación en atención a la diversidad de motivaciones, expectativas y proyectos de los sujetos de aprendizaje [...] y garantizar aprendizajes básicos comunes”¹

Una posible vía de respuesta a esto la constituye la elaboración de propuestas educativas más flexibles, desarrollando vínculos entre asignaturas o áreas en torno a un eje ordenador; de modo que la propuesta no presente los contenidos escolares como saberes aislados, fragmentados, sin posibilidades de comunicación entre sí. Sino como saberes integrados, planificados y propuestos en forma secuenciada, articulada y en complejidad creciente.

Esto supone entender el conocimiento como dinámico, como construcción colectiva y producto del trabajo social, que intenta mirar la complejidad cotidiana para resolver problemas relacionando y articulando saberes a partir de debates, divergencias y necesarios acuerdos al interior de la instituciones.

¹ Argentina, Ministerio de Educación. (2008). *Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en Argentina, borrador para el debate*. Bs. As.: Consejo Federal de Educación.

En este sentido, los Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria proponen:

*Docentes y directivos, técnicos y especialistas, tendrán la misión de diseñar estrategias que logren implicar subjetivamente a los alumnos en sus aprendizajes; rompiendo vínculos de exterioridad con el conocimiento y abriendo espacios para que los estudiantes inicien procesos de búsqueda, apropiación y construcción de saberes que partan desde sus propios enigmas e interrogantes y permitan poner en diálogo sus explicaciones sobre el mundo con aquellas que conforman el acervo cultural social.*²

Sin embargo, las experiencias muestran que la implementación de “innovaciones” pedagógicas en las escuelas no es una tarea sencilla, pues se encuentran con un currículo de colección (Basil Bernstein, 1988) y un formato escolar que remite a la organización y regulaciones de tiempos, espacios y saberes - entre otras cuestiones - que dificulta, en la mayoría de los casos, dicha implementación. Flavia Terigi (2008) metaforiza esto como el trípode de hierro, donde los límites entre contenidos están fuertemente establecidos, de forma tal que la mayor parte de ellos se transmiten en asignaturas cuyas fronteras con las demás están claramente delimitadas, donde los docentes están especializados en las asignaturas y han sido también formados desde esa estructuración del saber y su transmisión.

En el marco del formato actual de la escuela secundaria, y de los desafíos que nos impone la educación de los jóvenes, proponemos pensar en lo real, lo posible y lo deseable de realizar en la escuela (Delia Lerner, 2003) en relación con la construcción de propuestas curriculares articuladas. Es decir, intentar conciliar las necesidades institucionales con el propósito educativo de formar sujetos pensantes, generando condiciones didácticas que permitan, a pesar de las dificultades, y asumiéndolas como constitutivas del mismo proceso, una versión escolar de los saberes más próxima a su versión social.

² Argentina, Ministerio de Educación. (2009). *Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria, Resolución CFE N° 84/09*. Bs. As.: Consejo Federal de Educación.

Uno de los principales problemas que se encuentran al plantear experiencias pedagógicas compartidas entre áreas de conocimientos es la falta de definición de lo que ellas implican y, por lo tanto, la falta de especificidad en relación con el proceso de aprendizaje que realizarán los alumnos.

Es necesario realizar una distinción entre los saberes disciplinares que se producen en el ámbito académico, especializado, de los contenidos, es decir, aquellos recortes de saberes seleccionados y legitimados para su transmisión en espacios escolares. Es sobre aquellos que se producen los procesos de integración y articulación. A partir de esta distinción, debemos ahora detenernos en otra: la que remite a los procesos de articulación y de integración de los contenidos a enseñar en la escuela.

Se tiende a utilizar ambos conceptos como sinónimos, sin poder especificar las diferencias entre ellos. Si se habla de articulación se respeta la autonomía e independencia de cada parte integrante como una unidad que opera desde una especificidad e identidad teórica propia pero a la vez relacionada con las otras; mientras que la integración le resta validez a la independencia de cada parte integrante en función del todo.

En los procesos de integración, entonces, se corre el riesgo de un desdibujamiento de la especificidad entre las partes integrantes. En cambio, en los procesos de articulación, cada área involucrada mantiene su especificidad, lo que permite la relación desde cierta autonomía, hacia un todo más entramado, pero no superpuesto. Aun así, son procesos que pueden convivir cuando se explicitan sus finalidades, ya que es válido sostener el criterio de integración de las diferentes áreas o disciplinas escolares en los diferentes ciclos o niveles de la escuela media, porque en función de tal relación se constituyen en partes significativas de un todo. De esta manera, se puede plantear procesos de articulación entre contenidos de asignaturas o áreas y la integración de los mismos con respecto a los ciclos o niveles de la escuela secundaria.

De esta manera, la integración curricular se transforma en un objetivo pedagógico político esencial cuando se trata de actualizar ciertos procesos al interior de la institución educativa, atendiendo especialmente a las necesidades del contexto social y cultural más general, y a los requerimientos particulares de los sujetos

que concurren a ella; y la articulación se constituye en una herramienta didáctica imprescindible para intentar superar la tradicional formación disciplinaria que se plantea en la escuela media.

La articulación como proceso didáctico, entonces, no solo implica centrarse en contenidos conceptuales sino también en concebir dispositivos mediadores que permitan unir contenidos desde identidades teóricas diferentes. Esto requiere nuevas definiciones organizacionales y pedagógicas, que ajusten las respuestas de la escuela a las nuevas demandas del sistema social del cual forma parte, intentando superar el parcelamiento del saber y la fragmentación de los contenidos a enseñar, que muchas veces obstaculiza la comprensión de la pluralidad y complejidad de esa realidad.

Articular permite dar coherencia y unidad a los procesos de adquisición de conocimientos por parte de los alumnos, pensando simultáneamente en la unidad y en la diversidad que implica este proceso. Para ello, es importante la coordinación entre las diferentes etapas, la secuenciación y gradualidad de los contenidos a trabajar, atendiendo al nivel de escolaridad que transitan los sujetos.

También, es importante tener en cuenta las condiciones en que se enseña. Es sabido que existen interesantes propuestas que articulan contenidos pero, al ser llevadas a cabo, en las condiciones actuales de trabajo de las escuelas, suelen fracasar. Por ello, se deben tener en cuenta las condiciones de la organización escolar: la distribución de los horarios, la estructuración de los espacios pedagógicos, la escasez de cátedras compartidas, el currículo de colección que aún impera, las autonomías institucionales limitadas, entre otras cuestiones imprescindibles de ser consideradas a la hora de plantearse la viabilidad de la articulación.

Si la enseñanza es una práctica que se define por la intencionalidad de posibilitar que otros construyan conocimientos, tenemos que hacernos cargo del carácter productor que tienen las propuestas de enseñanza en la subjetividad de aquellos a quienes se dirigen. Dichas propuestas deberían posibilitar que los alumnos desarrollen experiencias de aprendizaje en las que se vean comprometidos e interpelados. Una propuesta curricular -que articula saberes y normas y pretende regular prácticas de socialización- posibilita experiencias que tienen efectos en la constitución de subjetividades. Por eso, se trata de interrogarnos acerca de cómo

brindar experiencias individuales y colectivas a los estudiantes que –con independencia de su adscripción disciplinar- posibiliten la construcción de preguntas y la reflexión acerca de los espacios sociales en los que viven.

Pensar una propuesta articulada implica, en primer lugar, difuminar los espacios curriculares fuertemente clasificados; en segundo lugar, pensar la integración y la articulación como un artificio pedagógico didáctico para que los alumnos desarrollen y aprendan saberes, habilidades, destrezas y competencias similares a aquellas necesarias en las prácticas sociales cotidianas. En tercer lugar, los proyectos articulados pueden plantearse en forma parcial entre determinados espacios curriculares y ser desarrollados en tiempos acotados. Por último, un proyecto articulado debe tender al fortalecimiento del grupo-clase como núcleo de aprendizaje cooperativo, lo que significa cambiar la mirada evaluativa y meritocrática hacia el estudiante y construir una cultura colaborativa en relación con el conocimiento.

Por lo anteriormente mencionado, pensar en el desarrollo de este tipo de propuestas implica una opción ideológica que nos posiciona como docentes, ante nuestra tarea de enseñar y ante nuestros alumnos en el proceso de aprendizaje; y posiciona, además, a las instituciones en relación con las funciones de la escuela y los roles de los alumnos y los docentes en la trama cotidiana institucional.

Esto involucra un análisis más profundo del conjunto de experiencias educativas que los alumnos viven cada día de clases, ya que requiere que los estudiantes pongan en juego estrategias cognitivas aprendidas en contextos experienciales cotidianos y que puedan potenciarlos y/o modificarlos en función de la construcción de la resolución de problemas, hipótesis, integración de conceptos, etc. No obstante, estos saberes tienen que ser desarrollados en el uso de construcciones conceptuales. En este sentido, es necesario destacar que las propuestas articuladas deben atender que los alumnos aprendan también un conjunto de conceptos que puedan ser vinculados a la idea supraordenadora.

Como se puede advertir, todos estos saberes (construir un problema, contrastar y validar datos, buscar información, sistematizarla y organizarla, reconocer información pertinente de otra que no lo es, interrogar la información a partir de hipótesis, el trabajo cooperativo) necesitan ser enseñados y requieren otro tipo de concepción del armado didáctico por parte de los docentes involucrados en

el proyecto articulador. También requieren saber cómo enseñarlos, es decir, el/los docente/s tiene/n que conocerlos, objetivarlos, poder identificarlos en una planificación didáctica.

De esta manera, la idea es articular contenidos desde áreas o asignaturas diferentes en pos de un eje o idea que los nucleee sin que pierdan su identidad teórica o epistemológica de origen, e incluir este proceso en una propuesta curricular integrada, en donde se vivencie la adquisición de conocimiento.

El propósito principal que persigue esta propuesta es que se constituya en un aporte para el desarrollo de las clases, promoviendo la articulación de contenidos, asumiendo la complejidad de la implementación en ciertas condiciones institucionales y de enseñanza, con docentes y alumnos singulares.

Apostamos porque los mismos tengan varios “modos de uso”, atendiendo a los criterios, acuerdos y posibilidades de cada colectivo docente. Su intención es que se utilice en una “propuesta curricular articulada” donde los docentes de las áreas incluidas planifiquen juntos y desarrollen la propuesta de manera coordinada; sin que ello suponga necesariamente el trabajo áulico simultáneo.

En esta propuesta curricular las asignaturas incluidas actúan solidariamente organizadas alrededor de un eje integrador: **la enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía**. Sobre ello se deberían construir y reconstruir acuerdos particulares y adecuados a cada escenario. En tal sentido, lo propuesto aporta a la formación de sujetos políticos, al menos en dos sentidos: por un lado, se aprende con otros, no solo contenidos sino modos de estar (regulaciones, relaciones con la autoridad, etc.) y, por el otro, en tanto introduce a los estudiantes en la reflexión y acción para incidir en el espacio público, posibilita la puesta en juego de los intereses individuales y los del conjunto.

Por ello, se destaca el valor formativo del trabajo cooperativo y la participación en actividades comunitarias orientadas a la resolución de necesidades comunes, como ejercicio activo de la ciudadanía por parte de los estudiantes. Los adolescentes necesitan saber que pueden mejorar su realidad, y tienen necesidad de vincular lo que aprenden en el aula con la vida real, para encontrar otro sentido a lo aprendido. Mediante estas experiencias, los estudiantes tienen la posibilidad

de integrar y articular los aprendizajes alcanzados en las distintas disciplinas y trayectos de formación, para generar acciones que les permitan tener ingerencia en la modificación de aspectos de la realidad local y comunitaria.

Las actividades del área de Lengua que se articulan con la propuesta general se fundamentan en la necesidad de incentivar, principalmente, una reflexión sobre el rol del lenguaje en la transmisión de todo tipo de conocimiento y promover en los alumnos la afición a la lectura en sus diversas dimensiones: como forma comunicativa, como goce estético, como portadora de ideas y valores. Además, las actividades presentadas buscan desarrollar la habilidad de comunicarse oralmente y por escrito, a partir del trabajo con las estructuras gramaticales de la lengua castellana, a fin de que puedan ser actualizadas al momento de la lectura y la escritura de un modo creativo. La propuesta incentiva también la participación en la dimensión social del lenguaje, mediante el uso crítico de las modernas formas de comunicación y las nuevas tecnologías, a la vez que estimula la práctica de la reflexión crítica como modo de relación con la realidad y como instrumento de una producción discursiva capaz de convencer y persuadir con el uso de la palabra.

Por lo anterior, la enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía, no puede ser entendida sin una alfabetización científica, de manera que todos los estudiantes puedan estar en condiciones de indagar sobre el mundo que los rodea, tomando decisiones reflexionadas y fundamentadas respecto de cuestiones que afectan la calidad de vida. Por lo tanto, la enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela debe ser pensada a partir de la creación de ambientes propicios para el logro de estos propósitos, ambientes que exigen docentes y estudiantes como sujetos activos en la construcción de conocimientos. No se reduce a transmitir información, el sentido último es el de dotar a los estudiantes de habilidades y capacidades que los ayuden a comprender el mundo y que les permitan operar sobre la realidad para conocerla y transformarla. Capacidades que solo pueden adquirirse a través de la participación activa en los propios procesos de aprendizaje y que requieren de modalidades de enseñanza que impliquen e interpielen al estudiante como protagonista de esa apropiación.

Pensar en una matemática para el nivel medio en términos de inclusión y democratización supone favorecer el acceso de los estudiantes al pensamiento y a la comunicación en términos matemáticos, promoviendo así la equivalencia de

oportunidades y el ejercicio de la autonomía. Desde esta perspectiva, saber matemática implica no solo acumular información para luego resolver ejercicios, sino dominar los conocimientos necesarios para utilizarlos en la resolución de problemas, a la vez que poder definirlos y reconocerlos como objetos de una cultura. Considerar al contexto como un aspecto intrínseco a una situación matemática permite a los estudiantes imaginar la situación planteada, representarla mediante un modelo y, por medio de esta modelización, llegar al resultado del problema en cuestión. Solo en presencia de estas situaciones es posible que el sentido común y las formas de razonamiento extraescolares funcionen como fuente de estrategias de resolución y orientadoras en el quehacer matemático.

A partir de estas premisas, intentamos realizar algunas ataduras iniciales que permitan después tejer y destejer otras posibilidades. Decidimos mostrar variedad de texturas, volúmenes y colores con los cuales inventar diseños, y no ofrecer un manual de nudos probados.

Orientaciones para el trabajo áulico

Esta propuesta que se presenta para abordar la ciudadanía y participación desde una perspectiva articuladora se convierte en un dispositivo organizador de contenidos provenientes de diferentes disciplinas y áreas. No pretende ser algo acabado o estático en donde el docente deber seguir al pie de la letra lo planteado como en una estructura rígida, sino que se pretende que las actividades se modifiquen, se adecuen, se adapten y se amplíen en concordancia a las particularidades de los grupos y culturas institucionales.

Nos invita a proponer a los alumnos nuevas vías para llegar a los conocimientos esperados, apelando a la creatividad, a la interdisciplinariedad, al trabajo en equipo y al aprendizaje significativo. Para ello, deberá ser reelaborado desde el posicionamiento de cada docente con respecto a sus concepciones de lo que implica enseñar y fundamentalmente, aprender.

Los epígrafes

Se han incluido, a los fines didácticos, epígrafes que se consignan en algunas partes del itinerario planificado. Las siguientes son indicaciones para trabajar con los alumnos este elemento lingüístico intertextual.

Gérard Genette, en su libro *Umbrales*, dedicado al estudio de los elementos paratextuales, ofrece algunas reflexiones sobre los epígrafes que los docentes pueden tener en cuenta para reflexionar sobre ellos con los alumnos:

Sobre el lugar donde aparece:

El epígrafe al comienzo está para el lector a merced de su relación con el texto. En este sentido, la lectura del texto en general.

Como se sabe, generalmente está atribuido a un autor que no es el de la obra.

Sobre las funciones:

1- Se trata de un comentario decisivo, de esclarecimiento y por ello de justificación, no del texto sino del título. El título modifica el sentido del epígrafe.

2- Es un texto comentativo del texto que precisa o subraya indirectamente su significación. Generalmente, su significación se aclarará o confirmará con la lectura del texto.

3- Lo esencial, a veces, no es lo que dice, sino el efecto de garantía indirecta que su presencia determina en un texto (el nombre del autor citado).

Los apartados están encabezados generalmente por un epígrafe. Sus contenidos aportan conceptualizaciones literales y de sentido figurado o metafórico que ameritarían ser trabajados desde su contenido global; desde contenidos eminentemente lingüísticos (sentido literal y figurado) e, incluso, para proponer una producción con la modalidad de Taller de escritura que promueva en los alumnos/as una escritura libre, creativa, pero que seguramente dará cuenta de lo que ellos creen y esperan. “Imaginar el mundo que queremos”, “El derecho de soñar es para todos”, podrían ser títulos posibles.

El personaje de Martín es el vehículo para que los alumnos se identifiquen con prácticas participativas y ciudadanas, asumiendo la condición de sujetos de derecho no como una expectativa para la futura vida adulta, sino como una realidad que puede ejercitarse en cotidianamente en la familia, en la escuela, en el barrio, y en todos los ámbitos de actuación.

Las calles que recorre Martín

Para esta actividad, les sugerimos que presenten a Martín a los alumnos, dando lugar a un primer acercamiento a las actividades que realiza nuestro personaje para llegar a la escuela. Seguramente, muchos estudiantes realizan recorridos semejantes o diferentes, pero todos posibles de ser reconocidos y, por tanto, narrados y compartidos. La forma de organización puede ser grupal, con un moderador que será quien sintetice los citados recorridos que luego podrán ser socializados en plenario.

Otra posibilidad es que soliciten que los alumnos escriban sobre dichos recorridos en forma sintética y, en la siguiente clase, los clasifiquen y analicen según algún criterio, como por ejemplo los medios de transporte que se utilizan, con quiénes viajan, las distancias, los cruces peligrosos, los edificios relevantes, entre otros...

El proyecto de participación

Una vez identificados y analizados los recorridos para llegar a la escuela, se propone relacionar estas diversas realidades con el proyecto escolar del que participa nuestro personaje. En efecto, Martín rápidamente identifica el proyecto escolar con su recorrido diario e intenta pensarse como un actor involucrado. Él quiere ser un buen ciudadano y se pregunta cómo hacerlo. Esto puede dar lugar a un trabajo de interrogación a los alumnos: una lluvia de ideas puede convertirse en un recurso para que expresen opiniones, representaciones, imaginarios sobre lo que implica la ciudadanía, su ejercicio y su valoración. Es decir qué significa ser un “buen ciudadano”. Las palabras expresadas en la lluvia de ideas se escribirán en el pizarrón o en afiches, intentado registrar un listado de requisitos o formas en que los alumnos conciben la buena ciudadanía en sus contextos, en sus realidades.

Finalmente, podrán presentarles a los alumnos la definición de buen ciudadano que presentamos en la propuesta, tratando de establecer relaciones con los dichos de los estudiantes, con el propósito de darle relevancia y significatividad a sus palabras y, por sobre todo, reflexionar sobre las posibilidades concretas de involucrarse en los asuntos de la ciudadanía.

De esta manera, se pueden lograr objetivos diseñados para la unidad curricular de “Ciudadanía y participación” que apuntan a conocer y practicar formas democráticas de participación en la vida ciudadana, valorando la práctica del diálogo argumentativo como herramienta para afrontar conflictos en diversos ámbitos y debatir temas relacionados con normas y valores. También, reflexionar sobre derechos y responsabilidades en la convivencia cotidiana, identificando los que corresponden a los ciudadanos en Argentina.

Las actividades propuestas apuntan al ejercicio del diálogo argumentativo y su valoración como herramienta para la explicitación de desacuerdos, la construcción de acuerdos, la resolución de conflictos, la apertura a puntos de vista diversos.

El cierre podrá realizarse mediante un reconocimiento de los derechos consagrados en 1989 en la Convención de los Derechos del niño. Éste podría organizarse mediante la lectura de diversos materiales que impliquen la temática. Se podrá proveer a los alumnos de diversas definiciones del término “Derecho”, a fin de

dar lugar a debates y discusiones que podrán devenir en una nueva definición elaborada por el grupo.

Actividad de Lengua: Frase verbal obligativa

Adviértase que resulta muy pertinente, desde el punto de vista didáctico, encontrar situaciones reales de habla en las que los alumnos puedan observar el uso de diferentes estructuras lingüísticas; en este caso, la frase verbal obligativa contextualizada en el marco del discurso de los derechos del niño permite reflexionar sobre su uso a la vez que sirve de apoyo para que los alumnos de este nivel adviertan que los hablantes expresamos acciones con estructuras (frases verbales) que, desde el punto de vista de la forma, varían respecto de los tiempos simples y compuestos que se suelen estudiar en la clase de Lengua.

Es muy importante que el docente dedique un tiempo a reflexionar con sus alumnos sobre el aspecto semántico de estas frases -porque esto ayuda en la comprensión de los textos- y muestre, a través de ejemplos, los diferentes matices de significado:

-De inicio de acción: “comenzar a...”

-De terminación de acción: “terminar de...” “dejar de...”

-Reiteración de acción: “volver a + infinitivo”

-Habituales: “soler...”

-De posibilidad: “deber de...” “poder...”, etc.

Actividad de artística: Análisis de la canción “Yo quiero”

Esta actividad asume varios objetivos: por un lado, complementar las actividades anteriores, reforzando la puesta en juego de los contenidos abordados hasta el momento, y así operar como una pequeña síntesis o cierre del apartado que permite proseguir con el siguiente. Por el otro, y a través del aprendizaje de contenidos propios del área, permitir a los alumnos expresarse en relación a la temática abordada desde su propia cotidianeidad y capacidades, intentando ampliar su universo de significaciones.

Por ello se sugiere que una vez escuchada y leída la letra de la canción, los alumnos pueden realizar otras actividades tales como identificar cuáles son los derechos que se mencionan y escribirlos en sus carpetas, elegir uno y dibujarlo teniendo en cuenta la clasificación de los colores que figura en la actividad. Finalizada esta secuencia, se puede abrir a un debate a partir de preguntas como las siguientes:

- ¿Por qué elegiste ese derecho?
- ¿Por qué elegiste representarlo así?
- ¿Se cumple ese derecho en nuestra sociedad? ¿En qué situación lo identificás?
- Describe alguna situación de tu vida cotidiana en la que este derecho no se cumpla.

Dónde y con quién se trabaja para ser un buen ciudadano

Esta actividad apunta a fortalecer los principios democráticos, reforzando el reconocimiento y valoración de la democracia como sistema de vida. Los alumnos deberán conocer previamente el sistema político institucional: representación democrática y soberanía popular como sostén de los derechos, deberes y garantías constitucionales, en relación con la responsabilidad ciudadana. Estos conocimientos previos permitirán lograr un análisis crítico de prácticas ciudadanas y diferentes formas de reclamo en la defensa de intereses y derechos individuales y colectivos.

Es oportuno, en esta instancia, habilitar la palabra de los jóvenes y conocer las representaciones, prácticas, códigos y creencias de los estudiantes, incorporando las nociones de justicia y de igualdad en el ejercicio de los derechos.

Usted podrá llevar adelante la actividad recuperando las ideas trabajadas en la actividad de Lengua siguiente.

Actividad de lengua: Preposiciones

El trabajo con las preposiciones usadas en la frase del texto principal de la propuesta pretende una descentración en actividades que promuevan aprendizajes y reflexiones lingüísticas que colaboren en la comprensión global y situada de los textos. El estudio del uso de las preposiciones es importante, pues, el significado que aportan es determinante en la comprensión de los enunciados. Pueden funcionar, además, como prefijos en la formación de palabras, por lo que esta actividad permite ampliar el tema y presentar ejercitaciones que muestren casos “problemas” en el uso de estos elementos lingüísticos, como por ejemplo: “Respecto de / con respecto a...” (régimen preposicional que suele plantear dudas en la escritura), “Voy a/en” (la variación de la preposición cambia el significado general de la frase), etc.

En el Centro vecinal...

La trama de conceptos recuperados enmarca el relato de la participación de Martín en el Centro vecinal de su barrio. El propósito es fomentar la práctica de la solidaridad mediante la integración de saberes para la elaboración y ejecución de proyectos de intervención socio-comunitaria.

¿Cómo trabajar este apartado? Una posibilidad es idear una pequeña obra de teatro, en la que los alumnos asuman distintos roles y se realice la exposición de problemas y debates que se generan a partir de ellos. Bajo la orientación del docente, deberán presentar y relatar ejemplos como así también ofrecer explicaciones y argumentaciones. Se espera que de esta manera se amplíe el horizonte reflexivo de los estudiantes, destacando el valor del trabajo cooperativo y la participación en actividades comunitarias orientadas a la resolución de necesidades comunes.

Actividad de Lengua: Escritura de la carta

Recomendamos al docente trabajar en clase la superestructura de la carta y proponer la escritura de cartas familiares simples. La redacción debería trabajarse en diversas etapas, a saber: la primera producción como borrador (con una revisión por parte del docente), la segunda como reescritura del primer borrador, siguiendo las recomendaciones realizadas por el profesor y, por último, la producción final. Si existe la posibilidad de realizar la versión final tipeada en la computadora sería óptimo. En ese caso, se puede trabajar en colaboración con los docentes de Informática.

Siguiendo las indicaciones dadas en la consigna de la actividad, el docente podría ampliar el tema mediante una reflexión sobre los actos ilocutivos que se realizan al hablar: agradecer, pedir, solicitar, ofender, preguntar, etc.

Actividad de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales: Los espacios de participación en una comunidad

Los espacios de participación ciudadana son los lugares en donde es posible ejercitar y aprender habilidades democráticas, por lo que resulta esencial conocer de su existencia y de las actividades que en ellos se desarrollan. En esta actividad, los estudiantes son invitados a recolectar información respecto de los espacios de participación que se encuentran en su entorno, el propósito es el de establecer un reconocimiento de los lugares en donde se realizan discusiones relacionadas con las demandas de la comunidad. En ellos los estudiantes deben realizar un relevamiento de las actividades que se desarrollan, el número de personas que asisten y el contexto sociohistórico en el que surgieron y en el que se desempeñan actualmente.

El cuadro presentado en la actividad para sistematizar la información es solo orientativo, pueden los estudiantes discutir y acordar respecto de qué información es relevante recolectar para conocer estos centros de participación y de cómo organizarla.

En una segunda instancia, la actividad se orienta hacia acciones relacionadas con la administración de los recursos de la región, en ella se les propone a los estudiantes el reconocimiento de dichos recursos y las diferentes causas de contaminación. La actividad propuesta puede ser profundizada con otras tales como la distinción de los elementos contaminantes con el fin de evitar su uso, el reconocimiento de grupos conservacionistas que se encuentran en la región y la participación activa dentro de estos grupos, o bien el desarrollo de actividades destinadas al cuidado del medio ambiente en el lugar en donde viven.

Actividad de Lengua: Relato “Basura”

El texto “Basura” resulta oportuno en este segmento ya que es un relato que aporta una mirada crítica y humana al tema. El docente, en esta instancia, debería pensar actividades que pongan en juego estrategias de lectura como la anticipación, la predicción, la inferencia. Trabajar a partir del título y luego, de algún fragmento para brindar condiciones de lectura e interés por el texto. Se trata, además, de una obra literaria que puede ser capitalizada para la “lectura en voz alta”, otorgando la responsabilidad a dos alumnos (por ejemplo) de que sea preparada con el objetivo de ser leída al resto de sus compañeros. La estructura dialógica, la necesidad de encontrar la entonación justa para provocar determinados efectos de sentido son contenidos del área Lengua que deben ser recuperados en la práctica cotidiana. Quizás, luego es el momento de indagar en las líneas de sentido e interpretación que los alumnos realicen sobre el texto y que permitan una vez más, a partir de la contrastación de los aportes, analizar las hipótesis en relación a los elementos textuales.

Todas estas estrategias colaboran en el desarrollo de la lengua oral a la vez que promueven el aprendizaje de argumentaciones breves y dan la posibilidad al docente para mediar en las intervenciones de los alumnos planteando la reflexión sobre: registros, enunciaciones completas, validez de los argumentos, análisis de cuestiones léxicas, adecuación a la situación de comunicación, turnos de intercambio, valor de la escucha, etc. Incluso, el maestro puede guiar la búsqueda de los elementos textuales que den sustento a sus hipótesis lectoras. También el texto da todos los elementos para que la reflexión sobre el lenguaje y los roles sociales se comience a trabajar en la interacción texto- alumno- docente. Después de la tarea de lectura y reflexión antes expuesta, sería pertinente que el docente recupere la guía propuesta en este itinerario y el apartado teórico que expone información bajo el título “El lenguaje y los roles sociales”.

Otra propuesta adecuada sería la producción de un texto explicativo que realicen docente y alumnos a partir de los aprendizajes, descubrimientos, saberes que los estudiantes hayan realizado en todo el recorrido anterior, para, por último, leer y comentar el apartado teórico incluido en la secuencia de actividades.

Además, desde las áreas de las ciencias sociales y naturales puede tomarse la lectura de este texto literario como disparador para reflexionar sobre:

- Aspectos individuales y sociales de la basura en relación con la convivencia.
- Formas domiciliarias de tratamiento de la basura (separación de los distintos tipos de residuos).
- .Decisiones políticas regionales sobre el tratamiento de la basura.
- La problemática regional, nacional y mundial sobre los depósitos de basura.

Construcción del plano

En esta actividad, a partir de informaciones cartográficas respecto de los tipos de mapas, los estudiantes son invitados a realizar un primer diseño del plano del lugar en donde se encuentra la escuela para luego verificar (a través de la observación) la exactitud del diseño. En ella, los estudiantes deben realizar anticipaciones para luego verificar en forma empírica su validez, profundizando en la observación de las características de su entorno.

La actividad además presenta una introducción a la proporcionalidad a partir del uso de escalas. Para ello se indica una definición y un ejemplo simple que pueden tomar como referencia para resolver las actividades vinculadas con el plano realizado por Martín.

Para confeccionar el plano definitivo pueden utilizar como referencia el plano de Martín o bien seleccionar la escala que consideren más conveniente, esta última opción abre la posibilidad del debate respecto de la escala más adecuada para a partir de allí realizar el plano definitivo del lugar.

Un viaje imaginario

El propósito de esta actividad es que los estudiantes amplíen el conocimiento sobre su región utilizando su imaginación y algunos soportes tales como mapas e información de libros de texto, organismos oficiales y otros posibles. Para ello se les propone inicialmente organizar un recorrido imaginario en el que DESTAQUEN los lugares por donde van a realizar el itinerario estableciendo información respecto de las características de cada localidad, como su ubicación, distancia respecto de la localidad de salida, relieve, clima y tiempo estimado para llegar hasta allí. En este último punto se introduce el concepto de velocidad media con el fin de establecer el tiempo de recorrido en función de la distancia que se deberá recorrer. Cabe destacar la relevancia de retomar los conceptos vinculados con la noción de escala ya trabajados en la actividad anterior, a partir de los ellos es posible establecer la relación entre las distancias reales y su representación en un mapa.

Se incluyen además aspectos vinculados con la diferenciación entre zonas rurales y urbanas.

Esta actividad puede ser desarrollada suponiendo itinerarios diferentes en grupos pequeños o bien, en la selección de uno común en el que luego compartir la información obtenida respecto a cada una de las localidades. Se podría pensar también en realizar con el grupo completo el itinerario propuesto, en el que se pueden verificar las anticipaciones realizadas por los estudiantes en sus hojas de ruta.

Construcción del folleto

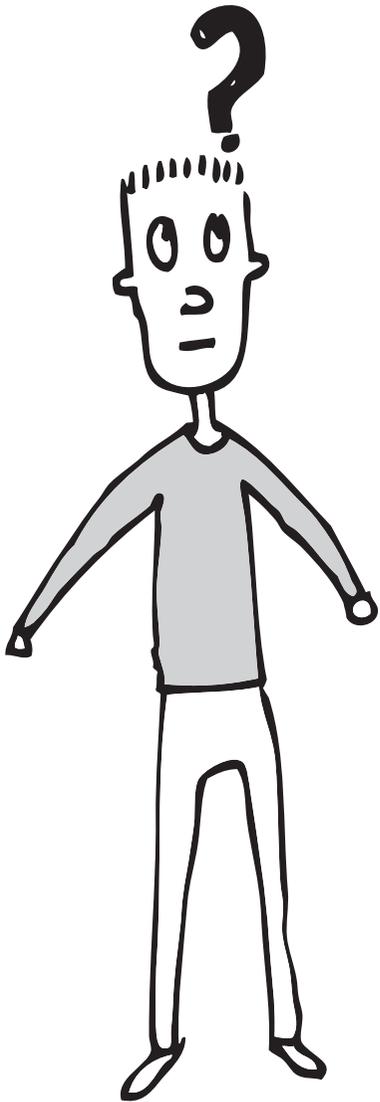
El diseño y confección del folleto es una actividad rica en contenidos matemáticos a la vez que establece una vinculación con el contexto de los estudiantes. Se presenta como una continuidad de la actividad “Los espacios de participación ciudadana” y tiene como propósito documentar la información recolectada durante el desarrollo de la secuencia de trabajo propuesta.

A partir de ella es posible que los estudiantes realicen anticipaciones respecto del formato del folleto, sus dimensiones, la información que debería contener, su diagramación, etc. Luego, la puesta en práctica del diseño permite verificar la validez de las anticipaciones realizadas y establecer los ajustes necesarios para lograr el diseño final.

Durante todo este proceso se espera que en clases de Matemática se abran espacios para la discusión y la reflexión respecto de las anticipaciones realizadas y los ajustes necesarios en el diseño original. Estos momentos de discusión suponen mucho más que una simple presentación frente a la clase de las producciones individuales o grupales, es necesario además, fomentar en los estudiantes la argumentación intentando defender la validez (o no) de sus enunciados.

Para el diseño del folleto, sería importante la participación de los profesores de Plástica y de Informática, ya que la enseñanza del formato textual se puede articular con la presentación de herramientas informáticas de diseño o el incentivo de la creatividad para que el producto final contemple también el aspecto estético.

La elaboración del folleto se considera una propuesta integradora de los contenidos abordados y trabajados. Habría que pensar alguna instancia, lugar, acontecimiento escolar que brinde receptores reales a las producciones de los alumnos. Se podría pensar además en socializar esta información no solo en la escuela sino también que pueda ser utilizada como folletería de información para el resto de la comunidad y para el municipio. Esta condición, incluso conocida y/o decidida por los alumnos con anterioridad a la puesta en marcha, modificaría y enriquecería las condiciones de producción.



Vivimos en una sociedad en donde hay muchas cosas que cambiar y esta posibilidad depende de todos nosotros...

I-Ser un buen ciudadano

La humanidad desde sus orígenes ha realizado enormes esfuerzos para que la idea de que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos” se haga realidad...

Artículo 1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Martín tiene 12 años y asiste a primer año de la escuela secundaria de su barrio. Cada día recorre algunas cuadras a pie para poder llegar a clase y luego para regresar a su casa al finalizar la jornada. Ese recorrido cotidiano ha despertado en él un apego especial por su entorno; cada cuadra guarda infinidad de detalles que se van fijando en su memoria y tejiendo relatos posibles sobre sus historias, sus personajes, sus alegrías y desventuras. De esta manera se va comprometiendo con ese pequeño universo que abarca desde su casa a la escuela; identifica en sus colores las estaciones del año, reconoce la fauna “autóctona” de perros, gatos y mascotas que se asoman a su paso; contabiliza los vecinos que coinciden en su horario; repasa sin disimulo las ventanas abiertas de par en par de los negocios que amanecen; distingue las instituciones que saludan su paso cada día: un dispensario, un centro de jubilados, una biblioteca pública...

Hoy Martín trabajó en la escuela un tema nuevo para él. Un grupo de profesores están llevando a cabo en forma conjunta un proyecto de participación ciudadana y todos los cursos podrán intervenir en él de diversas maneras. Aún no sabe claramente de qué trata el proyecto, pero las cosas que escucha, los comentarios que circulan, lo conectan con aquello que él ve cada día....

Por eso hoy, cuando va regresando a su casa y recorriendo ese camino que ya le es tan familiar va pensando en lo que significa ser un buen ciudadano. Pero, ¿cuál es el camino que hay que recorrer para llegar a serlo?

Ser ciudadano significa tener un conjunto de derechos y obligaciones; participar como tal implica hacer valer nuestros derechos y comprometerse con los problemas de nuestra sociedad o comunidad próxima. Por eso es importante que todos participemos en nuestro contexto inmediato a través de diferentes organizaciones sociales.

Martín busca en su pequeño universo las formas de ejercer lo que está aprendiendo con el proyecto de la escuela. Se entusiasma con la idea de ser un ciudadano comprometido porque ahora sabe que:

- Tiene y puede ejercer sus derechos.
- Debe y puede decir lo que le sucede y siente.
- Debe cumplir con sus obligaciones.
- Debe cambiar su actitud de espectador por la de participante.
- Debe considerar a los que lo rodean como iguales en derechos y obligaciones.

Los derechos consagrados en 1989 en la Convención de los Derechos del Niño se dividen en: derechos de desarrollo, de supervivencia, de protección y de participación. Estos últimos permiten expresar opiniones en los asuntos que lo afectan para que cada niño sea tenido en cuenta (Artículo 12).

También hacen referencia a la libertad de expresión (Artículo 13), la libertad de pensamiento y de religión. (Artículos 14 y 15).

Estos derechos tratan de garantizar el pleno desarrollo de los futuros ciudadanos, quienes deben asumirse y ser asumidos respetando su dignidad como personas.

Actividad 1

Las obligaciones

Si hablamos de obligaciones, se hace necesario revisar de qué manera expresamos en nuestro idioma esta idea. Lo hacemos a través del verbo **deber** (“debo cumplir con la tarea”) o con frases compuestas por **tener que+ infinitivo** (“tenés que luchar”) y **haber que + infinitivo** (“hay que llegar temprano”). Las tres formas verbales indican obligación.

Recordá que los infinitivos son los que terminan con ar-er-ir. Tu tarea consiste en buscar los derechos del niño, leerlos con atención y transcribir uno en tu carpeta. Luego, usando tu imaginación y las formas verbales antes explicadas, redactá tres más.

Martín y sus amigos pensaron en estos que te pueden servir de ayuda:
“Debemos permitir que los niños viajen en trenes de mentira y visiten países imaginados.”

“Tenemos que acompañar a los niños en sus viajes remotos, donde conocerán pequeños príncipes de traje azul.”

Ahora que leíste la Declaración de los Derechos del niño (1959), colocá al lado de cada uno de los diez principios o artículos un título que sintetice la idea más importante de los mismos.

Teniendo en cuenta estos títulos creados, mirá el video que se presenta a continuación y, junto con tus compañeros, escriban qué derechos no se cumplen en la situación que se presenta y qué propondrían para cambiarla.

 <http://www.unicef.org/spanish/crcartoonssp/>

Anudando conceptos

Ahora que ya está resuelta la actividad anterior, leé con tus compañeros la letra de la canción “Yo quiero”, que pertenece a un video educacional del Instituto Interamericano del Niño (www.iin.oea.org). La letra y música son de Leonardo Croatto y la canta Rubén Rada.

YO QUIERO

*Yo quiero que a mí me quieran,
yo quiero tener un nombre,
yo quiero que a mí me cuiden
si me enfermo o estoy triste
porque yo quiero crecer.*

*Yo quiero saberlo todo,
yo quiero que a mí me enseñen,
mi familia y mi maestra
a contar y a hacer las letras,
y me quiero divertir.*

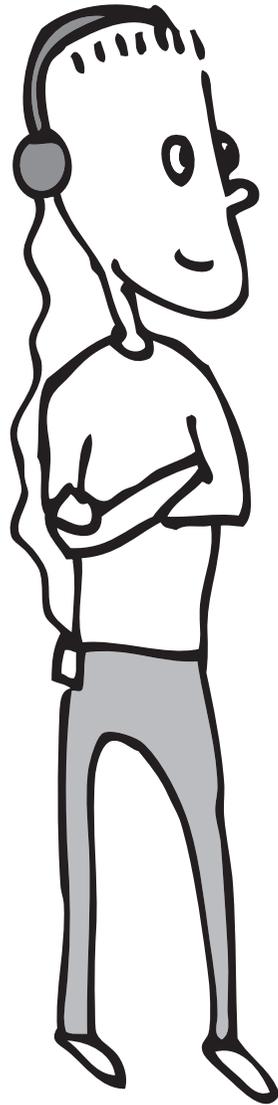
*A jugar, a cantar.
Que me enseñen a ser libre
y me digan la verdad.*

*A jugar, a cantar.
Que me escuchen cuando hablo
y que no me hagan llorar.*

*Pero quiero que también
todos los chicos del mundo
tengan todo lo que quiero,
pues lo quiero compartir.*

*A jugar, a cantar.
Todos los niños del mundo
merecemos un lugar.*

*Vamos todos a ayudar.
Todos los niños del mundo
merecemos un lugar.*



Actividad 2

Vamos a analizar la canción...

Comentá con tus compañeros cuáles son las ideas presentadas esta canción y qué escenas del video hacen referencia a cada una.

¿Hay variaciones en la melodía en movimiento y matices?

¿Qué imágenes del video acompañan los cambios?

¿Qué sentimientos despierta? ¿Son los mismos al comienzo y al final?

¿Cuál es la relación entre la melodía y las imágenes finales del video?

Ahora que has analizado algunos aspectos de la canción, podemos recordar que:

Una **melodía** tiene una intención, es decir, un pensamiento o idea expresado a través de los sonidos. Para poder expresar esa idea son muy importantes los **matices**, el **movimiento** y el **carácter**.

-Matices: indican el grado de mayor o menor intensidad (fuerza) con que debe ejecutarse una melodía y suelen variar de un pasaje a otro. De esta manera se puede indicar que una melodía se ejecute muy suave, suave, algo suave, a media voz, algo fuerte, fuerte o muy fuerte.

- Movimiento: toda obra musical debe ser ejecutada a una velocidad precisa. Entonces, puede indicarse que debe ser interpretada lento, menos lento, pausado, moderado, algo rápido o rápido.

- Carácter: los autores hacen indicaciones sobre el carácter que debe predominar en su obra, y para ello emplean términos como: dulcemente, amable, tranquilo, apasionado, triste, etc. De esta manera se busca traducir musicalmente sentimientos, o despertarlos en los oyentes.

Teniendo en cuenta el análisis de la canción, volvé a mirar el video y observá los colores utilizados: ¿son los mismos al principio y al final?

Al igual que los elementos de una melodía, la utilización de determinados colores en una obra artística tiene una intención, pues busca traducir o despertar sensaciones.

Te recordamos algunas características de los colores...

Se llaman colores cálidos a aquellos que “participan” del rojo o del amarillo y fríos a los que nacen del azul o verde. Esta división de los colores en cálidos y fríos radica simplemente en la sensación y experiencia humanas. Los colores transmiten sensaciones. Pensemos en un caluroso día de verano. La luz que se proyecta sobre las cosas tiene unos matices ocres, rojizos, amarillentos. Estos colores nos evocan el calor. Pensemos en un frío día de invierno. Los colores grises, azulados y tonos pálidos nos recuerdan el frío.

Los colores cálidos dan sensación de actividad, de alegría, de dinamismo, de confianza y amistad. Estos colores son el amarillo, el rojo, el naranja y el púrpura en menor medida. Los colores fríos dan sensación de tranquilidad, de seriedad, de distanciamiento. Colores de este tipo son el azul, el verde, el azul verdoso, el violeta, cian y a veces el celeste.

De esta manera podemos identificar los colores que nos sugieren una u otra sensación.

Entonces...¿qué intenta transmitir esta canción a través de la combinación de colores y melodía?

Traducí este análisis en una idea que puedas plasmar en un mural. Lo podés realizar en grupo y elegir un lugar donde muchas personas lo vean.

¡Manos a la obra!

II-Dónde y con quiénes se trabaja para ser un buen ciudadano

“Aunque no podamos adivinar el mundo que será, bien podemos imaginar el que queremos que sea... El derecho de soñar no figura entre los treinta derechos humanos que las Naciones Unidas proclamaron a fines de 1948; pero si no fuera por él y por las aguas que da de beber, los demás derechos se morirían de sed...”

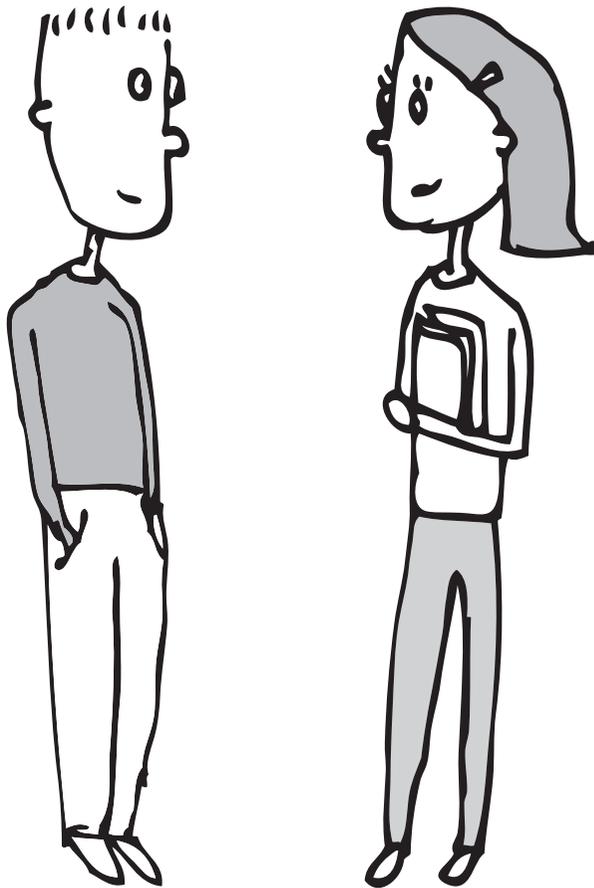
Eduardo Galeano

Para formarnos como ciudadanos **en, desde y para la democracia**, necesitamos contar con espacios y oportunidades que nos permitan aprender habilidades y concepciones democráticas y ciudadanas.

La democracia es una construcción humana y como tal es imperfecta y perfectible. En tanto forma de gobierno, desde sus orígenes en las sociedades antiguas, sostiene la igualdad de todos ante la ley y ante el derecho a participar en los asuntos públicos.

Las sociedades actuales son cada vez más complejas. Están integradas por muchísimas personas que no se conocen entre sí y que tienen intereses y necesidades diferentes y a menudo contrapuestas. Es por eso que las democracias actuales son representativas, es decir, que se ejercen por medio de personas elegidas especialmente para tomar decisiones. Estas personas se deben comprometer a sostener la soberanía popular, es decir, que el poder reside en el pueblo, y a custodiar todos los derechos sociales.

La forma en que manifestamos nuestra voluntad democrática es a partir del sufragio universal, que es precisamente un derecho fundamental para que la democracia representativa sea una realidad.





Los valores propios de la democracia son, entre otros, la tolerancia, el respeto al pluralismo, la participación responsable, la renuncia al ejercicio de la violencia para imponer las propias ideas. Desde este punto de vista, la democracia no es solo un conjunto de reglas sino también un tipo de cultura y una forma de vida, sostenidas desde el diálogo y la comunicación. Y la comunicación solo es posible si se reconoce al otro como portador de una respuesta particular que puede ser diferente de la de uno.

La democracia por tanto, reconoce las diferencias y abre las puertas al disenso. Trata de hacer vivir juntos a individuos y grupos diferentes.

Actividad 3

Formarnos en, desde y para la democracia

Ahora vamos a trabajar con una frase del texto que estás leyendo. Se trata de: "Para formarnos como ciudadanos **en, desde y para la democracia**". Como habrás advertido en ese fragmento de texto, llama la atención el uso de tres preposiciones juntas. ¿Recordás cuáles son las preposiciones? Aquí van: a, ante, bajo, cabe, con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, mediante, para, por, según, sin, sobre, tras.

Por ser tan pequeñas, parecen palabritas insignificantes; sin embargo, son muy importantes para expresar ideas. Funcionan como elemento de relación entre dos palabras, haciendo que la segunda modifique a la primera, por ejemplo: "libro de tapa dura". En este caso, "tapa dura" depende de "libro", que es el núcleo de la frase. A veces, cambiar la preposición trae consigo el cambio de sentido de una frase completa: "habló **con** su hija", "habló **por** su hija".

Hay que prestar mucha atención cuando usamos preposiciones al escribir, pues adquieren significados diferentes según el contexto, es decir, según las palabras que las rodeen. El significado de la preposición "a" en "Voy **a** Mar del Plata" y "Me levanto **a** las siete" es diferente: la primera indica dirección; la segunda, tiempo.

Te damos a continuación los significados de las preposiciones usadas en la frase:

En: puede indicar tiempo ("llegó en marzo") o lugar ("estoy en la escuela").

Desde: puede significar inicio en el tiempo ("desde hoy") y lugar de origen en el espacio ("desde mi habitación").

Para: destino o fin de una acción ("para ser mejores").

La tarea que llevarás a cabo tiene tres pasos:

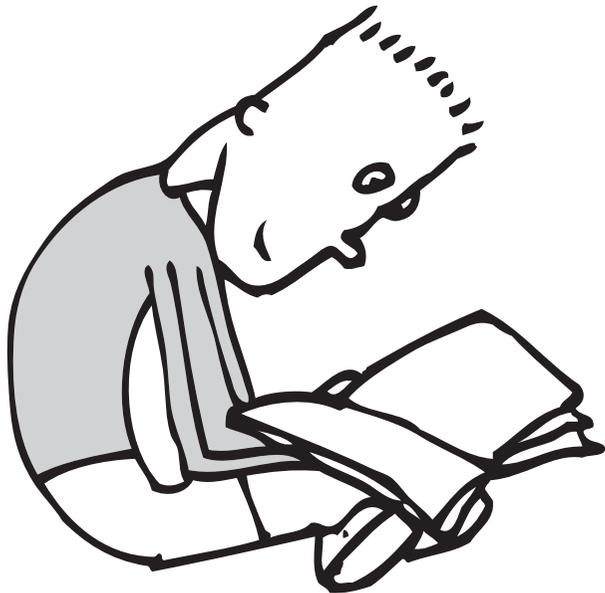
1- Ubicá entre los contenidos de la página principal el concepto de "democracia". Escríbelo en tu carpeta.

2- Releé con atención los significados de las tres preposiciones "en", "desde" y "para".

3- Explicá ahora, en forma escrita, qué significa "...formarnos como ciudadanos **en, desde y para la democracia**". Tu explicación puede empezar así: "Cada preposición relaciona la palabra "democracia" con la frase "formarnos como ciudadanos" de manera diferente: "**en** democracia" significa..."

En la actualidad, la democracia no solo es una forma de gobierno, sino que es considerada como estilo de vida, sostenida en el valor principal de la participación, que se manifiesta en diversos ámbitos de la vida cotidiana de los ciudadanos.

Martín, como muchos de nosotros, creía que, por diferentes razones, no hacía falta participar en las actividades de su barrio, hasta que acompañó a su padre a una reunión de la Comisión del Centro Vecinal:



“Martín pensaba y pensaba mientras escuchaba a su padre y los demás adultos que estaban en la reunión...”

Don Carlos se quejaba de lo sucias que estaban las calles y lo tarde que se pasaba a recolectar la basura.

Doña Adelaida agregaba que el intendente no escuchaba esas quejas y preguntaba qué se podía hacer para que esa situación se modificara...

“¡Y ni hablar de lo sucio que está el arroyo!”, agregaba otro vecino. Últimamente parecía que las reuniones de la Comisión del Centro Vecinal eran solo para quejarse...

¿Y todo lo bueno que se había conseguido este año?: los bancos para el curso nuevo de la escuela, la amplia plaza donde podían jugar al básquet, hasta se logró juntar todo el dinero que se necesitaba para que Pedro, el hijo del almacenero, se operara...En todo esto pensó Martín mientras los adultos no hacían sino ver la cosas malas.

No estaba acostumbrado a asistir a estas reuniones, pues creía que en ellas se hablaba de cosas que solo les interesaban a los grandes. Se dio cuenta de que no. Tomó fuerzas, preparó su voz para hacerse escuchar, venció la vergüenza que le daba hablar entre tantos adultos y pidió la palabra: “Pero ahora los chicos del segundo año de la escuela tienen donde escuchar sus clases y podemos jugar al básquet en la plaza con Pedro...”

Los que participaban del encuentro enmudecieron por unos segundos que parecieron horas.

Seguramente, esa fue la última reunión en que se vio solamente la parte vacía del vaso.”

A partir de esta situación, le quedó claro que su intervención fue muy importante para que los demás reflexionaran sobre los aspectos positivos del trabajo en conjunto y que no hay que desilusionarse por lo que aún no se logró.

El centro vecinal, junto con otras organizaciones, es un espacio en donde se ejerce la participación ciudadana. Generalmente, estos espacios se vinculan con la historia de cada barrio o lugar, pues nacieron y crecieron gracias al aporte de los habitantes que decidieron ejercer el derecho a la participación.

En estos espacios de participación es posible asumir los deberes y derechos que socialmente se han acumulado como herencia cultural de un pueblo. Estos deberes y derechos forman parte de nuestra identidad como seres individuales y miembros de una sociedad. En estos lugares podemos expresar nuestras preocupaciones, ideales y expectativas. También denunciar lo que está mal, buscando siempre que se respeten los derechos de todos los ciudadanos, e intentando que prevalezcan los valores como la solidaridad, el compañerismo y el respeto.

Por eso, aprender y ejercer la participación ciudadana es una tarea compartida, no es posible hacerlo solo. Los seres humanos ni siquiera pueden sobrevivir si están solos. Los niños requieren del cuidado y protección de los adultos y los adultos descubrieron que juntándose con otras personas pueden lograr mejores cosas. En la vida cotidiana, los niños y los jóvenes están en continua relación con los miembros de la comunidad próxima a la que pertenecen, ya sea en sus casas, en la escuela, en la casa de los amigos, en el club y en distintos lugares de su barrio.



Generalmente se define al barrio como una de las unidades que conforman una ciudad, con límites y trazados de calles que permiten su identificación geográfica. Sin embargo, es también el lugar donde vivimos y adquiere por tanto un valor afectivo para los que los habitamos. Allí están nuestra casa y nuestros vecinos con quienes tejemos historias inter personales surgidas por el trato cotidiano y cercano.

En los barrios de las ciudades los intereses de la comunidad están relacionados con el acceso a la provisión y mantenimiento de servicios básicos, como agua potable, electricidad, transporte, basura; con el acceso al equipamiento en salud y educación; y con el mejoramiento de la calidad de vida en general.

Estas continuas relaciones indican que cada persona comparte con otras el territorio en el cual vive y también intereses comunes que definen a un grupo determinado como una comunidad en la que se establecen normas de convivencia, acuerdos, organizaciones.



Actividad 4

Pedir y agradecer

Martín, después de haber escuchado lo que se habló en la reunión del centro vecinal, decidió compartir su experiencia con sus dos mejores amigos y compañeros del cole, Marcos y David. Se les ocurrió escribir una carta para agradecerles a los miembros del comité todo lo que habían logrado. A la vez, querían pedirles si podían hacer algo por la limpieza de la canchita de fútbol que no se veía bien llena de basura y yuyos...

Ayudalos a Martín y a sus amigos a escribir la carta.

Lo primero que tenés que tener en cuenta es que se trata de una carta y, por lo tanto, deberá tener el formato propio de este tipo de texto:

1- Ciudad y fecha:

Costado derecho de la hoja. Por ejemplo: Córdoba, 28 de agosto de 2009

2- Encabezamiento:

Costado izquierdo de la hoja, arriba, un dato en cada renglón. Deberás ordenar los datos de la siguiente forma:

- Sr. Roberto Foquito (es el nombre del quien preside el centro)
- Presidente del Centro Vecinal de barrio "Los Faroles" (es el cargo del Sr. Foquito)
- Avda. Las Lamparitas 23 (es el domicilio donde se realizan las reuniones)

3- Destinatario:

Estimado Sr. Foquito:

4- Cuerpo de la carta:

Recordá que la carta tiene dos intenciones: AGRADECER Y PEDIR.

Comencemos por el AGRADECIMIENTO.

Puede comenzar así: "Me dirijo a usted y por su intermedio a los miembros de la Comisión del Centro Vecinal de barrio "Los Faroles" para agradecer..."

¿Cómo sigue?: aquí deberás escribir todo aquello que los miembros de la comisión han podido lograr para mejorar el barrio... (Escribí oraciones cortas. Este agradecimiento puede conformar el primer párrafo, usá punto y aparte).

Luego sigue el PEDIDO.

Puede comenzar así: "A la vez, queremos pedirles..." No te olvides de que para pedir algo, en primera instancia hay que convencer a quien le pedís de que lo solicitado es muy necesario, en este caso para el mejoramiento del barrio; por eso, podés incluir dos oraciones (o más) donde se exprese el porqué de la necesidad de la limpieza de la canchita.

5- Cierre:

El cierre de la carta constituye el final del escrito. Contiene siempre despedida, firma y nombre. Algunas fórmulas de despedida muy usadas son: "Saludamos a ustedes atentamente,"; "A la espera de nuevas noticias, les agradecemos el interés demostrado en la mejora de nuestras condiciones de vida y quedamos a su entera disposición para lo que necesiten de nosotros.", etc.

III-Los espacios de participación en una comunidad

“Quiero vivir en un mundo en que los seres sean solamente humanos, sin más título que ese. Quiero que la gran mayoría, la única mayoría, todos, puedan hablar, leer, escuchar, florecer”

Pablo Neruda

Después de su visita al Centro Vecinal, Martín decidió hacer un relevamiento de los lugares de su barrio en los que las necesidades que tenían los vecinos eran discutidas y denunciadas, como así también en aquellos espacios en donde la gente se reunía para participar en actividades de recreación, prevención o asistencia.

Para poder aprovechar el tiempo de estadía, en cada lugar, decidió organizarse previamente de la siguiente forma:

- Hizo un listado de los lugares en donde la gente de su barrio se reunía: el club, la biblioteca, el centro vecinal, el centro asistencial, etc. En la lista anotó aquellos espacios que él recordaba y le preguntó a su familia y vecinos qué otros podía incluir.

- Pensó en las personas a las que tenía que contactar en cada lugar para recolectar información respecto a las actividades que allí se desarrollaban.

- Elaboró de antemano un listado de preguntas para orientar la entrevista que le iba a realizar a cada una de estas personas.

Y con su cuaderno de notas se puso en marcha...



Te proponemos que, como Martín, realices un relevamiento de los lugares en donde la gente de tu barrio se reúne para desarrollar actividades de participación ciudadana como las vinculadas con el esparcimiento, la salud y la prevención, entre otras. Te sugerimos asistir a cada uno de esos lugares con un cuaderno en donde registres aquello que consideres relevante para la descripción del lugar y, si podés, llevá una máquina de fotos para tener un registro visual del lugar. Al regresar, podrías organizar la información recolectada en una tabla similar a la siguiente:

Nombre del lugar	Datos de su historia (¿Desde cuándo funciona? ¿Quién lo dirige?/ etc.)	Ubicación	Actividades que se desarrollan	Cantidad de personas que asisten en promedio por día

Anudando conceptos

Recuerda que para formarnos como ciudadanos necesitamos contar con espacios y oportunidades que nos permitan aprender habilidades y concepciones democráticas y ciudadanas. Pero además de contar con ellos, debemos conocer de su existencia y de las actividades que allí se desarrollan. Un ciudadano comprometido es aquel que no solo conoce sus derechos y obligaciones, sino que además los ejerce a través de la participación activa y comprometida en estos espacios. En algunos se realizan discusiones respecto a la administración de los recursos de la región, por ejemplo, agua potable, cuidado del medio ambiente, contaminación ambiental y visual, tratamiento de basura, etc.

¿Por qué crees que en los espacios de participación ciudadana se habla también del cuidado del medio ambiente? ¿Qué vinculaciones tiene este tema con la participación ciudadana?

En páginas anteriores hicimos referencia a los espacios de participación como aquellos en donde “es posible asumir los deberes y derechos que socialmente se han acumulado como herencia cultural de un pueblo”.

Los recursos naturales pueden ser renovables o no renovables. Los primeros son aquellos cuya disponibilidad no se agota con su uso, debido a que su utilización no produce una disminución significativa en la cantidad de la que se dispone (como es el caso de la energía solar), o se regenera a una tasa mayor que la tasa de utilización (por ejemplo, los árboles de los bosques o el agua). En este último caso, puede suceder que un recurso natural no renovable deje de serlo debido a su utilización indiscriminada. Los recursos no renovables son aquellos que no se regeneran y su disponibilidad va disminuyendo con su utilización, es el caso del petróleo y el gas natural.



Investigá con qué recursos naturales cuenta la región en la que se encuentra la localidad en donde vivís, para ello es útil preguntar a las personas que puedan brindarte información al respecto, recurrir a organismos municipales, departamentales o provinciales, investigar en libros o en otros soportes de información.



Uno de los recursos naturales fundamentales para la vida es el agua, esta llega a nuestros hogares luego de un proceso de potabilización que se realiza en un establecimiento denominado planta de potabilización. Pero esto no siempre fue así, antiguamente nuestros antecesores no necesitaron potabilizar el agua para consumirla, bebían de los cursos y depósitos de agua sin restricciones. Con el crecimiento de los asentamientos urbanos, los procesos de purificación naturales dejaron de ser suficientes, fue necesario recurrir a procesos químicos para la potabilización del agua y a realizar un tratamiento de los residuos domiciliarios para disminuir los focos de contaminación de este líquido vital. Es muy probable que aún hoy en lugares alejados de las grandes ciudades o de los centros urbanos la gente pueda consumir el agua sin este proceso de potabilización, pero en la ciudad esto resulta casi impensable.



Investigá sobre el agua que llega a tu barrio, cómo lo hace y de qué planta potabilizadora. Analizá también el tratamiento que se hace de los residuos domiciliarios, es decir, del agua que es desechada en tu casa a través de los resumideros, la ducha, el inodoro y/o el bidet.



Las acciones de conservación del medio ambiente requieren de la educación ambiental de la población. Para recorrer este camino, te propusimos empezar por conocer los recursos con los que cuenta tu región y las diferentes causas de la contaminación, de modo que puedas contribuir con el aporte individual, por ejemplo, evitando el uso de elementos contaminantes, participando en actividades de grupos conservacionistas o fomentando el desarrollo de actividades destinadas al cuidado del medio ambiente en el lugar donde vives. Uno de los problemas más importantes que aquejan a las comunidades en general es el tratamiento de la basura de diferentes procedencias: doméstica, hospitalaria, industrial, etc. Estas actitudes también favorecen el ejercicio de una ciudadanía comprometida con los problemas que aquejan a tu comunidad. Recordá que tu participación es importante.



Actividad 5

Lo particular se hace público

Para cumplir con una tarea solicitada, Martín realizó una búsqueda en Internet sobre el tratamiento de la basura. Allí encontró el siguiente relato del autor brasileño Luis Fernando Verissimo. Lo llevó a la escuela y lo leyeron en clase con la profesora de Lengua

Basura

Un hombre y una mujer se encuentran en el palier, cada uno con su bolsa de residuos. Es la primera vez que se hablan.

—Buen día.

—**Buen día.**

—Usted es del 610.

—**Y usted es del 612.**

—Sí.

—**Todavía no lo conocía personalmente.**

—Ajá.

—**Disculpe mi indiscreción, pero he visto sus bolsas de basura...**

— ¿Mis qué?

—**Su basura.**

—Ah.

—**Noté que nunca es mucha. Su familia debe ser chica...**

—La verdad, soy yo solo.

—**Hmmm... Vi también que usa mucha comida en lata.**

—Es que tengo que hacerme la comida. Y como no sé cocinar...

—**Entiendo.**

—Usted también...

—**Tratame de vos.**

—Vos también perdoná mi indiscreción, pero vi algunos restos de comida en tus bolsas. Champiñones, cosas por estilo...

—**Es que me gusta mucho cocinar. Hacer platos diferentes. Pero como vivo sola, a veces sobra.... —¿Usted... vos no tenés familia?**

—Tengo, pero no aquí.

—**En Espíritu Santo.**

—¿Cómo sabés?

—**Vi unos sobres en la basura. De Espíritu Santo.**

—Sí. Mamá escribe todas las semanas.

—**¿Ella es maestra?**

—¡Qué increíble! ¿Cómo fue que adivinaste?

—**Por la letra en el sobre. Me pareció letra de maestra.**

—Usted no recibe muchas cartas. A juzgar por sus residuos...

—**Y... No.**

—El otro día tenía un telegrama abollado.

—**Sí.**

—¿Malas noticias?

—**Mi padre. Murió.**

—Lo siento mucho.

—**Ya estaba muy viejito. Allá en el sur. Hace tiempo que no nos veíamos.**

—¿Fue por eso que volviste a fumar?

—**¿Cómo sabés?**

—De un día para otro empezaron a aparecer en tu basura etiquetas de cigarrillos.

—**Es cierto. Pero conseguí dejar otra vez.**

—Yo, gracias a Dios, nunca fumé.

—**Ya sé. Pero he visto frasquitos de pastillas en tu basura.**

—Tranquilizantes. Fue una etapa. Ya pasó.

—**¿Te peleaste con tu novio, no es cierto?**

—¿Eso también lo descubriste en la basura?

—**Primero el ramo de flores con la tarjeta, arrojado afuera. Después muchos pañuelos de papel.**

—Sí, lloré bastante, pero ya pasó.

—**Pero hoy todavía veo unos pañuelitos...**

—Es que estoy un poco resfriada.

—**Ah.**

—Muchas veces veo revistas de palabras cruzadas en tus bolsas.

—**Sí..., es que... me quedo mucho en casa. No salgo mucho, sabés.**

—¿Novia?

—No.

—Pero hace unos días había una foto de una mujer en tus bolsas. Y muy bonita.

—**Estuve limpiando unos cajones. Cosas viejas.**

—Pero no rompiste la foto. Eso significa que, en el fondo, querés que ella vuelva.

—**¡Vos ya estás analizando mis residuos!**

—No puedo negar que me interesaron.

—**Qué gracioso. Cuando examiné tus bolsas, pensé que me gustaría conocerte, creo que fue por la poesía.**

—¡No! ¿Vos viste mis poemas?

—**Los vi y me gustaron mucho.**

—¡Pero son malísimos!

—**Si realmente creyeras que son malos, los habrías roto. Solamente estaban doblados.**

—Si hubiera sabido que los ibas a leer..

—**No me los quedé porque, a fin de cuentas, estaría robando. A ver, no sé; ¿lo que alguien tira a la basura, sigue siendo de su propiedad?**

—Creo que no. La basura es de dominio público.

—**Tenés razón. A través de la basura, lo particular se hace público. Lo que sobra de nuestra vida privada se integra con las sobras de los otros. Es comunitario, es nuestra parte más social. ¿Será así?**

—Bueno, ya estás profundizando demasiado en el tema de la basura. Creo que...

—**Ayer en tus residuos...**

—¿Qué?

—**¿Me equivoco o eran cáscaras de camarones?**

—Acertaste. Compré unos camarones grandes y los pelé.

—**Me encantan los camarones.**

—Los pelé pero todavía no los comí. Quizás podríamos...

—**¿Cenar juntos?**

—Claro.

—**No quiero darte trabajo.**

—No es ningún trabajo.

—**Se te va a ensuciar la cocina.**

—No es nada. Enseguida se limpia todo y se tiran los restos.

—**¿En tu bolsa o en la mía?**

El lenguaje y los roles sociales

Cuando hablamos, usamos formas que nos proporciona nuestra lengua para tratar a los demás, para dirigirnos a ellos (se llaman **formas de tratamiento**); los pronombres son algunas de ellas: vos, usted, nosotros. A veces, utilizamos otras palabras para referirnos a nuestro interlocutor: che, señora, señor, señorita. La elección que hagamos de esas formas al hablar depende de la situación de comunicación, es decir, de los roles sociales que desempeñamos, pues cada cual participa de forma diferente en la comunidad a la que pertenece, puede ser: médico, alumno, padre de familia, presidente de un club, amigo, etc. Esa elección también depende del grado de formalidad o informalidad de la conversación; por ejemplo, cuando hablamos con el director de la escuela, usamos "usted", pero si lo hacemos con un amigo, decimos "vos" o "che".

En español podemos no poner los pronombres, pero expresamos el grado de formalidad o informalidad a través de los verbos: (vos) ¿querés?, (usted) ¿quiere? Los pronombres y adjetivos posesivos también pueden ser indicadores de lo mismo: (su) casa, (tu) casa.

Entonces, la pertenencia a un grupo social exige ciertos comportamientos y características esperables que van desde la apariencia y el vestuario a **las formas de usar el lenguaje**. Y esas formas indican no solo la pertenencia a un grupo social sino también la mayor o menor confianza que tenemos con quien hablamos.

Realizá ahora las siguientes actividades:

1- Leé con mucha atención el texto. Puesto que se trata principalmente de un diálogo, podés leerlo con un compañero o compañera (podría representar cada uno a un personaje).

2- Colocá una **H** al lado del parlamento del hombre y una **M** al lado del de la mujer. Enumerá cada intervención en el diálogo.

3- Marcá todos los pronombres personales, posesivos y verbos (formas de tratamiento) que utilizan los personajes para dirigirse uno al otro.

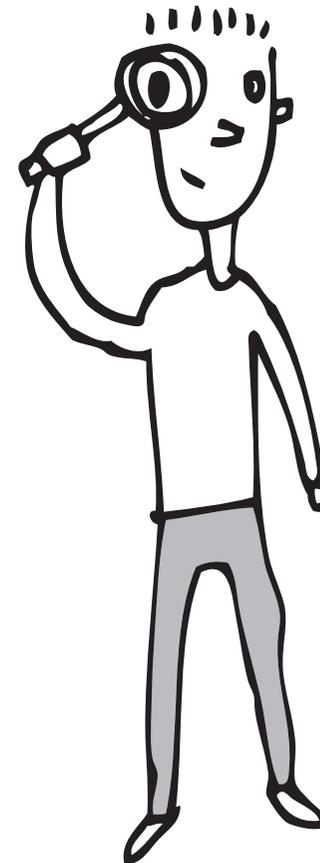
4- En el texto, tres momentos muestran, respectivamente, (a) intensa formalidad; (b) pasaje de la formalidad a la intimidad e (c) intensa intimidad. Completá el siguiente cuadro a partir del rastreo que hiciste de los pronombres:

Intensa formalidad	Paso de la formalidad a la intimidad	Intensa intimidad
Líneas: 1 a...	Líneas:	Líneas:

5- ¿Por qué creés que en la primera parte del diálogo hay una intensa formalidad? ¿En qué parlamento notás que la situación de formalidad está cambiando? ¿Cómo interpretás, en el contexto del cuento, la frase: “-¿En tu bolsa o en la mía?”

6- Comentá con tu profesor o profesora el siguiente fragmento: “-Tenés razón. A través de la basura, lo particular se hace público. Lo que sobra de nuestra vida privada se integra en las sobras de los otros. Es comunitario, es nuestra parte más social. ¿Será así?”.

7-¿Te animás a escribir un texto a la manera de Verissimo en el que se encuentren dos personas en la parada del ómnibus y dialoguen? Recordá que los interlocutores deberán pasar de la intensa informalidad a la intensa intimidad durante la conversación.



IV-Martín quiere compartir lo aprendido...

“El niño tendrá derecho a la libertad de expresión. Ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir información e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.”

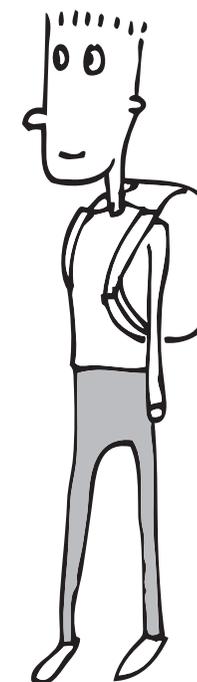
Artículo 13 de la *Convención sobre los Derechos del Niño*.

Martín volvió a evocar las cuadras que caminaba día a día de su casa a la escuela, lo familiar que a esta altura le resultaban y reconoció que, si bien era mucho lo que podía contar respecto de las cosas que encontraba a su paso, le faltaba mucho por conocer.

Reflexionó sobre las necesidades que había a su alrededor, de lo que se estaba haciendo en su comunidad y de los recursos con los que contaban, de la forma en que estos eran administrados, de qué actividades se desarrollaban en cada lugar que encontraba a su paso, y tantas cosas más. Entonces concluyó que para mejorar el lugar en que vivimos debemos empezar por conocerlo.

Decidió iniciar la tarea a partir de la confección de un plano en el que situar a la escuela y marcar el itinerario que realizaban él y sus compañeros diariamente. Les pidió su colaboración y se puso en marcha. Realizaron un primer croquis en el que señalar la escuela y los nombres de las calles que recordaban, indicaron en él los lugares que tomarían como referencia (el centro vecinal, la biblioteca, la plaza, entre otros). Cada uno marcó en el plano su itinerario y se comprometió a completarlo con los datos que faltaban y corroborar los ya señalados. Tomaron la medida de una cuadra, seleccionaron la escala más conveniente y confeccionaron la versión definitiva del plano.

Plano del barrio de Martín



En el primer lugar se ha ubicado a la escuela, hacia su derecha se encuentra el jardín de infantes (2). En la esquina, se encuentran las instalaciones de la cocina y comedor de la escuela (3). Hacia el este, situada en la otra esquina, se encuentra la sede del centro vecinal (4) y en su esquina opuesta una biblioteca popular fundada por la escuela y el jardín (5). Ya en la calle paralela se encuentran, en una de las esquinas una cancha de fútbol que es propiedad del centro vecinal (6). Más alejados, se ubican la capilla (7), la plaza (8) y el tanque de agua que provee a todos los vecinos (9). Por último, en los círculos blancos con borde negro, se han ubicado los distintos domicilios de Martín y sus amigos.

Actividad 6

Ubicándonos en el plano

La necesidad de orientarse llevó al hombre, desde tiempos muy antiguos, a dibujar el sitio donde vivía. Se han encontrado representaciones muy antiguas de casas, poblaciones, ríos, lagos, montañas y mares hechas en tiras de corteza de árbol, en bloque de madera, en pieles de animales, en papeles, en barro y en metal.

A estas representaciones las denominamos hoy mapas y planos.

- ¿Sabés cuál es la diferencia entre ambos?

- ¿Y cómo se realiza la lectura de cada uno?

Si tenés una computadora a la que puedas acceder, existen programas que te permiten imprimir mapas confeccionados a partir de combinaciones de imágenes de satélite. Simplemente con indicar el nombre de tu localidad, podrás observar e imprimir un mapa de ella.

No todos los planos son iguales, existen diferentes tipos. El que confeccionaron Martín y sus compañeros se denomina “plano ortogonal”, en él se representan los lugares y objetos con líneas simples, las manzanas son rectangulares (o cuadradas) y las calles perpendiculares, paralelas y/u oblicuas.

No todos los lugares pueden ser representados a través de planos ortogonales, este tipo se adecua a un estilo de planeamiento urbano en donde las manzanas son rectangulares (o cuadradas) y las calles rectilíneas se cruzan formando ángulos rectos.

En la realidad existen un sinnúmero de planos adecuados a las características urbanísticas y marco natural del lugar.

- ¿Cuál considerarás que sería el más adecuado para representar los alrededores de tu escuela?

Para responder a esta pregunta es necesario que reconozcas las características urbanísticas y naturales de la zona. Si no las recordás, realizá una primera versión del plano utilizando la información que has podido recolectar hasta el momento. Cuando salgas de la escuela, prestá atención a esas características y luego realizá las modificaciones que creas conveniente. Para facilitar la lectura del plano sería importante que incluyas un dibujo, en un costado, de los puntos cardinales

Toda representación gráfica de la realidad se realiza a escala. Por ejemplo, en un mapa, existe un recuadro a un costado en donde figura la escala en la cual ha sido confeccionado. En ella, se indica la relación entre “la medida en el dibujo” y “la medida en la realidad”. Por ejemplo, la indicación 1:100 significa que cada unidad de medida del plano representa 100 unidades de la realidad. Los mapas y planos se confeccionan de tal manera que el norte quede en la parte superior de la hoja.

- Observá el plano de Martín (recordá que en él cada cuadra de una manzana está representada por un rectángulo de 100 m de longitud real de ancho) y respondé:

- ¿Cuál es la escala que utilizaron para confeccionarlo? ¿Cuál es su significado?

El círculo blanco con una “M” es la casa de Martín.

-¿Qué distancia recorre Martín por día para ir y volver de la escuela?

- Los chicos se olvidaron de ubicar en el plano algunos lugares de los que han realizado las siguientes anotaciones:

-“La Iglesia está a 200 metros de la escuela hacia el norte, en donde se cortan las calles del lugar, antes de cruzar la calle y a mano izquierda”.

-“Para ir al cyber desde la escuela hay que caminar 200 metros hacia el sur, girar hacia el este y seguir caminando 150 metros más. El cyber se encuentra a mano derecha”.

¿Podrías ayudarlos señalando en el mapa los lugares indicados?

- Utilizando los puntos cardinales como referencia e indicando las distancias recorridas en cada tramo, describí el itinerario que realiza cada uno de los compañeros de Martín para ir de su casa a la escuela. ¿Existe la posibilidad de que este itinerario sea más corto? ¿Por qué?

Ahora que conocés el concepto de escala, estás en condiciones de mejorar tu primera versión del plano, para ello deberás seleccionar la escala que creas más conveniente. Acordate de que para ello hay que tener en cuenta el tamaño de la hoja en que vas a realizarlo y el espacio con el que contás.

Podés seleccionar la misma escala que utilizó Martín, si es que lo creés conveniente; si no, podés pensar en reducirla a la mitad para obtener un dibujo más pequeño o bien duplicarla, si tu intención es ampliar el plano.

Y ahora, ¡manos a la obra!

Actividad 7

Un viaje imaginario...

Los mapas te permiten también conocer lugares sin que efectivamente realices el viaje, basta con ubicar el punto a donde querés ir, para tener información respecto de distancias, relieve, hidrografía y muchas cosas más.

Te proponemos, con el fin de conocer con mayor profundidad la región en donde vives y sus características, realizar un itinerario utilizando un mapa y toda la información que puedas obtener respecto del recorrido que vas a elaborar.

¿Qué necesitás?

- Un mapa de la provincia en donde figuren las rutas que unen las diferentes localidades.
- Libros de texto o cualquier información que puedas recolectar a través de Internet o en organismos municipales, departamentales y provinciales que te permitan establecer las características de los lugares que vas a visitar.

Te proponemos que inicialmente marques en el mapa el itinerario que vas a realizar, te sugerimos que tomes como referencia la localidad en donde se encuentra tu escuela y que, a partir de ese punto, indiques un recorrido que te permita conocer una buena parte de la provincia. Puedes además realizar el recorrido de ida por algunas rutas y de vuelta, por otras.

Posteriormente, obtené información sobre las localidades y las zonas por las que vas a pasar en tu itinerario. No te olvidés indicar en primer lugar las características de la localidad de partida y volcalo en un cuadro similar al siguiente:

LOCALIDAD O ZONA	UBICACIÓN (en coordenadas geográficas)	DISTANCIA (en Km)	RELIEVE	CLIMA	TIEMPO (estimado para llegar desde la escuela)

A partir de la información del cuadro te sugerimos realizar una hoja de ruta, es decir, una descripción del viaje en el que incluyas el mapa en donde marcaste el itinerario, las coordenadas geográficas que indican la ubicación de cada uno de los lugares por los que vas a pasar, las rutas por las que vas a transitar y el orden en que lo harás, el tiempo estimado para ir de una localidad a otra teniendo en cuenta **la velocidad promedio** a la que calculás viajar, tené en cuenta el tiempo de descanso necesario y los posibles lugares para pernoctar (si lo consideras prudente).

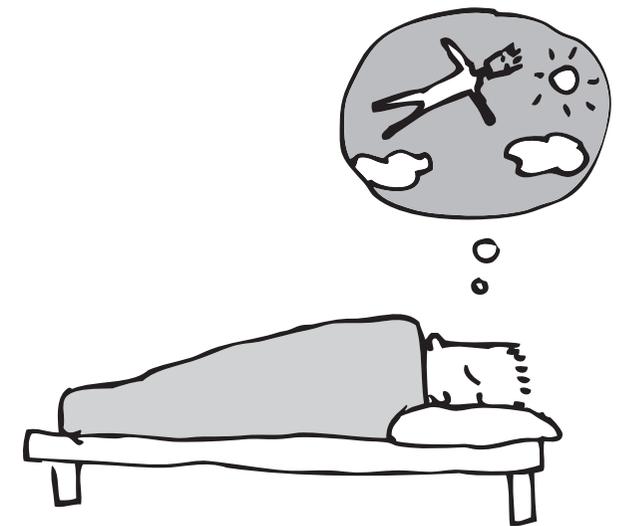
¿Qué es la velocidad promedio?

El número que indica la aguja del velocímetro de un auto expresa una relación entre la distancia recorrida y el tiempo que demora en recorrerlo. Por ejemplo, si la aguja señala "80 km/h" esto significa que, si se mantiene la misma velocidad, demorará 1 hora en recorrer 80 km. En la realidad es casi imposible mantener una velocidad constante, en los tramos rectos de la ruta es muy probable que aumentes a 100 km/h y que, al aproximarte a una curva, disminuyas a 60 km/h, por lo que los 80 km/h se pueden considerar como la velocidad media o promedio entre los tramos de mayor velocidad y aquellos en que la velocidad disminuye.

Algunas de los lugares por los que pases en tu itinerario corresponderán a ámbitos urbanos y otros al rural. ¿Sabes cuál es la diferencia entre ambos?

Señala por lo menos tres características propias del paisaje urbano y tres del paisaje rural.

- ¿Qué actividades se desarrollan en las ciudades y cuáles en el campo?
- ¿Cuáles de los lugares por los que vas a pasar pertenecen al ámbito rural y cuáles al urbano? ¿Por qué?
- ¿Qué recursos naturales se obtienen de las zonas rurales correspondientes a tu itinerario?
- ¿Cuáles de estos recursos son renovables y cuáles no? ¿Por qué?



Martín y sus amigos, al finalizar el plano se preguntaron cómo seguir.

Uno de ellos preguntó: ¿y si confeccionamos un folleto?

- Sí - añadió Martín - Podemos ver cuáles son los espacios de participación cercanos a la escuela, buscar información en forma similar a como lo hice en mi barrio, escribir las referencias del mapa y así otras personas pueden tener conocimiento de estos lugares.

Luego de discutirlo, Martín y sus compañeros decidieron ampliar la información que tenían respecto de cada uno de los lugares que habían señalado en el plano y realizar un relevamiento de los espacios de participación cercanos a la escuela, para eso decidieron ir a cada uno de ellos y entrevistarse con las personas que se encontraban allí con el fin de tener un conocimiento más claro del lugar, su historia, su situación actual y de las actividades que se desarrollaban.

Con esta información realizaron un cuadro similar al que Martín había realizado en el relevamiento de espacios de participación de su barrio y decidieron seleccionar parte de la información para realizar las referencias.



Actividad 8

Construyendo un folleto

Los folletos tienen diferentes formas y tamaños. Sencillamente, son una pieza de papel con tinta impresa sobre él. ¿Para qué se utilizan?: para promocionar una compañía, producto o idea, dar indicaciones sobre lugares, etc. Pueden ser plegados, guillotizados, engrampados, o alguna de las varias opciones de encuadernación.

En este caso, vamos a diseñar uno como el que hizo Martín. Su finalidad va a ser dejar sentados los datos principales sobre los espacios de participación ciudadana cercanos a la escuela. Recordá que son textos informativos, por lo que los datos, las referencias, las indicaciones deben aparecer de manera muy clara.

En este caso, se trata de un díptico, es decir, la hoja del tamaño A4 está dividida en dos.

Del lado derecho ubicaremos el mapa. A la izquierda, pondremos las referencias (todos aquellos datos necesarios para que quien lea entienda el mapa) y un breve comentario sobre el barrio y el/los centro/s de participación ciudadana más importante/s.

Atención

1- Los títulos y subtítulos deberán ser claros y atractivos. Por ejemplo: "Barrio Las lamparitas: luz, diversión y compromiso"; "Centro Vecinal Las candelas: lugar de encuentro y progreso para nuestro barrio"...

2- Para escribir el texto que ubicarás después del título correspondiente al barrio, tené en cuenta que debe ser muy breve (esto se debe al espacio con el que contás para presentar la información), por eso, no deberán faltar allí los datos básicos: nombre, ubicación, algún dato histórico.

3- A partir de la información recabada y registrada en las tablas anteriores deberás redactar un texto breve presentando el centro de participación ciudadana más importante. Podés incluir las siguientes frases:

“El Centro Vecinal X está ubicado...”; “Fue creado en el año X por necesidad de los vecinos...”; “Actualmente, concurren aproximadamente X personas con la finalidad de...”; “Las actividades principales que allí se desarrollan son...”

4- Si pudiste sacar fotos del lugar, podés incluir una pequeña en algún espacio libre cercano al texto de presentación.

5- La tipografía (tipo de letra) deberá ser acorde a la temática presentada y al estilo de un folleto. También el tamaño tiene que acomodarse al tamaño del díptico.

El folleto es un ejemplo de un documento de tamaño específico con el cual debes trabajar. No se puede agregar una página de más. Su texto e imágenes deben caber dentro de un espacio preciso, o de lo contrario el folleto no se doblará correctamente.

Bibliografía

Abril, J y otros. (1997). *Ciencias Naturales y Tecnología 7*. Bs. As.: Santillana.

Alonso, M. y otros (1996). *Educación ética. Repensando la educación Cívica*, Bs. As.: Troquel.

Argentina, Ministerio de Educación. (2008). *Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en Argentina, borrador para el debate*. Bs. As.: Consejo Federal de Educación.

Argentina, Ministerio de Educación. (2009). *Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria, Resolución CFE N° 84/09*. Bs. As.: Consejo Federal de Educación.

Aristegui, R y otros (2005). *Matemática 8 en estudio*. Bs. As.: Puerto de Palos.

Barallobles, G. (1997). *Matemática 7° EGB*. Bs. As.: Aique.

Bareilles, O. S. (1990). *Iniciación musical*, Bs. As.: Kapelusz.

Bernstein, B. (1988). *Clase, Código y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal Universitaria.

Costa Negreiros, G. R. “O uso dos pronomes de tratamento. Uma análise da quebra de formalidade no texto literário”. (PUC-SP e UNIVERSITAS). Recuperado el 21 de agosto de 2009.

[http://www. filologia.org.br/revista/09.htm](http://www.filologia.org.br/revista/09.htm)

Croatto, L. (s/f). *Yo quiero*. [Grabado por R. Rada] En *Instituto Interamericano del Niño* [Video educacional]. www.iin.oea.org

Chevallard, Y. y otros (2000). "Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje". En *Cuadernos de Educación* N° 22. Barcelona: ICE Horsori.

Dickson, L. y otros (1991). *El aprendizaje de las matemáticas*. Madrid: Labor.

Educación Plástica 1. (2001). Bs. As. Santillana.

Espinoza, A. (coord.) (2005). *Ciencias Naturales 8*. Bs. As.: Longseller.

Espinoza, A. (coord.) (2005). *Ciencias Naturales 9*. Bs. As.: Longseller.

Fiol, L. y otros (1995). "Proporcionalidad directa. La forma y el número". En *Matemáticas: cultura y aprendizaje* N° 20. Madrid: Síntesis.

Flores, F. y otros. (2004). *CRONOS 8 – Ciencias Sociales*, Bs. As.: SM.

Flores, F. y otros. (2004). *CRONOS 9 – Ciencias Sociales*, Bs. As.: SM.

Fregona, D. (1997). *El libro de la Matemática 7*. Bs. As.: Estrada.

García Negroni, M.M (coord.) (2004). *El arte de escribir bien en español. Manual de corrección de estilo*, Bs. As.: Arcos.

Genette, G. (2001). *Umbrales*, México: Siglo Veintiuno Editores.

Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Martini, A. M. y Sánchez Araujo, S. (2002). *La problemática de la articulación escolar*. Educando Ediciones.

Rico, L. (coord.) (1997). *La educación matemática en la enseñanza secundaria*. Barcelona: ICE Horsori.

Roldán, W. (1987) *Cultura musical*, Bs. As.: Troquel.

Terigi, F. (2008). "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles". En revista *Propuesta Educativa*. Bs. As.: FLACSO.

UNICEF. *Los dibujos animados en pro de los derechos del niño*.
<http://www.unicef.org/spanish/crcartoonssp/>

Villarruel, A. (2002). *Educación Plástica 2*, Bs. As.: Kapelusz.

Zorrilla, A. M. (2004). *Diccionario de las preposiciones españolas*, Bs. As.: EDB.

Introducción

El presente trabajo es un aporte al análisis y la reflexión que sobre la enseñanza en la escuela media se vienen produciendo en los últimos años. Ella es asumida como una práctica intencional, donde valores, saberes y modalidades de relación entre quienes la constituyen (docentes y alumnos) 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 los aportes que poseen propuestas de enseñanza orientadas a la integración progresiva de saberes mediante el abordaje de temas y/o problemas de trabajo.

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 sociedad 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 asumirse 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 alumnos. Con apuestas muchas veces diferentes, ellos comparten experiencias en torno a una práctica común, la enseñanza. Para la escuela, ella representa el dispositivo de transmisión que reúne en tiempos y espacios específicos a docentes y alumnos. Para los profesores es esa práctica 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 alumnos, la enseñanza representa ese espacio compartido (a veces con entusiasmo/aburrimiento o sentido/sin sentido) 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 alumnos. Ella involucra procesos específicos de selección, organización, secuenciación, transmisión y evaluación selectivas del conocimiento, ligadas a modelos de autoridad construidos 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, forman parte de la rutina de actividades vinculadas a la enseñanza que realizan cotidianamente los profesores. Ellas 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 ella 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” donde se elabora gran parte del sentido del tiempo compartido entre profesores y alumnos.

Los ritmos y formas que asume la enseñanza suelen modificarse en el curso del trabajo en diferentes años lectivos, con diferentes grupos de alumnos e incluso, en diferentes momentos del trabajo al interior de un mismo curso. 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 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 alumnos con dichos contenidos; las condiciones de estos últimos para apropiarse de ellos en el ritmo propuesto, así como el espacio que otorgamos a los interrogantes de los alumnos 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 reconocer que esta no es neutral. En ella siempre se asume una posición que se traduce en modos específicos de vinculación 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 profundamente 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 alumnos 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 esta moviliza junto a los saberes disciplinares, visiones y valores sobre el mundo y que estos 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 alumnos y sus posibilidades de apropiarse del saber les brinde herramientas que les posibiliten reconocer los modos de relación con ellos que les proponemos y la importancia que para su desarrollo personal poseen.

Enseñar y Aprender, como relaciones de saber

La enseñanza es una apuesta compleja. Ella siempre se organiza con la pretensión de que otros aprendan. Por ese motivo, las escuelas han desarrollado muy variados y por momentos, complejos dispositivos de seguimiento y evaluación de los saberes adquiridos por los alumnos. Si bien ellos son necesarios, pues brindan información sobre el grado de apropiación de saberes enseñados por parte de los alumnos y en ese sentido, por el estado que adquiere en diferentes momentos, la distribución de aquellos bienes simbólicos que la escuela debe transmitir, es importante no establecer una relación mecánica y causal entre enseñanza y aprendizaje. Gary Fenstermacher (1999) ha planteado claramente que la relación entre ambos términos es de dependencia ontológica y no de casualidad. La noción de enseñanza requiere para su constitución la de aprendizaje, como la noción de carrera requiere de la de meta. Pero es importante recordar que la enseñanza no provoca, crea u origina el aprendizaje; en todo caso, lo guía y/o lo facilita.

Que enseñemos no significa que necesariamente los alumnos 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, separa-*

do 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 sí 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 alumnos, 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 muy diferente orden. Algunos de ellos remiten a campos de conocimientos muy diversos entre sí (matemáticas, historia, física, lengua). Otros, aluden a experiencias de vida que ingresan como puntos de vista a veces normativos, en ocasiones reflexivos. Ante ellos los alumnos adoptan muy variadas posiciones. Creemos firmemente 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 sus puntos de vista.

La relación con el saber que establecen los sujetos, tanto alumnos como docentes, es compleja 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 conocimiento de los alumnos son amplios y múltiples. A diferencia de lo que ocurría hasta hace unas décadas atrás, los alumnos acceden a conocimientos muy variados y por momentos 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 información y conocimiento 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 alumnos por conocer, que tensione 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 de ellos. Pero al interior de la escuela, los jóvenes no saben esto. El sentido de la escolarización es un punto de inicio en el trabajo docente, pero no en la disposición con el saber de los alumnos. No es posible realizar un préstamo de "sentido", ni demandar la sumisión de los alumnos 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 alumnos. 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 alumnos 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 currículum 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 alumnos) 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 alumnos, así como en las características que asume la enseñanza. Es sobre ellos que es necesario construir y/o proponer alternativas 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 currículum 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 currículum 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 disciplinares² 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 currículum y la enseñanza es sumamente importante porque contribuye a desnaturalizar las opciones pedagógicas que construimos³. No enseñamos porque sí ciertos contenidos. Lo hacemos por motivos que deben poder ser justificables públicamente y en la escuela secundaria, comprendidos por los alumnos. 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 currículo al habilitar el contacto de los alumnos con múltiples puntos de vista, puede volverse justo. La selección del contenido escolar 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 alumnos, la distribución de tiempos y espacios dentro y fuera del aula, así como en la selección de los materiales curriculares de apoyo al proceso de enseñanza 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 disciplina⁴.

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 alumnos 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 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 alumnos. 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 aprendizaje, 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 alumnos la combinación de esfuerzos de todos los docentes. Uno, dos o tres módulos de 40 u 80 minutos a la semana suele ser el tiempo de trabajo con alumnos que semanalmente deben disponerse en todas las materias a conocer y reconocer los modos de aprender adecuados en cada una de ellas⁵, 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 y/o temas, 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 alumnos 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 la construcción de un modelo curricular alternativo que avance en la asignación de cargos docentes y promueva nuevos vínculos con el conocimiento a los alumnos. Aún así, podemos observar importantes esfuerzos en los últimos años por disminuir la fragmentación curricular en la escuela secundaria, 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 alumnos. 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 alumnos. 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 alumnos al trabajo con contenidos más complejos y abstractos. Esta estrategia posibilita incorporar en la enseñanza la lógica disciplinar desde un lugar más cercano a los alumnos. 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 alumnos, 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 temas⁶. Aquel que refiere a que los alumnos 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 an-

teriores y del mismo año). En ambos casos, las preocupaciones docentes refieren 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. Es importante tener en cuenta que la integración de contenidos en sí misma no es mejor que otras estrategias de trabajo y relación con el saber que puedan proponerse a los jóvenes. En todo caso, da cuenta 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, según Cangenova, 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”. 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)". (2005) Una última forma de integración puede organizarse en torno a **temáticas y/o problemas**. El aporte de cada área de conocimiento enriquecen y complejizan 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 alumno 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 alumnos pongan en funcionamiento saberes de muy diverso orden y/o espacios disciplinares para la comprensión de determinados contenidos. En este sentido, podemos sostener que la integración de contenidos como estrategia de enseñanza puede contribuir en determinados momentos a la utilización en con-

textos variados de saberes provenientes de diferentes campos de conocimientos. Si bien, es cierto que esta estrategia en sí misma, no atiende la problemática del interés que los alumnos puedan tener por conocer, es un avance significativo en la construcción de modalidades de relación con el saber que propongan a los alumnos diferentes maneras de abordar los saberes disciplinares específicos.

Atender las modalidades de "relación con el saber" que se le proponen a los alumnos 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 él 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 inscribir a los alumnos "... 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 alumnos sobre fenómenos que, por cotidianos, no dejan de ser complejos⁷. Por otro lado, promover la comprensión en los alumnos 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 situaciones⁸.

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 disciplinarios 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)

En la complejidad de enseñar, 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 alumnos. 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 el diálogo sobre la enseñanza 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 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 alumnos.

La enseñanza es una apuesta compleja. Ella siempre se organiza con la pretensión de que otros aprendan, sin embargo, en la actualidad, es posible advertir que parte de los problemas en la escolarización de los jóvenes deviene de la estructura

curricular y laboral de la escuela media. Sus efectos más notorios son la fragmentación de la enseñanza, pero también de la relación de los alumnos con el saber. Por ello es necesario construir y/o proponer alternativas didácticas que promuevan otras relaciones de los jóvenes con el saber. Entre ellas, 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 alumnos como participantes de la relación pedagógica y no como mero receptores. Hay allí una clave para atender su “aparente falta de interés”. Simultáneamente, es posible advertir que el trabajo con temas y/o problemas posibilita brindar a los alumnos situaciones para resolver que requieren de la participación de saberes provenientes de diferentes disciplinas. De esta manera, la integración de saberes es vista como una estrategia de enseñanza, cuya pertinencia es necesario construir en cada año escolar, con cada grupo de alumnos. El desafío está abierto al interior de las escuelas.

Bibliografía

Alterman Nora B. (2003) /El Currículum 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

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

Merieu Philippe. 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 (2° 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 No es lo mismo adscribir por ejemplo, en un asignatura como psicología a una corriente conductista, psicoanalítica y/o gestáltica.

3 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 currículum excluye.

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

5 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 posee lógicas para la construcción y validación de sus conocimientos.

6 Sin dudas son muchas más las preocupaciones docentes. En este trabajo hemos optado por considerar de manera provisoria, solo dos.

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

8 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.

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-

cialidad 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 construidos 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 previsible 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 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 tensione 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 currículum 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 currículum 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 currículum 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 currículum 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 currículum 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 currículum 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 Iñiesta (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 Iñiesta 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 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 Currículum 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.

⁵Alterman (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, apropian, 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 currículum 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.

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

¹⁰Para 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 978-950-33-0819-6



9 789503 308196

