

COLECCIÓN EDUCACIÓN SECUNDARIA:
**SENTIDOS,
CONTEXTOS
Y DESAFÍOS**

Enseñar en Educación Secundaria, un compromiso con la construcción de aprendizajes relevantes y duraderos

Secuencias didácticas implementadas en los
distintos ciclos y años de la Educación
Secundaria y Modalidades

Secuencias didácticas de
Ciencias Sociales y Humanidades

comunicarte
Editorial

UCC UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CÓRDOBA
JESUITAS

Facultad de Educación

Serie Mundos escolares

Enseñar en Educación Secundaria, un compromiso con la construcción de aprendizajes relevantes y duraderos

Secuencias didácticas implementadas en los distintos ciclos
y años de la Educación Secundaria y Modalidades

Secuencias didácticas de *Ciencias Sociales y Humanidades*

Ferreira, Horacio Ademar

Enseñar en educación secundaria, un compromiso con la construcción de aprendizajes relevantes y duraderos : secuencias didácticas implementadas en los distintos ciclos y años de la educación secundaria y modalidades : secuencias didácticas de Ciencias Sociales y Humanidades / Horacio Ademar Ferreira ; coordinación general de Silvia Vidales. - 1a ed . - Córdoba : Comunic-Arte ; Córdoba : Universidad Católica de Córdoba. Facultad de Educación, 2019.

Libro digital, DOC - (Educación Secundaria: sentidos, contextos y desafíos / Ferreira, Horacio Ademar; .Mundos escolares)

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-602-919-3

1. Ciencias de la Educación. 2. Educación Secundaria. 3. Ciencias Sociales y Humanidades. I. Vidales, Silvia, coord. II. Título.

CDD 373.07

De la presente edición:

Copyright © UCC-Facultad de Educación y Editorial Comunicarte.

Dirección académica de la colección:

Horacio Ademar Ferreira

Coordinación de la serie Mundo escolares:

Adriana Carlota Di Francesco

Silvia Noemí Vidales

Arte de tapa y diseño de interiores: Fabio Viale

Todos los derechos reservados. Queda hecho el depósito que prevé la ley 11.723.

ISBN: 978-987-602-919-3

Integrantes del equipo de trabajo responsable de esta publicación

Dirección:

Horacio Ademar Ferreyra.

Coordinación general de la convocatoria:

Silvia Vidales.

Autores: Marina Babini, Karina Clissa, Liliana Beatriz Contestín, José Alfredo Fretes, Marcela Leivas, María Laura Martínez, Pablo Daniel Medina, Cinthia Gianina, Ramírez Roxana Alejandra Ramírez Rosa Magdalena Sánchez, Claudia Rosana Scarpeccio, María Eugenia Somers, Juana Sorondo, Valeria Alejandra Urquiza, Mónica Graciela Vargas Prada.

Comisión evaluadora: Mariano Acosta, Silvana Bacchi, Mónica Binimelis, Ingrid Blank, Laura Bono, Roberto Bossio, Claudia Brain, Silvia Bussoli, Mariano Campilia, Marta Cannizzo, Cinthia Carcavilla, Mariana Carranza, María de los Ángeles Cignoli, Adriana Di Francesco, Diana Eberle, Jacinta Eberle, Claudio Fenoglio, Mónica Fernández, Marta Fontana, Silvia Fumero, Carina Gattone, Cristina Lerda, Liliana López, Mariana López, Claudia Maine, Sandra Molinolo, Fernando Moyano, Alicia Olmos, Fernando Omodei, Juan Parada Silva, Rita Peñaloza, Héctor Romanini, Marcela Rosales, Ayelen Sargiotto, Gloria Saucedo, Nicolás Sheiffer Grieve, María Elena Sörenson, Liliana Stuppa, Marta Tenutto, Manuela Vázquez, Jorgelina Yapur.

Sistematización: Ana María Rúa.

Asesoramiento en los procesos de sistematización: Gerardo Britos.

ÍNDICE

La convocatoria	5
Secuencias didácticas Ciencias Naturales y Humanidades	9
1. Aglomerados urbanos argentinos: condiciones y experiencias actuales de vivir en la ciudad. <i>Rosa Magdalena Sánchez</i>	10
2. Bullying, violencia, agresión y legítima defensa. <i>Roxana Alejandra Ramírez</i>	27
3. ¿Cómo fue transformándose el pensamiento administrativo? Integración del modelo 1 a 1. <i>Cinthia Gianina Ramírez</i>	39
4. Construyendo al sujeto moral. <i>María Eugenia Somers y Juana Sorondo</i>	45
5. Construyendo nuestra campaña sobre embarazo adolescente. <i>Valeria Alejandra Urquiza</i>	64
6. Hagamos un buen trato. <i>José Alfredo Fretes</i>	85
7. Inventariado y catalogación de bienes culturales como forma de análisis y organización de datos del proceso de investigación en un contexto científico. <i>Pablo Daniel Medina</i>	89
8. La educación secundaria: pensádonos más allá del derecho a la educación. <i>Marina Babini y Claudia Rosana Scarpeccio</i>	101
9. La integración grupal como experiencia de aprendizaje en Construcción de Ciudadanía. <i>Marcela Leivas</i>	111
10. Las TIC ceden paso a las TAC: la democratización de la palabra a través de documentos colaborativos. <i>Marina Babini</i>	125
11. Los escenarios de la inmigración. <i>Karina Clissa</i>	133
12. Orígenes y accionar del Movimiento Obrero Argentino (1890-1930). <i>Mónica Graciela Vargas Prada</i>	145
13. Viajando al mar de Ansenúza, laguna Mar Chiquita. <i>Liliana Beatriz Contestin y María Laura Martínez</i>	161

La convocatoria

En octubre de 2016, en el marco de la investigación *Las prácticas de enseñanza de los docentes de Educación Secundaria. Un estudio en las Provincias de Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos, República Argentina (2016-2018)*, el Equipo de Investigación en Educación de Adolescentes y Jóvenes –Unidad Asociada CONICET, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la República Argentina– de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba, convocó a la comunidad docente a participar a través del diseño y presentación de secuencias didácticas que abordasen contenidos de los distintos campos de conocimiento de la Educación Secundaria y sus Modalidades y en las que:

- se propusieran estrategias integrales e integradoras,
- se promoviera el desarrollo de capacidades fundamentales de los estudiantes (comprensión lectora, producción de textos orales y escritos, encuadre y resolución de problemas, pensamiento crítico y creativo, trabajo en colaboración, entre otras),
- se generaran ambientes de aprendizaje reales y/o virtuales enriquecidos,
- se plasmasen nuevas formas y perspectivas para enseñar en los actuales contextos y escenarios locales, regionales y nacionales.

De la convocatoria podían participar docentes en servicio en escuelas de Educación Secundaria de Argentina y estudiantes avanzados de Institutos Superiores y de Profesorados Universitarios que forman docentes de Educación Secundaria. Sus producciones podían ser individuales o de equipo docente institucional: pareja pedagógica, integrantes de una misma área, responsables de trabajo compartido entre espacios curriculares.

Para organizar la convocatoria se previeron dos categorías:

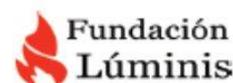
- **Categoría docentes:** incluyó a profesores o equipos de profesores que se desempeñan en escuelas de Educación Secundaria y sus Modalidades.
- **Categoría estudiantes:** incluyó a estudiantes de los dos últimos años de Institutos Superiores y Profesorados Universitarios que forman docentes de Educación Secundaria, coordinados y avalados por sus profesores de Didácticas Específicas o Práctica Docente, o bien en trabajo conjunto con los docentes orientadores de las instituciones de Educación Secundaria en



EQUIPO DE INVESTIGACIÓN
EN EDUCACIÓN DE
ADOLESCENTES Y JÓVENES | UCC

FACULTAD DE
EDUCACIÓN

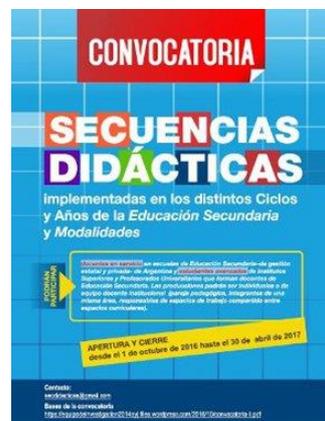
Con el apoyo de:



las que los estudiantes realizan sus prácticas docentes y su residencia (escuelas asociadas/escuelas de destino).

La convocatoria estableció los siguientes requisitos generales:

- Los participantes podían presentar un máximo dos secuencias didácticas.
- La secuencia didáctica a presentar debía haber sido implementada con estudiantes en instituciones educativas de Educación Secundaria y ser inédita.
- La secuencia tenía que enmarcarse en uno de los siguientes campos/ espacios curriculares/ asignaturas/ materias/ áreas¹:
 - *Ciencias Naturales, Matemática y Tecnologías* (Biología, Educación Tecnológica, Física, Matemática, Química, etc.).
 - *Ciencias Sociales y Humanidades* (Filosofía, Formación Ética y Ciudadana, Geografía, Historia, Psicología, etc.).
 - *Lenguajes y Comunicación* (Educación Artística, Educación Física, Lenguas Extranjeras, Lengua y Literatura, etc.).
- La extensión total de la producción no debía superar las 30 páginas.
- Como evidencia de la implementación, la presentación debía acompañarse con testimonios fotográficos de situaciones de aula y escaneado de trabajos de los estudiantes (por ejemplo, tablas, cuadros, ejemplos, mapas, instalaciones, maquetas, otras producciones).
- No se podrían incluir ilustraciones tomadas de Internet u otras fuentes que no fuesen propias del autor de la presentación.
- En todos los casos, era necesario citar las fuentes de textos imágenes, videos y otros materiales que se incorporaran.
- Las citas y referencias debían ajustarse a las normas APA (*American Psychological Association*, <http://normasapa.com>).

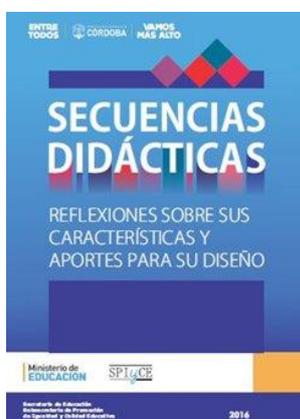


Para facilitar la consideración de cada secuencia didáctica, se solicitó que el o los docentes participantes ajustaran la producción a los siguientes ítems:

- Título/ eje de la secuencia.
- Campo/ espacio / asignatura/ materia o área involucrados.
- Destinatarios: ciclo, año de la Educación Secundaria para el o los cuales se propone.
- Fundamentación: breve desarrollo de los argumentos que justifican la toma de decisiones didácticas en las que se sustenta la secuencia propuesta (extensión no mayor a una página).
- Contextualización: referencia a las problemáticas de enseñanza y/o aprendizaje a las que se pretende atender o bien a las innovaciones que se intenta producir con la

¹ Los agrupamientos se configuran según criterios de operatividad y proximidad científica. Las denominaciones de las asignaturas pueden ser distintas según la pertenencia a una determinada jurisdicción educativa.

- propuesta, considerando los contextos y situaciones en los que se piensa implementar la secuencia (extensión no mayor a una página).
- Propósitos o intencionalidades del docente: refiere a lo que el o los docentes pretenden promover, propiciar, favorecer, movilizar, etc.
 - Objetivos: expresados en términos de logros de aprendizaje que se espera que los estudiantes construyan, como procesos y resultados.
 - Aprendizajes/contenidos que se abordan en la secuencia: su especificación y organización en el marco de la situación didáctica que se propone.
 - Desarrollo de las actividades: definición de los formatos pedagógicos y estructuras didácticas, acciones del docente y de los estudiantes, mediación instrumental (recursos, materiales), mediación social (los agrupamientos), interacciones, tiempos y espacios.
 - Monitoreo y evaluación de los aprendizajes: instancias, criterios, indicadores, instrumentos.
 - Bibliografía del docente y para los estudiantes.



Para ampliar estos componentes, los docentes interesados en responder a la convocatoria fueron invitados a consultar el siguiente documento de apoyo didáctico: Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2016). *Secuencias didácticas. Reflexiones sobre sus características y aportes para su diseño*. Córdoba, Argentina: Autor. Disponible en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/2016-Docs/SD.pdf>

La valoración de las presentaciones estuvo a cargo de una Comisión evaluadora, conformada por integrantes del equipo de investigación, directivos y supervisores de Educación Secundaria, profesores de Institutos Superiores de Formación Docente y de Profesorados Universitarios, que tomaron decisiones en función de los siguientes criterios:

- Ajuste a las condiciones de estructura y componentes de la secuencia didáctica estipulados en esta convocatoria.
- Pertinencia y adecuación de la fundamentación de la propuesta.
- Presencia de abordajes integrales e integradores de aprendizajes/contenidos.
- Aporte al desarrollo de capacidades fundamentales de los estudiantes.
- Integración de nuevos modos y perspectivas para enseñar.
- Generación de escenarios de aprendizajes innovadores y enriquecidos por diversidad de interacciones y recursos.
- Coherencia interna entre los componentes de la secuencia.
- Pertinencia y autenticidad de los testimonios fotográficos de las situaciones de aula, como así también de las producciones de los estudiantes.
- Producción original de los autores.

- Respeto de la normativa para citación y referencias.
- Corrección gramatical y ortográfica.
- Ajuste del formato de presentación a los requisitos de la convocatoria.

A partir del análisis de las **101 producciones** que se presentaron y de los informes cuanti y cualitativos de resultados elevados por los Jurados, la Comisión evaluadora **seleccionó 25** (veinticinco) secuencias didácticas y otorgó **menciones a otras 23 (veintitrés)**².

En vistas a la publicación de las producciones -compromiso asumido por los organizadores en la Convocatoria- los autores de las secuencias didácticas seleccionadas y con mención iniciaron un proceso de revisión y mejora de sus propuestas, en el marco del Curso *Metodología de sistematización de experiencias: conocimiento desde la acción*, organizado por el Equipo de Investigación en Educación de Adolescentes y Jóvenes³. Las secuencias didácticas fueron luego objeto de dos instancias de revisión académica. La recopilación final conforma tres publicaciones que agrupan propuestas según el campo de conocimiento involucrado: Secuencias didácticas de *Lenguajes y Comunicación*, Secuencias didácticas de *Ciencias Sociales y Humanidades* y Secuencias didácticas de *Ciencias Naturales, Matemática y Tecnologías*.

En las páginas que siguen se incluyen – por orden alfabético- las secuencias didácticas seleccionadas y aquellas que resultaron con una mención correspondientes al campo *Ciencias Sociales y Humanidades*.

² Se otorgó certificado de reconocimiento a los participantes cuyas producciones resultaron seleccionadas o recibieron mención. Se dispuso una beca para cada autor/equipo de autores de las 25 secuencias seleccionadas para participar de cursos y acciones de Extensión en la Facultad de Educación de la UCC. Se valoró el trabajo y el esfuerzo de sistematización de los autores de las 53 (cincuenta y tres) secuencias que no fueron seleccionadas ni recibieron mención.

³ Los autores de las producciones seleccionadas fueron invitados a participar como ponentes en un Seminario realizado en la Ciudad de Córdoba en junio de 2018.

Secuencias
didácticas de
Ciencias Sociales y
Humanidades

1. Aglomerados urbanos argentinos: condiciones y experiencias actuales de vivir en la ciudad

Rosa Magdalena Sánchez

magdasanche@gmail.com

Asignatura: Geografía.

Destinatarios: alumnos de 5º año del Instituto Galileo Galilei, Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires.

Fundamentación: En la actualidad, tanto las sociedades como los espacios asisten a cambios globales. La Argentina no es ajena a esos fenómenos. Esos cambios se reflejaron en políticas neoliberales iniciadas en los años de 1970 y profundizadas en 1990 debido a la apertura económica que experimentó el país principalmente en las áreas rurales, a través de la incorporación de paquetes tecnológicos y la aparición de nuevos actores sociales, es decir, importantes inversores, principalmente extranjeros. Ello generó la expulsión de pequeños y medianos productores rurales hacia las áreas urbanas debido a la escasa o nula capacidad de inversión en el nuevo modelo implementado en las actividades agropecuarias.

Estos cambios se reflejan en la redistribución espacial de la población con desigual distribución territorial: algunos espacios pierden población (las áreas rurales y pequeños poblados) mientras que otros aumentan (áreas urbanas y periurbanas). Esas transformaciones se plasman en la jerarquía y morfología urbana.

Esa desigual distribución territorial de la población se ve reflejada en el uso de suelo urbano y en una creciente y sostenida fragmentación social. Esa fragmentación se manifiesta de dos maneras: una de ellas se evidencia en los asentamientos precarios; la segunda expresión es en barrios cerrados. Ambas realidades se manifiestan en el periurbano de grandes ciudades y en la periferia de ciudades intermedias de la Argentina. El surgimiento de los primeros (asentamientos precarios) responde a diversos factores relacionados con la inmigración de las áreas rurales hacia las áreas urbanas y la escasa oferta de trabajo en la ciudad, entre otros. Los segundos (el surgimiento y crecimiento de los barrios cerrados) responden a dos situaciones: por un lado como forma de evitar el contexto de violencia cotidiana a la que asisten los ciudadanos; por otro lado, a la creciente inseguridad que experimenta la población de las grandes urbes.

Estos centros intermedios van adquiriendo mayor complejidad y permiten un mayor equilibrio entre diferentes ciudades de distinto rango; para ello es preciso mantener la interacción entre las áreas urbanas a través de la accesibilidad y la conectividad en el sistema, mediante la expansión de las redes de transporte, comunicación e información.

Contextualización: La secuencia didáctica se enmarca en la unidad 4 del programa de Geografía: *El sistema urbano argentino y las condiciones y experiencias de vida en la ciudad actual* (DGCyE, 2011).

Los alumnos realizan “búsqueda de información, producción de síntesis, descripciones, observaciones, comparaciones, explicaciones y argumentaciones; son contenidos de enseñanza que requieren acciones docentes pautadas y sistemáticas (...) [permitiendo acercar] los estudiantes a la comprensión de cómo se indaga y construye el conocimiento en las Ciencias Sociales a la vez que son condición necesaria para aprender los contenidos del área.” (Gurevich, 1993, p. 75).

Durante la secuencia se efectúa un recorte relevante de la realidad, ofreciendo a los alumnos la oportunidad de analizar diversas situaciones problemáticas para dar cuenta de sus múltiples dimensiones, debatiendo y buscando soluciones/alternativas posibles, habilitándolos a “conocer para intervenir, para decidir, para cambiar, para criticar” (Gurevich, 1993, p. 65).

El uso de soportes tecnológicos multimedia proporciona a los estudiantes un tratamiento profundo, desde la presentación de la propuesta hasta las exposiciones de los trabajos finales; permite un razonamiento y conocimiento crítico a la hora de comprender e interpretar el espacio.

Algunas de las problemáticas identificadas y analizadas se relacionan con el mejoramiento socioterritorial –por ejemplo, de calles– para generar mayor seguridad ciudadana, profundizar, buscar y encontrar soluciones a los problemas de educación, así como a los de salud y ambientales locales y la oferta laboral. En ese contexto, se buscan ideas para transformarlas y/o mejorarlas, en base de la propuesta del *Plan Estratégico* local.

Propósitos o intencionalidades del docente:

- Generar en los alumnos una forma de trabajo autónoma, cumpliendo el docente un rol orientador.
- Fomentar el uso de las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Incentivar a los estudiantes en la búsqueda de materiales en distintos medios, su selección, su procesamiento y su jerarquización.
- Propiciar espacios para el desarrollo del trabajo colaborativo, análisis e interpretación crítica de materiales e intercambio de opiniones entre pares con la finalidad de integrar información.
- Generar espacios de difusión de los resultados finales en distintos formatos y lenguajes.

Objetivos:

- Analizar cartografía digital con el propósito de tomar conocimiento sobre el tamaño de las ciudades en la Argentina.
- Comparar datos estadísticos sobre los cambios de la población en distintos años censales en diferentes ciudades.
- Elaborar gráficos que les permitan comparar el crecimiento urbano argentino.
- Interpretar gráficos y tablas que plantean la dinámica de la población en distintas ciudades.
- Elaborar cartografía de los distintos rangos y jerarquías urbanas.
- Elaborar informes colaborativamente.
- Realizar mapas mentales con la finalidad de sintetizar la bibliografía presentada.
- Realizar afiches que van dando cuenta del conocimiento adquirido.

Aprendizajes/contenidos que se abordan en la secuencia: La urbanización y el crecimiento del sistema urbano de la Argentina. El actual crecimiento de la brecha en los ingresos según la inserción en los mercados de trabajo urbano: el empleo, el empleo precario y el desempleo. Consecuencias de los cambios sociales y urbanos de las políticas neoliberales: la consolidación de espacios exclusivos dentro de la ciudad para diferentes grupos y clases sociales. Fragmentación y segregación urbana en las ciudades grandes y medias. La aparición de los barrios privados u otras formas de nuevas urbanizaciones en las ciudades pequeñas e intermedias.

Cronograma:

Contenidos \ Clase	1	2	3	4	5
Transformaciones socioterritoriales urbanas	X	X			
Expansión urbana		X	X		
Segmentación social			X	X	
Planificación estratégica urbana				X	
Difusión y debate				X	X

Clase 1. Transformaciones socioterritoriales urbanas

a. Apertura. Introducción al tema (30 minutos). La profesora contextualiza el tema manifestando que: *Históricamente Argentina se caracterizó por contar con una importante población rural frente a la población urbana. Pero es a partir de la década del '70 y con mayor énfasis en la década del '90 que las áreas urbanas experimentan un acelerado y sostenido proceso de urbanización, debido a la modernización tecnológica agropecuaria. Una población urbana es aquella que vive concentrada en la ciudad. En la Argentina se considera ciudad a aquel espacio que reúne 2000 o más habitantes; y población rural se denomina a aquella que vive en pueblos, caseríos o dispersa en el campo.*

A partir de este encuadre solicita a los alumnos que expresen razones para esta situación. La docente va escribiendo en el pizarrón las ideas que van surgiendo por parte de los estudiantes. Seguidamente los alumnos realizan unos afiches con el propósito de tenerlos disponibles en el aula para consultar los conocimientos previos a lo largo de la secuencia didáctica.

b. Desarrollo (30 minutos). A partir de ese andamiaje, la profesora recurre a un proyecto multimedia para mostrar fotos urbanas e imágenes de distintos rangos de ciudades de Argentina. Paralelamente realiza breves explicaciones sobre las fotos, el crecimiento de las ciudades y la cartografía presentada.

Propone actividades a los alumnos:

Ficha 1: Factores que explican el crecimiento urbano

1. Leé y analizá el texto de la ficha: *Factores que explican el crecimiento urbano*. Con la información presentada realizá un esquema.

2. Realizá un gráfico de barras (Podés recurrir a hojas de cálculo en <https://www.google.com/intl/es/sheets/about/>). Analizalo y compará las ciudades de mayor y menor crecimiento de población.
3. ¿Cuáles son las similitudes y diferencias que presentan las ciudades que se incluyen en la tabla? Por ejemplo, según los datos censales, ¿todas crecieron al mismo ritmo?
4. Realizá un mapa temático que ilustre el ritmo de crecimiento de las ciudades mencionadas en la tabla. Podés recurrir a Google Maps (<https://www.google.com/intl/es/sheets/about/>); de no contar con conexión a Internet recurrí a un mapa político escolar para ubicar el rango de ciudades: empleá color rojo para las ciudades de mayor crecimiento, para las ciudades de crecimiento medio utilizá color naranja y para las ciudades de menor crecimiento utilizá el color amarillo.
5. Elaborá un texto que explique el análisis del gráfico realizado. Incluir una reflexión relacionando el gráfico, el mapa, los textos disponibles en la introducción y la ficha. En un debate compartí los resultados con tus compañeros.
6. Por último: ¿considerás que el contenido de la ficha, los datos aportados en la tabla y la elaboración del gráfico te brindaron información importante para adquirir nuevos conocimientos? Respondé sí o no y justificá tu respuesta.

Factores que explican el crecimiento urbano

Existen distintos factores que permiten analizar el crecimiento de las ciudades:

Primer período. El modelo agroexportador se caracterizó por el desarrollo de la actividad agrícola lo que explica el surgimiento de pequeños pueblos. Éstos crecen lentamente debido a que la población rural supera a la población radicada en los pueblos.

Segundo período. Durante el modelo sustitutivo de importaciones se amplían y mejoran los medios de transporte, carreteras, la accesibilidad a la salud, los alimentos y la educación. Ello estimula el desplazamiento de la población que inmigra del campo a la ciudad.

Tercer período. Domina el modelo neoliberal. Este período se caracteriza por la magnitud de población que se desplaza del campo a la ciudad o de una ciudad a otra, sumada al desarrollo industrial en las áreas urbanas, desarrollo comercial. Éstos son factores que atraen población hacia las ciudades; como resultado, la población urbana supera en número a las personas que viven en el campo.

Período actual. En la actualidad el crecimiento de población urbana se relaciona con la oferta de trabajo en una ciudad tecnológica y financiera, acelerándose el proceso de urbanización.

Datos censales de crecimiento urbano Aglomerados urbanos de la República Argentina

Aglomerados urbanos	Provincia	Población, según Censos Nacionales (para 1970 y 1980 en miles de habitantes)				
		1970	1980	1991	2001	2010

Gran Buenos Aires	Capital Federal y Buenos Aires	8.461	9.970	10.887.355	12.046.799	13.588.171
Gran Córdoba	Córdoba	793	984	1.179.067	1.368.301	1.454.645
Gran Rosario	Santa Fe	813	957	1.067.738	1.161.188	1.236.089
Gran Mendoza	Mendoza	478	606	981.070	848.660	937.154
Gran La Plata	Buenos Aires	486	565	s/d	694.253	787.294
Gran San Miguel de Tucumán	Tucumán	366	499	s/d	738.479	794.327
Mar del Plata	Buenos Aires	302	415	530.664	541.733	618.989
Gran San Juan	San Juan	223	292	s/d	421.640	461.213
Santa Fe	Santa Fe	245	292	440.581	455.239	490.171
Salta	Salta	176	261	373.859	468.583	539.187
Gran Bahía Blanca	Buenos Aires	182	224	s/d	274.509	291.327
Gran Resistencia	Chaco	143	220	266.134	359.590	385.726
Corrientes	Corrientes	137	181	257.876	316.782	346.344
Paraná	Entre Ríos	128	162	273.210	247.310	264.076
Santiago del Estero	Santiago del Estero	105	148	201.529	327.974	358.633
Posadas	Misiones	97	144	217.877	279.961	319.469
San Salvador de Jujuy	Jujuy	82	125	229.284	278.336	310.106
Río Cuarto	Córdoba	89	110	217.000	149.303	163.048
Neuquén	Neuquén	s/d	s/d	262.168	291.041	341.301

Elaboración propia con base en datos censales disponibles en <https://www.indec.gov.ar>

c. Cierre de la clase (30 minutos). La docente genera un debate y una puesta en común: se organiza un plenario y se retoman los afiches para enriquecerlos con los nuevos aportes.

El cierre de la clase se realiza con una conclusión de la docente sobre el crecimiento de las ciudades en la República Argentina.

Clase 2. Expansión urbana

a. Apertura. Introducción al tema (30 minutos). La profesora retoma conceptos trabajados en la clase anterior tales como *población urbana*, *población rural* y *proceso de urbanización* en la República Argentina. Invita a los alumnos a realizar sus aportes.

Encuadra el contenido de la clase: el grupo va a encarar el estudio de la dinámica de la población rural-urbana del Partido de General Pueyrredón, desde la década del '70 hasta la actualidad. Convoca a los estudiantes a expresar sus anticipaciones.

b. Desarrollo (30 minutos). Retomando estos aportes y con la finalidad de ayudar a los estudiantes a comprender la dinámica urbana, la profesora explica la idea de *morfología urbana* y su función.

Presenta a los alumnos una tabla, un gráfico, un mapa de la expansión del centro urbano de Mar del Plata y un plano satelital de Google Earth Pro⁴ para que tengan una primera aproximación a los contenidos.

Terminada esta problematización inicial acerca tareas a los estudiantes:

Ficha 2. La función y la morfología de la ciudad

Como hemos visto, el crecimiento urbano responde a varios factores. Ahora bien: ¿Cómo se estructura territorialmente una ciudad? ¿Cómo llegamos a analizar y comprender la relación de unas ciudades con otras?

Para ello, es necesario analizar las *funciones urbanas*, las que están en estrecha relación con los servicios que ésta presta (salud, educación, recreación, comercial, entre otras) y la *morfología* de la ciudad, a través de las redes y flujos (la edificación, los medios de comunicaciones y de transporte) que permiten a los centros urbanos generar vínculos, relacionarse, integrarse y articularse con diferentes escalas: locales nacionales, regionales e internacionales.

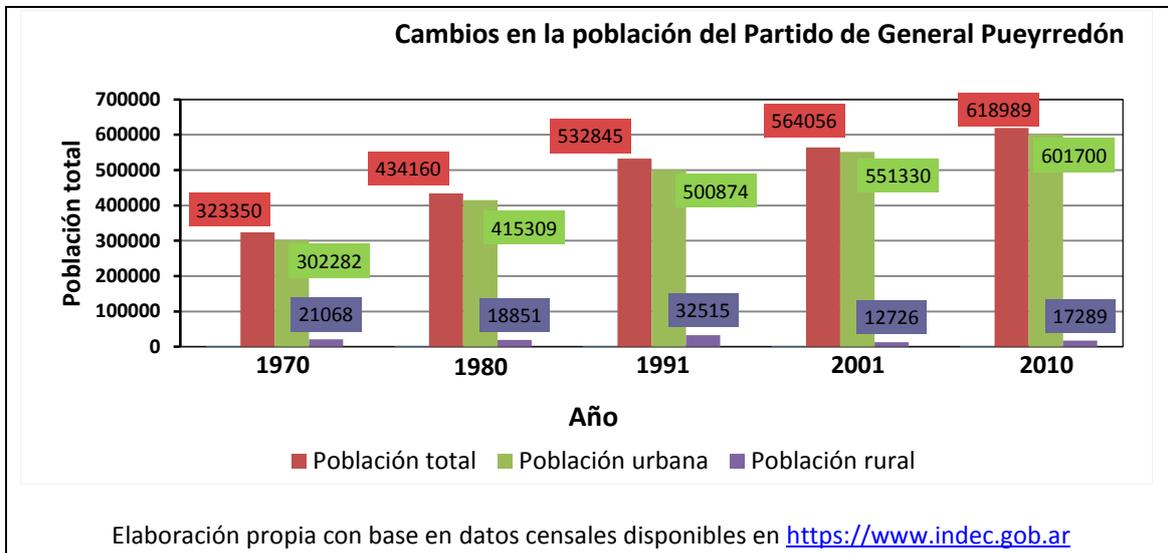
Observen la tabla y el gráfico de barras y resuelvan las siguientes consignas:

1. ¿Qué información brinda cada una?
2. ¿Cuál de las dos fuentes de información creés que es más interesante para comprender los cambios de la población del Partido de General Pueyrredón?
3. ¿Qué relación existe entre los actuales datos y los temas trabajados en la clase anterior?
4. Escriban sus conclusiones en un afiche y ubíqueno a continuación de los afiches anteriores.

⁴ Para trabajar con esta herramienta es necesario descargarla a la *netbook* o dispositivo móvil desde <https://www.google.es/earth/download/gep/agree.html>

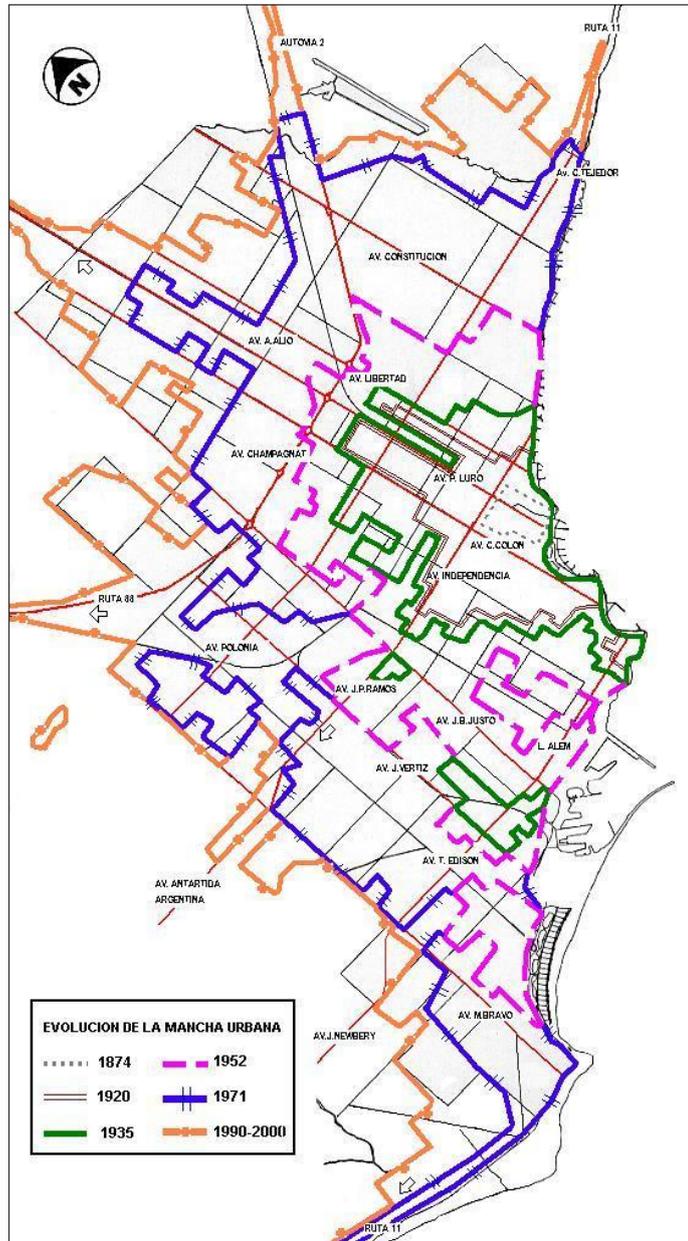
Población del Partido de General Pueyrredón			
Año	Población total	Población urbana	Población rural
1970	323.350	302.282	21.068
1980	434.160	415.309	18.851
1991	532.845	500.874	32.515
2001	564.056	551.330	12.726
2010	618.989	601.700	17.289

Elaboración propia con base en datos censales disponibles en <https://www.indec.gov.ar>



Integrando la información provista por la cartografía, analicen:

5. ¿Hacia qué puntos cardinales presenta mayor expansión Mar del Plata?
6. ¿Cuál fue el período de mayor crecimiento urbano? ¿Coincide el mapa con los datos estadísticos? Justificá tu respuesta.
7. Observá la imagen satelital disponible en Google Earth y enumerá aquellos aspectos que más te llaman la atención.



Fuente: García, M. Adaptación mapas
Tesis de Licenciatura



Plano de la ciudad de Mar del Plata y sus áreas de influencia
Fuente: Google Earth Pro. Fecha de consulta: 08/2016

8. Como tarea:

- Ingresá a *Google Earth Pro* y ubicá algunas funciones urbanas (por ejemplo: industrias, hospitales, entre otras) y aspectos que estén relacionados con la morfología de la ciudad de Mar del Plata (por ejemplo: vías de comunicación).
- Buscá y analizá fotos que ilustren la morfología urbana de la ciudad de Mar del Plata.

c. Cierre de la clase (30 minutos). La profesora reseña la tarea realizada: *Hemos retomado la primera clase para realizar un recorrido y centrarnos en el análisis de nuestra ciudad de residencia. La finalidad fue que comprendieran uno de los procesos más relevantes del crecimiento de la ciudad: el despoblamiento rural.*

Retoma los afiches ya realizados y, con los aportes de los estudiantes, incluye los nuevos conceptos para conformar un hilo conductor con las ideas previas y los conocimientos nuevos.

Clase 3. Segmentación social

a. Apertura. Introducción al tema (30 minutos). Antes de iniciar el contenido del día, la profesora solicita a los alumnos que se organicen en grupos de cuatro integrantes. Reparte dos noticias periodísticas a cada grupo; les solicita que la lean y que tomen nota de aquellos aspectos que les resulten más interesantes o que les llaman más la atención.

Las noticias son:

- Diario La Capital (2016). *Para no caer en la pobreza, una familia debe ganar más de \$ 10 mil.* Edición del 10 de mayo. Mar del Plata: La Capital. Disponible en: <http://www.lacapitalmdp.com/para-no-caer-en-la-pobreza-una-familia-debe-ganar-mas-de-10-mil/>. Fecha de consulta: 17 de julio de 2016.

- Diario La Capital (2015). Unas 500 familias de la ciudad eligen vivir en barrios cerrados. Edición del 9 de febrero. Mar del Plata: La Capital. Disponible en: <http://www.lacapitalmdp.com/noticias/La-Ciudad/2015/02/09/276087.htm>. Fecha de consulta: 17 de julio de 2016.

Incentiva a los alumnos a debatir para realizar una puesta en común sobre el tema. Plantea la necesidad de vincular algunos conceptos con las noticias periodísticas.

b. Desarrollo (60 minutos). La profesora plantea: *Hemos considerado que el crecimiento de la ciudad de Mar del Plata es constante. Recuerden que éste no es sólo un fenómeno local porque, como analizamos en una de las clases anteriores, muchas ciudades argentinas experimentan un proceso de expansión urbana en las últimas décadas. El tema central es que la ciudad crece, porque las personas se desplazan desde su lugar de origen en busca de mejoras laborales, académicas, ampliar las relaciones sociales y de ocio, entre otras. Pero es importante pensar y analizar si toda la gente que llega a la ciudad logra insertarse en el mercado de trabajo formal. La ciudad, ¿está preparada y planificada para absorber a esa población inmigrante? ¿Cuenta con una infraestructura suficiente para recibir importantes contingentes de inmigrantes? ¿Cuáles son las áreas de la ciudad donde preferentemente se radica esa población?*

Para dar respuesta a éstos y otros interrogantes presenta como una importante fuente de información a los Censos de Población y Vivienda; explica que éstos se realizan cada diez años por parte del INDEC, sigla que identifica al Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. Este organismo pertenece al Estado argentino y es el encargado de recabar todos los datos estadísticos de la Argentina, procesarlos y darlos a conocer a través de distintos medios de comunicación.

La profesora plantea que otra forma de recabar información para conocer las condiciones de vida de la población es a través del diseño y realización de entrevistas cuantitativas: se diseñan variables e indicadores para darle forma a la entrevista; éstas se realizan a una cantidad determinada de población. Una vez realizadas las entrevistas, se procesan los datos y se redacta el informe final. Los resultados obtenidos se dan a conocer a la comunidad.

Ficha 3. Pobreza y calidad de vida de la población

En nuestro caso, para estudiar cuál es la calidad de vida de la población, principalmente local, leeremos dos textos, los analizaremos y relacionaremos los conceptos trabajados por estos autores con los temas ya abordados.

1. Realizá una lectura comprensiva de los textos titulados *Pobreza y calidad de vida* y *El devenir espacial derivado del crecimiento urbano: Barrios privados–Barrios precarios*.
2. Con un color subrayá aquellos conceptos de los que ya tenés conocimiento y con otro color los conceptos que desconocés. Buscá en el diccionario las palabras desconocidas.
3. Compará con tu compañero si tu subrayado coincide con el de él/ella.
4. Con tus compañeros, buscá fotos de los distintos barrios de Mar del Plata que les permitan ilustrar este problema
5. Elaborá un esquema, una red conceptual o un cuadro síntesis que les permita integrar los conceptos que resultaron de la lectura.

6. Exhiban en un afiche el producto elaborado y, entre todo el curso, comparen los resultados.

“Pobreza y calidad de vida

- La evolución demográfica y económica argentina,
- los fenómenos de distribución geográfica de la población y de las actividades económicas,
- los ingresos entre los distintos sectores de la actividad económica,
- la generación de empleo y la apropiación social-territorial de los recursos generados a partir de dichas actividades,

son factores que van a determinar fuertes diferencias en la calidad de vida de la población, las cuales se constituyen, a su vez, en otro elemento retroalimentador de las desigualdades preexistentes, llevando a un verdadero proceso de fragmentación. Es decir que la calidad de vida es resultado de un proceso, pero a la vez es generadora de nuevos procesos. Así, alrededor del 40 % de la población argentina no goza de condiciones de vida mínimas; y, si consideramos al intervalo de edades de jóvenes, este porcentaje se incrementa a casi la mitad del grupo respectivo debido a las diferencias de fecundidad entre los distintos grupos sociales.

Aunque los conceptos de a. pobreza b. calidad de vida apuntan a fenómenos muy relacionados, tienen diferencias entre sí:

a. La pobreza es una medida de carencia de quienes no llegan a alcanzar un umbral mínimo establecido. Estos umbrales pueden reflejar situaciones coyunturales (línea de pobreza, LP) o estructurales (índice de población con necesidades básicas insatisfechas, NBI).

El método de la línea de pobreza consiste en comparar el ingreso por adulto equivalente con la LP que surge de definir y valorizar una canasta básica de bienes y servicios: los hogares con ingresos menores que los de esta línea se denominan pobres, al igual que las personas que habitan en ellos. Así, aquellos hogares en los que el ingreso disponible por adulto sea menor a este monto se consideran pobres, aquellos que lo superen en un 50 % son vulnerables y los que estén por encima de este monto son no pobres.

El método de NBI consiste en comparar la situación de cada hogar en lo que respecta a un grupo de necesidades específicas: vivienda, condiciones sanitarias, asistencia escolar, capacidad de subsistencia. Para cada una se establecen normas que definen el mínimo por debajo del cual se considera insatisfecha esa necesidad.

Los hogares caracterizados a partir de al menos una necesidad insatisfecha son considerados pobres (NBI) así como la población que en ellos reside.

b. La *calidad de vida*, en cambio, es una medida de logro respecto de un nivel establecido como óptimo, teniendo en cuenta dimensiones socioeconómicas y ambientales dependientes de la escala de valores prevaleciente en la sociedad y que varían en función de las expectativas de progreso histórico. Es decir que, mientras la pobreza se mide con respecto a un «piso», la calidad de vida se mide con respecto a un «techo». Mientras el piso de la pobreza es relativamente fijo, dado que apunta a la satisfacción de necesidades básicas, el techo de la calidad de vida es más variable (y ascendente), ya que la escala de valores y, sobre todo, las expectativas cambian.

Tampoco debemos confundir *calidad de vida* con *nivel de vida*, ya que esta última expresión se refiere habitualmente al nivel de consumo, es decir a la adquisición de bienes y servicios –en

muchos casos suntuarios—; el incremento del consumo no implica necesariamente mejor calidad de vida.

Resulta importante insistir con el criterio de las expectativas para la definición de niveles de calidad de vida, ya que no siempre -o más bien casi nunca, en la Argentina actual- el transcurso del tiempo implica mejoras objetivas; más bien muestra mayor grado de contradicción entre lo que se espera (o anhela) y lo que se logra (o lo que el sistema político y económico permite lograr), incrementando la fragmentación social.

Además del problema de logros y expectativas está el problema de la subjetividad y la objetividad. Dado que la conceptualización de la calidad de vida es a la vez social e individual, factores como edad, género, nivel de instrucción, condición social y ocupacional y localización, entre otros, influirán significativamente en el esquema conceptual de cada persona.

El concepto de calidad de vida que, desde cierto punto de vista, podemos asimilar a «la vida cotidiana», pasará a ser, a partir de cada una de las concepciones de los habitantes, una calidad de vida subjetiva. Cada valoración se centrará, en gran medida, en las propias vivencias, entornos y cultura de cada persona.

Esta suerte de autodiagnóstico puede tomar, en parte, elementos «objetivos» como: provisión de servicios, infraestructura, paisaje, etc.; sin embargo siempre estarán presentes en las percepciones -a veces con mayor peso- factores como: recuerdos, asociaciones, lazos afectivos, ideologías y creencias, entre otros.”

Texto adaptado de: Velázquez, G. (2001). “Calidad de vida y fragmentación en la Argentina. La herencia de los noventa”. Madrid: Revista del CESLA, Centro de Estudios Latinoamericanos de la Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: <http://www.revistadelcesla.com/index.php/revistadelcesla/article/view/357>.
Fecha de consulta: 17 de julio de 2016.

“El devenir espacial derivado del crecimiento urbano: Barrios privados–Barrios precarios

En Mar del Plata actualmente se presentan nuevos usos de suelo residencial con características contrastantes: viviendas de veraneo y equipamiento vinculado con el sector turístico costero, barrios cerrados y asentamientos precarios. Así, el rasgo más relevante asociado con la evolución de los usos residenciales en el periurbano después de la crisis de 2001 es el contraste entre asentamientos de población con altos recursos económicos (barrios privados) y precarios.

La avenida Jorge Newbery conforma uno de los principales ejes de transformación en el periurbano durante los últimos 5 años. En esa avenida se localizan barrios privados (aún no ocupados ni construidos en su totalidad) sobre áreas vacantes de alto valor paisajístico, próximas a las playas. La población que opta por este tipo de emprendimientos es, por lo general, parejas de entre 30 y 40 años con uno o dos hijos pequeños, con ingresos económicos medios y altos y que buscan tranquilidad y seguridad; en algunos casos se trata de profesionales de Mar del Plata y, en otros, de empresarios pertenecientes a niveles gerenciales del conurbano asociados con la actividad agraria.

En contraste con las características habitacionales mencionadas, se destacan asentamientos precarios (alrededor de 10), los cuales reúnen más de 5.000 habitantes, de acuerdo con los datos obtenidos de Monteverde (2005) y del trabajo de campo.

En las últimas décadas, la dinámica social, política, económica y cultural marca el inicio de una nueva reconfiguración territorial que hace que los procesos urbanos y periurbanos deban abordarse desde las lógicas del paradigma de la globalización. En la Argentina, las políticas implementadas a partir de la década de 1990 (apertura de la economía, desregulación de los mercados, privatizaciones de empresas públicas, normas sobre la determinación salarial, etc.) consolidan una notable precariedad en el mercado laboral y un salto cualitativo en las condiciones de explotación de la fuerza de trabajo. El período se caracteriza por la distribución crecientemente regresiva del ingreso, el incremento de la desocupación y distintas formas de subocupación y trabajo precario, estancamiento de la productividad y transferencias masivas de ingreso desde el trabajo al capital y desde las pequeñas y medianas empresas a las grandes (Zavaro, 2005).

Las consecuencias del ajuste estructural se intensifican luego de la crisis de 2001. A partir de ese momento, se consolidan en el periurbano asentamientos de carácter precario cuyo crecimiento se relaciona con la migración desde el ejido urbano y desde otras ciudades, especialmente del conurbano bonaerense. Luego de la crisis, numerosos sectores productivos del periurbano se vieron afectados por un menor acceso a tecnología, créditos, recursos humanos capacitados, etc. mientras otros se vieron sustancialmente beneficiados. En este contexto, se observa cómo existen sectores insertos en los mercados locales, regionales e incluso, nacionales e internacionales, y otros que «subsisten» sin posibilidad de mejoras profundas.”

Texto adaptado de: Zulaica, L., Ferraro, R. y Vázquez, P. (2012). Transformaciones territoriales en el periurbano de Mar del Plata. *Geograficando*, Revista de Estudios Geográficos, 8(8), 169-187.

Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5491/pr.5491.pdf .

Fecha de consulta: 17 de julio de 2016.

c. Cierre de la clase (30 minutos). La profesora solicita a los alumnos que se ubiquen en ronda con el propósito de integrar los contenidos trabajados, generar un debate e intercambiar ideas sobre el crecimiento urbano de nuestra ciudad a partir de la observación de los mapas y tablas, las actividades resueltas sobre las noticias periodísticas y los textos académicos. Solicita a la delegada del curso que desempeñe el rol de secretaria para que vaya tomando nota de las posturas y opiniones de sus compañeros.

En un momento del debate la profesora solicita que los estudiantes argumenten posibles soluciones a la realidad socioterritorial de la ciudad.

A partir del registro de notas de la alumna delegada del curso, los estudiantes elaboran colaborativamente un informe que es compartido por todos los alumnos del curso a través de la elaboración de un nuevo afiche que es ubicado a continuación de los anteriores, como hilo conductor de la temática abordada en distintas clases.

Clase 4. Planificación estratégica urbana

a. Apertura. Introducción al tema (30 minutos). La profesora plantea: *¿Recuerdan? Desde hace algunas clases venimos trabajando temas como: crecimiento urbano, pobreza y calidad de vida, usos de suelo, segmentación social, entre otros. En este encuentro trabajaremos la planificación del espacio urbano local.*

Desarrolla la idea de que la planificación urbana de Mar del Plata y del Partido de General Pueyrredón tiene como propósito el desarrollo de una ciudad sustentable y plantea las siguientes líneas estratégicas de trabajo: *crecimiento económico con inclusión social, equilibrio urbanístico ambiental, transformación municipal, innovación y empleo*. Precisa que el Plan va a desarrollarse hasta el año 2030, momento en que se actualizará de acuerdo con las demandas y necesidades socioeconómicas de ese entonces.

Para comprender cuáles son algunas de las demandas sociales, propone a los estudiantes analizar las necesidades barriales:

- ¿Cómo han sido planificados los barrios donde ustedes viven?
- ¿Hay escuelas para niños? ¿Para adultos? ¿Existen escuelas terciarias? ¿De artesanías y oficios?
- ¿Qué obras importantes se han realizado? ¿Cuándo?
- Actualmente, ¿existen proyectos sobre algún tipo de planificación? ¿Cuál? ¿Existe realmente la necesidad de realizar esas obras?

Éstos y otros interrogantes son los disparadores para introducir a los alumnos en el concepto de *Planificación Estratégica*. Se solicita a los alumnos que manifiesten sus opiniones sobre los interrogantes planteados no sólo con la finalidad de debatir sino también para introducirse en la importancia que presenta la planificación para una ciudad.

b. Desarrollo (60 minutos). La profesora presenta una ficha de actividades:

Ficha 4. Plan Estratégico Urbano

Tal como ustedes han planteado, es muy difícil desde el Estado brindar respuestas a todas las necesidades y demandas de la población; es por ello que la elaboración de un *Plan Estratégico Urbano* es participativa: requiere que tanto el sector público (la sociedad) como el sector privado (empresas) consensuen las necesidades que se les presentan a cada uno y lleguen a un acuerdo con la finalidad de poner en marcha esa planificación.

Su tarea va a ser el visionado del documental: Municipalidad de General Pueyrredón (2014). *Mar del Plata. Una ciudad que hizo historia y hoy se abre al futuro*. Mar del Plata, Argentina: Plan Estratégico MDP 2030 (Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=-A03WMBS8Ok>); tomen apuntes y registren en sus carpetas hechos que les permita responder:

1. ¿Qué actividades económicas se realizan en Mar del Plata?
2. ¿Qué aporte hace cada uno de los sectores económicos a la ciudad?
3. ¿Hacia qué mercados se orienta la producción que se realiza en la ciudad?
4. ¿Cuál es el proyecto a futuro de Mar del Plata?
5. ¿Qué objetivos presenta cada uno de los frentes a los que apunta el Plan Estratégico MDP 2030?
6. ¿Qué lugar ocupa la sociedad en cada uno de esos frentes?
7. ¿Por qué aparece el título: *Primera ciudad argentina en la iniciativa: Ciudades emergentes y sostenibles del Banco Interamericano de Desarrollo*?

c. Cierre de la clase (30 minutos). Como cierre de la clase y en base a los registros en sus carpetas, se solicita a los alumnos que se organicen en grupos (manteniendo los ya armados de clases anteriores) para realizar en un papel afiche un cuadro de dos columnas, argumentando sus posturas a favor y/o en contra de la planificación estratégica local.

Clase 5. Difusión y debate

Manteniendo los mismos grupos de trabajo los estudiantes realizan las siguientes actividades:

1. Toman en cuenta los afiches que fueron realizando en cada una de las clases y elaboran un póster por grupo.
2. Ubican los posters en el SUM –salón de usos múltiples– de la escuela.
3. Invitan a los cursos (por ejemplo todos los cursos de 1º año, posteriormente los cursos de 2º año...) para que visiten la muestra.
4. Invitan a directivos, secretarios/as, estudiantes ya graduados, profesores y público en general a visitarla.
5. Se desempeñan como guías para los visitantes.
6. En un lugar de la muestra ubican un banco con un cuaderno para que los visitantes escriban sus opiniones sobre el tema expuesto.
7. Luego de la muestra, en el aula, realizan una ronda con la finalidad de evaluar las opiniones, obteniendo conclusiones.

Monitoreo y evaluación de los aprendizajes:

La evaluación formativa, entendida como un proceso de retroalimentación, se realiza en forma continua con la finalidad de reunir información de los alumnos sobre las modalidades de trabajo, la adquisición de contenidos, las intervenciones colaborativas, el uso de las nuevas tecnologías, etc.

Responde a la siguiente previsión:

Contenido	Criterio	Indicador	Instrumento
La urbanización y el crecimiento del sistema urbano de la Argentina.	Manejo e interpretación de fuentes de información y fuentes cartográficas.	Grado de participación en distintos medios tecnológicos. Claridad secuencial en la realización de los afiches.	Observación sistemática. Monitoreo del desarrollo de actividades. En una rúbrica elaborada para tal fin se registran los avances de cada alumno en cada clase.
El actual crecimiento de la brecha en los ingresos según la inserción en los mercados de trabajo urbano: el empleo, el	Análisis e interpretación de textos y su posterior exposición oral y/o escrita a través de la	Grado de participación. Selección de imágenes, cartografía, cuadros	En cada clase, a través de los debates se plantean y responden preguntas sobre conceptos teóricos.

empleo precario y el desempleo.	utilización de un vocabulario adecuado.	y/o tablas, redes conceptuales, etc. Claridad secuencial en la realización de los afiches realizados. Aportes teóricos.	
Consecuencias de los cambios sociales y urbanos de las políticas neoliberales: la consolidación de espacios exclusivos dentro de la ciudad para diferentes grupos y clases sociales. Fragmentación y segregación urbana en las ciudades grandes y medias.	Uso correcto del lenguaje y comunicación escrita y oral. Ordenación y explicitación de ideas para la elaboración de afiches. Uso de un <i>Diario de trabajo</i> destinado a tomar apuntes y utilizarlo como un borrador de notas.	El propósito de este instrumento (Diario de trabajo o carpeta de trabajo se orienta a la autoevaluación del estudiante; constituye un registro de trabajos, resúmenes de lecturas, etc. Grado de participación en distintos medios tecnológicos. Claridad secuencial en la realización de los afiches.	Lectura del <i>Diario de trabajo</i> o de la carpeta de trabajo.
La aparición de los barrios privados u otras formas de nuevas urbanizaciones en las ciudades pequeñas e intermedias.	Búsqueda de información, imágenes y elaboración de informes adecuados, así como el desarrollo de medios para transmitir el conocimiento construido (redes conceptuales, mapas mentales, cuadros, síntesis, entre otros).	Grado de participación en distintos medios tecnológicos. Selección de imágenes, cartografía, cuadros y/o tablas, redes conceptuales, etc. Claridad secuencial en la realización de los afiches.	Observación y registro en la rúbrica.

Asimismo, se generan dispositivos de coevaluación: participación de los estudiantes en debates con sus pares para generar un feedback, con la finalidad de profundizar el aprendizaje y generar una retroalimentación entre estudiantes.

Además, se utiliza una rúbrica (García Hernández, 2008, p. 26) que permite el seguimiento del trabajo de los alumnos en forma individual y grupal.

Bibliografía para el docente:

Cravino, M. (2001). "La propiedad de la tierra como un proceso. Estudio comparativo de casos en ocupaciones de tierras en el Área Metropolitana de Buenos Aires". Birmingham: Encuentro de Society for Latin American Studies, p. 1–28. Disponible en:

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/ar/ar-022/index/assoc/HASH2582.dir/cravino.html>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

DGCyE, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2011). *Diseño curricular para la Educación Secundaria. Geografía, 5º año*. La Plata: DGCyE. Disponible en: http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/quinto/materias_comunes/geografia.pdf. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Erbiti, C. (2006). "Transformaciones del sistema urbano argentino a fines del Siglo XX: Desafíos para la gestión del territorio". IV Seminario *Ordenamiento territorial*. Mendoza, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. Disponible en: http://ffyl1.uncu.edu.ar/IMG/pdf/problematika_urbana_1_.pdf ,_Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

García Hernández, J. (2008). *Webquest. Manual para novatos*. Disponible en: http://www.publicatuslibros.com/fileadmin/Biblioteca/Libros/Tecnicos/webquest_manual_para_novatos.pdf. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Gurevich, R. (1993) "Un desafío para la Geografía: explicar el mundo real". En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps.) *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.

Miraglia, M. (2010). *Geografía 2. Serie para la enseñanza en el modelo 1 a 1*. Buenos Aires: Programa Conectar Igualdad. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/04_Geografia2_web0.pdf. Fecha de la consulta: 20 de diciembre de 2017.

Municipalidad de General Pueyrredón (2013). *Plan Estratégico de Mar del Plata/Batán 2013/2030*. Mar del Plata, Argentina: MGPO. Disponible en: <http://www.mardelplata.gob.ar/planestrategico>. Fecha de la consulta: 20 de diciembre de 2017.

Roccatagliatta, J. (1992). *La Argentina y los marcos regionales*. Buenos Aires: Planeta.

Svampa, M. (2006). *La brecha urbana. Countries y barrios privados en Argentina*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

Velázquez, G. (2001). "Calidad de vida y fragmentación en la Argentina. La herencia de los noventa". Madrid: Revista del CESLA, Centro de Estudios Latinoamericanos de la Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: <http://www.revistadelcesla.com/index.php/revistadelcesla/article/view/357>. Fecha de la consulta: 20 de diciembre de 2017.

Zulaica, L., Ferraro, R. y Vázquez, P. (2012). "Transformaciones territoriales en el periurbano de Mar del Plata". *Geograficando, Revista de Estudios Geográficos*, 8(8), 169-187. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5491/pr.5491.pdf. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

2. Bullying, violencia, agresión y legítima defensa

Roxana Alejandra Ramírez

roxanaaramirez@hotmail.com

Espacio curricular: Ciudadanía y Participación.

Destinatarios: alumnos de 1º año del Ciclo Básico. Escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield. Arroyito, Córdoba.

Fundamentación: La secuencia didáctica comienza con un ejercicio que implica un esfuerzo de conceptualización, lo que lleva al alumno a revisar estructuras mentales y recuperar aprendizajes anteriores, dando nuevos usos a conceptos aprendidos y aplicando herramientas lingüísticas, lo que promueve el pensamiento abstracto productivo.

En cuanto a la elección del material audiovisual, se selecciona un video corto, de dibujos animados, de fácil comprensión y que ilustra con claridad las conductas que son acoso escolar o *bullying* y las consecuencias y sentimientos que este comportamiento genera. Esta selección se funda en el hecho de que los alumnos a los que va destinada esta secuencia didáctica son niños que están en el período de las operaciones concretas y en desarrollo del pensamiento formal incipiente, lo que hace que necesiten un apoyo visual que convierta lo abstracto y lejano en concreto y cercano.

Del mismo modo, la elección de trabajar con el *Acuerdo Escolar de Convivencia* (AEC) se fundamenta en tres cuestiones: la primera es la necesidad de que los alumnos revisen constantemente las normas escolares y comprendan cuáles son sus derechos y deberes; la segunda es cumplir con la premisa de que cada unidad didáctica recupere y complejice los conocimientos de unidades anteriores; por último, la tercera razón es cumplir con la premisa de contextualizar el conocimiento.

En cuanto a la decisión de integrar a la secuencia casos prácticos (situaciones problemáticas hipotéticas) así como trabajar con noticias (situaciones problemáticas reales), responde a que el proceso mental que desarrolla la argumentación provee al alumno las estrategias para integrar lo aprendido, además de posibilitar a los jóvenes el pensamiento crítico y contribuir con herramientas al debate y defensa de sus derechos.

Análogamente, las actividades de reflexión buscan contextualizar los nuevos conocimientos, favorecer la comprensión y propiciar el autoconocimiento, el pensamiento crítico y autocrítico, reflexivo y autoevaluativo.

Finalmente, la decisión didáctica de proponer un proyecto de investigación como parte de la secuencia didáctica se sustenta en acercar a los jóvenes a su familia, hacer que los alumnos hablen con sus padres de estos temas y sean conscientes de que la problemática no sólo es de nuestro tiempo.

Contextualización: La secuencia didáctica que se presenta a continuación intenta que los estudiantes comprendan las consecuencias que producen ciertas conductas agresivas y

violentas e incluso de indiferencia (mucho más si es a largo plazo), así como la gestión del conflicto y la diferenciación entre legítima defensa y venganza, propiciando que sean capaces de razonar acerca de la realidad sobre la que actúan y sobre los hechos que se les presentan.

Propósitos o intencionalidades del docente: Se pretende:

- Presentar la información centrada en la actuación (procedimientos y estrategias concretas de resolución de tareas, conducta manifiesta) para luego llevarla a la competencia (estructura de las capacidades cognitivas)
- Ayudar al autoconocimiento, facilitando el pensamiento autocrítico, reflexivo y autoevaluativo.
- Promover la sinceridad, confianza y compañerismo en el aula, aumentando la cohesión del grupo.
- Instar al espíritu crítico en un marco de respeto y empatía, con el objetivo de mejorar el estado de las cosas.
- Entrenar a los jóvenes en la gestión del conflicto basándose en documentos legales y brindarles instrumentos para la defensa de sus derechos.
- Concientizar a los alumnos de las consecuencias de las conductas agresivas para el otro y para sí mismos.
- Contribuir al vínculo familiar facilitando el diálogo paternal y filial.

Objetivos:

- “Reconocer los aspectos comunes y diversos en las identidades personales, grupales y comunitarias, desde una perspectiva de valoración de la convivencia multicultural.
- Asumir una posición personal sobre conflictos sociales, dilemas o conflictos de valor real o hipotético, dando razones crecientemente autónomas, creativas y solidarias.
- 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
- Reflexionar sobre derechos y responsabilidades en la convivencia cotidiana, identificando aquéllos que corresponden a los ciudadanos en Argentina y los Derechos Humanos establecidos internacionalmente.
- Desarrollar la reflexión crítica y la deliberación argumentativa en torno a temas relevantes de la realidad social: ambiente, convivencia, salud, alimentación, adicciones y convivencia.
- Identificar diferentes formas de ejercicio de la violencia y la discriminación, ejercitando respuestas alternativas, sensibles y creativas a los conflictos interpersonales.
- Construir categorías conceptuales para interpretar la realidad social e incidir en ella.” (Gobierno de Córdoba, 2009).

Ejes organizadores: Reflexión ética, Derechos y participación y Construcción histórica de las identidades (CFE, 2011).

Aprendizajes/contenidos que se abordan en la secuencia:

Eje *Reflexión ética*:

- “Análisis ético intersubjetivo de situaciones conflictivas de la vida escolar y conflictos morales presentes en contenidos de otras áreas.
- Distinción entre las acciones libres y no libres y su vinculación con el problema de la responsabilidad, para una convivencia social armónica, a través del análisis de casos y dilemas reales e hipotéticos.
- 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.
- Registro y comunicación escrita del trabajo reflexivo sobre temas y problemas éticos relacionados a la convivencia mediante la formulación de preguntas, la exposición de razones y argumentos junto con el cotejo y reelaboración individual y colectiva de los mismos, a partir de diversos lenguajes.

Eje *Construcción histórica de las identidades*:

- Conocimiento creciente de sí mismo y de los otros a partir de la expresión y comunicación de sentimientos, ideas, valoraciones y la escucha respetuosa. Puesta en juego en espacios de confianza y libertad, organizados en colaboración con el docente, mediante cuentos, relatos, películas y otros recursos.
- Reconocimiento de que nuestros modos de sentir y pensar se modifican en la trayectoria biográfica a partir de diferentes situaciones, relaciones y contextos.
- Reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad de identidades personales y opiniones conforme a su historia de vida.

Eje *Derechos y participación*:

- Reconocimiento y valoración de las normas y/o leyes y el beneficio social que su existencia provoca.

Eje *Intervención sociocomunitaria*:

- Análisis y valoración de experiencias escolares.
- Investigación de problemas de violencia escolar locales y en el tiempo. Aplicación de instrumentos de recolección de datos.” (Gobierno de Córdoba, 2009).

Desarrollo de las actividades:

Etapa 1. El conflicto, la violencia, la agresión y la legítima defensa (clases 1, 2 y 3)

Clase 1 (un módulo, 80 minutos). Se escribe en el centro del pizarrón la palabra *Conflicto* con letra grande. Se pregunta a la clase quién sabe qué es un conflicto y se promueve una lluvia de ideas sobre el término. Mientras los alumnos expresan sus ideas y preconceptos sobre el término *conflicto*, el docente escribe las palabras clave que van surgiendo.

Concluido el primer intercambio, los estudiantes van uniendo con flechas las palabras y se va armando una red conceptual que incluye la definición, causas, consecuencias, posibles soluciones, etc.

Es importante que el docente deje a la clase expresarse libremente para tener una percepción diagnóstica sobre cómo se relaciona el grupo con el conflicto, cómo lo percibe, qué concepción tienen de él los estudiantes, cómo lo viven, para poder pensar la estrategias adecuadas para afrontar la cuestión de la violencia y agresión y la problemática del *bullying*.

Los alumnos anotan en la carpeta la definición de conflicto construida cooperativamente y realizan la siguiente actividad:

Análisis de un conflicto

Pensá en una situación conflictiva en la que hayas participado, es decir un hecho que terminó en conflicto y luego:

1. Contá qué ocurrió.
2. Concretamente, ¿vos qué hiciste?
3. ¿Considerás que tu accionar provocó más conflicto? ¿Ayudó a solucionarlo?
4. ¿Cómo se resolvió el conflicto?
5. Explicá si la solución te pareció justa o no.

Luego de dar el tiempo necesario para responder, el docente consulta quién quiere compartir sus respuestas. Se socializan las anécdotas haciendo notar aquellas acciones que solucionan los conflictos y las que los agravan, procurando dar un cierre positivo a cada una de ellas.

Es importante no obligar a los estudiantes a leer en voz alta la actividad, ya que se trata de una reflexión personal y muchos alumnos pueden sentir vergüenza; presionarlos suele ocasionar que para la próxima actividad personal no sean sinceros en sus respuestas.

Clase 2 (40 minutos). Se recuerda lo aprendido en la clase anterior.

Se lee en voz alta un texto (Suárez y Bría, 1995) que explica qué es la violencia, la agresión y la legítima defensa, así como los tipos de violencia que existen y las condiciones que deben darse para que una acción violenta sea considerada como legítima defensa. El docente propone que la lectura sea rotativa para asegurarse de que todos los estudiantes participen.

Se propone como guía de análisis:

Diferenciamos violencia, agresión y legítima defensa

1. ¿Cuál es la diferencia entre violencia y agresión?
2. ¿Qué es la legítima defensa?
3. ¿Qué dos condiciones deben darse para que la defensa sea legítima?
4. ¿Cuántas clases de violencia hay?

Clase 3 (un módulo, 80 minutos). El docente pregunta quién quiere leer las respuestas a las preguntas de la clase anterior y, a medida que los alumnos aportan sus respuestas, va explicando cada concepto con ejemplos de la vida escolar y cotidiana, y promueve que sean los estudiantes

quienes intervengan en la contextualización de las ideas. Hace especial hincapié en diferenciar la legítima defensa de la venganza.

A continuación la clase se divide en grupos de 4 alumnos, cada uno de los cuales recibe una situación conflictiva con una serie de preguntas que van a resolver. Es de destacar que las preguntas 5 a 10 corresponden a contenidos de unidades anteriores que ahora se reanudan aplicados a estos casos, conformándose así un programa de asignatura circular o en espiral que con cada unidad retoma los aprendizajes de las anteriores aumentando su profundidad, su campo de aplicación y complejidad.

Caso: Ignacio y Felipe

Ignacio siempre está haciendo bromas a los demás: les esconde las cosas, les escribe las carpetas, los “carga” por su apariencia física o por su forma de ser. Si bien es agresivo con todos, lo es más con Felipe.

Una mañana, como otras, Ignacio se estaba riendo de Felipe y bromeaba con los demás por la bufanda que traía puesta. Así estuvo toda la mañana hasta que en la hora de Lengua Felipe, ya cansado, se levantó del banco, fue hacia Ignacio y le pegó un golpe de puño. Ignacio cayó al piso y Felipe siguió pegándole patadas. La profesora de Lengua separó a Felipe y levantó a Ignacio, que sangraba y lloraba. Ignacio fue enviado al baño a limpiarse primero y luego a ser amonestado. Felipe fue derecho a la dirección con amonestaciones.

Felipe se defendía diciendo que fue Ignacio quien empezó a agredirlo con las burlas por su bufanda. Ignacio, entre llantos, decía que él no lo había agredido, sólo “lo cargaba”. Entonces la profesora les dijo que los dos serían expulsados de la escuela porque los dos fueron violentos, ambos agredieron al otro pero de distinta manera.

1. ¿Te parece que aquí hubo un conflicto? Argumentá tu respuesta.
2. ¿Qué tipo de violencia se ejerció en este hecho? Aclará quién la ejerció y quién la sufrió.
3. ¿Cuál hubiese sido la mejor manera de resolverlo? Explicá lo que considerás que se debió hacer.
4. Lo que hizo Felipe, ¿fue legítima defensa? Argumentá tu respuesta integrando las dos condiciones que hemos considerado.
5. ¿Qué sanción, de las 5 que figuran en el Acuerdo de Convivencia Escolar (ACE), les hubieses puesto vos si fueras la profesora?
6. ¿Qué debería haber hecho Felipe para que amonestaran sólo a Ignacio y él no fuera sancionado?
7. ¿Considerás que la sanción cumplió con los dos requisitos que debe tener una sanción? Argumentá tu respuesta.
8. Nombra 3 derechos del ACE que fueron vulnerados en esta situación (puede ser de cualquiera de quienes estaban en el aula: de Ignacio, de Felipe, de los demás compañeros, de la profesora, etc.)
9. Nombra 3 deberes del ACE que no se cumplieron en esta situación (puede ser de cualquiera de quienes estaban en el aula).
10. Con lo ocurrido, ¿cuál de los derechos humanos básicos que establece la Convención de los Derechos del Niño no fue respetado?

Se hace la puesta en común de las respuestas dadas por cada equipo, se debaten los planteos, se discuten, se convoca a exponer las distintas razones y argumentos, y se intenta llegar a un consenso del ítem 3, la mejor manera de resolver el conflicto.

Etapa 2: *Bullying* en la escuela (clases 4, 5 y 6)

Clase 4 (40 minutos). Se proyecta el corto de animación *¿Conoces a alguien como Fito?* (2012. Bogotá: Colegio José Francisco Socarrás. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=2Rs8RKiE7XU>).

Se analiza colectivamente el contenido del corto. Se presentan preguntas de reflexión para ser respondidas de manera individual, por escrito:

Corto: *¿Conoces a alguien como Fito?*

1. ¿Conocés a alguien como Fito?
2. ¿Te sentiste identificado con algún personaje del video? ¿Con quién?
3. ¿Hay hechos de *bullying* cercanos a vos? ¿Cómo actuás frente a estos hechos? Para responder a esta pregunta, te invito a considerar estas alternativas: ¿Te quedás callado? ¿Ayudás al agredido? ¿Colaborás con el agresor? ¿No hacés nada? ¿Le avisás a un adulto?
4. Una vez que elegiste una opción, explicá por qué te comportás de esa manera.
5. ¿Cuál considerás que es la solución para parar el *bullying* en el aula y en la escuela?
6. Buscá en el ACE, los párrafos que hacen referencia al *bullying* y marcalos. Resumí qué dicen al respecto.

Se ponen en común las respuestas. Levantando la mano, los alumnos que lo deseen pueden leer sus explicaciones (aquellos alumnos que no quieren hacerlo no están obligados).

Clase 5 (un módulo, 80 minutos). Se retoman los contenidos de la clase pasada.

Se leen en voz alta las páginas 14 a 16 del cuadernillo diseñado por el docente (adaptado de Gobierno de Córdoba, 2014); se analiza su contenido.

El docente copia en el pizarrón las siguientes preguntas:

Bullying

1. ¿Qué es el *bullying*?
2. ¿Cuáles son las características?
3. Explicá los tipos del *bullying* y da un ejemplo de cada uno, real o inventado.
4. ¿Cómo es posible detectar cuando una persona es víctima de *bullying*?
5. ¿Cómo detectar cuando una persona es agresor e incita al *bullying*?
6. ¿Qué consecuencias trae el *bullying*?

Luego, cada estudiante en su carpeta, redacta un hecho en el que fue víctima de *bullying* y explica de qué tipo; asimismo, plantea una situación en la que ejerció *bullying* hacia otra persona y explica con qué tipo la caracterizaría; puede desarrollar una u otra situación o las dos. En caso de que el alumno exprese no haber vivido ninguno de los dos hechos, se le pide que redacte uno que le haya a un amigo/a, pariente o conocido. A menudo, redactar una situación

en tercera persona hace que el alumno se sincere, ya que poner a otro como protagonista del hecho libera tensiones.

De manera voluntaria, se leen en voz alta las producciones y se comparten las experiencias.

Como tarea, los estudiantes buscan y traen para la próxima clase, una noticia sobre *bullying* escolar, preferentemente referida a Arroyito, a la Provincia de Córdoba o a Argentina (en ese orden de prioridad).

Clase 6 (40 minutos). A partir de la noticia solicitada la clase anterior, los estudiantes responden:

Una noticia periodística sobre *bullying*

1. ¿Qué ocurrió? Describí los hechos.
2. ¿Cuáles fueron las causas de la agresión?
3. ¿Qué tipo de *bullying* se ejerció?
4. ¿Considerás que los agresores deben recibir una sanción? ¿Cuál?
5. Volvé al ACE. Si el hecho hubiese ocurrido en nuestra escuela, nombrá 2 derechos incluidos en el ACE que fueron vulnerados en la situación de la noticia y 2 deberes del ACE que no se cumplieron en esa situación.

Se retoman aprendizajes de unidades anteriores, ahora aplicados a nuevas situaciones; se conforma, entonces, un programa en espiral que busca construir aprendizajes significativos.

Luego de un tiempo para contestar a las preguntas se socializan las respuestas.

El docente selecciona varias noticias disponibles en Internet para auxiliar a aquellos alumnos que no las hayan traído o que no pudieron encontrar ninguna sobre la temática. Una noticia posible de trabajar por su simpleza es: “Adolescente abandona escuela y ciudad por ser víctima de bullying” (*La página*. 2014. San Salvador: LP. Disponible en:

<http://www.lapagina.com.sv/internacionales/100505/2014/10/24/Adolescente-abandona-escuela-y-ciudad-por-ser-victima-de-bullying>):

“La joven documentó todas las agresiones que sufrió en la escuela y la calle a causa de la intolerancia por su sobrepeso. El mensaje de una adolescente que anunció en las redes sociales que se cambiará de escuela y de residencia, en la Provincia de Córdoba, de Argentina, para alejarse de personas que la discriminaron y agredieron por tener sobre peso, ha conmovido en las redes sociales, según el periódico TN. En su cuenta de Facebook, Irina Alzaga, de 15 años, en un intento desesperado por frenar la situación, publicó una lista de agresiones y situaciones incómodas que vivió a causa de personas intolerantes con su físico, pero la situación continuó igual. Según la joven la violencia que sufrió en la escuela era cotidiana y empezó desde cuando se instaló en la ciudad. «Me tomaron de punto, supongo que es porque soy de afuera, no tengo la tonada de ellos y no tengo dinero», se quejó. «El primer año me tiraron con una zapatilla por la cabeza, y otras me dieron piñas (golpes) en la espalda y el brazo», explicó la menor. Luego de soportar múltiples agresiones la joven convenció a su familia de tomar la decisión. «Me sentía destruida, me costó cuatro años ser fuerte y llegar a esto», dijo. La joven calificó de «peligroso» que las personas realicen este tipo de discriminación con una persona gorda, porque podrían

llevar al suicidio y advirtió que aunque esa opinión no sea del agrado de los demás «yo me siento así y todos tenemos derecho a nuestra vida», concluyó.”

Etapa 3. Proyecto de investigación: El *bullying* a través del tiempo (clase 7)

Clase 7 (un módulo, 80 minutos). Se comparte con la clase el cuestionario para una encuesta. La tarea consiste en que cada estudiante realice esta encuesta a su papá, mamá o a un adulto integrante de su familia que sea su tutor.

Se enfatiza que la encuesta ha de efectuarse cara a cara: el alumno es el encuestador y escribe de su puño y letra las respuestas del familiar encuestado; esto requiere que el familiar (padre, madre u otro) y el estudiante estén un rato juntos y se tomen un tiempo para hablar del tema, superando la idea de que se trata de una tarea que el alumno deja que su familiar complete⁵. Otro aspecto a tener en cuenta es asegurarles que se guardará un estricto secreto sobre lo que se escriba y que ello no trascenderá. También se debe dar la opción de solicitar que el docente tampoco lo lea y que sólo controle que la encuesta esté hecha.

Encuesta sobre *bullying*

Nombre del encuestado:

Nombre del encuestador:

Relación de parentesco:

1. ¿Qué opinás del tema?
2. ¿Fuiste víctima de *bullying* alguna vez, en la escuela?
3. ¿Ejerciste *bullying* sobre otro? ¿Fuiste el agresor alguna vez en la escuela?
4. Si dijiste que sí en la pregunta 1 o 2, ¿cómo fue? ¿Qué hiciste? ¿Qué pasó? ¿Cómo terminó?
5. ¿Qué harías si te enterás de que yo soy víctima de *bullying*?
6. ¿Qué harías si sabés que yo ejerzo *bullying* sobre mis compañeros?
7. ¿Qué considerarás que podés hacer para prevenir el *bullying* en la escuela?
8. ¿Estás de acuerdo con lo que dice el texto en la página 16 del cuadernillo –qué hacer como padres para prevenir y enfrentar el *bullying*–)?
9. ¿Estás de acuerdo con que yo firme el compromiso de la página 17 –contrato unilateral *Basta de bullying* a través del que cada estudiante acuerda realizar una serie de acciones tendientes a terminar con el acoso escolar–)?

Durante las clases siguientes se reciben las encuestas y se analizan en términos generales, sin alusiones directas a los adultos que las respondieron.

Monitoreo y evaluación de los aprendizajes: La valoración de los aprendizajes se lleva a cabo con una autoevaluación que tiene tres instancias: una primera de realización y dos revisiones; se extiende hasta que termine el año o el tiempo que el docente considere adecuado.

⁵ Es asombroso lo que se puede lograr con esta tarea, no sólo en cuanto a los vínculos familiares, sino también y sobre todo en cuanto a aprendizajes de valores y actitudes, comprensión del tema y cambios de conducta. No es para sorpresa si algún papá se acerca a la escuela a agradecer la actividad.

En la primera instancia se le entrega a cada alumno una grilla con una lista de indicadores y la posibilidad de respuesta por Sí o No.

Cada estudiante, de manera individual, completa con lápiz los casilleros Sí-No y, en la parte de atrás de la hoja, responde aquella pregunta planteada por el indicador que acompañó por la opción Sí. Es importante hacerlo con lápiz para poder borrar la respuesta si, cuando el docente lo revisa, considera que no es correcta y que debe cambiarla por No.

Ciudadanía y Participación. <i>Bullying</i>		
Lista de cotejo		
Curso:		
Nombre:		
Indicadores	Sí	No
1. ¿Reconozco la diferencia entre violencia, conflicto y <i>bullying</i> ?		
2. ¿Soy capaz de nombrar las características de <i>bullying</i> ?		
3. ¿Conozco los tipos de <i>bullying</i> ?		
4. ¿Puedo enumerar las consecuencias que el <i>bullying</i> le trae a quien lo padece?		
5. ¿Firmé el compromiso con el convencimiento de cumplirlo?		
6. ¿Realicé y entregué al docente la encuesta respondida por mis familiares?		

Luego, los alumnos proceden a completar la escala de apreciación, también con lápiz para poder borrar y cambiar con cada instancia de revisión:

Ciudadanía y Participación. <i>Bullying</i>					
Escala de apreciación					
Curso:					
Nombre:					
Indicadores	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1. Pongo motes a mis compañeros en lugar de llamarlos por su nombre.					
2. Evito juntarme con compañeros con los que no comparto gustos e ideas.					
3. Me río de los demás para burlarme.					
4. Utilizo la violencia física para que me respeten.					
5. Busco hacer sufrir a los compañeros que no me agradan.					
6. Ofendo a mis compañeros diciéndoles cosas que los molestan.					
7. Cuando veo una pelea me meto a pegar.					
8. Excluyo a los compañeros que tienen formas de ser y pensar distintas a mí.					
9. Me gusta ver peleas.					
10. Agredo en forma física para hacer justicia ante la desigualdad o la ofensa.					
11. Utilizo la violencia física para conseguir lo que quiero del otro.					



Una vez completada la grilla se entrega al docente, quien la revisa y hace las devoluciones pertinentes durante la clase siguiente.

En una segunda instancia que puede comenzar al mes, el docente llama a su escritorio a cada estudiante individualmente (dos o tres por clase, según el tiempo disponible), mientras el resto del curso trabaja en la actividad del día. El alumno se acerca al escritorio con lápiz y goma, y revisa la grilla con el profesor. Si en la lista de cotejo hay algún casillero con No, se le repregunta la cuestión planteada por ese indicador negativo para evaluar si se puede cambiar a Sí. Si el estudiante aún no puede contestar la pregunta sigue

rigiendo la opción No.

Luego, se revisa la escala de apreciación y se dialoga sobre si se modificó alguna conducta y si es necesario cambiar la cruz de algún casillero. Una vez finalizado el diálogo, se coloca la fecha de revisión y se firma.

Una vez que se completan las reuniones con todo el curso se vuela a empezar; así se cumplimenta la tercera instancia de revisión. Luego de ésta se coloca una calificación numérica para la libreta de calificaciones.

Bibliografía del docente y para los estudiantes:

CFE, Consejo Federal de Educación (2011). *NAP, núcleos de aprendizaje prioritarios. Formación Ética y Ciudadana para 2º ciclo de Educación Primaria y séptimo año de Educación Primaria/ Primer año de Educación Secundaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/135-11_04.pdf. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación (2009). *Diseño Curricular de la Educación Secundaria*. Córdoba, Argentina: Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DCJ%20Nivel%20Medio/PDF/8.%20CIUDADANIA%20Y%20PARTICIPACION.pdf>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación (2014). *Violencia entre pares. El fenómeno llamado bullying o acoso escolar*. Córdoba, Argentina: Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Disponible en:

http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/ConvivenciaEscolar/Violencia_entre_pares.pdf. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Suárez. C y Bría J. (1995). *Formación Ética y Ciudadana 1*. Córdoba, Argentina: Soluciones Gráficas.

3. ¿Cómo fue transformándose el pensamiento administrativo? Integración del modelo 1 a 1

Cinthia Gianina Ramírez

cinthia.g.ramirez@hotmail.com

Espacios curriculares: Teoría de las Organizaciones, Administración General y Economía.

Destinatarios: alumnos de 4° y 5° año. I.S.P. Nº 1 Manuel Leiva. Casilda. Provincia de Santa Fe.

Fundamentación: La secuencia surge con el propósito de mejorar la planificación llevada a cabo por la docente, ya que abarca contenidos con gran cúmulo de información, abordados generalmente con libros de estudio que hablan de las Escuelas Administrativas por separado, sin llegar a comprenderse las relaciones y vínculos que hay entre una y otra, los cambios en los conceptos técnicos y su aplicación actual en las empresas.

La intención es enseñar con contenidos educativos digitales y trabajos colaborativos, con el fin de incrementar el proceso cognitivo de los estudiantes apelando a las representaciones visuales, desarrollar competencias extra, construir una identidad intelectual y académica, y optimizar la evaluación, posibilitando una mirada más integral y crítica.

Esta secuencia se ajusta a los NAP de Ciencias Sociales-Economía que plantean el compromiso de promover “la comprensión de las relaciones económicas como construcciones históricas, producto de la combinación de múltiples procesos y contextos, como la apropiación social de la naturaleza, la división del trabajo, la distribución de la riqueza y las relaciones de poder”; así como “el uso crítico y responsable de las TIC y su valoración como herramientas claves para el acceso a nuevas formas de abordaje y presentación de la información, así como para la producción, sistematización y comunicación de estudios sobre problemáticas sociales relevantes.” (Consejo Federal de Educación, 2012, p. 3)

Contextualización: La secuencia didáctica fue pensada para una institución que dispone del equipamiento wifi provisto por el *Programa Conectar Igualdad*, de manera de lograr su eficaz implementación en el aula, a partir de la utilización de programas y herramientas en línea, como Google Docs, Timerime, y Mural.ly.

Los objetivos radican fundamentalmente en que los estudiantes logren conocer los cambios en las teorías administrativas de cada una de las Escuelas, trabajando colaborativamente y fomentando el trabajo en equipo, el debate y el manejo de herramientas TIC.

El producto final consiste en la creación de una línea histórica y un mural en línea con el fin de poder integrar los conceptos claves de cada una de las Escuelas y relacionarlos con la situación real de las organizaciones.

Timerime y Mural.ly son herramientas en línea gratuitas, sencillas y fáciles de utilizar que permiten añadir videos e imágenes, modificar, e imprimir; asimismo, posibilitan al docente

tener un seguimiento personalizado del grado de participación de cada estudiante y de la calidad de sus intervenciones.

Propósitos o intencionalidades del docente:

- Alentar la comprensión de las teorías administrativas, como fundamentos que dieron origen a la Administración tal como se la conoce hoy en día.
- Promover la responsabilidad e interés por la aplicación de recursos TIC en el aula.
- Propiciar el trabajo colaborativo y la diferencia de opiniones.
- Fomentar la autonomía, creatividad y perseverancia en la búsqueda de soluciones a los inconvenientes que puedan surgir.

Objetivos:

- Conocer las transformaciones en las teorías administrativas entre 1900 y 1950.
- Aplicar recursos TIC de manera de lograr la visualización y ejemplificación de las distintas escuelas estudiadas.
- Crear una línea histórica en línea para sintetizar cada una de las escuelas.
- Visualizar a través de un mural en línea las producciones digitales realizadas.
- Relacionar los conceptos técnicos con la realidad actual de las empresas.
- Valorar el debate compartido y la diferencia de opiniones.

Contenidos: La Administración; definiciones: ciencia, técnica y arte. Las ideas en Administración: cambios en los conceptos. Escuela clásica: unidad de mando; principios; tipo de organización del modelo taylorista. La organización informal. La Escuela de Relaciones Humanas. La Escuela de Sociología y Psicología; sus experiencias y conclusiones. La organización integral: El modelo burocrático; la Escuela Estructuralista; las ideas de Max Weber. Las ideas de Merton. La organización como sistema; las partes del sistema; utilidad del enfoque; vocabulario sistémico utilizado en administración. Otros modelos de organización: fordismo y toyotismo.

Desarrollo de actividades:

Clase 1

a. **Actividad de apertura** (Tiempo previsto: 20 minutos). Se inicia la clase proyectando una línea histórica elaborada por el docente, referida al eje problematizador: *¿Cómo fue*



transformándose el pensamiento administrativo? Cooperativamente, a través de un torbellino de ideas, se indagan los conocimientos previos que los estudiantes tienen con respecto a las nociones de Administración.

“La línea de tiempo es un organizador gráfico que sirve para mostrar una secuencia de eventos ordenados a lo largo de un período, en una escala que puede ir de minutos a días, años o millones de años según decida quien la elabore.” (INFD, 2013, p. 1)

b. Actividad de desarrollo (Tiempo previsto: dos semanas; entre 8 y 10 horas de clase, aproximadamente). Docente y estudiantes van abordando cada una de las Escuelas e integrándola con la precedente y con la siguiente.

En paralelo, los estudiantes desarrollan:

Consigna de trabajo

- Formar grupos de hasta 3 alumnos.
- Ingresar a la página de Timerime a través del link: <http://www.timerime.com/>
- Registrarse como usuarios.
- Leer, investigar y elaborar una línea histórica, agregando información, videos, imágenes y demás recursos, en base a la lectura y al desarrollo de los contenidos en clase.
- Integrar información disponible en los libros de texto de la biblioteca de la escuela (Chiavenato, 2004; Hermida, Serra y Kastika, 2004) y en portales de educación reconocidos, como bibliografía de base.
- Para la entrega, enviar un correo electrónico al docente con el enlace de la línea histórica creada, recursos utilizados, nombres y apellidos de los integrantes.
- El plazo de entrega es...

Se pone a disposición un tutorial por si surgen dudas o inconvenientes con respecto a la utilización de la herramienta:

- INFD, Instituto Nacional de Formación Docente (s/f). *Tutorial 5. Líneas de Tiempo con Timerime*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: http://aula.infed.edu.ar/aula/archivos/repositorio/.../Tut.05. Timerime-Manejo_basico.pdf.

c. Actividad de cierre (Tiempo previsto: 20 minutos). Luego de corregida y aprobada la línea histórica, cada equipo realiza una conclusión personal que da cuenta los aspectos más importantes de las transformaciones de las Escuelas administrativas.



Recursos: Pizarra y fibrón. Netbooks/notebooks con conexión wifi. Proyector y pantalla. Recurso TIC de colaboración: mensajería de Gmail u otra similar. Recursos TIC de aprendizaje: Timerime. Bibliografía en archivos digitales.

Evaluación: Correo electrónico: tanto el docente como los alumnos utilizan esta herramienta para lograr un intercambio académico más personalizado y autónomo, compartir la información y los avances, trabajar colaborativamente, evaluar el trabajo de cada estudiante, y hacer/recibir un seguimiento y retroalimentación de las producciones a través del adjuntado de archivos.

El seguimiento de la línea histórica se va realizando en clase con la presentación de los avances y dificultades por parte de cada grupo; también se corrige a través de correo electrónico. En este proceso se utiliza una planilla de control que contempla: fecha de entrega, nombre y apellido de los integrantes del grupo, enlace de la línea histórica y calificación conceptual obtenida, valorando la participación del estudiante, la correcta integración de contenidos, la resolución de las actividades en tiempo y forma, el esfuerzo por mejorar, la resistencia al fracaso, la expresión escrita y oral, la originalidad y creatividad en plantear los contenidos.

Clase 2

a. Actividad de apertura (Tiempo previsto: 40 minutos). Los integrantes de cada equipo realizan una exposición oral y gráfica de la línea histórica elaborada, con instrucciones de defender su trabajo, explicando los aspectos más relevantes de cada Escuela.

b. Actividad de desarrollo (40 u 80 minutos, según la cantidad de alumnos). Cada equipo elige una Escuela, con el fin de profundizar sus características y la relaciona con una o varias organizaciones.

Consigna de trabajo:

- Investigar en Internet ejemplos de organizaciones nacionales e internacionales.
- Seleccionar una o varias organizaciones e identificar los conceptos claves de la Escuela administrativa elegida.
- Relacionar y comparar la Escuela administrativa con la estructura empresarial y el funcionamiento de la organización.

Esta actividad se realiza en el aula, en formato PowerPoint, para ir organizando la información recolectada de los distintos sitios *Web*.

c. Actividad de cierre (Tiempo previsto: 80 minutos; es relativo, se necesita de buena conexión de Internet para lograr la eficacia de la propuesta). Cada grupo plasma en un **mural virtual** que genera el docente, el contenido elaborado, siguiendo una secuencia lógica y comparativa de una Escuela con la otra y de una organización con la otra.

Consigna de trabajo:

- Ingresar a la página de Mural.ly a través del link: <https://mural.ly/>
- Registrarse como usuarios.
- En el mural, copiar y pegar la información e imágenes realizadas en la presentación multimedia PowerPoint, agregando conectores y flechas, con el objetivo de darle sentido y coherencia al trabajo colaborativo de todos los equipo.

El mural en línea se emplea para visualizar y destacar aspectos relevantes y comparativos de las distintas Escuelas de la Administración que se encuentran aún vigentes en distintas organizaciones del mundo.

El profesor va realizando interrogantes y sugerencias para ser interpretados por cada equipo, con el fin de integrar las Escuelas Administrativas.

Recursos: Pizarra y fibrón. Netbooks/notebooks con conexión wifi. Proyector y pantalla. Recursos TIC de información: páginas *Web* de empresas. Recurso TIC de información: PowerPoint. Recurso TIC de colaboración: mensajería de Gmail u otra similar. Recurso TIC de aprendizaje: Mural.ly.

Evaluación: Con los mismos criterios e instrumentos de la clase 1, se efectúa el seguimiento y la retroalimentación del contenido de las presentaciones multimedia y de los murales.

Clase 3

Evaluación final: Exposición gráfica de los trabajos colaborativos de los distintos equipos, que se visualizan en un gran mural virtual, que luego se puede descargar para mostrar al resto de la comunidad educativa.

Criterios de evaluación:

- Cantidad y calidad de relaciones entre las Escuelas Administrativas y las organizaciones elegidas.
- Compromiso y responsabilidad en la puesta en común.
- Corrección en la expresión oral y escrita.
- Originalidad y creatividad.

Bibliografía del docente:

Consejo Federal de Educación (2012). *NAP, núcleos de aprendizaje prioritarios. Ciencias Sociales*. Buenos Aires: CFE. Disponible en: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/180-12_01.pdf. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017).

INFD, Instituto Nacional de Formación Docente (2013). *Líneas de tiempo*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <https://red.infed.edu.ar/articulos/wp-content/uploads/2013/11/Lineas-de-tiempo-INFD.pdf>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Sacristán, G. (2014). *Seminario de Integración II*. Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Sacristán, G. (2014). *Seminario Intensivo II*. Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Zinkes, M. (2013). *Economía y TIC II*. Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Bibliografía para los estudiantes:

Chiavenato, A. (2004). *Introducción a la teoría general de la administración*. (7º ed.). México: McGraw Hill.

Hermida, J.; Serra, R. y Kastika, E. (2004). *Administración y estrategia: teoría y práctica*. Buenos Aires: Norma.

INFD, Instituto Nacional de Formación Docente (s/f). *Tutorial 5. Líneas de Tiempo con Timerime*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: http://aula.infed.edu.ar/aula/archivos/repositorio/.../Tut.05_Timerime-Manejo_basico.pdf.

Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

4. Construyendo al sujeto moral

María Eugenia Somers y Juana Sorondo

eusomers@gmail.com

juanasorondo@gmail.com

Materia: Filosofía.

Destinatarios: alumnos de 6º año del Ciclo Orientado. Colegio Nacional de San Isidro, Provincia de Buenos Aires.

La secuencia se vincula con el eje “En relación con la política, la ética y la estética” de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (Resolución CFE N° 180/12).

Fundamentación: Esta secuencia didáctica se inscribe dentro del Módulo 4 del diseño curricular para Filosofía de 6º año (Provincia de Buenos Aires), en relación con los problemas: “¿Con qué criterios pueden juzgarse las acciones humanas?” y “¿En qué medida somos libres y, por tanto, sujetos morales?”.

La secuencia problematiza un concepto subyacente y central en toda consideración ética: el de *sujeto moral*. Si, desde la tradición moderna, el sujeto moral, responsable de sus acciones, era definido *a priori* y universalmente como el sujeto libre y autónomo, una consideración crítica sobre la noción de *libertad* y del carácter *universal* del sujeto abre la puerta a la búsqueda de nuevos principios que funden la moralidad de la acción humana. La consideración de la *dignidad* humana, al cierre de la secuencia didáctica, la ubica como fundamento de los derechos y de las acciones de sujetos morales divergentes al modelo hegemónico.

Este recorrido teórico se aborda, en todo momento, desde puntos de interés de los propios estudiantes, de manera de que sus trayectorias y saberes obtengan relevancia en el espacio escolar, dando cuenta, además, de la pertinencia de la problemática y de su vínculo con la vida cotidiana. Las actividades de enseñanza y aprendizaje buscan fomentar un espacio de diálogo abierto en torno a estos temas, propiciando siempre el debate y la expresión argumentada de las ideas. La introducción de conceptos y problemas filosóficos busca, en todo momento, enriquecer el intercambio y la fundamentación de las opiniones de los estudiantes.

Contextualización: Esta secuencia didáctica busca contribuir a la construcción con los estudiantes de un espacio de diálogo, intercambio y reflexión alternativo sobre el mundo, donde las herramientas y contenidos filosóficos estén al servicio de la transformación de la realidad. Para ser tal, la Filosofía debe contribuir a la desnaturalización de supuestos, actitudes y valores fuertemente arraigados en nosotros mismos y en la sociedad en la que vivimos.

La escuela no puede ser concebida como un espacio aislado de las relaciones sociales, sino que se encuentra atravesada por la exterioridad: no puede ser considerada, por lo tanto, como un entorno neutral, ajeno a la violencia simbólica que constituye la hegemonía. Efectivamente, la escuela debe entenderse como una institución organizada por juegos de poder, como un espacio de (re)producción de subjetividad y de disciplinamiento de los cuerpos, pero también como un espacio donde se ejerce el poder de resistencia de los cuerpos ante dicho disciplinamiento.

Esta secuencia didáctica busca potenciar el margen de acción de lxs sujetxs y de resistencia, que se lleva a cabo cotidianamente en las instituciones escolares, como un aporte que irrumpa y repercuta en prácticas subjetivas e institucionales contrahegemónicas, propiciando la emergencia de nuevas formas de entender el mundo y de actuar en él. En un contexto sociocultural marcado por la violencia de género, la discriminación y la colonialidad, esta secuencia didáctica pretende generar un espacio de reflexión compartido y de compromiso sobre estas temáticas.

Esta planificación se lleva a la práctica entre el 20/09/2016 y el 01/11/2016, en el contexto de las prácticas de clase para la asignatura Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Filosofía, para el Profesorado de Educación Media y Superior en Filosofía (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires). El grupo al que se dirige la secuencia es 6º año 4ª división del Colegio Nacional de San Isidro, integrado por 18 estudiantes.

Propósitos de enseñanza: Los propósitos generales incluyen:

- Fomentar el espíritu crítico y la problematización en torno a la realidad y las formas de entenderla.
- Invitar a la búsqueda de soluciones alternativas y novedosas a una problemática y a imaginar escenarios hipotéticos y muy distintos a los de lxs estudiantes, que les sirvan para repensar su propio contexto y problemática.
- Recuperar e incorporar las preocupaciones e intereses filosóficos de lxs estudiantes para la reformulación de los contenidos propuestos para la unidad, sin perder el hilo conductor pautado.
- Propiciar el intercambio de ideas y la puesta en diálogo de opiniones de forma respetuosa y abierta.
- Transmitir una concepción amplia de la Filosofía y acerca de quiénes pueden filosofar.

Para esta unidad, se busca específicamente:

- Favorecer la deconstrucción del concepto tradicional de *sujeto moral*, problematizar diferentes aproximaciones a una definición cerrada, y poner en evidencia las implicancias éticopolíticas en torno al concepto tradicional de *sujeto moral*.
- Promover la consideración de ejes históricos, políticos, sociales, culturales y de géneros en el análisis de conceptos como *libertad*, *sujeto*, *autonomía* y *dignidad humana*.
- Impulsar a lxs estudiantes a tomar y defender una postura sobre problemas referidos a la libertad, la construcción sociohistórica de lxs sujetxs y el sentido de la dignidad humana, y a apropiarse de los conceptos, argumentos y problemáticas consideradas en clase, para elaborar un pensamiento propio.
- Fomentar un sentido de pertenencia a la región llamada latinoamericana y la conciencia de vivir en un país periférico, así como a la participación política activa.

Objetivos: Que lxs estudiantes:

- Comprendan los conceptos trabajados y puedan reutilizarlos críticamente para sostener sus propias opiniones en torno a la definición de *sujeto moral*, teniendo en cuenta

problemáticas como la libertad, la construcción sociohistórica de lxs sujetxs y el sentido de la dignidad humana.

- Analicen y evalúen críticamente los supuestos y principios implícitos en las concepciones de sentido común y de la tradición filosófica en torno del *sujeto moral*, teniendo en cuenta sus implicancias éticas y políticas.
- Fundamenten sus opiniones utilizando argumentos claros y coherentes.
- Participen de actividades de debate y discusión, atendiendo respetuosamente a las razones de sus compañerxs, presentando y refutando argumentos, y defendiendo sus propias posturas y así, valoren el diálogo y la discusión con sus compañerxs como un medio para el enriquecimiento de las propias ideas.
- Desarrollen diversas técnicas de expresión que les permitan profundizar en la problematización filosófica de los temas de la unidad.
- Utilicen las herramientas filosóficas (argumentación, detección de supuestos, desnaturalización, etc.) para plantearse nuevos problemas en torno a la moralidad, que lxs interpelen y lxs ayuden a repensar su vida cotidiana.
- Relativicen sus trayectorias, bagajes culturales y herencias familiares como una alternativa posible entre otras.

Eje temático de la secuencia didáctica: Construyendo al sujeto moral.

Aprendizajes/contenidos que se abordan en la secuencia:

1. Introducción: Distinción entre Ética y Moral (valores). Consideración tradicional del *sujeto moral*. Conceptos filosóficos: ética, moral, sujeto, responsabilidad

2. Libertad: Crítica a las nociones de libertad abstracta y de autonomía. Quiénes no son libres y quedan excluidxs. Importancia de pensar la autonomía y la libertad en relación a los contextos concretos. Qué implica ser libres y qué implica vivir en América Latina hoy. Casos para ilustrar: situación de colonialismo; ambiente (recursos naturales) y capitalismo. Conceptos filosóficos: libertad, autonomía, colonialismo.

3. Universalidad: Crítica al sujeto moral hegemónico. El sujeto moral como construcción. Construcción de lxs sujetxs de los derechos. Géneros. Conceptos filosóficos: hegemonía, androcentrismo, universal.

4. Dignidad: Qué hace que nuestras acciones sean valiosas / para qué actuamos / para qué vale la pena actuar. Qué depende de nosotrxs. Qué puede motivar una manera de actuar y de relacionarnos que sea transformadora / en pos de una sociedad más equitativa-justa-menos excluyente-discriminatoria. Qué es estar vivx. Una vida digna de ser vivida. Qué es "ser dignx". Dignx de qué. Dignidad como principio regulador de todo derecho, básico para la acción. Cuestión de la responsabilidad como toma de partido por la dignidad humana. Conceptos filosóficos: dignidad, derechos humanos, responsabilidad, resistencia.

Desarrollo de las actividades:

a. Inicio (1 clase)

Clase 1 (80 minutos). En el inicio de la secuencia didáctica, se busca introducir la distinción entre *Ética* y *Moral*, con el fin de presentar el campo de la *Ética* como un espacio de reflexión y cuestionamiento de los supuestos imbricados en nuestro sentido común.

Contenidos: La distinción entre *Ética* y *Moral*. El sujeto moral como la persona que realiza las acciones morales. Diferencia entre el ser humano y el animal en cuanto al valor de las acciones. Distinción entre persona humana y persona no humana, haciendo énfasis en la responsabilidad, la libertad, la voluntad y la autonomía como características fundamentales de lo humano.

Propósitos: Se busca:

- Recuperar los conocimientos y saberes previos de lxs estudiantes para generar un aprendizaje significativo de la distinción *Ética* y *Moral*.
- Proponer una definición de *Ética* y de *Moral*, y del *sujeto moral*.

Objetivos: Que lxs estudiantes:

- Comprendan la distinción entre *Ética* y *Moral*.
- Reflexionen sobre la moralidad de las acciones humanas y las características del sujeto moral.
- Trabajen en grupo, atendiendo respetuosamente a las razones de sus compañerxs, presentando y refutando argumentos, y defendiendo sus propias posturas.

Actividades de enseñanza y aprendizaje: En un inicio, se pide la participación de lxs estudiantes a partir de las preguntas:

- ¿Escucharon alguna vez las palabras *Ética* y *Moral*? ¿En qué contexto?

Se les pide que piensen frases en las que se mencionan estas palabras.

En el pizarrón se recuperan las intervenciones en dos columnas. Luego, se pone, a cada columna, el título correspondiente (*Ética* y *Moral*), explicando la distinción conceptual de forma dialogada,

A continuación, a modo de introducción del término de *sujeto moral*, se plantea la pregunta:

- ¿Quiénes realizan las acciones morales?

Se presenta el caso de la orangutana Sandra (BBC, British Broadcasting Corporation (2014). “Argentina: reconocen derechos básicos a orangután en fallo inédito”. Londres: BBC World News. Disponible en:

http://www.bbc.com/mundo/ultimas_noticias/2014/12/141221_ultnot_argentina_orangutan_zoologico_lav.)

En grupos, lxs estudiantes son convocados a responder la siguiente consigna:

Lean el artículo de la BBC sobre el caso de la orangutana Sandra y reflexionen acerca de las siguientes preguntas:

1. ¿Qué consideran que hace a Sandra “persona”? ¿Qué la hace “no humana”?
2. ¿Por qué se demanda mayor libertad para la orangutana Sandra? ¿Están de acuerdo? ¿Por qué?

A la hora de la puesta en común, de forma dialogada se explican los conceptos de *responsabilidad*, *voluntad*, *libertad* y *autonomía*, para marcar la diferencia entre lo humano y lo no humano, entre el animal y el sujeto moral.

b. Desarrollo (6 clases). El desarrollo de la secuencia aborda la cuestión del sujeto moral buscando involucrar a lxs estudiantes en la reflexión de la propia identidad moral, en relación con los conceptos de *libertad*, *autonomía* y *responsabilidad*. Para esto se promueve un abordaje desde una mirada situada en América Latina –incorporando a la reflexión la noción de *colonialidad*– y desde una perspectiva de género.

Clase 2 (40 minutos)

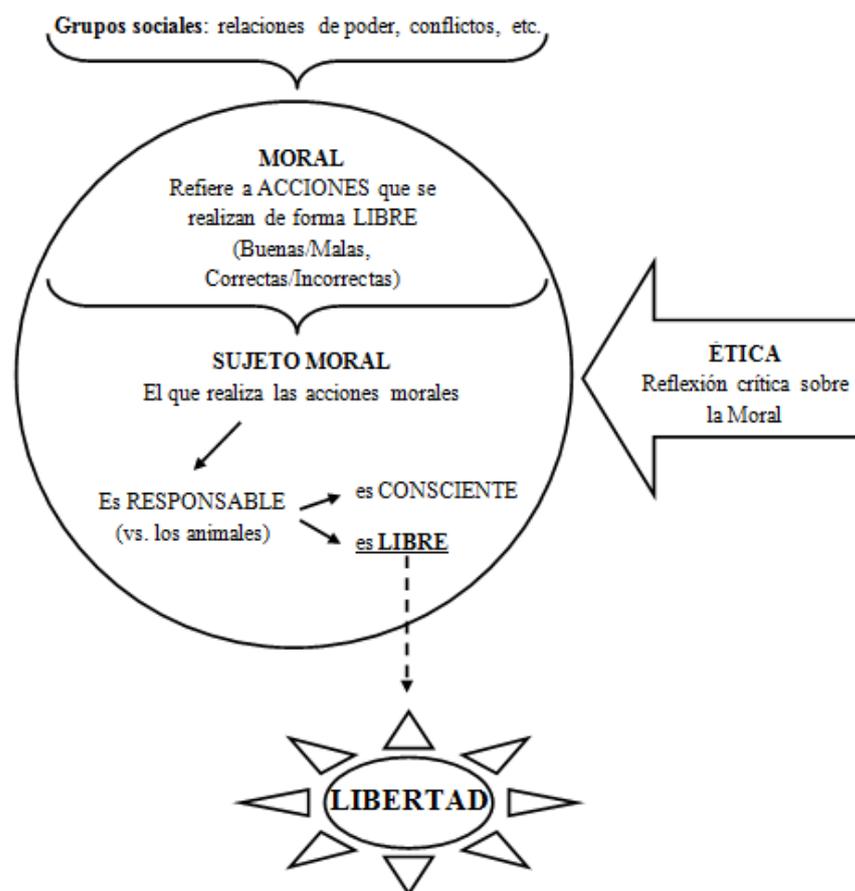
Contenidos: Sujeto moral desde la postura tradicional. *Libertad* como primera característica del sujeto moral. Definición tradicional de *libertad*, entendida como *autodeterminación* y como *ausencia de interferencia*. Introducción a la distinción entre las nociones de *libertad abstracta* y de *libertad situada*.

Propósitos: Se busca propiciar la reflexión sobre las características del sujeto moral, en este caso, sobre la libertad *abstracta*.

Objetivos: Que lxs estudiantes:

- Reflexionen sobre las características del sujeto moral.
- Problematicen el concepto de libertad y lo comprendan en relación a contextos concretos.

Actividades de enseñanza y aprendizaje: En un inicio, para recordar la distinción entre *ética* y *moral*, se utiliza el siguiente cuadro:



Luego, la clase se centra en el concepto de *libertad*, preguntando a lxs estudiantes:

– “¿Cuándo consideran que son libres?” y “¿Por qué?”.

A medida que responden, se va completando una caracterización de *libertad* en el pizarrón.

A continuación, se proyecta el documental *Las Isla de las Flores (Ilha das Flores. 1989. Dirección de Jorge Furtado. Brasil. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=9fEMHB9kksM>*); en él se visibiliza la carencia de libertad de un grupo de personas, como resultado de una cadena de relaciones (históricas, sociales, de poder) que evidencian el carácter *situado* de la libertad.

Se guía la reflexión colectiva sobre el video haciendo énfasis en la definición de *ser humano* propuesta, el tipo de sociedad en el que se sitúan los procesos descritos en el documental, el lugar que ocupan el dinero y el consumo, y, finalmente, el grado de libertad de los diferentes personajes, a partir de las siguientes preguntas:

– ¿Todxs son libres de la misma forma?
– ¿Qué cosas marcan la diferencia en cuanto a lo que pueden o no hacer?
– ¿Cómo se vincula esto con la sociedad descrita en el documental?

Para concluir la actividad, se retoman las problemáticas que van apareciendo y se cierra con las siguientes reflexiones:

– ¿Todxs somos libres?

- ¿Consideran que la libertad es algo que existe para todx ser humanx, en cualquier lugar y tiempo? ¿Depende de un contexto?
- ¿La libertad se tiene o se reclama?

Clase 3 (40 minutos)

Contenidos: Sujeto moral. Libertad en sentido abstracto. Libertad en sentido concreto. Colonialismo.

Propósitos. Se busca:

- Propiciar la reflexión sobre la *libertad abstracta y situada*.
- Introducir el término *colonialismo* y sus implicancias prácticas.
- Fomentar un sentido de pertenencia a la región llamada latinoamericana y la conciencia de vivir en un país periférico, así como a la participación política activa.

Objetivos: Que lxs estudiantes:

- Construyan un concepto de *libertad abstracta y situada*.
- Comprendan el concepto de *libertad* en relación a contextos concretos: países periféricos, Latinoamérica, Argentina.
- Comprendan el concepto de *colonialismo*.

Actividades de enseñanza y aprendizaje: Luego de recuperar los contenidos trabajados en las clases anteriores, se transmite la canción *El embudo (Homenaje a la Patagonia)* de Marcelo Berbel y León Gieco (1997. *Orozco*. Buenos Aires. EMI. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ZRh9Z3r1Nd4>). Se promueve el debate de lxs estudiantes a partir de las siguientes preguntas:

- ¿De qué se trata la canción?
- ¿Qué quieren decir los autores con: “Seguimos siendo colonia de la gallina de arriba, federalismo mentira, desde que tengo memoria. Allá se inventa la historia, aquí se escribe con sangre”?

Para finalizar, se introduce una definición de *colonialismo*, teniendo en cuenta las prácticas coloniales que se encuentran legitimadas en nuestra sociedad, y se pregunta:

- ¿Qué ejemplos hay de colonialismo en la canción?
- ¿Cómo creen que se relaciona esto con el tema de la libertad?

Clase 4 (80 minutos)

Contenidos: Sujeto moral hegemónico y sus características principales. Libertad en sentido abstracto. Libertad en sentido concreto.

Propósitos: Se busca incorporar nuevos lenguajes para la expresión y reflexión sobre los conceptos trabajados.

Objetivos: Que lxs estudiantes:

- Se sensibilicen sobre las consecuencias prácticas eticopolíticas de la formulación teórica de conceptos como *libertad*.
- Formulen argumentos consistentes que recuperen las problemáticas vistas en clase.
- Representen visualmente su comprensión de los conceptos trabajados, incorporando recursos artísticos a la reflexión filosófica.

Actividades de enseñanza y aprendizaje: Para retomar los conceptos de *libertad abstracta* y *libertad concreta* se utiliza una selección de los collages del artista Joe Webb: *Giant Leap* (2014), disponible en: <http://www.joewebbart.com/joe-webb-giant-leap> y *Diseño de interiores* (2016), disponible en: <http://www.joewebbart.com/2016/7/12/interior-design>. Se dialoga con lxs estudiantes sobre su posible relación con las nociones trabajadas.

Luego, se pide a lxs estudiantes que se dividan en dos grupos y se anota en el pizarrón la frase “Los pobres son pobres porque quieren”. A continuación, se explica la dinámica de la actividad: un grupo formula tres argumentos a favor de la frase y el otro, tres en contra. Luego de una puesta en común, se invierten los roles: el grupo que defendió la postura de la frase debe objetarla, y viceversa. Durante la puesta en común se busca retomar lo dicho por lxs estudiantes y vincularlo, de ser necesario, con los conceptos trabajados.

En un segundo momento, se recuerdan las características del sujeto moral hegemónico (responsabilidad, libertad, conciencia, voluntad, racionalidad), en vinculación con su función ideológica en nuestras sociedades. De ser necesario, se explica el concepto de *hegemonía*.

Se reparten a lxs estudiantes las cartulinas y materiales para que realicen en grupos de dos la consigna del primer trabajo práctico. Consiste en una actividad plástica a realizar en el horario de clase, en grupos de dos estudiantes. En esta instancia, se espera que manifiesten de manera plástica (con un *collage*, dibujo, etc.) al *sujeto moral hegemónico*. Asimismo, se les pide que expliquen su trabajo de forma argumentada en dos párrafos. Mientras trabajan, se pasa por los bancos para aclarar dudas y guiar la reflexión sobre la actividad.

Primer trabajo práctico: *Describiendo al sujeto moral hegemónico*

Consigna

Utilizá todos los recursos artísticos disponibles que quieras para representar las características del *sujeto moral hegemónico* que estuvimos trabajando en clase.

Justificá en dos párrafos por qué elegiste representarlo de esa forma, usando al menos tres de estos conceptos que analizamos en clase: ética, sujeto moral, libertad abstracta, responsabilidad, conciencia, voluntad.

Clase 5 (40 minutos)

Contenidos: El sujeto moral hegemónico y sus características. Universalidad. Relativismo.

Propósitos: Se busca propiciar la participación de todxs lxs estudiantes, rompiendo con la disparidad en el uso de la palabra que a veces tiene lugar en el aula.

Objetivos: Que lxs estudiantes:

- Expongan frente a sus compañerxs una representación visual de su comprensión de los conceptos trabajados, incorporando recursos artísticos a la reflexión filosófica, y justifiquen de forma argumentada sus decisiones en relación con los conceptos vistos en clase.
- Cuestionen la supuesta “universalidad” de las características del sujeto moral.

Actividades de enseñanza y aprendizaje: Se pide a lxs estudiantes que presenten a sus compañerxs los trabajos realizados en la clase anterior, leyendo la fundamentación del trabajo. Las producciones se van colocando en el pizarrón, para realizar, al final de las exposiciones, una síntesis oral que busque establecer los puntos en común y los contrastes que refuercen la caracterización del *sujeto moral hegemónico*.



Nuestra ~~representación~~ representación muestra a un chico (sujeto moral, con pensamientos éticos de su sociedad) con voluntad propia para elegir su propio destino.

A continuación se retoma el concepto de *hegemonía* y se trabaja sobre la noción de *pretensión de universalidad*. Para ello, se presentan las siguientes definiciones:

Hegemonía: se impone y acepta como única y natural una manera particular de hacer, pensar, entender, valorar, etc. Lo hegemónico tiene pretensión de universalidad y es funcional a los intereses de un grupo dominante.

Sujeto moral hegemónico: una forma de caracterizar al *sujeto moral* que pretende ser la única y verdadera (la universal) y que excluye a los sujetos que no cumplen con estas características.

Universal: se dice que algo es “universal” cuando se aplica a todo y todxs, sin contemplar las particularidades.

Para explicar la definición de *universal* se aporta el ejemplo de la Ley de gravedad de la Física. Luego, se presentan las definiciones de “hombre” y “mujer”, tal como aparecen en Google, preguntando a lxs estudiantes:

- ¿Consideran que estas definiciones son universales? ¿Por qué?
- ¿Hay alguna diferencia entre estas definiciones y la ley de gravedad?

“**Hombre.** *Nombre masculino.* 1. Ser vivo que tiene capacidad para razonar, hablar y fabricar objetos que le son útiles; desde el punto de vista zoológico, es un animal mamífero del orden de los primates, suborden de los antropoides, género *Homo* y especie *Homo sapiens*. 2. Persona adulta de sexo masculino. Sinónimo de *varón*.

Mujer. *Nombre femenino.* 1. Persona adulta de sexo femenino. 2. Persona de sexo femenino con la que está casada un hombre. Sinónimos: esposa.”

Luego, de forma dialogada, se plantea el concepto de *pretensión de universalidad*, en contraste con aquello que se presenta como *universal*.

Clase 6 (40 minutos)

Contenidos: El sujeto moral hegemónico y sus características. Universalidad. Relativismo.

Propósitos: Se busca interpelar a lxs estudiantes, propiciando la reflexión sobre la construcción de su identidad, en vínculo con la cuestión del sujeto moral.

Objetivos: Que lxs estudiantes cuestionen la supuesta universalidad de las características del sujeto moral.

Actividades de enseñanza y aprendizaje: Retomando las definiciones de *hombre* y *mujer* trabajadas la clase anterior, se pregunta, haciendo referencia a la primera definición de hombre:

- ¿Qué piensan de esta definición?
- ¿Se aplica a todxs en todo tiempo y lugar? ¿Por qué?
- ¿Todxs lxs que estamos en esta aula estamos incluidxs en esta definición?

Para cerrar esta discusión, se puede preguntar a lxs estudiantes si están de acuerdo con que esta sea la definición de *género humano*.

Luego, en relación con la segunda definición de *hombre* y las definiciones de *mujer*, se pregunta por su carácter de universalidad.

A continuación, se muestra una selección de imágenes que problematizan la aparente universalidad de las definiciones. En relación con esto, se hace referencia a la identidad de género y a la importancia de definirse con categorías propias, frente a la violencia que implica la imposición de categorías ajenas hegemónicas dominantes. Se trabajan los matices de estas discusiones a partir de los siguientes interrogantes:

- ¿Alguna vez entraron al baño "equivocado" y lxs miraron mal? ¿O conocen a alguien que le haya pasado? ¿Por qué creen que fue así?
- ¿Cómo son los baños públicos? Describan en qué se diferencian los de hombres de los de mujeres.
- ¿Están de acuerdo con esa distinción? ¿Por qué en las casas son unisex?
- ¿Cómo deberían ser los baños?

- ¿Les parece que la división de baños públicos respeta la diversidad que hay acá (en referencia a las fotos)? ¿Cómo deberían ser para respetarla? ¿Sería viable?
- ¿Se sentirían cómodxs con ese cambio? ¿Por qué?

Se concluye la discusión haciendo énfasis en "cómo son" y "cómo deberían ser" los baños, para vincular con la cuestión del *universal*.

Para cerrar la actividad, se pregunta a lxs estudiantes si estas definiciones son universales o si "pretenden" serlo, explicando, de forma dialogada, qué implica pasar de hablar de *universalidad* a *pretensión de universalidad*. En relación con esto, se puede concluir la clase preguntando:

El sujeto moral hegemónico, ¿es universal o tiene pretensión de universalidad?

Clase 7 (80 minutos)

Contenidos: El sujeto moral hegemónico y sus características. Universalidad. El proceso sociohistórico de construcción de lxs sujetxs morales.

Propósitos: Se busca:

- Reflexionar sobre los procesos históricos y sociales de construcción de lxs sujetxs morales.
- Interpelar a lxs estudiantes, propiciando la reflexión sobre la construcción de su identidad, en vínculo con la cuestión del sujeto moral.

Objetivos: Que lxs estudiantes:

- Trabajen en grupos y participen en la reflexión y el diálogo con sus compañerxs.
- Cuestionen la supuesta "universalidad" de las características del sujeto moral.
- Conciban al sujeto moral como el resultado de un proceso de construcción colectiva.
- Problematicen la hegemonía de cierta caracterización del sujeto moral desde los siguientes ejes: género, desplazamiento de los pueblos indígenas, lugar que se le ha otorgado a la niñez y consideraciones acerca de la subjetividad colonizada.

Actividades de enseñanza y aprendizaje: Se retoman los conceptos trabajados en la clase anterior: *universalidad* y *pretensión de universalidad*, recuperando los ejemplos analizados en clase.

Se organiza una dinámica grupal "en reja", separando a lxs estudiantes en 4 grupos de 4, y se les distribuye una fotocopia con textos sobre una temática diferenciada (Maffía, s/f; Villoro, 1998; Fanon, 2011, pp. 3-4; Bauer, 2015) y las siguientes consignas:

- ¿De qué sujetx se está tratando?
- ¿Les parece que está representadx por las características hegemónicas que estuvimos trabajando en las clases anteriores? ¿Por qué?

Luego del trabajo con esta consigna se rearmen los grupos para que haya un representante de cada tema en cada grupo, con nuevas preguntas para discutir y poner en común:

Consignas

Grupo A. Ruptura de la pretensión de universalidad

1. Pongan en común lo que cada unx trabajó en su grupo anterior.
2. Las mujeres, lxs indígenas, lxs niñxs y los pueblos colonizados son sujetxs que no están considerados en las características del sujetx que estuvimos trabajando. ¿Qué características lxs diferencian de éste?
3. ¿Podemos seguir pensando que existe una manera única de entender a lxs sujetxs, que contemple a todxs, en todo momento y lugar? ¿Por qué?
4. ¿Se les ocurren otrxs sujetxs no contemplados por la caracterización hegemónica del sujeto?

Grupo B. Continuidad hegemónica

1. Pongan en común lo que cada unx trabajó en su grupo anterior.
2. Las mujeres, lxs indígenas, lxs niñxs y los pueblos colonizados son sujetxs que no están considerados en las características del sujeto que estuvimos trabajando. ¿Por qué consideran que estxs sujetxs fueron excluidxs?
3. ¿Consideran que la forma hegemónica de pensar al sujeto sigue operando hoy en día en nuestra sociedad? ¿Qué ejemplos se les ocurren de esto?
4. ¿Se les ocurren otrxs sujetxs no contempladxs por la caracterización hegemónica del sujeto?

Grupo C. Construcción

1. Pongan en común lo que cada unx trabajó en su grupo anterior.
2. Las mujeres, lxs indígenas, lxs niñxs y los pueblos colonizados son sujetxs que no están consideradxs en las características del sujeto que estuvimos trabajando. ¿Consideran que hay luchas que buscan incluirxs? ¿Qué ejemplos se les ocurren de esto?
3. ¿Consideran que las reivindicaciones de estos grupos modifican nuestra forma de caracterizar al sujeto? ¿Cómo?
4. ¿Se les ocurren otrxs sujetxs no contemplados por la caracterización hegemónica del sujeto?

Grupo D. Consecuencias

1. Pongan en común lo que cada unx trabajó en su grupo anterior.
2. Las mujeres, lxs indígenas, lxs niñxs y los pueblos colonizados son sujetos que no están consideradxs en las características del sujeto que estuvimos trabajando. ¿Qué consecuencias consideran que esto trajo en sus vidas?
3. ¿Consideran que entre estos cuatro grupos hay reivindicaciones en común? ¿Cuáles?
4. ¿Se les ocurren otros sujetxs no contempladxs por la caracterización hegemónica del sujeto?

Se hace una puesta en común de lo trabajado en cada grupo. Se cierra la actividad con una explicación dialogada acerca de la construcción invisibilizada en la pretensión de universalidad del concepto de sujeto moral hegemónico, haciendo énfasis en los últimos conceptos considerados: *universal*, *pretensión de universalidad* y *hegemonía*. También se introduce la cuestión de la *dignidad* como punto de partida para pensar otros principios éticos que guíen la acción.

c. Cierre (2 clases)

Clase 8 (40 minutos)

Contenidos: Características del sujeto moral hegemónico. Dignidad como principio regulador de la acción.

Propósitos: Se busca hacer explícito el recorrido de la unidad, en relación con una concepción particular de la filosofía, para generar en lxs estudiantes una autopercepción del propio aprendizaje.

Objetivos: Que lxs estudiantes:

- Complejicen su concepción sobre *dignidad*.
- Vinculen la dignidad con las reivindicaciones de lxs sujetxs excluidxs por la caracterización hegemónica del sujeto moral.
- Reconozcan el hilo conductor del trabajo realizado a lo largo de la unidad y lo vinculen con una forma particular de concebir la filosofía.

Actividades de enseñanza y aprendizaje: A partir de una explicación dialogada, se retoman las conclusiones de la actividad de la clase anterior, haciendo énfasis en las reivindicaciones de los grupos excluidos del concepto de *sujeto moral hegemónico*. Se vinculan las reivindicaciones por la libertad con la cuestión de la dignidad, como principio regulador de la acción.

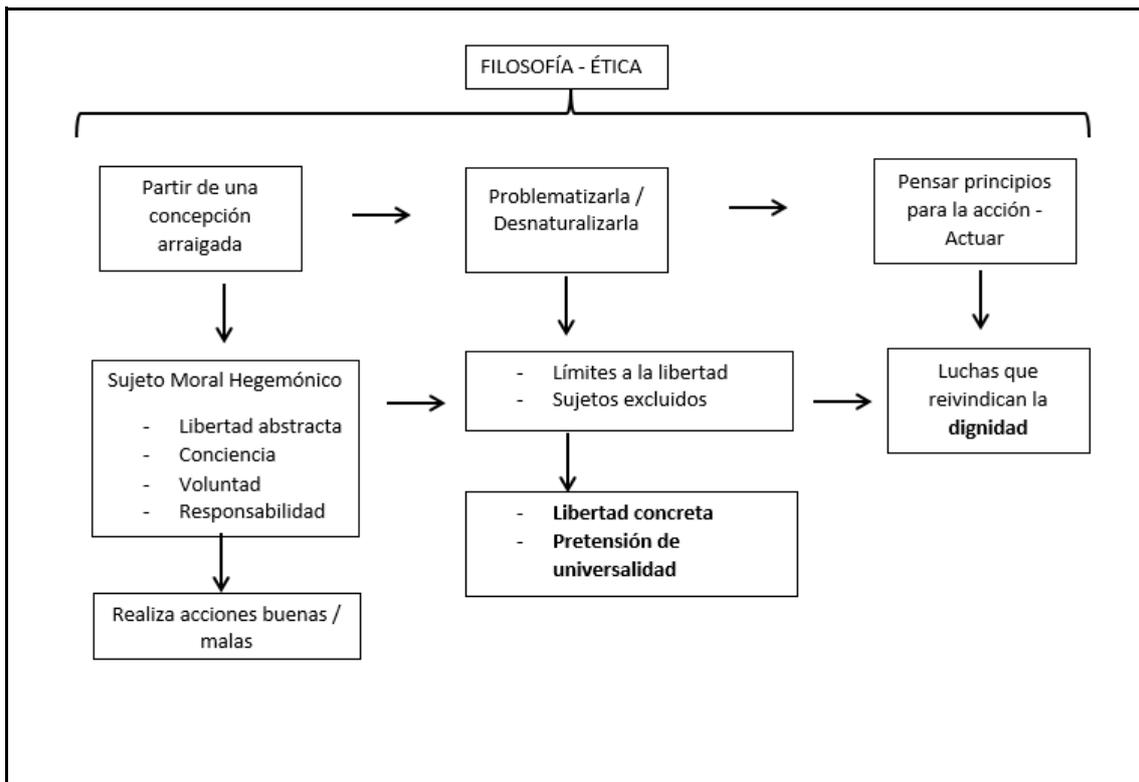
Para abordar la cuestión de la dignidad, se presenta una adaptación del *Caso Margo* (Dworkin, 1998, pp. 285-318) centrado en una mujer enferma de Alzheimer; se promueve el debate con las siguientes preguntas:

- ¿Consideran que la vida que lleva hoy Margo es una vida digna de ser vivida? ¿Por qué?
- ¿Cómo es una vida digna? ¿Qué características tendría?

También se promueve el debate entre lxs estudiantes haciendo referencia a lxs sujetxs trabajadxs la clase anterior (mujeres, niñxs, indígenas y pueblos colonizados):

- ¿Consideran que sus vidas son dignas de ser vividas? ¿Por qué?
- ¿Sus vidas son dignas?
- ¿Pueden serlo si hay vidas que no lo son?

Para cerrar la secuencia didáctica, en una explicación dialogada con lxs estudiantes, se vincula una definición posible de *trabajo filosófico*, el hilo conductor de la unidad, y el trabajo llevado a cabo en las clases. Se repasan todos los contenidos y se realiza el siguiente esquema en el pizarrón:



Clase 9 (80 minutos)

Esta clase se destina a la evaluación de cierre. Se distribuyen las consignas del trabajo práctico y se las lee entre todos para despejar las dudas que puedan surgir.

El trabajo práctico consiste en una guía de preguntas a realizar en el horario de clase de manera individual. Se pide a los estudiantes que utilicen todos los conceptos abarcados en clase para analizar una noticia de actualidad y que elaboren una respuesta personal que dé cuenta de sus propias preguntas, ideas y reflexiones sobre la temática.

Los trabajos se devuelven con un comentario personal que justifica la nota y que abra nuevas preguntas para seguir pensando en las temáticas planteadas, haciendo referencia al trabajo de los estudiantes a lo largo de toda la unidad.

Segundo trabajo práctico: Armando sujetos morales comprometidos

Consignas

A continuación, se presentan:

- una nota de opinión de Mariana Carbajal: “La otra cara de la violencia machista” (2016. Buenos Aires: Página 12. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/ultimas/20-312142-2016-10-19.html>).
- una noticia de Infobae, “Miércoles negro: miles de personas marcharon en todo el país contra de los femicidios” (2016. Buenos Aires: Infobae. Disponible en:

<http://www.infobae.com/sociedad/2016/10/19/comienzan-las-marchas-contra-los-femicidios-en-todo-el-pais>)

Leelas con atención y respondé las preguntas, redactándolas individualmente, con tus propias palabras y de forma clara (podés consultar todo el material bibliográfico y tus apuntes de clase). Recordá poner tu nombre y apellido en todas las hojas que uses.

1. Teniendo en cuenta las dos formas de entender la libertad que trabajamos en clase (*libertad en sentido abstracto* y *libertad en sentido concreto*), respondé con tus palabras: ¿Qué forma de entender la libertad resulta más útil para interpretar lo que defiende Mariana Carbajal en su nota? ¿Por qué?
2. La nota problematiza una manera universal de definir cómo son las mujeres. ¿Qué consecuencias trajo esta definición en las vidas de las mujeres? ¿Y para la sociedad en general? ¿Cómo relacionarías esto con la distinción entre *universalidad* y *pretensión de universalidad*?
3. ¿Considerás que las marchas #niunamenos y #vivasnosqueremos cumplen con el objetivo de reivindicar la dignidad de las mujeres? ¿Por qué? ¿Se te ocurren otras medidas para alcanzar ese objetivo?
4. A lo largo de la unidad estuvimos pensando juntos sobre las características del *sujeto moral hegemónico*. ¿Qué aspectos de tu vida problematiza esa caracterización?

1/11/16 Evaluación Filosofía

1) Creo que las dos formas de entender la libertad sirven para interpretar el texto. Primero, las mujeres somos seres humanos, ya nacemos libres. Pero en esta sociedad machista tenemos que luchar para ganar nuestra libertad. Entonces la interpretación del texto depende de ver como las cosas deberían ser y como son. Todos deberíamos gozar de libertad (libertad abstracta), pero en cambio nos obligan a luchar por ella (libertad en concreto).

2) Las mujeres estamos estereotipadas, se nos hacen encajar en una visión única y universal de lo que es ser mujer. Eso hizo que durante muchísimo tiempo nos vieramos obligadas a hacer todo lo posible para encajar en ese estereotipo, en esa idea de mujer perfecta. Y a consecuencia, la visión de la sociedad

se ve encasillada también con respecto a las mujeres. Se relaciona con el concepto de universalidad porque se supone que la definición de mujer debería aplicar a todas y en todo momento. Pero esto es una pretensión, porque no todas encajamos, y no deberíamos ser excluidas por ello.

3) Creo que las marchas sirven para concienciar a las personas, para darle voz a muchas mujeres que antes no la tenían, y hacer que muchas más se levanten. Pero creo que para hacer verdadera justicia y los feminicidios parar, primero debería cambiar y mejorar el sistema judicial, y segundo cambiar la forma machista en que se cria a los niños.

4) Todos somos distintos y me creo que todo el mundo, o al menos la mayoría, encaja en una definición de sujeto moral hegemónico. Por ej, yo soy mujer, pero "no encajaría" en esa definición porque me estoy casada, según la definición universal de mujer.

Recursos: Los soportes a utilizar a lo largo de la unidad son: pizarrón, tiza, reproductor de audio, proyector, computadora o televisor para la reproducción de videos y/o audios, fotocopias, materiales para collage.

Los recursos utilizados a lo largo de la secuencia didáctica a modo de disparadores para la reflexión son: Caso de la orangutana Sandra (BBC, 2014), *La Isla de las Flores* (Furtado, 1989), *El embudo* (Berbel y Gieco, 1997), *Giant Leap* y *Diseño de interiores* (Webb, 2014 y 2016), reconstrucción del *Caso Margo* (Dworkin, 1998), noticias periodísticas (Carbajal, 2016; Infobae, 2016).

Monitoreo y evaluación de los aprendizajes: La evaluación se aprovecha como una oportunidad para hacer visible y tematizar el aprendizaje como un proceso, asociado con la profundización y radicalización de la reflexión filosófica de lxs estudiantes sobre una temática de su interés vinculada con el eje de la unidad. En este sentido, la evaluación final de cada estudiante se hace teniendo en cuenta el trabajo llevado a cabo durante todas las clases, así como la nota de los dos trabajos prácticos realizados a lo largo de la unidad.

La propuesta de evaluación incluye dos instancias de trabajo práctico: una actividad grupal de *collage* y una guía de preguntas para la reflexión escrita individual. La primera actividad tiene el objetivo de que lxs estudiantes representen plásticamente su comprensión de los conceptos trabajados, incorporando recursos artísticos a la reflexión filosófica. El segundo trabajo práctico tiene como objetivo que transfieran los conceptos trabajados al análisis de un recurso cotidiano y de actualidad, con el propósito de dar cuenta de la pertinencia práctica de las preguntas y conceptos abordados en la unidad y de promover, al mismo tiempo, su apropiación reflexiva y personal.

Ambas actividades marcan, por otro lado, dos instancias en el proceso de aprendizaje a lo largo de la unidad, en el cual se ha buscado favorecer un trabajo en grupos cada vez más pequeños, hasta lograr en lxs estudiantes un trabajo individual que, nutriéndose de los aportes y reflexiones de y con sus compañerxs, pueda reflejar sus propias ideas sobre los temas trabajados, promoviendo, al mismo tiempo, una participación cada vez mayor de todxs lxs integrantes del curso en las clases. Se busca, así, interpelarlx y motivar la reflexión sobre la construcción de su identidad, en vínculo con la cuestión del sujeto moral.

Los criterios a tener en cuenta para la evaluación incluyen:

- Las habilidades argumentativas de lxs estudiantes, que les permitan fundamentar sus opiniones personales.
- El uso de los elementos aportados por los conceptos, casos y recursos trabajados en clase para elaborar una postura propia.
- La apropiación y transferencia de los problemas considerados en clase a la vida cotidiana de lxs estudiantes, como parte de una reflexión sobre cómo lo trabajado a lo largo de la unidad lxs afecta e interpela en su día a día y en su proyecto de vida.
- Cumplimiento de las pautas de presentación de los trabajos (asistencia a clases, formatos y fechas de presentación, etc.).
- Capacidad de trabajo en grupos.

Bibliografía de las docentes:

Acosta, Y. (2005). "Sujeto". En Salas Astrain, R. (coord.). *Pensamiento Crítico Latinoamericano, conceptos fundamentales*. Vol. III, pp. 987-996. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez. Disponible en: <http://biblioteca-digital.ucsh.cl/greenstone/collect/libros/index/assoc/HASH0192.dir/Pensamiento%20critico%20III.pdf>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Acosta, Y. (2008). "Del individuo al sujeto. La construcción de lo público en nuestras sociedades posautoritarias y postransicionales". En *Filosofía latinoamericana y democracia en clave de derechos humanos*. Montevideo: Nordan.

Acosta, Y. (2011). "La constitución del sujeto en la filosofía latinoamericana". En Grüner, E. *Nuestra América y el pensar crítico: fragmentos del pensamiento crítico de Latinoamérica y el Caribe*. Buenos Aires: CLACSO.

Bauer, F. (2015). "Una nueva etapa para la infancia argentina". Buenos Aires: La Nación. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/1812425-una-nueva-etapa-para-la-infancia-argentina>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Cullen, C. (2008). "Introducción a la ética". En Pace, R. y Caffaro Hernández, N. (comp.). *Iniciación a la bioética, con algunas reflexiones desde los trasplantes*. Buenos Aires: Colihue.

Dworkin R. (1998). "La vida después de la razón". En *El dominio de la vida*. Barcelona: Ariel.

Estermann, J. (2014). "Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde una filosofía intercultural". En *Polis. Revista Latinoamericana*, 38, pp.3-4. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682014000200016. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Fanon, F. (2011). *Los condenados de la tierra*. Bilbao, Euskal Herria: Matxingunea. Disponible en: http://matxingunea.org/media/pdf/Fanon_Los_condenados_de_la_tierra_def_web_2.pdf. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Flor do Nascimento, W. y Garrafa, V. (2010). "Nuevos diálogos desafiantes desde el Sur: colonialidad y Bioética de Intervención", en *Revista Colombiana de Bioética*, vol. 5, n° 2, pp. 23-37. Bogotá: Universidad del Bosque. Disponible en: http://www.bioeticaunbosque.edu.co/publicaciones/Revista/Revista11/arti2_Wandersonflor.pdf. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Kant, E. (1978). "¿Qué es la ilustración?". En *Filosofía de la Historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Maffía, D. (s/f). "Éticas y feminismos". En *Agenda de las Mujeres, Portal de las Mujeres Argentinas, Iberoamericanas y del Mercosur*. Disponible en: <http://agendadelasmujeres.com.ar/notadesplegada.php?id=214>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Poder Legislativo Nacional (2012). *Ley 26.743 de Identidad de Género*. Disponible en <http://www.ms.gba.gov.ar/sitios/tocoginecologia/files/2014/01/Ley-26.743-IDENTIDAD-DE-GENERO.pdf>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Roig, A. (2002). "Prolegómenos para una moral en tiempos de ira y esperanza". En *Ética del poder y moralidad de la protesta. Respuestas a la crisis moral de nuestro tiempo*. Mendoza, Argentina: Ediunc, Universidad Nacional de Cuyo.

Villoro, L. (1998). "Autonomía y ciudadanía de los pueblos indios". En *Revista internacional de filosofía política*, 11: 66–78. Disponible en: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:filopoli-1998-11-1000/PDF>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Williams, R. (2000). "La hegemonía". En *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

5. Construyendo nuestra campaña sobre embarazo adolescente

Valeria Alejandra Urquiza

vale.urquiza@yahoo.com.ar

Materia: Salud y adolescencia.

Destinatarios: alumnos de 4° año de la modalidad de Química de la Escuela Pública de Educación Secundaria Técnica N° 1 Gral. Martín Miguel de Güemes. Provincia de Buenos Aires.

Fundamentación: El presente relato pretende abordar mi experiencia pedagógica en el diseño e implementación de la secuencia didáctica.

La génesis de esta experiencia parte de una anterior que surge luego de la lectura en clase de una noticia periodística sobre las inundaciones en La Plata. Ante esta situación, con los estudiantes de cuarto año de una escuela técnica pública planteamos una consigna abierta: “¿Cómo harían una campaña con el fin de difundir un mensaje que apunte a la recolección de lo que necesitaban las personas damnificadas, pero por sobre todo que concientice acerca de las medidas higiénicas con el fin de prevenir enfermedades infectocontagiosas?”. Las producciones de los estudiantes fueron muy buenas: folletos, videos, animaciones, etc. y esta actividad se convirtió en el puntapié inicial de un proceso reflexivo sobre mi propia práctica y sobre los preconceptos que tenía acerca de los estudiantes. Esta actividad me permitió entender que el diseño de consignas abiertas en las que los estudiantes pueden involucrarse de manera creativa y desde sus conocimientos previos propicia la motivación y genera resultados que superan mis objetivos para el diseño de esa actividad. E indudablemente la inclusión de las TIC –espontáneamente por parte de ellos en un primer momento y, luego, como una decisión pedagógica- constituye una herramienta muy enriquecedora del aprendizaje de cada uno de los estudiantes y del trabajo conjunto en el diseño del trabajo colaborativo propiamente dicho.

A partir de esta primera actividad, les planteé a todos *armar una gran campaña*, a lo que una de las estudiantes respondió: “Profe... Todo bien pero lo de La Plata está lejos y no se da siempre. ¿Por qué no hacemos algo que influya acá?”. Y así fue.

Tal como se plantea el Consejo Federal de Educación (2007): “La docencia como práctica centrada en la enseñanza implica capacidad para: (...) organizar y dirigir situaciones de aprendizaje, utilizando al contexto sociopolítico, sociocultural y sociolingüístico como fuente de enseñanza” (p. 9); requiere un contexto que en palabras de Milagros, mi alumna, sea relevante, importante, para los estudiantes. Para mí fue muy enriquecedora la devolución de ella porque me permitió entender que una actividad que apunta a las trayectorias reales de los estudiantes promueve mayor implicación de su parte. Tal como enuncia Carretero (2011): “Sin motivación, el alumno no realiza ningún trabajo de forma adecuada; no solo el aprender un determinado concepto, sino el de poner en marcha las estrategias que le permitan resolver problemas similares” (p. 131).

Como docente, uno de mis objetivos generales y transversales para la materia es que los estudiantes se puedan insertar en una sociedad cambiante; para esto considero que es muy importante que los saberes que se aprenden en las aulas las trasciendan: no sólo se aprende un contenido para poder aprobar una materia sino porque resultan útiles para otras instancias de sus vidas. Tal como nos plantea Carretero la motivación es un aspecto central de aprendizaje, pero no sólo la motivación del estudiante en la realización de la tarea sino la motivación del docente en la tarea de enseñar y en trabajar para que los aprendizajes se puedan llevar a cabo.

Y a partir de esto comenzamos con lo que fue nuestra campaña. Todas estas actividades fueron implementadas con gran cantidad de herramientas digitales tales como: Cmap, Google Drive, Word, Excel, PowerPoint, tutoriales en Youtube, Facebook, correo electrónico, buscadores como Google Académico, Movie Maker, Skype, etc. Estos recursos tecnológicos enriquecieron significativamente la secuencia didáctica en un sentido estético e interactivo. La inclusión de la TIC facilitó y propició la construcción de conocimientos autónomos, creativos y colaborativos, flexibilizando y ampliando los tiempos de la clase, tanto por parte de los estudiantes como así también por parte de la docente.

La secuencia didáctica se planifica sobre las características del *modelo TPACK* (Mishra y Koehler, 2006) que tiene por objetivo fundamental la integración de tecnología en educación y de formar a los docentes para que cuenten con un conocimiento tecnológico pedagógico disciplinar, que es el conocimiento que un docente requiere para poder integrar de manera consistente la tecnología en la enseñanza. Uno de los hechos que surgieron al implementar la secuencia es que varios de los estudiantes indagaron sobre diferentes programas informáticos que yo no conocía y a partir de los cuales comencé a interiorizarme; por lo tanto los estudiantes, en muchos casos, fueron los facilitadores del conocimiento tecnológico tanto para mí como para otros compañeros.

Contextualización: La secuencia didáctica apunta a generar “un conjunto de alternativas centradas en prácticas y saberes de relevancia en el futuro próximo de los estudiantes del último ciclo. Estas alternativas refieren tanto al ámbito laboral como al académico y están organizadas por la escuela en espacios y tiempos específicos” (Consejo Federal de Educación, 2009). La temática elegida por la comunidad educativa es un tema de relevancia para la vida de los estudiantes: el embarazo adolescente, que impacta sobre su presente y su proyecto de futuro, brindándoles herramientas técnicas pero también buscando desarrollar en los estudiantes la plena conciencia de que son sujetos de derecho y agentes de salud. Uno de los objetivos principales de la propuesta es trabajar sobre una construcción integral de la sexualidad en la adolescencia y del embarazo adolescente; asimismo, vincular a los estudiantes con las leyes nacionales que trabajan sobre dicha temática y en especial que toda la comunidad educativa conozca las leyes que garantizan el acceso y la permanencia en la escuela de las alumnas en estado de gravidez, así como la continuidad de sus estudios luego de la maternidad, evitando cualquier forma de discriminación que las afecte y empoderándolas con el conocimiento de la ley que hasta el momento era desconocida por la mayoría de la comunidad educativa.

Esta propuesta de trabajo tiene como fin último ser un aporte para que los estudiantes puedan vivir la etapa adolescente y juvenil en sus diversas formas de expansión, incluyéndolos

efectivamente y acompañándolos en la construcción de su proyecto de futuro con el deseo y el trabajo para que se cumpla el Artículo N° 8 de Ley de Educación Nacional N° 26.206:

“La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de la libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, la justicia, responsabilidad y bien común”.

Propósitos o intencionalidades del docente:

- Fomentar la discusión, la contrastación de ideas, los puntos de vista y la argumentación, para fundamentar diferentes posturas en relación con las distintas definiciones de salud y de adolescencia.
- Promover la inclusión y la aceptación de la heterogeneidad y diversidad cultural en el grupo clase y en la escuela.
- Presentar los contenidos pertinentes al Programa Nacional de Educación Sexual Integral.
- Promover el trabajo colaborativo en un contexto de respeto y compromiso con la producción grupal.
- Conocer los intereses de los alumnos en las diferentes temáticas.
- Proponer la realización de una producción final grupal sobre un tema de interés para los estudiantes que facilite la implicación en la tarea.
- Facilitar la información respecto de las leyes nacionales que protegen a las madres adolescentes e informar el alcance de la Asignación Universal por Hijo concerniente a las adolescentes embarazadas y madres.
- Generar espacios de reflexión sobre la construcción del proyecto de vida, en tanto sujetos de derecho y agentes de salud.
- Propiciar el análisis de la problemática adolescente y revisar críticamente los distintos discursos en relación a los jóvenes.

Objetivos: Que los estudiantes logren:

- Pensar y analizar la adolescencia como una construcción social e histórica con diferentes características de acuerdo a la cultura y el contexto histórico y socioeconómico, con miras a reflexionar y repensar sus propias adolescencias.
- Participar activa y responsablemente en la información y promoción de la salud y en las decisiones que deban tomar en relación con su propia salud.
- Elaborar una campaña preventiva teniendo en cuenta los componentes y sus características principales de este tipo de intervención social.
- Ser agentes de promoción de Salud.
- Conocer la Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable para reflexionar sobre las temáticas que aborda: las sexualidades y la propia sexualidad, derechos y obligaciones, placer y responsabilidades.
- Conocer la legislación nacional educativa, en lo que concierne a las alumnas embarazadas.
- Reconocer buenas fuentes bibliográficas en Internet.
- Trabajar grupalmente en contextos de respeto mutuo.
- Incorporar las TIC al trabajo del aula.

- Ser respetuoso con la producción grupal.

Aprendizajes/Contenidos: Jóvenes, publicidad y salud: cómo se relacionan. Influencia de la publicidad y los medios masivos en las elecciones juveniles respecto de prácticas saludables. La educación sexual en la garantía de ejercicio de los derechos humanos: derecho a la vida y a la salud. Derecho a la autonomía personal; los derechos y las propias convicciones morales y religiosas; la propia sexualidad como derecho y su relación con la sexualidad de los otros. Derecho a la libertad de elección. La discusión en torno a los derechos, responsabilidades, respeto y límites. Elaboración de una campaña preventiva: los componentes y características de una campaña de difusión de la salud. Presentación de la ESI, Educación Sexual Integral. Identidad, diversidad y equidad de género. Métodos anticonceptivos. ITS, infecciones de transmisión sexual. Embarazo adolescente y legislación sobre alumnas embarazadas. Asignación Universal por Hijo; sus alcances en las mujeres adolescentes embarazadas. Cuidados en el embarazo: cuidados pregestacionales y control prenatal. Criterios para la búsqueda y gestión de información en Internet.

Desarrollo de las actividades:

A partir de la tarea realizada por los estudiantes en el diseño de una campaña de concientización frente a las inundaciones sufridas en la ciudad de La Plata, se les propone “armar una gran campaña” vinculada con la salud y los adolescentes.

1. Primeras decisiones para la campaña

1.1. Se elabora una lista con todos los contenidos de la materia que podrían ser utilizados para la realización de la campaña. Resultan 23 temas elegidos por los estudiantes del curso. A continuación cada estudiante elige dos de ellos para conformar una lista de cinco temáticas. Son los predilectos, en el siguiente orden: Embarazo adolescente, Estrés adolescente, Bullying, Cáncer y Depresión.

1.2. Se plantea a los estudiantes la idea de hacer encuestas para seleccionar el tema sobre el cual se basará la campaña. Mediante una exposición dialogada se analiza el proceso de investigación, la población, las características de la muestra, etc.

1.3. Se analiza la conceptualización: “La encuesta se define como una investigación realizada sobre una muestra de sujetos representativa de un colectivo más amplio, utilizando procedimientos estandarizados de interrogación con el fin de obtener mediciones cuantitativas de una gran variedad de características objetivas y subjetivas de la población.” (García Ferrando, 1993, p. 123)

1.4. Los estudiantes expresan los rasgos que ha de cumplir una buena encuesta; la docente va registrando.

1.5. Se comparan las respuestas personales con las recomendaciones planteadas en el sitio *Web Estadística y empresa*:

- “Las preguntas han de ser pocas.
- Las preguntas han de ser preferentemente cerradas y numéricas.
- Hay que redactar las preguntas con lenguaje sencillo y preciso. (...)

- Es conveniente definir los términos que puedan ser mal interpretados.
- Hay que evitar utilizar palabras que sean abstractas y ambiguas.
- Es conveniente que las preguntas sean cortas y limitadas a una sola idea o referencia.
- Las preguntas han de formularse de modo neutral.
- En las preguntas abiertas no se debe dar opinión alternativa.
- No hacer preguntas que obliguen a esfuerzos de memoria.
- No hacer preguntas que obliguen a consultar archivos.
- No hacer preguntas que obliguen a cálculos numéricos complicados.
- No hacer preguntas indiscretas.
- Hay que redactar las preguntas de forma personal y directa.
- Hay que intentar que no levanten prejuicios en los encuestados.
- Evitar preguntas condicionantes con palabras que conlleven una carga emocional grande.
- Evitar estimular una respuesta condicionada. Es el caso de preguntas que presentan varias respuestas alternativas y una de ellas va unida a un objetivo tan altruista que difícilmente puede uno negarse.
- Evitar suposiciones.
- Hay que dar forma a las preguntas y respuestas de forma que sean adecuadas para todos los sujetos.
- Redactarlas y prepararlas para su fácil tabulación.” (Disponible en: <http://maxsilva.bligoo.com/content/view/185055/Consideraciones-al-crear-una-encuesta.html#.WpGiflDkTIU>).

1.6. A partir de estas indicaciones, en pequeños grupos se comienzan a diseñar las preguntas. Se socializan las producciones y, de forma conjunta, se elabora una encuesta común, teniendo en cuenta las variables: edad, sexo, curso y modalidad.

Salud y adolescencia

Encuesta

Vamos a realizar una campaña en la escuela y queremos saber cuál de los siguientes temas te resulta interesante que abordemos. Te pedimos que lo marques, rellenando el círculo.

- Embarazo adolescente.
- Estrés adolescente.
- Bullying*.
- Cáncer.
- Depresión.

¿Recordás alguna campaña de prevención vinculada con la salud de los jóvenes? ¿Cuál?

.....

.....

.....

¿Por qué te acordás de esa campaña?

.....

.....

.....

.....

En una campaña de promoción de la salud destinada a jóvenes, ¿qué te parece lo más importante?

.....

.....

.....

.....

Tus datos: Sexo:
 Edad:
 Nivel educativo alcanzado o que estás transitando: Primario. Secundario. Superior

Cada alumno realiza la encuesta a 20 personas que pertenecen a la comunidad educativa de la escuela: estudiantes, preceptores, docentes, directivos, padres, auxiliares, etc.

1.7. La clase siguiente los estudiantes, de manera individual, realizan una presentación oral con apoyatura de láminas, PowerPoint y/o Prezi con el análisis de las encuestas realizadas a través de gráficos. El total de la muestra es 478 y se llega a la conclusión de que el tema a trabajar es: *Embarazo adolescente.*

1.8. Retomando lo hecho en la campaña anterior, se presentan diferentes materiales audiovisuales de distintas campañas para ser analizados por los estudiantes. A partir de la pregunta disparadora: *¿Qué características debe tener una campaña?*, los estudiantes analizan las piezas.

Los sitios *Web* que proveen ejemplos son, entre otros:

- Programa Nacional de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación de la Nación: <https://www.educ.ar/recursos/107056/educacion-sexual-integral> y http://www.me.gov.ar/me_prog/esi.html?mnx=sec&mny=laminas&carpeta=esi
- Portal Educar, del Ministerio de Educación de la Nación: <http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD8/contenidos/actividades/aportes/prop-afiches-mensajes.html> en este caso, los afiches son realizados en alianza con la Fundación Huésped.

Se registran los aportes de los estudiantes en el pizarrón. La docente va sintetizando las características que hacen a una buena campaña de difusión de cuestiones de salud.

1.9. Se solicita a los estudiantes que se agrupen según su criterio para puntualizar los aspectos generales que deben tenerse en cuenta para la planificación de la campaña preventiva.

Del intercambio posterior al trabajo grupal se concluye que:

- La campaña es una herramienta de comunicación que interviene en espacios públicos y que utiliza uno o varios medios, tales como afiches, volantes, stands, carteleras, videos, etcétera y que tiene un objetivo previamente planificado.
- Es importante identificar el objetivo, es decir cuál es el fin que se busca.

- Las campañas generalmente parten de las necesidades de la población a la que están destinadas. Para poder motivar a los destinatarios es importante conocer e indagar sobre sus costumbres, intereses, necesidades, recursos, deseos, expectativas sobre la temática a abordar, conocimientos previos, etc.
- Las campañas pueden tener diferentes fines; entre los que encontramos más generalmente están los siguientes: informar a la comunidad sobre un hecho, prevenir con el objetivo de concientizar, advertir y/o intentar cambiar conductas, actitudes de la población.

1.10. Se vinculan estos rasgos con la campaña *Embarazo adolescente*.

1.11. Se analiza el material: Comisión Nacional de Bibliotecas Populares (s/f). *Guía para realizar una campaña de concientización*. Buenos Aires: CONABIP. Disponible en: http://www.conabip.gob.ar/sites/default/files/guia_para_realizar_una_campana_de_concientizacion.pdf.

Se vinculan las recomendaciones aportadas por esta Guía con la campaña a desarrollar por el grupo.

Se aporta como bibliografía ampliatoria: Greenpeace (2005). *Campañas en defensa del medio ambiente: Una guía para pasar a la acción*. Madrid: Greenpeace. Disponible en: <http://www.greenpeace.org/espana/Global/espana/report/other/una-gu-a-para-pasar-a-la-acci.pdf>.

1.12. Una de las conclusiones a las que se llega es la necesidad de investigar sobre el contenido que va a transmitirse y que las fuentes para hacerlo resulten confiables.

Para concretar esta etapa de la campaña se acercan estas recomendaciones:

Información confiable

Ésta es una guía para detectar buenas fuentes bibliográficas.

La he realizado sobre la base de un material que se llama: Maglione, C. y Varlota, N. (comps.) (2010). *Investigación, gestión y búsqueda de información en Internet*. Buenos Aires: Conectar Igualdad, Ministerio de Educación de la Nación. Si quieren saber más, el link es éste: <http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/investigacion0.pdf>

Guía de preguntas orientativas:

- ¿Figura de manera explícita quién es el responsable del sitio? Por ejemplo, universidades, organizaciones estatales, el nombre del autor, etc.
- ¿Es una organización o entidad reconocida en el campo académico?
- ¿Es rigurosa y relevante la información que ofrece el sitio?
- ¿La información está desarrollada con amplitud y claridad?
- ¿La información está libre de errores gramaticales y ortográficos?
- Cuando leen la página *Web*, ¿encuentran citas de autores relevantes sobre la temática que aborda? ¿Las citas corresponden a fuentes primarias o secundarias?
- ¿Las citas bibliográficas presentan coherencia entre sí?
- ¿Presenta la bibliografía que trabajó el autor del sitio?

- Si buscan en otros sitios, ¿la información se corrobora?
- ¿Cada cuánto se actualiza la página?
- ¿La página presenta la información de manera organizada: índices, esquemas, íconos, títulos, subtítulos, notas a pie de página, referencias bibliográficas, etcétera?” (pp. 19-21)

Se analizan estas pautas y se acuerda respecto de ellas.

1.13. Se convoca a los estudiantes a ir buscando información sobre *Embarazo adolescente* considerando estos rasgos de una buena fuente. Se indica el plazo en que la información recopilada va a ser compartida.

1.14. Los integrantes del grupo se abocan a planificar la campaña, estableciendo un itinerario en el que figuren los pasos detallados, es decir el desglose de acciones a realizar –tanto para la preparación como para la implementación y la evaluación–, los responsables de cada acción y los recursos materiales y humanos necesarios para poder realizar cada uno de los pasos.

Recursos: Ejemplos de materiales audiovisuales de difusión y prevención de la salud. Celulares. Internet. Buscadores de Internet. Dispositivos para reproducir videos.

Recursos metodológicos: Exposición dialogada. Lluvia de ideas. Trabajo en pequeños grupos. Plenarios.

Evaluación: La evaluación está pensada como una evaluación de proceso basada en criterios de evaluación que son indicadores del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Los criterios de evaluación para esta primera etapa de la elaboración de la campaña son:

- Actitud investigativa.
- Capacidad de escucha ante las sugerencias o indicaciones del profesor respecto de la elaboración de la campaña.
- Compromiso y responsabilidad grupal.

2. El trabajo vincular

2.1. Se retoma lo hecho en las primeras clases de la secuencia y se presentan verbalmente los objetivos de la clase, centrados en lograr equipos de trabajo entre los estudiantes, como modo de afrontar la tarea por venir con mayor cohesión.

Se presenta el concepto de comunidad de aprendizaje y se deja por escrito en el pizarrón el nombre de la autora: Torres, R. M. (2004). *Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. Barcelona. Simposio Internacional sobre comunidades de aprendizaje. Disponible en: http://www.estudiosindigenas.cl/educacion/aprendizaje_vida_comunidad_aprendizaje_esp.pdf:

“Una *comunidad de aprendizaje* es una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un

diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades.” (p. 1).

Se analiza. Se vincula con la tarea por encararse.

2.2. Se invita a los estudiantes a bajar al patio debido a que es necesario que se desplacen y en nuestra aula los bancos están fijados al piso y son extremadamente incómodos para trabajar grupalmente.

Ya en el patio nos ubicamos en semicírculo, con el fin de que los estudiantes y la docente puedan desplazarse e iniciar la presentación de los miembros del curso. La consigna: “La siguiente actividad consiste en que todos nos presentemos. Si bien ya nos conocemos por los nombres de pila queremos saber otras cosas de los compañeros y para esto vamos a realizar la siguiente actividad: primero empezamos a caminar dentro del círculo. Ahora nos presentamos de manera individual con cada uno de nuestros compañeros: *Mi nombre es... y me gusta....* Una vez que cada integrante se presenta con todos sus compañeros el docente tutor indica: *Ahora debemos apelar a la memoria. Continuamos circulando y, al encontramos con la mirada de alguno de nuestros compañeros, vamos a decirle su nombre y a recordar qué le gusta.* Esto se repite con cada uno de los miembros del grupo. Si alguien no se acuerda qué le gusta al compañero puede preguntarle nuevamente.

En la siguiente pasada cada estudiante expresa: *¿Qué valoro de mis compañeros?* La tercera pasada consiste en que cada uno diga cuál es su materia preferida y la última pasada implica que cada vez que un estudiante se encuentre con uno de sus compañeros le diga su nombre y toda la información provista por él.⁶

2.3. Se retoma el círculo y la docente solicita a los estudiantes que se agrupen en tres equipos según la inicial del nombre; la tutora previamente establece las letras que pertenecen a cada uno de los grupos según la cantidad de miembros.

Se coloca un número de sillas en el centro de cada uno de los tres círculos según la cantidad de miembros de cada grupo menos uno y se plantea: “Ahora todos los participantes girarán alrededor de las sillas de su grupo al ritmo de una canción hasta que de improvisto se corte la música y cuando esto pase todos los participantes buscarán sentarse en una de las sillas. Aquel que no logre sentarse en una de ellas, se retira del juego. En este juego el ganador se llevará un premio.” Cuando un estudiante se retira se saca una silla del círculo de su grupo.

En un segundo momento del juego las reglas cambian: en el centro del círculo –uno para todos los grupos– hay sólo tres sillas y, al interrumpirse la música los estudiantes deben sentarse en alguna de las sillas procurando no quedarse parado porque, de ser así, todo su grupo deja de participar. En la segunda ronda las sillas son dos y en la tercera y final sólo una. También aquí hay un premio para el equipo cuyo integrante logre sentarse.

Terminados los juegos el grupo vuelve al aula; entonces se desarrolla un espacio de reflexión compartida sobre la base de las siguientes preguntas orientadoras: ¿Cómo se sintieron los que

⁶ La idea de esta actividad es que los estudiantes se conozcan más entre sí porque cuando los conocí percibí que los grupos eran muy cerrados y a algunos estudiantes se los veía muy aislados. Esta actividad también propicia la construcción de un clima de trabajo agradable para continuar con las demás propuestas.

perdieron y los que ganaron en la primera parte del juego? ¿Cuáles fueron los aprendizajes que dejó la primera parte del juego? ¿Cuáles fueron las dificultades que emergieron para cumplir con la consigna de la segunda parte del juego? ¿Qué les pareció esta nueva consigna? ¿Produjo algún tipo de aprendizaje distinto al de la primera? ¿Cómo se sintieron los que perdieron en la segunda parte del juego? ¿Cómo se sintieron los que ganaron? ¿Cuál piensan que es el propósito de una actividad y cuál el de la otra?

2.4. Se propone otro juego: el armado cooperativo de un rompecabezas. Se busca que finalizada la tarea los estudiantes puedan reconocer y caracterizar los elementos básicos del trabajo colectivo: la comunicación, el aporte personal, el respeto por la producción ajena, la integración de los aportes de los diferentes integrantes, la actitud de colaboración de los miembros de un grupo, con el fin de articular la experiencia vivenciada con el contenido.

Para preparar el rompecabezas, una imagen original pegada sobre cartón o cartulina se divide en tres partes, una para cada grupo. A cada una de las tres partes de esa imagen se le realizan muchos cortes con el fin de formar un rompecabezas. Por lo tanto, se cuenta con tres rompecabezas que muestran una imagen que está semicompleta.

El tutor solicita que en el menor tiempo posible cada grupo arme la imagen. Cuando cada grupo finaliza su parte se da cuenta de que es necesario trabajar con los demás grupos para poder terminar la consigna.

El docente reitera la consigna: *En el menor tiempo posible el grupo debe armar la imagen completa*, para intentar que los grupos superen la imposibilidad inicial.

Al finalizar la experiencia se busca que los estudiantes puedan verbalizar el modo en el que consideran que resultó más eficaz armar el rompecabezas, cuáles fueron los facilitadores, qué dificultades tuvieron, cuáles hubieran sido mejores formas para resolver la tarea, la importancia de ampliar la mirada a los demás grupos, la integración de los aportes de los otros grupos, la organización del espacio, etc., apuntando a que entre todos den cuenta del papel de la comunicación, el aporte personal, el apoyo mutuo, las actitudes dentro de una comunidad de trabajo compartido, etc.

2.5. Se vuelve al concepto de *comunidad de aprendizaje*, enriqueciéndolo con ideas, afirmaciones y palabras surgidas de la experiencia.

2.6. La docente explica que las tareas realizadas responden a su propósito de concretar los materiales de difusión de la campaña *Embarazo adolescente* trabajando en tres pequeños grupos para luego ensamblar todos los partes y que para esto va a ser necesario el compromiso e implicación de todos los estudiantes; destaca que los seres humanos aprendemos en interacción con otros y que todos desde nuestra experiencia podemos realizar grandes aportes.

Se somete la propuesta de la profesora a análisis grupal.

2.7. Al finalizar la clase se le entrega a cada estudiante una copia del texto *Ustxd xs una pxrsona clavx*, tomado del sitio Web: *ALC, liderazgo y gestión*, <https://alcgestionempresarial.wordpress.com/2009/06/17/mi-vieja-maquina-de-escribir-y-el->

[trabajo-en-equipo/](#)) con el fin de fomentar la participación e implicación en la elaboración de la campaña y como invitación a formar parte de la comunidad de aprendizaje propuesta.

Ustxd xs una pxrsona clavx

Aunqux xl modxlo dx mi vixja máquina dx xscribir xs antiguo, funciona muy bixn, xxcxptuando una sola txcla. Ustxd pxnsaría qux con todas las otras txclas funcionando adxcuadamxntx, una sola txcla fuxra dx sxrvicio no sx notaría, pxro aparxntxmxntx, una sola txcla fuxra dx sxrvicio arruina todo xl xsfuxrzo.

Ustxd puxdx dxcirsx a sí mismo: "Sólo soy una pxrsona xnrtr tantas, nadix notará si no doy lo mxjor dx mí".

Pxro, para qux una organización sxa xfxctiva, nxcxsita dx la participación activa dx todos y dx cada uno, xn su mxjor capacidad.

Así qux la próxima vxz qux ustxd crxa qux no xs importantx, rxcuxrdx mi vixja máquina dx xscribir.

Recursos materiales: Sillas según el número de participantes, equipo de música, diferentes canciones movidas. Premios. Rompecabezas. Texto: *Ustxd xs una pxrsona clavx*.

Recursos metodológicos: Exposición dialogada. Juegos. Lluvia de ideas. Trabajo en pequeños grupos. Plenario.

Evaluación: Se consideran los criterios de:

- Capacidad de escucha ante las sugerencias o indicaciones de los compañeros.
- Compromiso y responsabilidad grupal en la actividad.
- Respeto por el trabajo de los compañeros.

3. Nuestra campaña: *Embarazo adolescente*

3.1. A cada alumno se le da un caramelo con un envoltorio de diferentes colores para que luego se agrupe por colores con compañeros con los que usualmente no trabaja. Cada grupo va a encargarse de diseñar un logo para la campaña, plasmado en una hoja entregada por la docente. Pueden buscar imágenes con sus celulares para inspirarse en la realización de la imagen de la campaña⁷.

⁷ Si bien yo no lo realicé, debería haberle solicitado a la docente de Artística su asesoramiento respecto de las características estéticas de un logo para una campaña.

Una vez finalizada la implementación de la secuencia didáctica en su totalidad, mi autoevaluación en lo que respecta al trabajo colaborativo es que fue parcialmente logrado; por un lado yo promoví el trabajo colaborativo en mi grupo clase y los estudiantes se implicaron en la propuesta; pero, por otro lado, no extendí la propuesta a mis compañeros de trabajo, más allá de comentarle lo trabajado a la preceptora y a la docente de Geografía con la que intercambiaba el curso. Reconozco que esto hubiera enriquecido mi propuesta, mi trabajo y el de los estudiantes.

En un momento inicial de la tarea, a modo de motivación, se lee la carta de una estudiante del Instituto Superior de Formación Docente que fue madre adolescente. Esto resulta muy movilizador e implica más aún a los estudiantes en la producción de la campaña.

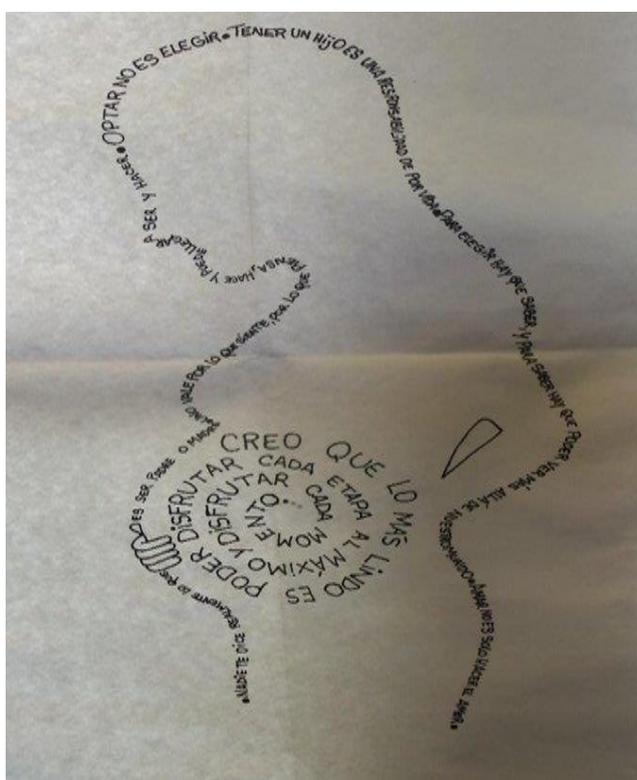
3.2. A partir de los bocetos producidos por los grupos se realiza la votación mediante la cual se elige el logo de la campaña.



En la elección participan todos los alumnos que se encuentran presentes ese día; en el pizarrón se plasman los resultados obtenidos.

La elaboración del logo es enriquecida con párrafos de la carta de la estudiante.

3.3. En las clases siguientes se realiza una exposición dialogada sobre métodos anticonceptivos apoyada en láminas del Ministerio de Salud de la Nación (2014). *Guía práctica de métodos anticonceptivos*. Disponible en:



http://www.msal.gob.ar/images/stories/bes/graficos/0000000589cnt-Guia_practica_metodos_anticonceptivos_2014.pdf.

3.4. Se solicita a los estudiantes que armen grupos de trabajo de no más de cinco integrantes y que para la siguiente clase elaboren un mapa conceptual sobre los tres métodos anticonceptivos. Se les recomienda tener en cuenta los criterios acordados para detectar información fiable y deslindar la que no lo es.

Se les recuerda la siguiente estructura para elaborar los mapas conceptuales:

- “Identificar los conceptos clave y hacer una lista con ellos.

- Ordenarlos de los más generales (arriba) a los más específicos (abajo).
- Añadir conceptos para enriquecer significados.
- Enlazar los conceptos con líneas, etiquetarlas con palabras de enlace que definen la relación entre los dos conceptos para que se lean como una proposición, que se llaman conectores. Los enlaces cruzados indican una síntesis de conceptos relacionados.” (Universidad Santo Tomás, s/f)

Asimismo, que utilicen el programa Cmap.

3.5. Cada grupo presenta el mapa conceptual a sus compañeros. La profesora participa de la presentación para aportar información extra.

3.6. Se incorpora a la discusión la Ley de Educación Nacional y la Ley de Asignación Universal por Hijo; por ejemplo, el Artículo 81 de la LEN que expresa: “Las autoridades jurisdiccionales adoptarán las medidas necesarias para garantizar el acceso y la permanencia en la escuela de las alumnas en estado de gravidez, así como la continuidad de sus estudios luego de la maternidad, evitando cualquier forma de discriminación que las afecte, en concordancia con el artículo 17 de la Ley N° 26.061. Las escuelas contarán con salas de lactancia. En caso de necesidad, las autoridades jurisdiccionales podrán incluir a las alumnas madres en condición de pre y posparto en la modalidad de educación domiciliaria y hospitalaria.”

Se decide que el contenido de este artículo forme parte de central de la campaña:



3.7. Se presentan tres propuestas de trabajo distintas para la campaña. Se leen las tres consignas y las tareas para cada grupo de trabajo. Se establecen los tiempos necesarios para la realización del trabajo.

- Grupo 1: Afiches y trípticos (3 semanas).
- Grupo 2: Análisis estadístico (3 semanas).
- Grupo 3: Diseño del video (3 semanas).

Cada estudiante, de acuerdo a sus intereses, elige el grupo de pertenencia.

A continuación, se presentan las consignas:

Trabajo práctico grupal. Campaña preventiva: consigna general

El trabajo grupal es obligatorio y domiciliario; tiene una extensión máxima de diez páginas. Su presentación se realiza en computadora, hoja A4, fuente Arial, tamaño 12, espacio interlineado de 1,5, con numeración de páginas.

Lo deberán entregar y también se debe enviar el trabajo por mail.

Va a incluir los siguientes ítems:

- Carátula: Escuela. Modalidad. Materia. Profesora. Nombres completos de los alumnos con sus DNI. Fecha de entrega.
- Consigna y desarrollo.
- Bibliografía trabajada.

Para la evaluación se tendrán en cuenta los siguientes criterios:

- Dominio de los contenidos.
- Articulación teoría-práctica.
- Presencia de vocabulario específico.
- Cita de la bibliografía trabajada.
- Aportes originales de los miembros del grupo.
- Creatividad.
- Ortografía.
- Realización en tiempo y forma.

Trabajo práctico del grupo 1. Campaña preventiva: afiches y trípticos

Ustedes van diseñar, elaborar y presentar lo que se denomina “La gráfica” de una campaña; es decir: folletos, trípticos, afiches o murales.

Para la elaboración deben tener en cuenta las siguientes indicaciones:

- Incorporar el logo votado por todo el grupo a la gráfica.
- Definir qué tipo de lenguaje utilizarán para transmitir el o los mensajes a los miembros de la comunidad educativa:
 - referencial: predomina lo informativo;
 - conativo: predomina la exhortación;
 - imperativo;
 - expresivo: manifiesta las sensaciones y emociones del emisor del mensaje;
 - poético: incluye metáforas u otras figuras retóricas.
- Establecer el lugar del emisor: autoridad (hablando e informando desde el saber), par (como si fuera uno más de la población a la que se dirige) u otro.
- Ampliar las fuentes de información, rastreo bibliográfico y material gráfico (fotografías, revistas, diarios, imágenes de campañas anteriores sobre la temática, etc.)
- Seleccionar la información que se quiere transmitir, tanto lingüística como gráfica.

- Organizar la información de la más general a la más específica y ubicarla en las piezas según consideren su relevancia.
- Definir y organizar la información en cada uno de los formatos a realizar (tríptico, folleto, afiche y/o mural).
- Incluir imágenes figurativas o abstractas. Pueden presentar colores múltiples (para lograr un efecto vivaz, alegre).
- Integrar un texto sintético y expresado en una tipografía que pueda ser leída a una cierta distancia. Pueden utilizar esquemas, flechas, gráficos, etc.
- Organizar los recursos materiales necesarios tales como papel afiche, revistas, cinta adhesiva, pinceles, colores, papeles de colores, tela, etc.
- Leer las producciones en grupo y evaluar si el mensaje que se transmite es claro y para esto tener en cuenta los siguientes criterios:
 - tamaño y tipo de fuente que sea claro y legible;
 - jerarquización del o los mensajes más importantes (distinto tipo de fuente y tamaño, resaltado, etc.);
 - potencia de este mensaje;
 - contraste entre la información y el fondo de la pieza gráfica;
 - relación entre los mensajes icónicos (imágenes) y lingüísticos (texto): si algún mensaje predomina por sobre otro y si esta situación es la planificada.

Trabajo práctico del grupo 2. Campaña preventiva: análisis estadístico

Para el análisis estadístico ustedes van a centrarse en las encuestas realizadas por todo el grupo. Recuerden que es muy importante su cuidado debido a que son nuestras fuentes primarias para sustentar los datos que vamos a presentar en la muestra.

A continuación van a analizar una por una y establecer la muestra final que está constituida únicamente por las encuestas que estén completas; es decir que sólo van a participar los encuestados que hayan respondido todas las preguntas de la encuesta. Luego de este proceso de depuración de la muestra deben identificar cada una de las variables. Se entiende por variable a las características observables de algún fenómeno y pueden ser distintas en relación con el mismo objeto o con diferentes objetos. Por ejemplo, sexo, nivel de educación, etc.

Una vez que identificaron las variables van a establecer la cantidad de respuestas que pertenece a cada categoría de las variables; cabe destacar que una categoría es definida como los valores que asume la variable. Por ejemplo, son categorías de la variable sexo: masculino y femenino; de la variable nivel de educación: primario, secundario, superior.

Van a expresar estas cantidades en porcentajes. La función de los porcentajes es simplificar la lectura de las relaciones numéricas, sobre todo si se comparan resultados con totales diferentes.

Una vez que tienen todos los datos tabulados por variables y categorías van a elaborar un gráfico de torta, con Excel por cada variable con sus correspondientes categorías.

Finalmente van a realizar una presentación multimedia –por ejemplo, a través de PowerPoint– para presentar los resultados obtenidos.

Trabajo práctico del grupo 3. Campaña preventiva: diseño del corto

Ustedes son el grupo que va a trabajar el guión para el corto de ficción: una pieza audiovisual de pocos minutos de duración –generalmente, de entre 5 y 30–.

Como sucede en todo proceso creativo es importante que todos los participantes sean escuchados y tenidos en cuenta; por eso les propongo que partan del objetivo principal de la campaña y realicen una lluvia de ideas acerca de cómo se puede plasmar ese objetivo en una película corta.

Piensen grupalmente sobre las características principales del personaje principal, el antagonista y los personajes secundarios: ¿Cuál es la historia principal de cada uno? ¿Cuáles son los vínculos más importantes? ¿Cuáles son los ámbitos por los que transita habitualmente la protagonista? En nuestro caso sería importante que por lo menos una de las escenas transcurra en la escuela.

Luego tienen que pensar el arco narrativo en el que se especifican tres momentos distintos: inicio, desarrollo y final.

- ¿Cuál es conflicto central?
- ¿En qué escena se va a dar el clímax, es decir el momento de mayor tensión?
- ¿Cuándo se introducen los personajes importantes?
- ¿Cuántas escenas tienen previstas y qué sucede específicamente en cada una de ellas? Asegúrense de que los eventos de cada escena lleven a la siguiente para lograr el desarrollo del argumento.
- ¿Necesitan cambios de escenario? ¿Cambios de vestuario?
- ¿Hay personajes secundarios? ¿Cuándo ingresan?
- ¿La historia va a tener un final abierto o cerrado?
- Si hay resolución de conflicto, ¿cuál va a ser el mensaje que quieren transmitir al público?

Luego de resuelto el guion, van a concretar la filmación, por lo que también es necesario que actúen como productores para esta etapa del desarrollo de la tarea.

3.8. Analizadas las consignas en sus componentes generales y específicos, los grupos se conforman. Se pauta grupalmente la cantidad de clases que cada equipo considera necesaria para realizar la entrega del trabajo.

Se plantea a los estudiantes que es interesante saber si los aprendizajes promovidos por la campaña fueron logrados por los asistentes, como modo de evaluar si la propuesta resultó eficaz. Por esto, todos los grupos van a diseñar juegos interactivos con ese fin: sopa de letras, crucigramas, memotex, verdaderos y falsos, juego de la oca, por ejemplo.

Se discute la iniciativa y se acuerda respecto de ella.

3.9. Durante el trabajo domiciliario la profesora está disponible para consultas, para ayudar a planificar los cambios y para modular la ayuda que presta a cada uno de los tres grupos. Esta cercanía es imprescindible para que cada joven se sienta acompañado y para que gane en conocimiento acerca de la pertinencia y la dirección de sus propios esfuerzos, como forma de mantener la tarea en marcha y realizar las adecuaciones necesarias.

Se prevé que en las clases siguientes los grupos dispongan de unos minutos para relatar cómo va desarrollándose su producción al resto de sus compañeros y recibir retroalimentaciones. En esas clases, la docente asume el tratamiento de los contenidos de la secuencia.

Recursos: Pc. Software: Cmap, PowerPoint, Prezi, Excel, Word. Caramelos. Celulares. Internet. Buscadores de Internet. Cámara filmadora. Dispositivos para reproducir el video. Consignas impresas. Fibrones, diarios, revistas, adhesivos, entre otros.

Recursos metodológicos: Exposición dialogada. Planificación del trabajo en pequeños grupos.

Evaluación: En la consigna de cada trabajo se especifican los aspectos en los que ha de centrarse la evaluación.

4. La Expo

Los trabajos a presentar ya han sido supervisados por la profesora y están concluidas las retroalimentaciones de los pares.

Se realizan los preparativos para integrar los trabajos a la exposición: disposición del espacio físico, división de tareas, asignación de roles y funciones, y preparación de equipos.



Los estudiantes se turnan de a dos, por tramos de dos horas ya que la muestra se extiende por dos días a lo largo de los tres turnos.

En la mesa de trabajo se exponen todos los afiches informativos a modo de mural; también la carpeta de trabajo en la que figuran todos los trabajos colaborativos realizados por cada uno de los grupos.



Los estudiantes brindan asesoramiento sobre la temática y entregan folletería –la mayoría elaborada por los estudiantes; también se suma información del Ministerio de Salud de la Nación– y luego se invita a los asistentes a participar de los juegos –por ejemplo uno sobre VIH en el que cada participante indica cuáles de las imágenes muestran situaciones en las que podría haber riesgo de transmisión; cada respuesta correcta recibe un premio: caramelos y preservativos donados por el Ministerio de Salud de la Nación–.



La exposición incluye una participación de los estudiantes a modo de conferencia en la que describen la propuesta de trabajo, explicitan las características de la campaña como comunidad de aprendizaje y señalan cómo aprendieron a trabajar y producir de modo colaborativo. Además, proyectan la presentación multimedia elaborada por uno de los grupos en la que se presentan todos los datos de las estadísticas y los aspectos principales de la campaña, y proyectan el corto filmado. La actividad finaliza con un espacio de dudas o inquietudes, brindando la posibilidad de intercambio con los asistentes.

5. Después

5.1. La clase siguiente a la exposición la docente felicita a cada estudiante por su trabajo y entrega un presente a cada uno.

5.2. Se realiza la *Técnica de fogón*. Se entrega un papel chico a cada estudiante; en él va a escribir, en pocas palabras, un sentimiento, una sensación o un aprendizaje que haya vivido en toda la experiencia de llevar a cabo el diseño y la implementación de la campaña.

La docente lleva un pañuelo grande y solicita que cada estudiante tome una punta o parte de él para que quede extendido; cada miembro del grupo coloca su escrito doblado en él. Los papeles se mezclan y cada estudiante toma un papelito al azar y lo lee en voz alta. Finalizada la lectura todas las ideas anónimas son pegadas en una cartulina para ser conservadas en el aula.

Esta actividad permite que los estudiantes expresen sus sensaciones y se conecten con la devolución de los demás. La actividad se realiza en un clima de respeto y satisfacción por la tarea realizada.

5.3. Se realiza una evaluación metacognitiva en la que cada estudiante reflexiona sobre su producción, su trabajo en grupo, su nivel de participación en el proyecto y el desempeño de la docente.

Evaluación en 360°

Hola... Quería agradecerte por tu compromiso en la elaboración de la Campaña. La idea de este espacio es que me puedas contar tu mirada de la situación.

Tiene por objetivo realizar una evaluación integral de la tarea desde la mirada de los participantes. Para que no queden dudas: esta actividad no lleva nota; si querés la podés hacer de manera anónima o poner tu nombre.

Autoevaluación:

Mi trabajo durante este proceso fue:

La parte del trabajo que más me gustó fue:

Trabajar con mis compañeros me sirvió para:

Lo más difícil de trabajar con mis compañeros fue:

Tuve buenos resultados cuando:

Algo que debo mejorar es:

De esta campaña aprendí:

Lo que más me gustó de la campaña fue:

Esta campaña sirvió para:

Si tuviera que evaluar mi trabajo con una nota numérica me pondría un (Justificá tu respuesta):

Además quiero decir que:

De la clase de la profe me sirvió:

En las clases debería mejorar:

Recursos materiales: Sábana o pañuelo. Papeles. Cartulina y cinta adhesiva. Copias de la *Evaluación en 360°*.

Bibliografía para el docente:

Carretero, M. (2011). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós.

Consejo Federal de Educación (2007). *Resolución N° 24/07. Anexo I: Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Buenos Aires: CFE. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/24-07-anexo01.pdf>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Consejo Federal de Educación (2008). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en:

http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/lineamientos.pdf. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Consejo Federal de Educación (2009). *Resolución Nº 93/09. Anexo: Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria*. Buenos Aires: CFE. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/93-09-anexo.pdf>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

FEIM, UNICEF y UNIFEM, Fundación para el Estudio e Investigación de la Mujer, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Fondo de las Naciones Unidas para la Mujer (2005). *Sexualidad y salud en la Adolescencia: Herramientas teóricas y prácticas para ejercer nuestros derechos*. Buenos Aires: FEIM, UNICEF y UNIFEM, Disponible en: https://www.unicef.org/argentina/spanish/ar_insumos_ManualSaludSexualidad.pdf. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

García Ferrando, M. (1993). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.

Ministerio de Desarrollo Social (2010). *Formación en Consejería entre jóvenes y adolescentes para la prevención del VIH/Sida y promoción de la salud. Proyecto Entre Pares, Textos de apoyo*. Buenos Aires: Secretaría de Políticas Sociales y Desarrollo Humano, Fundación Buenos Aires Sida y UNICEF.

Ministerio de Educación de la Nación (2012). *Educación sexual integral para la educación secundaria. Contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires: Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Disponible en: http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/esi_secundaria.pdf. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Ministerio de Salud de la Nación (2010). *Consejerías en salud sexual y salud reproductiva*. Buenos Aires: MSal.

Mishra, P. y Koehler, M. (2006). *TPACK. Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge*. *TeachersCollege Record*, 108(6), 1017-1054.

Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación: http://www.me.gov.ar/me_prog/esi.html.

Universidad Santo Tomás (s/f). *¿Cómo realizar un mapa conceptual?* Bogotá: UST. Disponible en: http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/clarajaramillo_metodologia4/mapas_conceptuales.html. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Urresti, M. (2002) *Proponer y dialogar. Guía para el trabajo con jóvenes y adolescentes*. Buenos Aires: UNICEF y Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: https://www.unicef.org/argentina/spanish/Proponer_y_Dialogar1.pdf. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Weiss, M. (1995) *Educación Sexual: charlando sobre nuestra sexualidad en la escuela de hoy*. Buenos Aires: Troquel.

6. Hagamos un buen trato

José Alfredo Fretes
joalfretes77@gmail.com

Espacio curricular: Opción Institucional.

Destinatarios: alumnos de 1º año del Ciclo Básico, Nivel Secundario. EPES N° 35 Dr. Arturo Jauretche; Provincia de Formosa.

Fundamentación: En este proceso de desarrollo evolutivo integral donde el adolescente está en permanente búsqueda de su identidad, es necesario enseñarle a construir capacidades que le permitan una buena comunicación interpersonal con su entorno –y más aún con sus pares–, promoviendo que construya valores de respeto, empatía y buen trato.

En la trayectoria de los estudiantes es fundamental generar la reflexión y el juicio crítico (una de las capacidades en la que se enfoca nuestra educación actual) sobre las actitudes, pensamiento y conductas que generan mal trato, de manera de erradicar estas situaciones y para que avancen armoniosamente en su crecimiento y desarrollo.

También es necesario fomentar actividades que tiendan a una convivencia equilibrada donde el diálogo, la escucha y los acuerdos sean componentes del camino que lleve al buen trato.

Contextualización: La secuencia de actividades que se presenta se articula en función de la construcción, validación y respeto de normas que regulan la convivencia justa en la comunidad escolar y en la sociedad, a partir del diálogo, como así también en la valoración y práctica del diálogo como herramienta para la resolución de conflictos en la comunidad educativa y en la sociedad en general.

En ella se concibe al estudiante como un ser emocional cuyas emociones se ven reflejadas en sus conductas: el estudiante siente y actúa en consecuencia. Es por ello que se pretende fortalecer las relaciones inter e intrapersonales, brindando al estudiante ocasiones de poner en práctica mecanismos que lleven a la reflexión entre esto que siente y sus actuaciones, y a la búsqueda pacífica de solución de los problemas que surgen en su cotidianidad, ya sea con sus pares o con los otros actores del sistema educativo y social. Porque una persona que trata bien a los demás, sin duda tiene logrado un componente de éxito para toda tarea u oficio que emprenda o desarrolle en la vida.

Propósitos:

- Contribuir a desarrollar habilidades para la comunicación interpersonal en el proceso de toma de decisiones compartidas.
- Promover y/o fortalecer la conformación de equipos de aprendizajes basados en el cuidado y compromiso entre los integrantes de un grupo pequeño y la saludable inserción en el grupo clase.

- Instalar los valores de respeto mutuo, empatía, solidaridad, aceptación, buen trato y valoración de las diferencias, a través de actividades cooperativas.

Objetivos:

- Reflexionar sobre actitudes, pensamientos y conductas que generen mal trato.
- Potenciar el desarrollo de acciones que permitan una mejora en los estilos de relación y convivencia entre los diversos actores educativos al interior de las comunidades escolares.

Desarrollo de las actividades:

a. Inicio (Tiempo estimado: 20 minutos). El docente distribuye 18 carteles en su escritorio; están ubicados de forma que no se vea su contenido y contienen palabras relacionadas con el tema de la clase.

Algunas de esas palabras son de contenido positivo y otras de contenido negativo. El docente divide la pizarra en dos, coloca un título en cada zona y solicita a un estudiante que pase a sacar una palabra y la pegue en uno de los espacios del pizarrón dividido. Con el grupo se analiza el significado de esa palabra y si tiene una connotación positiva o negativa. En todos los casos el grupo clase analiza la connotación de la palabra, plantea si hay dudas al respecto y decide su ubicación en el pizarrón:

Buen trato (+)	Mal trato (-)
Acariciar	Pegar
Besar	Insultar
Ayudar	Intimidar
Cooperar	Reírse de los demás
Agradecer	Amenazar
Animar	Gritar
Apoyar	Dejar de lado
Sonreír	Agredir
Dialogar	Ignorar

Una vez agrupadas todas las palabras en positivas y negativas, el docente guía la reflexión preguntando:

- ¿Qué generan las acciones de las palabras positivas? Demos ejemplos concretos.

Y, en un segundo momento:

- ¿Qué generan las acciones de las palabras negativas? Demos ejemplos concretos.

Lo que se pretende es analizar situaciones de realidad en la que los conflictos son desencadenados por alguna forma de trato desconsiderado o aquellas en las que predomina el buen trato y, por tanto, una actitud proactiva respecto del conflicto.

b. Desarrollo (Tiempo estimado: 40 minutos). En este momento se proyecta el corto de animación *Puente* (2010. Dirección de Ting Chian Tey. California, Estados Unidos: Academy of Arts University. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=LAOICltn3MM>).

Luego del visionado, entre todos los integrantes de la clase se analizan las actitudes y las reacciones observadas. Asimismo, se extraen conclusiones respecto del comportamiento de los cuatro personajes.

El docente propone realizar una actividad que plantea distintas situaciones a analizar por los estudiantes:

De las siguientes, te ha sido asignada una situación; con tu compañero de banco analiza esa situación e indica cómo proceder y qué comportamientos evitar:

Situaciones:

Quieres contarle algo a un amigo y él te deja hablando solo.

Te felicitan porque pusiste mucho empeño en hacer tu tarea para la escuela y eso te avergüenza un poco.

Estás triste. Tu mamá te ve así y se sienta contigo para conversar sobre el problema que te entristece.

Inventas una mentira a tu amiga y le dices que otra lo dijo, motivando una pelea entre ambas.

Le prestas una birome a un compañero y al rato te la devuelve.

Un compañero te pide la carpeta prestada para completar la suya y se la niegas.

Tu profesora te pregunta si necesitas ayuda con tus tareas para poder ayudarte.

Necesitas ir al baño y empujas a quien se encuentra en tu camino.

Hablas en el salón de clases mientras el profesor explica una actividad de su asignatura.

Sientes ganas de golpear a tu compañero por no haberte querido acompañar.

Una vez finalizada la actividad se procede a la socialización de estrategias de superación de conflictos por parte de cada grupo. El profesor va anotando ideas clave en el pizarrón para proponer la elaboración de conclusiones generales; durante las presentaciones su rol es de moderador y guía para el uso del vocabulario específico que requiera el caso y para que las reflexiones se encaucen en comportamientos socialmente constructivos.

El profesor propone que se realicen acuerdos para el buen trato. Para ello los estudiantes trabajan en equipos de aprendizajes estableciendo lemas que generen y promuevan el buen trato.

El listado de ideas-fuerza se socializa, se somete a discusión y acuerdo, y pasa a formar parte del aula. Se pega en las paredes para que esté a la vista de todos y se recuerde permanentemente.

c. Cierre (Tiempo estimado: 20 minutos). Para el cierre de la clase se trabaja la metacognición. Para ello se plantean preguntas a los estudiantes y se asigna un momento para que reflexionen, introspectivamente, sobre sus respuestas:

- ¿Qué han hecho o aprendido hoy?
- ¿Para qué sirve lo aprendido?
- ¿En qué otras ocasiones podrías utilizar lo aprendido?

Cada estudiante reflexiona sobre lo aprendido. Si algún integrante del grupo lo desea puede aportar sus reflexiones a todo el grupo.

Recursos: Proyector multimedia. *Netbook* o *notebook*. Video.

Monitoreo y evaluación de los aprendizajes:

Criterios de evaluación:

- Participación activa.
- Interacción entre pares (capacidad: trabajo con otro).
- Resolución adecuada de las situaciones-problemas planteados.
- Relación establecida con situaciones reales (juicio crítico).
- Producción oral y escrita.

Instrumentos de evaluación: Observación directa. Lista de control para los trabajos prácticos.

Indicadores:

- Explica clara y sencillamente el tema abordado.
- Utiliza vocabulario correcto.
- Comunica sus ideas en forma clara, ya sea en forma escrita u oral.
- Interpreta las consignas orientando sus respuestas al buen trato.
- Resuelve correctamente situaciones problemáticas.
- Trabaja solidaria y colaborativamente con su par.

7. Inventariado y catalogación de bienes culturales como forma de análisis y organización de datos del proceso de investigación en un contexto científico

Pablo Daniel Medina

investigacionpdm@gmail.com

Espacio curricular: Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales.

Destinatarios: alumnos de 5º año, Ciclo Orientado en Ciencias Sociales y Humanidades; Escuela Provincial Nº 739 Beatriz Josefa Torres. Sarmiento. Provincia de Chubut.

Justificación: La génesis de la propuesta gira en torno a las dificultades pedagógicas que conlleva el desarrollar contenidos complejos que, como señala el Diseño Curricular (Provincia del Chubut, 2011, p. 20), apunten a la “búsqueda y sistematización de documentación, producción de distintos contenidos culturales (...), preparación de informes, utilización de herramientas de investigación, dominio de las TIC, planteo de problemas y pensar alternativas de soluciones [principalmente a través de] prácticas de trabajo en equipo.”

En primer lugar, debemos señalar que la estructura de la escuela sigue arraigada al modelo positivista que pone en evidencia limitaciones de tipo epistemológico que derivan en aspectos metodológicos. Ella misma se debate entre la tradición de las viejas usanzas positivistas que representan prácticas obsoletas y las nuevas ideas que provienen de proyectos de renovación pedagógica como las del nuevo Diseño Curricular. Este conflicto puede observarse principalmente en la discrepancia que existe entre el proyecto educativo institucional (PEI) de muchas escuelas con respecto a las prácticas cotidianas y en relación a los resultados obtenidos.

Asimismo, el nuevo Diseño Curricular del Chubut logró reemplazar al viejo Polimodal a partir del 2011, con lo que los primeros egresados de nivel secundario orientado en el marco de la Ley 26.206 egresan en 2016. Esto obliga a señalar la necesidad de llevar a cabo nuevas ideas al aula que se adapten a los objetivos propuestos en este documento.

Por otro lado, si bien no podemos desconocer el esfuerzo que tanto instituciones como docentes han demostrado en aras de actualizar sus propias prácticas y así mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, las propuestas de innovación no se han presentado como un cuerpo organizado y coherente.

Lo que presentamos aquí pretende ir más allá de la revisión de aspectos pedagógicos propios de la educación formal. Esta propuesta educativa busca la articulación de elementos pedagógicos formales con las estrategias y recursos de educación no formal, como una manera de complementar y ampliar el abanico de posibilidades de la práctica diaria. Los museos, los parques temáticos, los ámbitos científicos, los espacios de socialización como clubes o sociedades de fomento, han desarrollado propuestas innovadoras que les son muchas veces desconocidas a los docentes. Desde la educación en contexto al aprendizaje colaborativo y

desde la experiencia sensible de aquello que se teoriza en el aula a la autoevaluación, estos contextos no formales de la educación propician el encuentro, el intercambio y una refrescante manera de acercar el conocimiento a los jóvenes a partir de la construcción de saberes, que usa como motor a la curiosidad.

Creemos finalmente que si la escuela no hace autocrítica, es probable que cada vez responda menos a las necesidades de los alumnos que se propone educar. En este sentido, el docente frente a problemáticas socioeducativas cada vez más complejas, termina por utilizar viejas soluciones para encarar nuevos problemas, descuidando su función pedagógica y reemplazándola por una función pseudoasistencialista, que no contiene al estudiante ni lo prepara para el mundo académico o laboral, sin considerar que una “apertura” en las propuestas redundaría en una mirada socioeducativa que garantiza efectivamente una educación integral e inclusiva.

Contextualización: La propuesta didáctica en cuestión surge a partir de los problemas que presenta el espacio curricular en cuanto al nivel de abstracción de los contenidos, que requieren de un contexto práctico de aplicación, pero principalmente por las acotadas posibilidades que ofrece el espacio del aula cuando se plantean actividades menos estandarizadas, la necesidad de contextualización del aprendizaje o la propuesta de dinámicas grupales asociadas al aprendizaje colaborativo y de intercambio. Esta perspectiva, que pone al aula como un factor limitante, destaca la necesidad de fomentar las salidas didácticas, pero también la reutilización y reconfiguración de espacios dentro de la propia escuela desde el aula y más allá de ésta. De hecho, desde el paradigma constructivista diversos autores han realizado estas observaciones y han señalado la necesidad de la construcción de conocimiento a partir de la problematización, como verdadera forma de aprendizaje, en reemplazo del ya arrumbado conductismo positivista que pone al docente en el centro de la escena y al aula como espacio único de aprendizaje. Sin embargo, la práctica cotidiana denuncia que las propuestas pedagógicas y didácticas tienden a la estandarización, limitando las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, principalmente en instituciones con poblaciones de alto grado de vulnerabilidad o con estudiantes con alguna discapacidad que se encuentran “bajo proyecto” y que requieren de adaptaciones curriculares, transformando la labor docente en una actividad meramente asistencial.

Es por lo dicho que esta secuencia didáctica busca apoyarse en la contextualización del aprendizaje y la diversificación de los espacios de enseñanza, pero no considerando al espacio como algo exclusivamente físico e inanimado, sino como el resultado de una reconfiguración social que se construye colectivamente. Esto implica crear nuevos contextos y reconfigurar otros, generando así infinidad de posibilidades. Al mismo tiempo se alienta a que el alumno participe en la construcción de su espacio de trabajo, lo diagrame, le otorgue significado y lo utilice para un fin específico, sin que esto implique una configuración definitiva y permanente de un espacio dado. Todo espacio es potable para aprender porque todo espacio es construido, en tanto puede modificarse, reconstruirse y ambientarse con o sin elementos tangibles.

Como se ha señalado, los contenidos del espacio curricular en cuestión, que poseen por sus características un alto grado de complejidad, hacen necesaria su contextualización y abordaje práctico. Para ello se propone el análisis del material teórico en contextos reales y simulados creados para tal fin, asociando de esta manera la construcción de un espacio de trabajo y la

puesta en situación de los estudiantes. Conforme a ello, los estudiantes observan, leen, interpretan y contextualizan los contenidos mediante la reconfiguración de un espacio de trabajo en otro como recurso de aprendizaje, logrando la transformación de un contenido específico en un saber significativo.

Propósitos: El propósito de esta propuesta es dotar a los estudiantes de un andamiaje conceptual y metodológico básico que les permita diseñar propuestas de abordaje en el campo de la investigación en Ciencias Sociales durante la etapa de relevamiento y organización de datos a partir del inventariado y catalogación de bienes culturales.

De esta manera la secuencia didáctica pretende acercar a los estudiantes, desde diferentes perspectivas, a la educación en patrimonio, en la variable de investigación, introduciéndolos en el desarrollo y comprensión de las lógicas que intervienen y construyen el conocimiento científico en contextos específicos creados para tal fin.

Objetivos: Se espera que los estudiantes logren:

- Comprender la importancia de los contextos de trabajo en relación a la tarea específica que se lleva a cabo.
- Construir ámbitos de trabajo específicos a partir de la reconfiguración y reinterpretación de espacios físicos, logrando así una apropiación de lo creado.
- Documentar la información vinculada a la conservación del patrimonio cultural y el ejercicio que implica la labor intelectual de la indagación documental y el trabajo de campo.
- Identificar los actores sociales con su producción patrimonial y la importancia de la conservación preventiva de ésta como vía de integración cultural y social.
- Analizar información, ya sea cuantitativa o cualitativa, en el trabajo de campo.
- Planificar estrategias del análisis de datos de una investigación, seleccionar la técnica cuantitativa o cualitativa más adecuada, operar con ella e interpretar los resultados en función de sus necesidades teóricas.
- Conocer las exigencias y procesos a seguir para abordar con carácter científico la investigación y la relación entre teoría y análisis empírico.
- Aplicar estrategias y técnicas utilizadas en investigación social, el relevamiento de datos y el trabajo de campo.
- Diseñar y planificar un proyecto de investigación.
- Redactar un informe documentado del trabajo realizado, a manera de ficha técnica.

Contenidos:

- Métodos, estrategias y técnicas de investigación social. El significado y las implicaciones de la medición en Ciencias Sociales. Niveles de análisis y complementariedad de la investigación cualitativa y cuantitativa: contextos, aplicaciones y limitaciones.
- La lógica de la investigación social. Teoría e investigación social. Tipos de investigación social. Selección de un diseño integral de investigación.
- Proyecto, diseño y fases del proceso de investigación. Planificación y programación de la investigación social. Datos empíricos primarios y secundarios. Fuentes y bases de datos. Niveles de análisis y complementariedad de la investigación cuantitativa y cualitativa: contextos, aplicaciones y limitaciones.

- Trabajo de campo y análisis de los resultados. La revisión de la literatura y el uso de fuentes documentales.
- Programación y planificación de la investigación social. Recogida y producción de datos. Tratamiento y análisis de datos. Interpretación y presentación de resultados.
- La ficha técnica y el informe. Los medios de comunicación y la divulgación de estudios. Criterios técnicos para la divulgación rigurosa de los análisis y resultados.

Desarrollo de las actividades: La estructura didáctica de las actividades se desarrolla de manera secuenciada y complementaria, complejizando las situaciones problemáticas a medida que se desarrollen las actividades, con el fin de obtener un “producto final” en la etapa de evaluación y autoevaluación.

Etapa 1

En primera instancia, se introduce a los alumnos en el campo de la investigación científica, la recolección de datos y el trabajo de campo, utilizando simultáneamente paradigmas cuantitativos y cualitativos, a partir del análisis de la bibliografía referenciada con casos concretos.

Acciones del docente: Proporciona el material de lectura a los estudiantes y lee con ellos, turnando la lectura y haciendo cortes para introducir preguntas y aportes sobre casos concretos de investigación asociados al campo de las Ciencias Sociales. Se presentan investigaciones que dieron como resultado el conocimiento científico que hoy es de pública difusión: casos de Arqueología, interpretación de mitos y leyendas, historia local, etc. De esta manera el estudiante otorga significación al contenido y lo interpreta a partir de su aplicación práctica.

Acciones de los estudiantes: Para la lectura comprensiva, se comienza con una prelectura de la bibliografía, la que implica investigar sobre los autores y analizar el paratexto, para hipotetizar la temática que va a abordar. Durante la lectura, los estudiantes señalan en el texto en formato papel lo más relevante, a partir de los aportes de la clase y del interrogatorio que surge frente a la interpretación de la lectura.

Mediación instrumental: Material bibliográfico, resaltadores, diccionario.

Mediación social: Formación de parejas elegidas por los propios estudiantes.

Espacio: Biblioteca de la escuela.

Tiempo/duración: 6 horas cátedra distribuidas en dos semanas, dependiendo de las dificultades que se presenten en las lecturas y en la revisión de casos de investigación en los que se apliquen los conceptos analizados.

Etapa 2

Se trabaja con literatura referida a las características e importancia del patrimonio cultural y las técnicas de análisis vinculadas al fichado y catalogación de piezas u objetos artísticos, históricos y patrimoniales en general dentro del propio contexto del estudiante (monumentos, inmuebles antiguos, etc.)

Acciones del docente: Proporciona el material de lectura a los estudiantes y lee con ellos turnando la lectura y haciendo cortes para introducir preguntas y aportes sobre casos concretos de investigación asociados al campo de las Ciencias Sociales. Se presentan imágenes de monumentos y edificios ubicados en el propio contexto del estudiante para indagar sobre su conocimiento e importancia. De esta manera el estudiante otorga significación al contenido y lo interpreta a partir de su experiencia. Terminada esta etapa se solicita a los estudiantes que asistan a la clase siguiente con algún objeto que consideren patrimonial en su familia u hogar y una serie de elementos para llevar a cabo el trabajo de campo.

Acciones de los estudiantes: La lectura comprensiva se lleva a cabo de la misma manera que en la Etapa 1, con incorporación de apoyatura visual para identificar el objeto de estudio (patrimonio histórico y cultural). Los aportes que puedan realizar en esta etapa son fundamentales para otorgar significación a los conceptos y para apropiarse del acervo local, reconociéndolo como parte de su identidad comunitaria.

Mediación instrumental: Material bibliográfico, resaltadores, diccionario, diapositivas.

Mediación social: Formación de parejas elegidas por los propios estudiantes.

Espacio: Sala de proyección.

Tiempo/duración: 6 horas cátedra distribuidas en dos semanas, dependiendo de las dificultades que se presenten en las lecturas y en la revisión de casos de investigación en los que se apliquen los conceptos analizados.

Etapa 3

Superada la etapa teórica, los alumnos se introducen en la etapa de trabajo de campo propiamente dicho. Aquí observan, analizan y fichan un objeto concreto como forma de documentación y procesamiento de datos.

Acciones del docente: Propone la reconfiguración de un espacio fuera del aula que cumpla la función de laboratorio. Se hace referencia a las condiciones que debe cumplir ese espacio en cuanto a iluminación, seguridad y accesibilidad. A partir de aquí, el aula deja de ser tal y se transforma en un laboratorio de conservación patrimonial. Se solicita a los alumnos que despejen el área de trabajo y que dispongan cada elemento para crear las condiciones necesarias que permitan la contextualización de la labor que se lleva a cabo.

Acciones de los estudiantes: Estudian los posibles espacios, evalúan posibilidades y deciden construir el espacio de trabajo en el aula. Desalojan todos los elementos innecesarios y los acomodan fuera del circuito de trabajo. Disponen las mesas de trabajo y los elementos para llevar a cabo la observación y análisis del objeto, garantizando en todo momento la seguridad propia, ajena y del objeto a estudiar.

Previamente investigaron datos sobre el origen del objeto, lo que implica consultas a fuentes orales (familia), fuentes escritas en formato papel o digitales sobre la tipología del objeto (Internet). Estos datos anticipan qué se debe buscar en el objeto a la hora de observarlo y proporciona una idea previa de identificación.

Inician con la observación y anotan en un cuaderno o libreta cada dato para luego ordenar la información en un documento estandarizado a la que llamarán ficha. Esta ficha es elaborada por los propios alumnos en función del común acuerdo entre ellos. Se toman medidas, fotografían el objeto, se describen características y detalles de su estado. El trabajo es principalmente de observación y de descripción. Esto implica que el estudiante mire más allá de lo superficial, plantee hipótesis a partir de dudas que surjan del análisis del objeto y describa minuciosamente lo que ve.

Aquí el estudiante desarrolla habilidades vinculadas a la motricidad fina, agudiza la observación, interpreta y finalmente desarrolla su habilidad para transmitir de forma oral y escrita sus conclusiones.

Luego de todo el trabajo realizado se llegan a acuerdos sobre la necesidad de estandarizar las fichas de registro de información de los objetos, suponiendo que se los deba catalogar e ingresar, por ejemplo, a un museo. Debaten sobre la importancia de cada dato, su organización y presentación. El resultado de las conclusiones se plasma en un documento:

FICHA TÉCNICA E INFORME DE IDENTIFICACIÓN: CARACTERÍSTICAS Y CONDICIÓN DEL OBJETO PATRIMONIAL (GENERAL)

RESPONSABLES: _____

Nº de inventario: _____

Tipo de objeto: _____

Nombre Identificadorio: _____

Autor/fabricante: _____

Fecha/período: _____

Dimensiones en cm (alto – largo – ancho): _____

Materiales constitutivos (marcar con una X):

MADERA _____ VIDRIO _____ PLÁSTICO _____ TEXTIL _____

METAL _____ OTROS (especificar) _____

Partes móviles (sí/no): _____

Estructura única (sí/no) _____ Cantidad de partes que lo constituyen: _____

Técnica de fabricación: _____

Ubicación: _____

EXAMEN ORGANOLÉPTICO: (marcar con una X)

LUPA _____ LUZ RASANTE _____ MICROSCOPIO ÓPTICO _____

IMÁGENES (cámara/iluminación/hora/fecha):

Señas particulares o identificatorias:

Descripción del tipo de objeto:

Descripción de daños:

Firmas responsables:

Finalizado el trabajo de fichado, se guardan los elementos de trabajo y el objeto y se reconfigura el laboratorio nuevamente en aula.



Mediación instrumental: Material bibliográfico, anotador, lápiz, goma, paño blanco, guantes de látex, lupa, linterna, cinta métrica, cámara de fotos o celular con cámara, grabador de voz, cinta de papel, ficha técnica.

Mediación social: Discusión grupal con todos los alumnos del curso para la elaboración, selección y reconfiguración del espacio físico seleccionado.

Formación de parejas elegidas por los propios estudiantes.

Discusión grupal con todos los alumnos del curso para la elaboración de la ficha técnica.

Espacio: Laboratorio de conservación (aula contextualizada).

Tiempo/duración: 6 horas cátedra distribuidas en dos semanas, dependiendo de las dificultades que se presenten en las lecturas y en la revisión de casos de investigación en los que se transfieran los conceptos analizados.

Etapa 4

A manera de evaluación y autoevaluación, los estudiantes ofrecen un taller destinado a docentes de todas las instituciones educativas de la zona para formarlos en el proceso de inventario, registro y musealización de objetos patrimoniales, con el objetivo de promover la construcción de espacios musealizados en la propia escuela.

Se solicitan los permisos correspondientes a las oficinas de supervisión de todos los niveles educativos y se lanza la convocatoria por comunicado a las direcciones de las diferentes instituciones educativas.

SEMINARIO-TALLER: “EDUCACIÓN EN PATRIMONIO: LA MUSEALIZACIÓN DEL ESPACIO ESCOLAR”

LUGAR: CENTRO CULTURAL SIMÓN (Av. San Martín y Estrada)

FECHA Y HORARIO: Viernes 11 de noviembre de 15:00 a 17:00 horas.

El Seminario-Taller se desarrollará con una dinámica teórico práctica.

Participarán dos docentes por institución educativa de todos los niveles y modalidades del Departamento de Sarmiento.

INSCRIPCIÓN: Desde la escuela se deberá enviar un talón de inscripción firmado por el directivo con los nombres, apellidos y DNI de los dos docentes que asistirán. (Los cupos son limitados por lo que deberán confirmar asistencia hasta el lunes 7 de noviembre)

Temas:

1. **Charla.** *Objetivos de Educación en patrimonio: La musealización del espacio escolar.* ¿De quién es el patrimonio y por qué se debe proteger? (20 min)
2. **Taller.** Inventario y registro de bienes patrimoniales en la escuela. Musealización: ¿sala o espacio musealizado? ¿Qué actividades proponer en y fuera del aula en los espacios curriculares? Esta etapa será llevada a cabo por alumnos de 5º año de la Escuela N° 739,

Doctora Beatriz Josefa Torres, quienes coordinarán el trabajo de los docentes inscriptos.
(60 min)

3. Charla. La educación en patrimonio como proyecto institucional para la salvaguarda del acervo. (20 min)

Listado de elementos y materiales para taller:

- Objeto patrimonial (objeto propio o familiar).
- Paño, lienzo, toalla o mantel liso blanco o de color claro de 50 x 50 cm aprox.
- Guantes quirúrgicos.
- Barbijo.
- Lupa.
- Cámara fotográfica digital o celular con cámara.
- Anotador o cuaderno.
- Lápiz, lapicera y goma.
- Cinta métrica de costurera.
- Pinceleta de pelo suave de 5 cm de ancho, aproximadamente.

Por otra parte, se solicitan las autorizaciones de salida didáctica a la dirección de la escuela anfitriona para llevar a cabo esta práctica en formato taller en el Centro Cultural Simón de esta localidad, juntamente con las autorizaciones a las familias de los estudiantes.

Esta propuesta es evaluada teniendo en cuenta los conocimientos teóricos transferidos y la viabilidad de la intervención. Al mismo tiempo, mediante una autoevaluación, es el alumno mismo el que reconoce la adquisición de saberes.

Acciones del docente: Realiza la propuesta a los alumnos para que “formen a sus formadores” con el fin de promover la creación de espacios musealizados en las diferentes escuelas de la zona. Se dialoga sobre el valor del patrimonio cultural e histórico de la localidad y de la importancia de compartir lo aprendido para difundir su conocimiento y conservación.

Los alumnos se organizan en grupos de trabajo y se distribuyen funciones. Se establecen pautas para llevar a cabo el evento.

Durante el desarrollo del taller, el docente interviene en caso de ser necesarias aclaraciones conceptuales o de trabajo, controlar los tiempos de desarrollo de cada etapa y atender cualquier contingencia, pero no tiene contacto directo con los docentes invitados para la actividad.

Acciones de los estudiantes: Cada grupo de trabajo prepara la parte que le corresponde dentro del



taller, mientras un equipo pequeño coordina a los demás y visita el espacio a transformar en laboratorio de conservación (Centro Cultural Simón).

En cada etapa los alumnos llevan a cabo las charlas introductorias, organizan a los docentes invitados en grupos, asesoran, ordenan y evacúan dudas.



Mediación instrumental: Material bibliográfico, cañón proyector y diapositivas, elementos de laboratorio, mesas de trabajo y ficha de identificación de objetos patrimoniales (los objetos patrimoniales son aportados por los propios docentes participantes de la actividad)

Mediación social: Formación de parejas elegidas por los propios estudiantes para trabajar en las diferentes etapas del taller y con cada grupo de docentes.

Espacio: Aula y hall central del Centro Cultural Simón, dependiendo de la necesidad.

Tiempo/duración: 12 horas cátedra distribuidas en cuatro semanas, dependiendo de las dificultades que se presenten en la organización del evento.

Monitoreo y evaluación de los aprendizajes: Se evalúan los procesos más que los resultados, a partir de los aprendizajes de cada estudiante y del conjunto del curso. Se promueve que sea el mismo alumno quien detecte qué ha aprendido a partir de la práctica misma y puesta a prueba de sus conocimientos.

Algunos de los indicadores tenidos en cuenta:

- Cambios en el ritmo de trabajo que se va detectando clase a clase. Esto permite optimizar el tiempo y esfuerzo en la organización del trabajo final.
- Utilización de vocabulario específico. Los estudiantes dialogan con el docente y entre ellos utilizando conceptos y términos aprendidos, asociados al espacio curricular.
- Resolución de situaciones problemáticas. La resolución de situaciones específicas asociadas al desarrollo del taller evidencia no solamente el aprendizaje de contenidos específicos sino también un nivel de madurez y responsabilidad para con el trabajo.

En el caso particular de la evaluación del taller, se considera el cumplimiento de etapas en el proceso del trabajo. Esta evaluación se lleva a cabo:

- Por clase.

- Por cumplimiento del trabajo asignado.
- Por desempeño grupal e individual.
- Por el seguimiento metodológico de la investigación.
- Por resolución de situaciones imprevistas.

Finalmente se opta por prescindir de un formato de examen estandarizado porque su estructura no permitiría evaluar ni el proceso ni el resultado. La evaluación y monitoreo de la secuencia mediante la observación directa, el intercambio en el diálogo y la resolución colaborativa de situaciones problemáticas, sí posibilita el registro mediante anotaciones que operan como insumos para la evaluación mediante un coloquio final. Los alumnos que no trabajaron durante el proceso decidieron no participar del coloquio y admitieron su falta de conocimiento para poder ser evaluados, aunque sí realizaron una autoevaluación.

Bibliografía para el docente:

Boron, A. (2005). *Prólogo*. En Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P y Elbert, R. *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/RSPrologo>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Camarena, C. y Morales, T. (2009). *Manual para la creación y desarrollo de museos comunitarios*. La Paz: ICDF, Fundación Interamericana de Cultura y Desarrollo. Disponible en: <https://mediacionartistica.files.wordpress.com/2014/02/manual-para-la-creacion-y-desarrollo-de-museos-comunitarios.pdf>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

CIDOC, Comité Internacional para la Documentación. Consejo Internacional de Museos (1994) *Ficha técnica N° 2: Llegada de un objeto al museo: etapas del proceso de registro y catalogación*. Disponible en: http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Guidelines/CIDOC_Factsheet1_spa.pdf. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Endere, M. (2009). Algunas reflexiones acerca del patrimonio. En Endere, M. y Prado, J. (eds.) *Patrimonio, ciencia y comunidad. Su abordaje en los partidos de Azul, Olavarría y Tandil*. Olavarría: UNICEN, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Mavárez, M. (2002). *El problema de la objetividad en la investigación social*. En EDUCERE, Revista Venezolana de Educación. 6 (18) 141–143. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19701/1/articulo1.pdf>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Provincia del Chubut, Ministerio de Educación (2011). *Diseño curricular educación secundaria. Anexo VII: Orientación en Ciencias Sociales y Humanidades*. Disponible en: http://www.chubut.edu.ar/descargas/recursos/secundaria/bachilleratos_orientados/DC_bachillerato_orientado/anexo_VII.pdf. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Ramos Fajardo, C. (2000). *Técnicas documentales aplicadas en Museología*. En Cuaderno de Documentación Multimedia. Madrid: Facultad de Ciencias de la Información. Universidad

Complutense de Madrid. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/num10/paginas/pdfs/Cramos.pdf>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Ruiz, R. (2007). *El método científico y sus etapas*, México: Fundación Index. Disponible en <http://www.index-f.com/lascasas/documentos/lc0256.pdf>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Sampieri Hernández, R., Fernández Collado, C, y Baptista Lucio, P. (1997). *Metodología de la investigación*. México: McGraw–Hill.

Bibliografía para el estudiante:

Ficha de la cátedra 1: *Cuadro sinóptico sobre la investigación social*.

Ficha de la cátedra 3: *Guía básica para realizar proyectos*.

Ficha de la cátedra 4: *Cómo diseñar un cuestionario*.

Ficha de la cátedra 6: *Tipos de conocimientos y enfoque de las ciencias*.

Ficha de la cátedra 7: *Planificación para el trabajo de campo*.

Ficha de la cátedra 11: *Etapas de la investigación social*.

Ficha de la cátedra 13: *La entrevista*.

Ruiz Garzón, F. (s/f). *Cómo elaborar una entrevista*. Granada, España: Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Granada. Disponible en: http://www.mat.uson.mx/~jldiaz/ProyectosCIn/Formatos/como_elaborar_entrevistas.pdf. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

8. La Educación Secundaria: pensándonos más allá del derecho a la educación

Marina Babini y Claudia Rosana Scarpeccio

mcbabini5@gmail.com

claudia_scarpeccio@hotmail.com

Espacios curriculares: Orientación en Contextos Laborales y Espacio de Definición Institucional: Orientación Vocacional.

Curso: alumnos de 5º año, Orientación en Economía y Administración; EESO N° 246 Dr. Carlos Saavedra Lamas. Bombal. Provincia de Santa Fe.

Fundamentación: Al momento de pensar la presente secuencia didáctica aparece como uno de los elementos a considerar la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006, dado que esta norma establece un punto de inflexión al incluir la obligatoriedad de la educación secundaria. Esta ampliación del derecho de una educación de calidad a todas/os las/os jóvenes de nuestro país lleva a reconsiderar la modalidad de enseñanza, las relaciones de enseñanza y aprendizaje, los recursos utilizados, los tiempos y los espacios institucionales, las prácticas evaluativas, el carácter –originalmente excluyente– del nivel educativo mismo, como así también los nuevos procesos identitarios de los profesores. En tal sentido consideramos que es necesario apelar a la construcción de verdaderos colectivos docentes que puedan generar herramientas para trabajar sobre el derecho a la educación como posibilidad de ampliación de derechos sociales, en nuestro caso vinculados con la dimensión laboral.

Históricamente debemos recordar que el sistema de Educación secundaria en nuestro país se inicia con los Colegios Nacionales, destinados y pensados para una élite social que apostaba a perpetuarse en la dirigencia política del país y perfeccionar sus estudios a partir de la formación profesional en las Universidades Nacionales, abocadas al dictado de “profesiones clásicas”.

Como incipiente hipótesis consideramos que el sólo hecho de transitar por esta sociedad de la información y del conocimiento no nos interpela ni deja que pensemos en la inclusión como posibilidad, como sí lo hace el considerarnos agentes del Estado obligados a bregar por el derecho a la educación. Es necesario detenernos a pensar si esta revisión sobre nuestras prácticas sería igual de urgente y fundamental si no hubiese una nueva Ley de Educación Nacional que propone como hito histórico la ampliación del derecho a la educación. Consideramos que tanto el contexto social como la Ley nos desafían a revisar la función principalísima de la educación institucionalizada para habilitar a jóvenes estudiantes marcados por la exclusión en sus procesos vitales a revalorizarse como sujetos de derecho, ampliándose las posibilidades laborales con aquellas que enriquezcan su dignidad, creatividad y capacidad transformadora, en muchos casos postergadas.

Sostenemos que el derecho a la educación secundaria y la consecuente reforma curricular de Santa Fe, nuestra Provincia, son sustento determinante de esta secuencia didáctica que propone la articulación e integración de espacios curriculares, ya que a partir de éstos se empieza a visualizar la necesidad de prácticas docentes inclusivas portadoras de sentidos vinculantes con el entramado social en el que las situaciones se complejizan en una red de significados, entramado difícilmente comprensible desde la óptica fragmentada del modelo de asignaturas estancas que nos precedió, Nos convoca el pensar que el iniciado por esta secuencia didáctica es un camino hacia experiencias pedagógicas emancipadoras que visibilicen las relaciones entre pobreza y educación, desigualdad social y educativa, aprendizaje y enseñanza en situaciones críticas (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006); porque consideramos que esta modalidad de trabajo constituye una aproximación hacia prácticas educativas más ligadas a la inclusión, que visibilicen la vinculación existente entre educación y el orden social injusto y desigual, con su característica violencia estructural, lo que genera un suelo fértil para la complicidad educativa en los procesos de exclusión, procesos que ya no podemos sostener.

Contextualización: La presente propuesta está prevista para implementar en 5º año de una escuela emplazada en una localidad relativamente pequeña, única de su nivel y con la Orientación en Economía y Administración. Surge a partir de la implementación del nuevo diseño curricular de Santa Fe para las escuelas secundarias (Provincia de Santa Fe, 2014) que incorpora como espacio curricular el de Orientación en Contextos Laborales, desde el que se propone a los estudiantes pensar la posibilidad de vivenciar la realidad ocupacional, apostando a la proyección subjetiva en la realidad social, intentando estimular los proyectos de vida de los jóvenes que habitan la escuela secundaria acercando a los jóvenes al mundo del trabajo: “entendiendo éste como toda *actividad creativa y transformadora*, relevante en la vida social de los sujetos, de carácter material o simbólico, que realizan en diversos espacios con el propósito de resolver sus necesidades y concretar sus aspiraciones (...) potenciando las propuestas transformadoras en la línea de humanizar el trabajo, vertebrar formas más justas en el ejercicio laboral y evitar la reproducción de estructuras sociales y laborales de explotación (...) el propósito es que a través de las experiencias educativas de este espacio los jóvenes puedan descubrir o revisar con otros sus expectativas e intereses socio-ocupacionales; conocer sus deseos, sus potencialidades, sus posibles dificultades y explorar hacia nuevos horizontes los espacios de desempeño futuro” (pp. 552 y 553).

Por último nos parece importante especificar algunas características locales referidas a las principales actividades económicas, las que están en estrecho vínculo con el lugar geográfico del país (región centro del país, sur de Santa Fe), dado que la mayoría de la población realiza actividades vinculadas con la agricultura y el comercio o se inserta en pequeñas industrias locales que dependen de ellas: aceiteras, molinos harineros y fábrica de dulce de leche. Justamente aquí residen algunos de los aspectos que componen nuestra situación problemática dado que los adolescentes se dividen en dos grupos notoriamente definidos: aquellos que continúan con los proyectos familiares y quienes se abocan a los estudios de profesiones tradicionales. Consideramos que la presente propuesta estimula el ejercicio de capacidades necesarias para afrontar la inserción social que significa el mundo del trabajo, iniciando los primeros pasos hacia la etapa de adultez, cotejando múltiples modalidades de inserción laboral.

Propósitos:

- Contribuir a la proyección social y ocupacional de los/as jóvenes, tendiente a la inclusión social.
- Promover la actitud crítica y reflexiva para la búsqueda de estrategias que habiliten la inserción al mercado laboral, problematizando la realidad sociocomunitaria.
- Generar un espacio para pensar la búsqueda laboral individual y colectivamente.
- Acompañar las trayectorias educativas incluyendo la elección laboral como una construcción que atraviesa nuestra vida de forma constante.

Objetivos:

- Reconocer la orientación vocacional como una instancia inherente a sus elecciones e intereses cotidianos.
- Interactuar con el entorno comunitario para conocer las ofertas laborales que brinda la localidad, conociendo las vicisitudes en la elección.
- Conocer la dinámica diaria en empresas, comercios y organizaciones locales desde una visión crítica y reflexiva.
- Ampliar las posibilidades de elección ofreciendo nuevas perspectivas que trasciendan el horizonte de las carreras tradicionales o clásicas.

Aprendizajes/contenidos:

Referidos a Orientación Vocacional: Contextualización de la orientación vocacional. Mecanismos psicológicos de la elección: decisión y deliberación; negociación. El campo de lo vocacional: tensión entre la subjetividad y el contexto social, político e histórico. Diferencia entre vocación, profesión, trabajo, empleo.

Referidos a Orientación en Contextos Laborales: Comprensión del trabajo en el contexto local con proyección regional. Reconocimiento de las formas actuales de trabajo. La exploración y el reconocimiento de las capacidades, fortalezas, deseos, motivaciones y habilidades personales. La vivencia de prácticas educativas escolares y/o extraescolares, presenciales y/o virtuales.

Actividades: El tiempo previsto para su desarrollo es de seis encuentros semanales que oscilan entre 40 y 80 minutos cada uno, aproximadamente, con un acompañamiento anual, virtual o presencial.

Primer encuentro (80 minutos)

Primer momento. El primer encuentro se desarrolla a partir de la reflexión individual y luego grupal. Individualmente, los estudiantes reflexionan sobre los siguientes conceptos, presentando ideas y asociaciones: *trabajar, orientación vocacional, buen trabajo, empleo, vocación, profesión, oficio, elección y elegir qué voy a ser.*

A continuación proponemos la visualización del cortometraje de animación argentino *El empleo* (2008. Dirección de Santiago Bou Grasso. Argentina. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=cxUuU1jwMgM>) con la intención de complejizar sus reflexiones y futuras discusiones grupales en relación a los conceptos propuestos y también la

posibilidad de habilitar preguntas “dilemáticas” en relación con sus proyecciones a futuro, repensando los lugares que quisiéramos ocupar dentro de la sociedad y los que ocupamos: cómo se articulan nuestros deseos y actividades placenteras con las posibilidades de trabajar y vivir en sociedad, la proyección de sensaciones y sentimientos a partir de lo que los personajes del corto transmiten, las actitudes de aquellos que se observan en la parte principal con el personaje que aparece al final luego de los títulos.

Luego, los estudiantes extraen de una bolsa opaca la mitad de un refrán o dicho popular para la conformación de grupos de dos integrantes; son 7 refranes repetidos dos veces para obtener 28 mitades. Cada uno de los alumnos forma pareja con quien posee la otra parte de su refrán; este equipo lee las reflexiones individuales y arma nuevas “definiciones” que incluyen lo expuesto por ambos integrantes. Registran el proceso en una hoja que puedan entregar al profesor al finalizar la jornada.

Segundo momento. Se solicita que cada pareja lea en voz alta el refrán que le tocó, prestando especial atención a la temática que representa: esfuerzo, trabajo, ocio, sacrificio, vagancia, determinación que cierra la posibilidad de cambio o elección, entre otras; realizamos un breve comentario acerca de las ideas asociadas con cada uno de ellas. Los refranes son:

- *Dime con quién andas y te diré quién eres.*
- *El ocio es la madre de todos los vicios.*
- *Gato con guantes no caza ratones.*
- *Cocodrilo que se duerme es cartera.*
- *Al que madruga Dios lo ayuda.*
- *No por mucho madrugar amanece más temprano.*
- *Hazte la fama y échate a dormir.*

En esta nueva agrupación de cuatro integrantes, los estudiantes releen lo que cada pareja armó y entre los nuevos miembros elaboran nuevas “definiciones” que, ahora, involucren los aportes de ambas parejas.

Luego del debate y problematización grupal sobre los conceptos, se designa un artículo de actualidad por grupo que trata la problemática desde diferentes perspectivas con la intencionalidad de registrar cuáles son las tensiones que allí se plasman, visualizando además cómo juegan en ese texto las definiciones elaboradas. Los artículos son:

- Feldfeber, M. y Duhalde M. (2017). *El emprendedorismo como Caballo de Troya en la educación*. Santa Fe: Diario La Capital. Disponible en: <https://www.lacapital.com.ar/educacion/el-emprendedorismo-como-caballo-troya-la-educacion-n1496452.html>.
- Diario Perfil (2017). *Ponte: “Contratar y despedir debería ser natural como comer y descomer”*. Disponible en <http://www.perfil.com/politica/ponte-contratar-y-despedir-deberia-ser-natural-como-comer-y-descomer.phtml>.
- Cascardo M. (2015). *Economía social y género. Dos aspectos complementarios en la búsqueda de la democracia económica*. Revista Colsecor. Córdoba, Argentina: Cooperativa de Provisión y Comercialización de Servicios Comunitarios de Radiodifusión. Disponible en: <http://www.colsecor.com.ar/pictures/colsecorrevista/CRagosto2015.pdf>.

- Thibaud, C. (2017). *Y mañana, ¿qué?* Revista Nueva N° 734. Buenos Aires: Nueva. Disponible en: <http://www.revistanueva.com.ar/portal/verNota/1649>.

Los estudiantes del grupo van a realizar una lectura domiciliaria del artículo asignado y van a socializar sus conclusiones durante el próximo encuentro.

Como cierre de este primer encuentro, distribuimos papeles afiche de diferentes colores en el piso. Cada grupo elige un color luego de destinar unos minutos para evaluar qué color quiere cada integrante y para lograr un acuerdo común en la elección. Con el papel seleccionado, el grupo confecciona un objeto en 3D que represente lo conversado en esta instancia; puede tomar ideas que fueron surgiendo, sensaciones, asociaciones diversas. Finalmente, cada grupo presenta el objeto que confeccionó y explica por qué fue el elegido.

Todos los momentos de este primer encuentro cuentan con la coordinación de ambas docentes. En lo espacial, la única condición es que sea un lugar con cierta amplitud para habilitar la movilidad cómoda de los grupos.

Segundo encuentro (80 minutos)

Primer momento. Iniciamos tomando unos minutos para conversar en relación a la elección del color del afiche con el que trabajamos en el encuentro anterior. La idea es que puedan registrar y visibilizar los procesos puestos en juego en cada una de nuestras elecciones cotidianas tales como la *deliberación* y *necesidad de negociación* con otros pero también con uno mismo, poniendo en consideración, además, el proceso de *resignación* de otras opciones que implica toda elección.

Segundo momento. Hacemos la devolución de las definiciones elaboradas intentando arribar a una definición colectiva que cuente con asidero científico. Se integra a la discusión el contenido de los artículos asignados como lectura.

Tercer momento. Proponemos realizar un listado (de forma individual) de profesiones/oficios/trabajos que los estudiantes conocen, partiendo de una mirada local y, luego, ampliándola a otros contextos. Asimismo, valorar positiva o negativamente cada componente del listado y reconocer qué influyó para ese agrupamiento: qué aspectos hallan en cada trabajo que pueda ser positivo o negativo o ambos a la vez. Finalmente, considerar cuáles de esos trabajos reconocen interesantes para su proyecto a futuro.

Cada estudiante lee y comenta su listado con el grupo clase sin repetir trabajos que ya fueron considerados por otros integrantes del grupo, excepto para agregar algún rasgo diferente.

Cuarto momento. Cierre. Planteamos indicaciones para que los estudiantes descarguen el software *Dar pie: pensar, intercambiar, elegir* para el próximo encuentro (Ministerio de Educación de la Nación. 2014 a. Buenos Aires: Educ.Ar. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/124640/dar-pie-pensar-intercambiar-elegir>).

Tercer encuentro (80 minutos)

Primer momento. A partir de la devolución de sus impresiones sobre los conceptos trabajados en el primer encuentro, encuadramos qué implica la orientación vocacional como construcción

a lo largo de toda la vida, desvinculándola de cuestiones cerradas y rígidas –asociarla con test vocacionales o la espera pasiva de que alguien nos diga qué debemos ser, como si en el presente “no fuéramos”–.

Segundo momento. Nos aseguramos de que cada estudiante tenga descargado el software *Dar pie* en su netbook o dispositivo móvil; para ello las docentes llevamos el juego en un pendrive con la intención de ayudar a quienes no hayan podido concretar esta tarea de instalación. En caso de que algunos dispositivos no estén en condiciones por falta de espacio o por estar bloqueados se prevé utilizar los de las docentes y algunos que están disponibles en la institución.

Dar pie: pensar intercambiar, elegir es un “Juego de orientación vocacional basado en cien fotografías, para acompañar a los alumnos en el proceso de elección de proyectos futuros de vida, personales, educativos y/o laborales.”

Se desarrolla en cinco etapas centrales y dos adicionales que son:

1. “Identificar y seleccionar imágenes.
2. Definir entre «me gusta» y «no me gusta».
3. Organizar y nombrar áreas.
4. Agregar un texto subjetivo en cada área
5. Jerarquizar las áreas.

Los dos etapas adicionales son:

6. Elegir tres imágenes.
7. Imaginar el itinerario vocacional.

Al finalizar el programa se accede al registro del juego donde se puede observar -por escrito- lo efectuado en las distintas etapas y en los dos finales adicionales” (transcrito del sitio *Web*).

El juego está acompañado por un *Manual autoadministrable para alumnos* (Ministerio de Educación de la Nación. 2014 b. Buenos Aires: Educ.Ar. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/124818/dar-pie-manual-autoadministrable-para-alumnos>).

En este tercer encuentro, los estudiantes implementan individualmente las etapas 1 y 2 del juego (las tareas que siguen están adaptadas de: Ministerio de Educación de la Nación, 2014 b, pp. 10-16):

- Leen la consigna de la pantalla.
- Escriben en el espacio en blanco de abajo de cada foto el nombre con que asocian la imagen: una carrera, una profesión, un oficio, una ocupación o simplemente una actividad que no necesariamente sea ni carrera, ni profesión, ni oficio, ni ocupación.
- Una vez que escriben el nombre con que asocian la imagen, desplazan con el botón izquierdo del mouse la foto hacia uno de los tres casilleros: “me gusta”, “más o menos”, o “no me gusta”, de acuerdo con su preferencia.
- En la segunda etapa, el software empieza a lanzar una fotografía por vez, hacia el centro. La idea, ahora, es que cada estudiante pueda decidir si es más lo que le gusta o lo que no le gusta de cada una.



Luego de desarrolladas las etapas 1 y 2 por cada estudiante individualmente, comentamos las sensaciones vivenciadas.

Cuarto encuentro (80 minutos)

Los estudiantes desarrollan la etapa 3 del juego de forma individual:

- Leen la consigna que aparece en la pantalla. En esta etapa, la propuesta es que con todas las imágenes elegidas como de su gusto, vayan armando “familias”, “áreas temáticas” u “áreas ocupacionales”; es decir, vayan agrupando las fotografías por actividades u ocupaciones que tengan afinidad entre sí. En esta etapa, la pantalla se divide en dos espacios: a la izquierda aparecen todas las imágenes seleccionadas y a la derecha la posibilidad de que el estudiante organice las carpetas (áreas) que considere convenientes.
- Pueden recuperar imágenes clasificadas con “No me gusta” en las primeras etapas. (Ministerio de Educación de la Nación, 2014 b, pp. 18-20)

Terminada la etapa 3 de *Dar pie: pensar, intercambiar, elegir*, comentamos grupalmente acerca de las decisiones tomadas

A lo largo del encuentro, las docentes circulamos por el aula manteniendo la atención en lo que cada estudiante va realizando o ayudando en caso de ser demandada nuestra intervención.

Quinto encuentro (80 minutos)

Implementamos las etapas 4 y 5 de *Dar pie*.

- El objetivo de la cuarta etapa es que los estudiantes puedan explicar en detalle y con sus propias palabras qué cosas le gustan de cada área y por qué le gustan. Es muy importante que los jóvenes escriban todo aquello que les parezca significativo de la relación particular

que tienen con cada área temática que han definido. (Ministerio de Educación de la Nación, 2014 b, p. 22)

- Y en la quinta etapa se trata de jerarquizar las áreas de acuerdo a tus propios criterios. Si bien las imágenes seleccionadas –y ahora agrupadas en áreas temáticas– pertenecían al casillero «me gusta», no todas pueden gustar por igual a los estudiantes. Jerarquizar es otro modo de definir para ir avanzado en el proceso de elección. Recordamos a los estudiantes que el procedimiento que están llevando a cabo es un acontecimiento que ocurre aquí y ahora, en el sentido que expresa lo que piensan en este momento de tu vida que, sin duda, puede o no, ser igual en otra circunstancia. (Ministerio de Educación de la Nación, 2014 b, pp. 25)

Sexto encuentro (80 minutos)

Evaluación a partir de una reflexión escrita en la que los estudiantes plasmen sus ideas de “antes y después” en relación con la orientación vocacional y con sus vivencias personales, luego de haber transitado juntos estos encuentros.

Solicitamos que quienes quieran compartan sus reflexiones con el grupo, conociendo y enriqueciendo las vivencias individuales.

Como cierre leemos el cuento *Juliana decide volar* de Adela Basch (2007. Buenos Aires Guadal), que reseña poéticamente lo trabajado en la secuencia didáctica en relación a las elecciones que intentan responder a mandatos familiares o romper con ellos.

Además aprovechamos esta instancia como momento de apertura para otras actividades previstas a continuación de esta secuencia y que poseen bases en ella; esta nueva secuencia se inicia con la organización del viaje a universidades y la distribución entre los estudiantes de link con sitios de Internet tales como:

- *Buscás trabajo*; herramientas, programas y servicios del Ministerio de Trabajo orientados a la inserción laboral: <http://www.trabajo.gov.ar/buscastrabajo/>.
- Guía de carreras terciarias: <http://portal.educacion.gov.ar/universidad/universidad-en-cifras/guia-de-carreras/>.
- Guía de carreras universitarias: <http://ofertasgrado.siu.edu.ar/>
- Listado de universidades: <http://portales.educacion.gov.ar/spu/sistema-universitario/listado-de-universidades-e-institutos/>
- Registro de Institutos de Formación Docente: <http://portales.educacion.gov.ar/infed/registro-federal-de-instituciones-2/>
- Sistema de becas, títulos oficiales, educación a distancia: http://www.mcyt.gov.ar/spu/guia_tematica/guia_tematica.html.
- Departamento de Capacitación EDEM de la Federación Santafesina de Cooperativas de Electricidad, Obras y Servicios Públicos Limitados (FESCOE), Programa Empleo siglo XXI: el arte de integrarse a las organizaciones. Venado Tuerto.

Acompañamiento virtual y/o presencial: A lo largo de los encuentros creamos un grupo cerrado de Facebook en el que cada uno de los docentes responsables y de los estudiantes involucrados puede subir sitios de interés (además de los brindados por los coordinadores en otro momento)

y, fundamentalmente, para que los jóvenes dispongan de la posibilidad permanente de hacer consultas o comentar sus sensaciones en relación con el proceso de selección y elección vocacional/profesional que están llevando adelante.

Dentro del espacio pero excediendo lo previsto en esta secuencia se organizan pasantías en diferentes contextos laborales de la localidad, lo cual permite articular con otros contenidos tales como: elaboración de contratos de trabajo, entrevistas laborales, confección de currículum vitae. Además, invitamos a trabajadores de la localidad que han realizado sus elecciones por “herencia” familiar y a quienes representan una ruptura con estos mandatos.

Evaluación: La evaluación que atraviesa la secuencia didáctica es formativa.

El primer encuentro incluye una evaluación inicial que nos permite conocer las representaciones de los estudiantes vinculadas con lo laboral y lo vocacional; por ello se recurre a la observación del docente y a la evaluación de la entrega del escrito realizado en cada una de las instancias (individual, de a dos y de a cuatro), para apreciar la flexibilidad y predisposición de los jóvenes para intercambiar ideas y modificar preconceptos iniciales.

A partir de la ejecución del juego *Dar pie* se observa el manejo de este software, además de los diálogos individuales que los estudiantes entablan en cada una de las etapas para evaluar si los jóvenes intentan captar o hacer conscientes aquellos principios, ideas, características personales que ponen en tensión cuestiones contextuales y familiares. Otro factor importante a considerar es la predisposición e intercambio que los alumnos puedan lograr con la propuesta y entre ellos. La evaluación se completa con la consideración del documento generado por el software al finalizar la experiencia.

Al final de la secuencia se incluyen instancias de autoevaluación que ponen en consideración los recorridos realizados por los estudiantes a partir de visualizar qué sabían antes y qué aprendieron luego de estos encuentros, cómo lo aprendieron, para qué les sirve lo aprendido y qué más necesitan saber.

Lo mencionado hasta aquí contribuye a la evaluación integral de la propuesta que las docentes realizamos en un momento *posactivo*, recuperando los propósitos y objetivos iniciales para repensarlos a la luz de lo observado en los estudiantes, explicitando la adecuación, significatividad e impronta de la propuesta en función de una enseñanza poderosa, como así también cotejando la pertinencia del recurso puesto en acción con las demás actividades de la secuencia. En este momento de reflexión se observa especialmente el hacer docente materializado a través de la enseñanza, dado que la ésta, asumamos le enfoque que asumamos, posee una marcada impronta en la articulación de los recursos, saberes, agrupamientos y espacios.

Bibliografía para el docente:

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: MECyT. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005386.pdf> . Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Provincia de Santa Fe. Ministerio de Educación (2014). *Diseño Curricular. Educación Secundaria Orientada*. Santa Fe: Ministerio de Educación. Disponible en: <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/218364/1135170/file/Anexo%20III%20Resol%202630-14.pdf>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Rascovan, S. (2015). *Orientación vocacional y escuela secundaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación dev la Nación. Disponible en: http://entrama.educacion.gov.ar/uploads/secundaria-para-todos/Orientacion_Vocacional.pdf. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

9. La integración grupal como experiencia de aprendizaje en Construcción de Ciudadanía

Marcela Leivas

marcelaleivas81@gmail.com

Materia: Sociedad y Estado.

Destinatarios: alumnos de 1° año de la Escuela Nacional Dr. Ernesto Sábato dependiente de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Presentación: La presente secuencia didáctica ha sido pensada en cuatro momentos de construcción:

- El primero da cuenta de un **marco general** donde se describe la finalidad general de la propuesta, quiénes son los destinatarios, cuál es la fundamentación, cuál es el contexto en que surge la necesidad de realizar esta propuesta para la construcción del aprendizaje en este grupo específico, cuál es la finalidad de la docente junto con los objetivos que se persiguieron al poner en práctica esta experiencia, y se colocan los contenidos abordados situándolos en el marco que la situación didáctica que se propone.
- El segundo describe las **actividades de enseñanza** desarrolladas. Aquí, el lector encontrará una breve descripción de las actividades desarrolladas, junto con un análisis de datos relevados durante el trabajo áulico, y una serie de hallazgos que brindarán indicios sobre el funcionamiento grupal, permitirán realizar una evaluación de lo desarrollado, y ser indicador de los caminos posibles para superar las limitaciones y desarrollar las potencialidades frente a su desenvolvimiento del grupo como sujeto colectivo en una sociedad democrática.
- El tercer momento pretende dar cuenta de una **evaluación general**. Dado que esta secuencia tiene un carácter diagnóstico y que por ello se trabaja fundamentalmente con las ideas previas de los estudiantes, la evaluación cobra un carácter específico e intenta establecer un diagnóstico general sobre las subjetividades y prácticas individuales y colectivas que se expresan en el grupo. Entendiendo que éstas serán un insumo estratégico en la construcción de relaciones sociales más democráticas y enriquecedoras para el grupo, como para toda la institución.
- El cuarto y último momento, establece una serie de **líneas de acción** que intentan superar las limitaciones identificadas y arribar a la construcción de aprendizajes propiamente específicos del área de estudio, en este caso: Sociedad y Estado.

Marco general de la secuencia: La secuencia didáctica que aquí se describe tiene un carácter diagnóstico, razón por la cual el lector no encontrará aquí un trabajo áulico con material bibliográfico específico o una evaluación que dé cuenta de las acreditaciones estudiantiles, sino que quien lea esta secuencia podrá hacerse de herramientas didácticas para elaborar un

diagnóstico capaz de permitir trabajar sobre el área de las Ciencias Sociales en función de características propias de los grupos, cuestión nodal en el campo disciplinar en que se desarrolla.

En este caso, esta secuencia diagnóstica ha sido pensada para un destinatario específico: estudiantes que cursan el primer año de su trayectoria escolar en la escuela secundaria. Más allá de las especificidades del grupo, dicha secuencia encuentra su riqueza en una variable que atraviesa a todos los grupos de primer año de la escuela secundaria, y es la diversidad de trayectorias escolares que allí se encuentran, y la necesidad de que ese agrupamiento de individualidades pueda convertirse en el transcurso del año en un grupo con capacidad de generar procesos de aprendizajes colectivos, democráticos, y participativos, más allá de sus diferencias inherentes. En este caso se trabajó con un grupo cuantitativamente numeroso (29 estudiantes) y cualitativamente diverso.

Los núcleos de aprendizaje que aquí se pretenden trabajar corresponden a aquellos prioritarios que han sido predefinidos por el Consejo Federal de Educación (2011)⁸. Específicamente se trabaja sobre:

- "La construcción de una identidad nacional plural respetuosa de la diversidad cultural, de los valores democráticos y de los derechos humanos.
- La construcción y apropiación de ideas, prácticas y valores éticos y democráticos que nos permitan vivir juntos y reconocernos como parte de la sociedad argentina.
- La construcción de una ciudadanía crítica, participativa, responsable y comprometida. La comprensión sobre el carácter provisional, problemático e inacabado del conocimiento social.
- El diálogo como instrumento privilegiado para solucionar problemas de convivencia y de conflicto de intereses en la relación con los demás.
- El desarrollo de una actitud comprometida con el cuidado de sí mismo y de los otros. La comprensión de distintas problemáticas socio-históricas desde la multicausalidad y la multiperspectividad. (p. 14)

Por otro lado, también se ha usado como fundamento el marco institucional que propone el documento preliminar sobre Acuerdos de Convivencia realizado por la Escuela. De él se han extraído algunos puntos que nos parecieron coherentes con la propuesta de esta experiencia de aprendizaje. Estos fines son:

- "Promover el desarrollo de competencias orientadas a la generación de prácticas sociales activas e inclusivas en el marco de la diversidad.
- Contribuir a la redefinición constante de valores sociales desde una perspectiva centrada en la solidaridad, el respeto y la responsabilidad.
- Incluir para contener en el marco de la histórica función de incluir para integrar, orientando y capacitando para la participación ciudadana, el mundo del trabajo y la continuidad con estudios superiores."

⁸Recordamos que la institución en que se desarrolla esta secuencia es de dependencia nacional, razón por la cual su referencia inmediata son los acuerdos desarrollados por el Ministerio Nacional, aunque también se evalúa su pertenencia en función de los acuerdos Provinciales, en este caso de la Provincia de Buenos Aires.

Ahora bien, específicamente en este grupo se detecta que en su quehacer cotidiano manifiesta cierto malestar, angustia, enojo. Este malestar se materializa en formas agresivas de relacionarse. En el trabajo áulico se pueden percibir actitudes egoístas e individualistas que se apropian del espacio, quedando un número importante de estudiantes en el lugar de observadores.

Para una materia como Sociedad y Estado donde lo que se busca es que los estudiantes reconozcan la importancia de convivir y construir una sociedad democrática, donde circula la palabra, donde todas las individualidades tienen un valor –y dicho valor se deposita fundamentalmente en sus diferencias– este diagnóstico es claramente un obstáculo.

Es necesario decir que el grupo que permanece en el lugar de observador es fundamentalmente femenino: los protagonistas principales en la construcción de relaciones manifiestas son los varones.

Dada esta interacción, desde el espacio Estado y Sociedad se evalúa que el proceso de construcción de consensos intersubjetivos está en una etapa incipiente, pues los estudiantes son del primer año y recién comienzan a desarrollar sus experiencias como colectivo. Por esto mismo se considera importante mediar en la construcción de dichas relaciones, aportando a que las primeras experiencias del grupo sean saludables, democráticas, participativas, etc.

Más allá de entender que la construcción del grupo está determinada por representaciones diversas, se percibe que algunas de ellas ocupan la dimensión manifiesta de las interacciones cotidianas, esto es: aquellos que sostienen una actitud democrática no encuentran en el espacio real un lugar donde canalizarla; en cambio sí lo logran aquellos estudiantes que piensan fundamentalmente en expresar sus intereses personales.

Se establecen así algunos indicadores que permiten expresar las tendencias que es necesario problematizar desde un espacio como el de esta materia. Entre ellos:

- Manifestación de angustia ante la posibilidad de habitar el espacio áulico.
- Un discurso democrático, pluralista, respetuoso, etc., pero una práctica fragmentadora, discriminadora, etc.
- Una valoración positiva al mérito académico individual que se traduce en relaciones competitivas y meritocráticas.
- En algunos estudiantes casi nula capacidad de trabajo grupal.
- Diferenciación de género en las prácticas del grupo; las mujeres realizan acciones que los varones no efectúan y viceversa.
- Cierta relación dependiente con la figura de autoridad, lo cual implica que para que se comporten como se espera debe haber un adulto presente, y éste debe actuar autoritariamente, reprimiendo o sancionando cualquier comportamiento “incorrecto”.

Dada la articulación de estos indicadores, coincidimos que como educadores–coordinadores del proceso de aprendizaje, en este caso desde el lugar de profesor en el área de las Ciencias Sociales, es necesario construir un andamiaje capaz de transformar aquellas apropiaciones individuales de la realidad en valoraciones positivas hacia disposiciones de cooperación, el debate entre diferentes puntos de vista, intereses y deseos, etc.

La finalidad es construir una dinámica de trabajo que tenga como condiciones ser reflexiva, crítica y propositiva. En ella, a partir de dar cuenta de lo que sucede en el grupo, podríamos encontrar los caminos para hacer más saludables nuestras relaciones cotidianas, para escuchar todas las voces y construir consensos con respecto a formas más solidarias de relacionarnos, y así aprender uno de los contenidos fundamentales de la materia: el reconocimiento del otro como sujeto de derecho.

Por otra parte, además del diagnóstico grupal y de las prescripciones sobre los contenidos, también ha sido fundamental para el desarrollo de esta secuencia una serie de fundamentos teóricos y epistemológicos propios del campo de las Ciencias Sociales, desde los cuales la docente ha podido crear esta experiencia de enseñanza y de aprendizaje. A continuación se enumera una serie de herramientas teóricas que nos permitió pensar que los y las estudiantes son poseedores de una *biografía social* que condiciona su proceso de formación y que a lo largo de ella han internalizado un imaginario y una serie de prácticas que caracterizan a su desempeño como agentes sociales:

- **Grupo operativo** de Pichón Rivière, según él se entiende que un grupo es “un conjunto restringido de personas que, ligadas por constantes espacio temporales, el cual, articulado en su mutua representación interna, se propone en forma implícita y explícita una tarea que conforma su finalidad, interactuando a través de complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles” (Rivière, 1988).
- La concepción proveniente de la psicología cognitiva con respecto al **desarrollo moral en los niños y niñas** que consiste en el paso de la transformación de la heteronomía en autonomía. Para que se produzca esa transformación la descentralización cognitiva necesaria para superar el egocentrismo intelectual se produce en la medida en la que el sujeto participe de relaciones de cooperación entre pares que lo confronten con puntos de vista, intereses y deseos distintos de los suyos.
- El concepto de **aprendizaje significativo** de Ausubel; según él el aprendizaje es significativo cuando “puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983). En otras palabras un aprendizaje es significativo cuando puede incorporarse a las estructuras de conocimiento que posee el sujeto, es decir, cuando el nuevo material adquiere significado para el sujeto a partir de su relación con conocimientos anteriores.
- La noción de **aprendizaje** en Vigotsky (1978) como internalización, la reconstrucción interna de una operación externa, pues supone que primero el sujeto se comunica socialmente, luego construye en un signo propio esa herramienta y finalmente utiliza ese signo o herramienta.
- Otra noción teórica de Vigotsky (1978) fundamental en la generación de aprendizajes dentro de un espacio institucionalizado: **Zona de desarrollo próximo**, “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”.

- Finalmente la noción de **práctica social** de Bourdieu en su dos modos de existencia, por un lado las estructuras sociales objetivas (tales como, las normas institucionales, los protocolos, los procedimientos, las condiciones materiales, los roles asignados, etc.), y por otro lado la internalización de dichas estructuras sociales objetivas en los agentes educativos. El entrecruzamiento de ambas condiciones de existencia de lo social supone la edificación dialéctica de la realidad social.

Finalidad: Integrar coherentemente los contenidos de la materia a partir de analizar situaciones de sus vidas cotidianas.

Objetivos:

- Hacer explícitas las situaciones de violencia experimentadas en el contexto del aula.
- Establecer reflexiones sobre ellas y colectivizar las interpretaciones.
- Reflexionar sobre posibles resoluciones de las situaciones conflictivas y llevarlas a la práctica.

Contenidos: Construcción de ciudadanía. Forma democrática de participación en las experiencias colectivas. Sujeto joven como sujeto de derecho. Las prácticas de ciudadanía como prácticas democráticas

Actividades de enseñanza desarrolladas: En un primer momento se consulta la pertinencia de la propuesta a las autoridades de la institución. Ésta resulta bien considerada y luego de incorporar algunas recomendaciones sobre el tiempo y la complejidad de las consignas, la experiencia es puesta en práctica.

La secuencia se extiende durante dos clases, de dos horas cada una. En términos generales, la dinámica de la clase consiste en tres momentos:

1. Proyección de un material audiovisual.
2. Trabajo en grupos.
3. Plenario, poner en común lo trabajado.

En el trabajo grupal se conforman ocho grupos, los cuales funcionan de formas diferentes: en algunos casos el trabajo es disperso y uno de los compañeros se responsabiliza por la realización de las consignas; en otros casos el grupo también se muestra disperso pero logra realizar una producción que contiene las ideas de todos los integrantes; finalmente, otros grupos pueden intercambiar opiniones y construir una producción que sintetiza dichas opiniones.

En cuanto al trabajo docente, el trabajo colectivo funciona como motivador: estimulamos el diálogo, la construcción de consenso, la síntesis, la creatividad y la producción concreta.

Criterios de evaluación diagnóstica:

- Significaciones sobre la participación democrática, el otro como sujeto de derecho y la construcción de aprendizajes colectivos.
- Participación y estimulación generada por la propuesta didáctica.
- Establecimiento de acuerdos sobre qué comportamientos son más pertinentes en contextos de aprendizajes colectivos.

Primer encuentro: Identificación de situaciones conflictivas en sus vidas cotidianas (2 horas)

1. El primer encuentro tiene como finalidad la identificación de situaciones conflictivas que atraviesan la propia experiencia grupal. Inicia presentando la propuesta.

Tal como estaba previsto, los y las estudiantes se disponen a trabajar en grupos de 3 o 4 personas. Ciertamente la conformación de los grupos resulta conflictiva pero finalmente se logran establecer ocho colectivos de trabajo.

Se proyecta *La danza del Bullying* (*La danse des brutes. Bully dance*. 2000. Dirección de Janet Perlman. Ottawa: Unicef y National Film Board of Canada. Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=uZyXnOYypoM>) Básicamente, este corto de animación presenta a una sociedad “orgánica”, donde cada parte es funcional al movimiento de la totalidad social. Esta referencia es reforzada no sólo con la imagen sino también con el sonido. Allí no se expresan palabras sino ritmos acompasados en un ritmo de percusión muy seductor para la edad sobre la que se trabaja. Puntualmente el relato se inicia cuando en la escuela se comienza a gestar un conflicto entre compañeros, una situación de acoso. Aquí, el acosador es representado con una contextura física más grande que la del acosado; el acosador aparece en compañía de amigos y el acosado en solitario: además el acosador es maltratado por su padre. La escuela visibiliza el conflicto cuando éste se vuelve extremo. La forma de resolverlo es castigando al acosador y solidarizándose con el acosado.

Interpretamos que el mensaje del cortometraje era crítico con la sociedad que intenta mostrarse organizada y sin conflictos, pero que finalmente resuelve sus problemas reproduciendo las situaciones de violencia: dejando de lado al acosador e integrando al acosado. El propósito es mostrar que el problema no es el agresor; el problema es el contexto social, institucionalizado o no, que determina esas prácticas.

2. Una vez finalizada la proyección se distribuye una serie de preguntas para ser respondidas a partir del debate que se genere en los grupos:

La danza del Bullying

- ¿Qué conflicto presenta el video?
- ¿Qué opinan sobre él?
- ¿Observan estos conflictos en su vida cotidiana? ¿Dónde?
- ¿Cómo propondrían resolverlos?

Identifiquen conflictos similares en su vida cotidiana:

- Redacten dos situaciones conflictivas que vivencien cotidianamente.
- Compartan sus redacciones.
- Elijan una situación para trabajar durante la próxima clase.

3. En el plenario se socializan las respuestas.

A continuación se presenta un análisis de los datos relevados en el trabajo grupal, y finalmente una serie de hallazgos que presentan la estructura de significados revelada. Es bueno aclarar

que a esta serie de hallazgos sumamos algunos comentarios que nos ayudan a pensar cómo seguir trabajando con el grupo.

Análisis de las manifestaciones:

Ante la primera pregunta (*¿Qué conflicto presenta el video?*), las respuestas varían entre:

- “Maltrato”, “acoso entre compañeros”, “siempre se deja de lado a alguien”, “violencia verbal y física”, “abuso físico y psicológico”, “agresión física y maltrato infantil”, “un encuentro de fuerzas opuestas (centrífugas y centrípetas)”, “un chico al que todos maltratan”.
- Fundamento para tomar estas actitudes es: “que el agresor sea más débil que el agredido”, debilidad asociada a un defecto: “ser más grande corporalmente”, “la complicidad de otros amigos altos”, “no llevarse bien”.
- Este maltrato implica: “maltrato a la persona más pequeña”, “dejar a alguien de lado”, “fragmentación”.

Frente a la segunda pregunta (*¿Qué opinan sobre el conflicto que presenta el video?*), las respuestas giran en torno a:

- “Que todo se resuelve con violencia en vez de pacíficamente”, “que muestra violencia”, “que está mal lo que hace el gordito”, “que no hay que recurrir a la violencia”, “el bullying no es la forma de afrontar los problemas” “que el agresor es agredido en su casa”, “no se debe abusar al resto por ser más grande”, “no está bien”.
- Hallan violencia en “la reacción del chico ante el conflicto”.
- Lo que deberían hacer: “integrarlo y hacerse amigos de él”.

En cuanto a la tercera pregunta (*¿Observan estos conflictos en su vida cotidiana? ¿Dónde?*), los estudiantes responden:

- No lo observamos.
- Si lo observan:
Dónde: “en la escuela”, “en las escuelas”, “en el salón con un chico”, “las plazas”, “las cárceles”, “la televisión”, “en deportes”.
Por qué se producen: “porque algunos se fijan en los defectos de los demás y los excluyen del grupo”, “las personas tienen poco compañerismo, tolerancia y suelen ser competitivos”, “se agreden entre sí (un chico y otro)”, “tienen distintas opiniones”.

Frente a la cuarta pregunta (*¿Cómo propondrían resolverlos?*) plantean:

- “Reflexionando”.
- “Tratando de ser más tolerantes, más buenos compañeros, sin recurrir a la violencia y sí a la cohesión”.
- “Hablando”.
- “Juntarse con otra persona y resolverlo”.
- “Ayudándolo a integrarse”.
- “Con ayuda del chico y de la sociedad”.
- “Que no se comparen con los demás”.

Dada la última consigna (*Redacten dos situaciones conflictivas que vivencien cotidianamente*), los estudiantes plantean:

- Ejemplos de conflictos similares al que presenta el video: “con nuestros compañeros de escuela”, “en los clubes se forman equipos”, “en el salón un chico agrede a otro verbalmente y el otro se siente mal”, “peleas entre compañeros”, “agresiones verbales y siempre son los mismos chicos”, “peleas en la escuela”, “Las que vemos en la tele”, “Amenazas de una compañera por la tarea”, “Agresión en clase, peleas”, “Facebook, en el centro es muy común”.
- Por qué se genera: “nos insultamos y no buscamos una resolución al problema”, “el equipo ganador goza al perdedor”, “en la escuela donde todos somos diferentes y por eso todos los días tenemos conflictos”, “por tener ideas diferentes”, “Al agredirnos reiteradamente”, “lo seguimos hasta el límite o la sanción”.
- Cómo se resuelve: “intervienen los adultos”, “con agresión”.
- Peligros: “daños psicológicos”.

Evaluación de las respuestas:

- Se visibiliza a los estudiantes como protagonistas de la situación y, en un caso, a la familia del agresor. Pero no se visualiza al funcionamiento social como un problema ni a la escuela ni a los docentes.
- Se percibe que el fundamento del acoso es ser más fuerte que otro compañero y esta debilidad es considerada un defecto. Sería importante incorporar al análisis que las prácticas sociales son la internalización de un cúmulo de experiencias vividas en relación con los demás y con la misma sociedad. Esto último es una tarea posible, pues los estudiantes han incorporado al análisis conceptos de la Sociología como la *fragmentación* o el *encuentro de fuerzas*.
- Habría consenso en reconocer que el acoso tiene relación con la violencia y que esta violencia se relaciona con valoraciones negativas. Quizás podría darse mayor contenido a la conceptualización de la violencia como una construcción social, deslegitimando el argumento de que la violencia es una problemática individual.
- Estas situaciones son parte de la vida cotidiana de los estudiantes. Más allá de que reconocen estos conflictos en diferentes espacios, la referencia al espacio escolar es una constante.
- Las actitudes identificadas como agresivas en los espacios de la vida cotidiana de los estudiantes tienen que ver con la falta de actitudes de *compañerismo*, *tolerancia*, *respeto frente a diferentes opiniones* y *de ser competitivos*. Es interesante poder generar experiencias que se estructuran con reglas de convivencia en las que, para permanecer en ese espacio, sea necesario producir actitudes democráticas.
- Las propuestas de resolución del conflicto son coherentes con un espacio de convivencia en la diversidad. Hay que pensar por qué en el discurso las propuestas de acción son coherentes

con generar espacios de diálogo pero en las prácticas el diálogo no es considerado como una salida válida. Según nuestro marco teórico esto tendría que ver con que, en el entorno material de los niños y niñas, las prácticas agresivas son valoradas como positivas y ellos, implícitamente, colocan a los sujetos que las realizan en un lugar de mayor prestigio. De alguna manera las agresiones son estrategias recompensadas por el grupo, o por una parte del grupo; quizás hasta puedan considerarse signos de valentía.

- Al presentar ejemplos de estas situaciones referidos a diferentes espacios de sociabilidad: *Facebook, la escuela, los clubes*, nuevamente las referencias a la escuela son mayoritarias. Estos ejemplos pueden ser el insumo del trabajo venidero con respecto a generar estrategias de integración frente a la diversidad grupal.
- Se reconoce el riesgo psicológico que acarrearán estas situaciones; pero este peligro no se percibe lo suficientemente acuciante como para reflexionar antes de generar la situación de violencia. La vivencia a través de dramatizaciones puede ser un buen ejercicio para reconocer con mayor profundidad este riesgo.
- La diferencia es asociada a las situaciones de agresión; este hecho es uno de los ejes estratégicos para continuar trabajando en el área de las Ciencias Sociales, fundamentalmente frente a la necesidad de reconocer en la diferencia la riqueza de las construcciones sociales y frente al peligro de considerar que el orden es sinónimo de aprendizaje.
- Finalmente, se destaca el límite puesto en la sanción institucional. Los jóvenes están en un proceso de internalización de las normas sociales y es riesgoso que esa internalización suponga que las agresiones finalizan cuando la autoridad externa lo decide, pues en este caso el sujeto se desresponsabiliza del límite, no lo encuentra por sí mismo y por lo tanto no se constituye como un sujeto con capacidad de identificar cuándo lo que hace niega el deseo del otro, ya que necesita de la autoridad externa para dejar de agredir.

Segundo encuentro: Posibles formas de resolución del conflicto (2 horas)

Para el segundo encuentro se decide avanzar en la construcción de posibles estrategias propositivas frente a la necesidad de resolver las situaciones agresivas. Las estrategias que se presentan fueron consideradas interesantes porque significaban crear posibilidades de acción democráticas frente a las problemáticas del aula.

1. En este caso, el material audiovisual con el que trabajamos es: *Maia, mediación*, fragmento del episodio *Préstamos* de la serie *SOS. Mediadores* –Temporada II– (Canal Paka Paka. 2011. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Este fragmento está disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=4CDZvaO2bW8>).

En este fragmento se presenta una situación de mediación en una escuela primaria: en una mesa se encuentran a dialogar los protagonistas de la agresión con dos mediadores. Los mediadores son niños, compañeros de la misma escuela. La mediación propone que el diálogo sea argumentativo, que se estructure de forma tal que le permita a las partes: dar su visión sobre el problema, proponer una forma de resolverlo, acordar por consenso una acción concreta de resolución y, finalmente, rescatar una característica positiva del compañero.

Nos interesamos por este material porque, a diferencia del cortometraje anterior, la resolución del conflicto supone dilucidar cuál es el “verdadero” problema –el malestar acumulado de Maia– y generar una práctica superadora de la posición de cada una de las partes.

La serie completa de SOS, mediadores está disponible en: http://www.conectate.gob.ar/sitios/conectate/busqueda/buscar?rec_id=100031

2. El video es proyectado y luego de verlo se solicita a los estudiantes que analicen el contenido, usando como herramientas a percepciones personales y a conceptos de la materia.

Maia, mediación

- ¿Qué opinan del video?
- ¿Les parece que la mediación tiene sentido como estrategia para resolver las problemáticas del curso? ¿Por qué?
- Si generáramos un espacio de este tipo en la Escuela, ¿qué conflictos propondrían resolver?

3. Se desarrolla un tramo de intercambios en plenario.

Los docentes recolectamos las respuestas y las sometimos al mismo análisis que a las respuestas de la primera clase. A continuación presentamos un análisis de los datos que registran la síntesis de los debates grupales, y finalmente desarrollamos algunas conclusiones preliminares.

Análisis de manifestaciones:

Cuestiones que llaman la atención a los grupos:

- La gravedad del problema no justifica una mediación.
- Desvaloriza y sorprende la capacidad de mediación de “chicos tan chicos”, que “con tan poca edad” tengan legitimidad para intervenir frente al problema.
- “Nos llamó la atención el lugar donde fue realizada la mediación”.

Relación del hecho con la construcción social:

- Se proyecta la situación que sucede en la escuela hacia la organización social: “Sentarse a discutir y resolver el problema. Eso ayuda a cohesionar la sociedad”.

Legitimidad del diálogo:

- El diálogo y la intermediación de otra persona como forma legítima de resolver los conflictos: “debate para escuchar la opinión de cada uno y resolver el conflicto”, “que los conflictos pueden resolverse dialogando con la persona del conflicto y un intermediario”, “resolvieron el problema, sin violencia y realmente hablando”.

Descubrimiento de las variables implícitas en el conflicto a través del diálogo:

- Se identifica que el conflicto no era el diccionario; “hablando se dieron cuenta que la chica se sentía mal desde hacía mucho tiempo”; el diálogo aporta a dilucidar cuál es el verdadero problema.

Propuestas concretas:

- “Podríamos hacer reuniones y que cada persona cuente lo que le pasa”.
- “Hacer un grupo que resuelva los conflictos de los demás, por ejemplo el conflicto que hay con los chicos del salón”.
- “Cuando se generan conflictos en nuestra escuela, debería haber alguien que actúe como intermediario que ayude a que resuelvan los conflictos mediante el diálogo”, “entablar un intercambio razonable con el otro”.

Propuestas generales:

- “Los problemas se podrían resolver hablando correctamente sin agredirse e integrando personas”.
- “Podemos intentar ser más tolerantes con nuestros compañeros del aula y evitar discusiones y peleas”.

Evaluación de las respuestas:

- El hecho de que se plantee que el problema no es tan grave como para que exista una instancia de mediación, parece no visualizar la problemática de fondo, esto es, el malestar acumulado de Maia en el grupo de clase. Éste es un elemento a trabajar con los estudiantes: ¿Cuáles son problemáticas susceptibles de ser trabajadas en un espacio de mediación? ¿Cuál es el fundamento de dicho espacio? Si el fundamento es que la mediación sea una herramienta para consolidar espacios democráticos, el malestar de cualquier compañero podría ser un legítimo argumento para iniciar un proceso de mediación.
- La legitimidad de los propios compañeros para mediar ante el conflicto también es una variable a trabajar, sobre todo lo que respecta a la relación lineal entre autoridad y adultos. Algo interesante es pensarlo desde la “Ley de Infancia”, la *Ley Provincial 13.298/2007 de la Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños de la Provincia de Buenos Aires* en la que los jóvenes son sujetos legítimos en la construcción de sus derechos; en este caso son ellos mismos quienes construyen un espacio de justicia. Quizás invalidar a los niños como mediadores de situaciones cotidianas tenga que ver una construcción autoritaria del rol social de la infancia y de la adolescencia.
- En cuanto a la capacidad de relacionar la práctica de mediación con la construcción de una sociedad democrática, hay algunos indicadores que nos permiten comenzar a profundizar el análisis de la dimensión política en nuestras acciones.
- El video permite identificar las cuestiones implícitas existentes en una situación problemática; por ejemplo la acumulación de cierta angustia o malestar por parte de algún compañero o compañera. Identificar estas cuestiones implícitas es un ejercicio que aporta a complejizar las percepciones inmediatas de los jóvenes.
- Otra riqueza del video ha sido ampliar las posibilidades de acción frente a la resolución de situaciones agresivas o violentas. El video muestra claramente cómo pueden resolverse las situaciones de malestar a través del diálogo. En este sentido el material es estratégico, pues

desmonta la concepción implícita en las prácticas de los jóvenes de que el diálogo no es una herramienta válida frente a estas situaciones.

- La posibilidad de llevar a cabo experiencias de mediación ha sido bien recibida por los jóvenes, quienes proponen como estrategias para superar los conflictos: “hacer reuniones”, “armar grupos”, “alguien que medie”.

Evaluación general de la experiencia diagnóstica: En el grupo hay diferentes representaciones sobre las situaciones de agresión, acoso, maltrato, etc. Estas apropiaciones pueden tener que ver con las diferentes trayectorias familiares e institucionales de los estudiantes. Ellos han identificado que estas situaciones son parte de su vida cotidiana y, más allá de que reconocen estos conflictos en diferentes espacios, la referencia al espacio escolar es una constante.

Según nuestro marco teórico esto tendría que ver con que en el entorno material de los niños y niñas las prácticas agresivas son valoradas implícitamente como positivas: colocan a los sujetos que las realizan en un lugar de mayor prestigio que a los que no las realizan. De alguna manera las agresiones son estrategias recompensadas por el grupo o por una parte del grupo.

Es importante agregar una dimensión que no es considerada en la secuencia didáctica pero que nos parece que merece una mención: es la problemática de género. En el diagnóstico planteábamos que: “los protagonistas principales en la construcción de relaciones manifiestas eran los varones”; al respecto consideramos que tiene que ver con construcciones que los adultos naturalizamos sin mayores cuestionamientos en el espacio escolar; habitualmente se atienden en el aula como “comportamientos esperados”: los varones revoltosos y las mujeres “aplicadas”. Así como señalábamos que el peligro de identificar o presuponer que el orden indica aprendizaje, también corremos el riesgo de confundir un comportamiento sumiso con atención o aplicación a las tareas del aula. Visualizar esta dimensión es útil para pensar las relaciones que establecemos entre nosotros y con los estudiantes.

Otro indicador con respecto a la necesidad de problematizar la forma en que nos relacionamos tiene que ver con dónde encuentran el límite los jóvenes, pues las agresiones finalizan cuando la autoridad externa lo decide. En este caso el sujeto se desresponsabiliza del límite, no lo encuentra por sí mismo y, por lo tanto, no se constituye como un sujeto con capacidad de identificar cuándo lo que hace niega el deseo del otro. Esto es, necesita de la autoridad externa para dejar de agredir.

Recordemos que el desarrollo moral de los adolescentes consiste en el paso de la transformación de la heteronomía en autonomía, y esto es posible en la medida en la que el sujeto participe de relaciones de cooperación entre pares que lo confronten con puntos de vista, intereses y deseos distintos de los suyos.

Estos datos pueden ser pensados como un desafío para la propia institución, en tanto se propusiese generar espacios, estrategias didácticas, etc. a través de los cuales se problematizaran específicamente las formas en que nos relacionamos, no solamente con los estudiantes, sino también con los trabajadores de la institución, pensando propuestas concretas sobre cómo afrontar entre todos y todas estas situaciones.

Líneas de acción: A continuación enumeramos algunas líneas de acción posibles, identificadas a partir del análisis de los datos:

- Frente a la identificación de una problemática, visualizar el contexto social que determina la práctica de los protagonistas. Deslegitimar el análisis individualizador de los hechos sociales.
- En el mismo sentido que lo anterior, podría darse mayor contenido a la conceptualización de la violencia como una construcción social, deslegitimando el argumento que la violencia es una problemática individual.
- Generar experiencias que se estructuren con reglas de convivencia donde sea necesario, para permanecer en ese espacio, producir actitudes democráticas.
- Tomar los ejemplos de situaciones agresivas que los estudiantes describen y utilizarlos de insumo en el trabajo venidero con respecto a generar estrategias de integración frente a la diversidad grupal.
- Promover actividades donde el objetivo sea reconocer en la diferencia la riqueza de las construcciones sociales.
- Legitimar el proceso de mediación como estrategia para conocer cuáles son los problemas que atraviesan a los grupos, cuáles son problemáticas susceptibles de ser trabajadas en un espacio de mediación, cuál es el fundamento de dicho espacio?
- La legitimidad de los propios compañeros para mediar ante el conflicto también es una variable a trabajar, sobre todo en lo que respecta a la relación lineal entre autoridad y adultos.
- Relacionar la práctica de mediación con la construcción de una sociedad democrática.
- Los propios estudiantes han propuesto estrategias de mediación, por ejemplo: “hacer reuniones”, “armar grupos”, “alguien que medie”.

Bibliografía del profesor:

Abuelas de Plaza de Mayo y Ministerio de Desarrollo Social de Nación (2008). *Módulo de capacitación. Sobre Derechos Humanos y Derecho a la Identidad*. Disponible en: https://www.abuelas.org.ar/archivos/archivoGaleria/cuadernillo_promotores.pdf. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Bourdieu, P., Chamboredon J., Passeron J. (2002). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

CFE, Consejo Federal de Educación (2011). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Ciencias Sociales. Ciclo básico de la Educación Secundaria. Buenos Aires: CFE. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/110572/nap-secundaria-ciencias-sociales/fullscreen>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Dirección General de Cultura y Educación (2008). *Diseño Curricular para la ES. Construcción de Ciudadanía*. La Plata; DGCyE. Disponible en:

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundariaciudadania.pdf>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Pichón Rivière, E. (1988). *El proceso grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Poder Legislativo de la Provincia de Buenos Aires (2007). *Ley Provincial 13.298/2007 de la Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños de la Provincia de Buenos Aires*. La Plata: PL. Disponible en: <https://casacidn.org.ar/article/ley-13298-de-la-promocion-y-proteccion-de-los-dere/> Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Vigotsky L. (1978), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.

10. Las TIC ceden paso a las TAC: la democratización de la palabra a través de documentos colaborativos

Marina Babini
mcbabini5@gmail.com

Espacios curriculares: Psicología y Formación Ética y Ciudadana.

Curso: alumnos de 5º año, Orientación Economía y Administración de la Escuela de Educación Secundaria Orientada N° 246 Dr. Carlos Saavedra Lamas. Bombal. Provincia de Santa Fe.

Fundamentación: Los motivos que llevan al desarrollo de la secuencia son, por una parte, haber detectado el escaso interés de los estudiantes por los temas relacionados con la participación y el compromiso político y por informaciones actuales de interés general; por otra parte, corroborar que la mayoría de los integrantes de este curso de quinto año posee registros en más de una red social y direcciones de correo electrónico en Gmail pero desconocen cómo utilizar las aplicaciones a las que pueden acceder desde sus cuentas; un tercer factor que lleva a optar por esta secuencia tiene que ver con un rasgo de los estudiantes de este curso de conformar grupos por afinidad, perdiendo el objetivo enriquecedor de la diversidad para sus equipos de trabajo escolar.

Estos tres datos de realidad nos llevan a planificar esta secuencia didáctica integrando contenidos conceptuales (“saber qué”) y procedimientos (“saber cómo”). En relación a los primeros, además de seleccionarlos por estar estipulados para el espacio curricular Psicología en el Diseño Curricular Jurisdiccional (Provincia de Santa Fe, 2014) revisten significatividad para los estudiantes al tratarse de la etapa de la vida por la que atraviesan: adolescencia y juventud. En cuanto a los del segundo tipo tienen que ver con la intencionalidad de permitir a los estudiantes resignificar herramientas informáticas que ya conocen por su uso lúdico e intuitivo, integrándolas en una actividad académica. Así, buscamos contribuir en la conversión de las TIC en TAC (Lozano, 2011; Enríquez, 2012): de tecnologías de la información y la comunicación a tecnologías del aprendizaje y conocimiento.

A raíz de estar asentada en el trabajo colaborativo, la secuencia integra trabajo en clase (primer y último momento) y trabajo extraescolar, en paralelo con las clases escolares en las que se continúa con el desarrollo de los contenidos previstos para cada espacio curricular. Así, la secuencia recupera componentes institucionales y extrainstitucionales, reconociendo que la clase no se reduce al aula y que una verdadera democracia se asienta en acuerdos constantes con el otro.

Contextualización: Muchas son las singularidades que podemos enumerar para contextualizar a este 5º año de una escuela secundaria situada al sur de Santa Fe en un pueblo de no más de 4500 habitantes; entre ellas, las de mayor significatividad para la comprensión de la propuesta son la de pertenecer a una comunidad con una economía casi exclusivamente asentada en actividades agrícolas, con desinterés y desidia para involucrarse en acciones de compromiso social y con un uso autodidacta de las TIC circunscrito a objetivos lúdicos conectados con el ocio.

Por estas razones, además de los contenidos disciplinares, esta secuencia integra herramientas informáticas con el propósito de que se conviertan en tecnologías del aprendizaje y del conocimiento, constituyéndose así en verdaderos asistentes para los procesos académicos.

Estos datos son recogidos a través de una encuesta en línea que nos permite conocer que el 95 % de los estudiantes posee más de una cuenta en redes sociales –Facebook, Google Más, Twitter e Instagram entre otras; no así en LinkedIn– y de una evaluación inicial realizada a principio de ciclo lectivo en el espacio curricular Formación Ética y Ciudadana; uno y otro instrumentos son los que nos ayudan a detectar el uso no académico de las TIC por los estudiantes, su falta de involucramiento en acciones de compromiso social y agrupamientos cristalizados en subgrupos históricamente determinados al interior del curso.

A partir de este diagnóstico y de los contenidos curriculares, desde Psicología decidimos abordar las características teóricas e históricas de una de las etapas de la vida: adolescencia, vinculándolas con la participación juvenil en diferentes momentos del país, especialmente ancladas en la década del '70 y la comparación con la represión en democracia en 2001 referenciando el caso de Pocho Lepratti, contenidos éstos del diseño de Formación Ética y Ciudadana.

Considerando el modelo TPACK –*Technology, Pedagogy and Content Knowledge*– (Mishra y Koehler, 2006) que reúne tecnología, pedagogía y conocimiento del contenido, y priorizando las decisiones curriculares (selección de contenidos curriculares que puedan articularse) y educativas (formato para la conformación de los grupos, material bibliográfico de lectura, momentos de la experiencia, secuencia de diferentes estrategias metodológicas tales como realización de encuesta, sondeo de saberes e intereses previos, elaboración de tutoriales), se define que el producto educativo a implementar como convergencia de los dos espacios curriculares es la elaboración de un documento colaborativo con las aplicaciones que brinda Google Drive, lo que habilita a romper las históricas agrupaciones físicas y la necesidad de oír a sus compañeros, sin que éstos asuman ningún rol asignado por imposición en el interior del grupo.

Propósitos:

- Promover la comprensión integral de los contenidos organizados separadamente en espacios curriculares.
- Brindar ocasiones para que los estudiantes construyan capacidades en el uso de una herramienta informática que contribuya a la transformación de las TIC en TAC.
- Plantear tareas de metacognición y autoevaluación valorando la retroalimentación grupal.

Objetivos: Que los alumnos:

- Conozcan características de las etapas de la vida: pubertad, adolescencia y juventud.
- Identifiquen la relación existente entre la idiosincrasia de este momento de la vida y la participación juvenil en nuestro país, en distintos períodos históricos de la Argentina.
- Valoren el contenido escolar a partir de relacionarlo con instancias y situaciones autorreferenciales, promoviendo la transferencia de los conceptos a lo largo del análisis de material empírico.

- Interactúen con otros valorando el disenso y el consenso.

Aprendizajes/Contenidos: Psicología: Similitudes y diferencias entre los conceptos de pubertad, juventud y adolescencia. Características de esta etapa: sentimientos ambivalentes, disputas en la construcción de nuestra personalidad a partir de la negociación entre yo ideal e ideal del yo, influencia del grupo de pares, los duelos de la infancia (desde la concepción de Arminda Aberastury), enfrentamiento con el mundo adulto: valoración del potencial utópico para el compromiso social/ciudadano con la intención de modificar/transformar el mundo adulto. **Formación Ética y Ciudadana:** Participación juvenil en otros momentos de la historia argentina. Orígenes de la UCR. Compromiso social durante la década del '70). Pocho Lepratti (Rosario, Santa Fe): represión y muerte en plena democracia.

Contenidos de secuencias didácticas anteriores: Psicología: Componentes de la primera tópica y de la segunda tópica propuestas por Freud; sus influencias en la construcción de nuestra personalidad. Concepción de grupo, diferentes roles en los grupos. Caracterización de la infancia y del vínculo con los progenitores en esta etapa. **Formación Ética y Ciudadana:** Formas/tipos de participación política. Orígenes de los partidos políticos en nuestro país. Caracterización social, histórica y económica de la década del '70. **TIC:** Manejo de correo electrónico, específicamente Gmail. Utilización de la red social Facebook. Búsqueda de contenido/información en Internet en diferentes soportes/formatos. Cita de la URL de las búsquedas de diversos materiales. Uso del contador de palabras.

Actividades: Previamente al desarrollo de la propuesta los estudiantes cuentan con el material bibliográfico seleccionado para el desarrollo de la primera jornada, el que leen y analizan con anterioridad a la clase:

- Cirelli, N. (s/f). “Escuelas tomadas. Los pibes se plantan”. Revista *Anfibia*. San Martín, Argentina: Universidad Nacional de San Martín. Disponible en: <http://www.revistaanfibia.com/cronica/los-pibes-se-plantan/>
- Giberti, E. (2017) “Probar es necesario”. Buenos Aires: Diario *Página 12*. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/28952-probar-es-necesario>
- Huergo, D. y Martínez, M. (s/f) “Adolescentes y alcohol. Tomar hasta caer”. *Revista Anfibia*. San Martín, Argentina: Universidad Nacional de San Martín. Disponible en <http://www.revistaanfibia.com/cronica/tomar-hasta-caer/>

Además, se les solicita que recuperen o generen una cuenta de correo electrónico en Gmail e incursionen, intuitivamente, en las aplicaciones de Google, sobre todo Drive. Para concretar esta tarea, en el grupo cerrado de Facebook difundimos un tutorial acerca de cómo crear una cuenta en Gmail y cuestiones básicas para su utilización.

Estas dos actividades previas –la lectura y la disponibilidad de la cuenta de correo– son solicitadas con tres semanas de anticipación para dar ocasión a que los estudiantes evacuen dudas antes de comenzar con los contenidos propuestos para esta secuencia.

La secuencia didáctica se desarrolla en una consecución de clases que alternan entre el trabajo escolar y el trabajo extraescolar. Los encuentros escolares son semanales de 80 minutos cada uno.

Primer momento:

a. Apertura (15 minutos). Para retomar lo leído por los estudiantes, la profesora acerca ideas que pueden generar, inicialmente, un acercamiento intuitivo y autorreferencial a los textos para su posterior análisis, esta vez integrando las ideas de los autores. Posibles ideas y tareas para problematizar:

- “(...) la necesidad de probar, la necesidad de estar todos iguales y la intolerancia a la diferencia entre pares, los padres y otros adultos que no saben de qué hablan porque no probaron...”
- Cuáles son los aspectos y características de la adolescencia que influyen/determinan estas actitudes del “Tomar hasta caer”.
- Reconocer en los textos periodísticos características, afirmaciones, descripciones con los que se identifican o que definen a este momento de la vida, que luego deberán contrastar o poner en diálogo con las categorías teóricas.
- Intentar contrastar características “negativas” de este periodo etario con otras “positivas” que podrían inferirse a partir del artículo de Cirelli.

b. Desarrollo (45 minutos). Con tizas de diferentes colores, en el pizarrón se registran algunos interrogantes disparadores alrededor de la palabra *adolescencia*, escrita en imprenta mayúscula y dentro de una elipse:

- ¿Cómo describirías la relación que tenés con los adultos que te rodean? ¿Y la que tenés con tus amistades?
- En una situación familiar conflictiva, ¿cuáles son los sentimientos en relación a tus padres? ¿Y en relación a los adultos en general?
- Pensá en alguna situación angustiante o preocupante. En general, ¿a quién pedís ayuda y/o consejo?
- A la hora de seleccionar las prendas para tu vestimenta o el lugar al que ir a bailar el fin de semana, ¿cuánto influyen las opiniones de tus amistades?

Luego de leer en voz alta cada una de estas preguntas se da un tiempo para que, ordenadamente y a medida que levante la mano, pueda expresarse la mayoría de los estudiantes. Por el número y las características del curso no va a resultar posible que todos los integrantes de la clase respondan la totalidad de los interrogantes presentados, por lo que va a buscarse ir rotando la participación (convocando por el nombre y de forma cordial a aquellos que no se animan), de modo tal de que se hagan oír las diferentes voces.

A continuación se solicita a los estudiantes que conformen grupos de 4 integrantes como máximo; en este momento pueden hacerlo por afinidad. Una vez agrupados se les solicita que destaquen las ideas principales de los tres textos y que identifiquen los conceptos/categorías

que explican lo conversado recientemente. Cada grupo va a designar a un vocero para compartir lo trabajado y sus sensaciones al estudiar conceptualmente algunas de sus vivencias personales.



c. Cierre (15 minutos). Cada grupo expone cuáles son las categorías de análisis halladas en la bibliografía y cómo se sintieron sus integrantes al trabajar esta temática.

La docente aclara que la labor iniciada se continúa de forma extraescolar a través de la creación de un documento colaborativo para el cual tienen “prohibido” encontrarse físicamente: deben circunscribir las intervenciones a la virtualidad. Los grupos se conforman por el procedimiento aleatorio de extraer un papel de una bolsita opaca. La docente registra cómo quedan conformados los grupos, a fin de compartir el documento con los integrantes; aclara que trabajarán en él durante tres semanas y que cada semana va a habilitar una nueva consigna, de acuerdo con los contenidos que vayan trabajándose en la clase de Psicología y en la clase de Formación Ética y Ciudadana.

Los estudiantes disponen de una semana para ingresar y cumplimentar la consigna especificada en el documento compartido, antes de publicarse la nueva. Ante cualquier duda, la docente queda a disposición de consultas a través de correo electrónico.

Recursos: Tizas, afiches, pizarrón. Material bibliográfico. Guía de actividades. Bolsa con los papelitos necesarios para la conformación aleatoria de los grupos.

Evaluación: La evaluación consiste en la observación y posterior registro de las intervenciones realizadas por los estudiantes en un doble registro: su involucramiento personal y su apropiación de los conceptos incluidos en la bibliografía.

Segundo momento. Trabajo extraescolar: Las tres semanas destinadas a la producción del trabajo colaborativo conforman un segundo momento de la secuencia didáctica. Cada una de las consignas publicadas semanalmente en el documento compartido se corresponde con el ítem “Actividades” de esta secuencia didáctica, siendo: la de la semana 1. la actividad de apertura; la de la semana 2, la actividad de desarrollo; y la de la semana 3. la actividad de cierre.

Mientras los estudiantes concretan este trabajo colaborativo domiciliario, en las clases de Psicología y Formación Ética y Ciudadana de esa semana se consideran los contenidos planificados, detallados en el título *Aprendizajes/Contenidos* de esta secuencia.

a. Apertura (una semana). La docente comparte un documento colaborativo con los integrantes de cada uno de los grupos. Este documento precisa los criterios de evaluación, las pautas organizativas, las consignas a cumplimentar durante esta primera semana de intercambio y el tiempo destinado a cada una de ellas.

Trabajo colaborativo

1. Cada uno de los miembros del grupo va a concretar una primera instancia de búsqueda individual en Internet de alguna imagen, viñeta, historieta, noticia (breve), frase o alguna obra artística (canción, poesía, cuadro) que considere que hace referencia a la adolescencia/juventud.
2. Una vez elegido el material que reúne estas características, lo incluye en el documento colaborativo con los datos de webgrafía que identifican a esa obra y al sitio *Web* de procedencia.
3. Junto con la obra elegida, cada integrante del grupo puntualiza las categorías de análisis que pueden derivarse de ella.
4. Como instancia de trabajo grupal, todos los miembros aúnan criterios para seleccionar una de las producciones compartidas, considerando que es la que mejor se adecua a los conceptos que estamos analizando en las clases de Psicología y de Formación Ética y Ciudadana.
5. Colectivamente, elaboran una argumentación en la que explicitan este criterio de selección.

b. Desarrollo (una semana). La tarea extraclase continúa y es presentada en el documento compartido:

Trabajo colaborativo

6. Colectivamente, hipoteticen una situación contraria a la expuesta en el material de trabajo elegido por acuerdo grupal y piensen una metáfora para ella.
7. Suban este contraejemplo al grupo cerrado de Facebook. Para esto designen qué integrante se ocupará de esta tarea.
8. Escriban un texto breve (no más de 250 palabras), en el que describan de qué manera estas características se evidencian en la participación juvenil de la década del '70 en nuestro país, reconociendo similitudes y diferencias con el caso de Pocho Lepratti de 2001 –los contenidos trabajados en Formación Ética y Ciudadana y Psicología durante esta semana–.

c. Cierre (una semana). En este momento de integración, las profesoras plantean a través del documento compartido:

Trabajo colaborativo

9. La primera tarea de esta semana es una instancia de reflexión individual. A través de un análisis autorreferencial, expliciten cuál/es de las concepciones que estamos considerando en clase reconocen más fuertemente en las vivencias personales, realizando una retrospectiva a diferentes momentos de su vida, visualizando qué influencia posee este aspecto para ustedes. Por ser una consigna con un alto grado autobiográfico y personal pueden enviarla por correo electrónico, de forma privada, a la profesora de Psicología.
10. En grupo, comenten acerca de las sensaciones que experimentaron al realizar este trabajo, recuperando aspectos positivos, dificultades y cómo las fueron superando.

11. Piensen en cómo desean presentar esta producción, de modo tal que pueda socializarse con los otros grupos en nuestra próxima clase. Tomen una decisión al respecto.

Recursos: Netbook, notebook, PC de escritorio. Conexión a Internet. Documento colaborativo con las tres guías de actividades sucesivas.

Evaluación: A través del *Historial de revisión* del documento colaborativo se constatan los ingresos de los alumnos y la calidad de las intervenciones realizadas; se presta especial atención al diálogo entablado por cada miembro del grupo con sus compañeros de equipo.

Tercer momento. Instancia de socialización y evaluación:

a. Apertura (15 minutos). Los bancos del aula están ubicados en círculo. Se conecta el proyector a una netbook para visualizar los diferentes trabajos colaborativos que han sido bajados a un pendrive por la profesora para asegurar que todos los grupos dispongan del material de trabajo.

Se plantea que el objetivo de la clase es poder compartir las producciones finales; se registra el orden de exposición por grupo: quiénes comienzan y quiénes siguen.

b. Desarrollo (60 minutos). Cada grupo comienza el desarrollo de su exposición sabiendo que poseen alrededor de 8 minutos cada uno.

La intención es que puedan socializar el proceso de trabajo y compartir la producción. Las intervenciones docentes están circunscriptas a guiar a los estudiantes en caso de que no surjan precisiones en relación con sus procesos individuales de construcción del conocimiento; lo hace con preguntas tales como: ¿Cuáles eran sus nociones de Psicología/Formación Ética y Ciudadana antes de este trabajo? ¿Tenían experiencias de trabajo en grupos colaborativos? ¿Cómo se siente tu grupo ahora, contando con esta herramienta? ¿Qué ocurrió cuando no había respuestas inmediatas de tus compañeros? ¿Cómo lograron ponerse de acuerdo para responder las consignas? ¿Cuáles son los aspectos que les demuestran que lograron un trabajo colaborativo? ¿Y los que deben superar? ¿Qué dificultades u obstáculos tuvieron a nivel individual? ¿De qué forma los superaron? ¿Están dispuestos a volver a trabajar con esta herramienta? ¿Qué consignas revistieron mayores dificultades para su concreción? Entre otras.

c. Cierre (5 minutos). La docente recupera lo expuesto por los grupos y realiza una devolución general acerca de los procesos grupales evidenciados, sobre todo destacando aquellas producciones más próximas al trabajo colaborativo en comparación con los que pueden haber sido una “sumatoria de individualidades” y que, por ende, requieren de un tiempo para alcanzar el estadio de la colaboratividad.

Puntualiza los conceptos de Psicología y de Formación Ética y Ciudadana integrados en las producciones colaborativas. Aclara a los estudiantes que recibirán una devolución grupal pero también individual a través de un nuevo documento colaborativo abierto y compartido con este fin.

Recursos: Netbook. Proyector. Pendrive. Trabajos producidos.

Bibliografía del docente:

Enríquez, S. (2012). *Luego de las TIC, las TAC*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Escuela de Lenguas. Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina: UNLP. Disponible en:

[http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/26514/ponencia_ead_enriquez_silvia_cecilia.luego+de+las+TIC,+las+TAC+\(1\).pdf;jsessionid=C1E0EE68BDE0E320DAA74E932074FDC6?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/26514/ponencia_ead_enriquez_silvia_cecilia.luego+de+las+TIC,+las+TAC+(1).pdf;jsessionid=C1E0EE68BDE0E320DAA74E932074FDC6?sequence=1). Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Lozano, R. (2011). *De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento*. Anuario *ThinkEPI*, 2011, v. 5, pp. 45-47. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/ThinkEPI/article/view/30465/16032>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Magadán, C. (2012). *Enseñar y aprender con TIC*. Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Mishra, P. y Koehler, M. (2006). *TPACK. Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge*. *TeachersCollege Record*, 108(6), 1017-1054.

Provincia de Santa Fe. Ministerio de Educación (2014). *Diseño Curricular. Educación Secundaria Orientada*. Santa Fe: Ministerio de Educación. Disponible en: <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/218364/1135170/file/Anexo%20III%20Resol%202630-14.pdf>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

11. Los escenarios de la inmigración

Karina Clissa

karinaclissa@gmail.com

Espacio curricular: Historia.

Destinatarios: alumnos de 4° año del Bachillerato en Ciencias Sociales y Humanidades; Instituto Nuestra Señora del Huerto. Provincia de Córdoba.

El grupo está compuesto por 35 alumnos quienes desde comienzos del ciclo lectivo manifiestan su interés y predisposición hacia dinámicas y propuestas variadas de trabajo.

Tal como estipulan los diseños curriculares de la Provincia de Córdoba, el Ciclo Orientado se caracteriza por su alto nivel de integración, profundización y complementariedad de saberes, a fin de lograr avanzar en la formación alcanzada en el Ciclo Básico en torno a las Ciencias Sociales (Gobierno de la Provincia de Córdoba, 2012, pp. 124-135). A esto se suma lo que establecen los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, a partir de los cuales se establece que en el Ciclo Orientado los saberes de Historia se presentan en continuidad de algunos de los abordados en el Ciclo Básico, entre los que puede mencionarse el eje “las sociedad a través del tiempo”, incorporando nuevas perspectivas para su estudio. Se incluye entonces el “análisis de la integración de las economías primario-exportadoras de América Latina en el mercado capitalista internacional entre 1880 y 1930, en relación con la consolidación y crisis de los regímenes políticos conservadores/oligárquicos, con especial énfasis en la situación de Argentina.” (Consejo Federal de Educación, 2012, p. 6)

En esta secuencia didáctica los estudiantes asumen un rol protagónico, ya que son invitados a construir sus propios conocimientos de forma autónoma y múltiple, y muchas veces fuera del aula. Como plantea Dussel (2010, p. 83) se asiste a una redefinición de la interacción; ya no hay un solo eje desde el cual circula el conocimiento, sino que la comunicación se ha tornado en múltiple.

Eje organizador: La presente secuencia didáctica ha sido planificada a partir del que propone el diseño curricular de la Provincia de Córdoba: *La organización del Estado Nacional argentino y su inserción en el contexto internacional*.

Contenido: El flujo migratorio europeo y su inserción en el territorio argentino. Los recién llegados y los espacios que habitaron.

Fundamentación: El espacio curricular de Historia debe ser entendido y planteado como un conjunto de actividades académicas que no sólo remiten a las interacciones que se generan en el aula, sino que además supone la realización de un “acto creativo” y una “práctica moral” por parte del docente quien debe estar en condiciones de conjugar lógicas diferentes en contextos diversos de enseñanza. Cuando lo que se transmite es una idea de que el conocimiento no es definitivo sino que está sujeto a constantes pruebas de validez y confiabilidad, en el fondo se está siendo coherente con el desarrollo de la ciencia que se busca enseñar (Coicaud, 2003, pp.

49-66). En este sentido, si entendemos que la función de la escuela consiste en construir una visión del mundo en la que se privilegie el lugar que ocupan los saberes como posibilitadores de respuestas a los múltiples problemas sociales que aquejan a la humanidad en pleno siglo XXI, la enseñanza en las aulas ha de partir de lo cotidiano y de lo que genera curiosidad en los adolescentes y de las respuestas que pueden brindar las diferentes disciplinas académicas.

Al docente le corresponde propiciar en el aula el tratamiento integrado del conocimiento social, haciendo de la explicación histórica un todo coherente, relacionado con los marcos económicos, sociales, políticos, jurídicos y religiosos que circundan el hecho histórico y muestran su multiplicidad y pluricausalidad.

La propuesta de este espacio curricular tiene como objetivo de aprendizaje fundamental, una aproximación interpretativa a los complejos procesos sociales, políticos, culturales y económicos en diversos escenarios espaciales y temporales, brindando a los estudiantes herramientas conceptuales y metodológicas específicas, que les permitan desarrollar su capacidad para reconocerse como sujetos de la historia, situados en contextos variados, cambiantes y plurales de manera reflexiva y crítica. Comprender los profundos cambios del mundo contemporáneo y entender la complejidad de la sociedad en que se vive, abre la posibilidad de una conceptualización del pasado que afianza los fundamentos de la conciencia histórica.

Cuando los historiadores reconstruyen la historia pasada pueden hacerlo a partir de la tarea de identificar a los agentes históricos. Allí ingresa la microhistoria, la historia oral y la historia de la vida cotidiana, en tanto relatos de sujetos individuales que requieren, a su vez, ser identificados en el seno del colectivo social (Aróstegui, 2001, pp. 254-255).

En definitiva, se busca propiciar la reflexión en torno al papel que juega en el aprendizaje de la Historia el desarrollo de capacidades fundamentales –acceso a la conocimiento como saber integrado, hábitos de aprendizaje e investigación, juicio crítico y discernimiento- y las estrategias de intervención docente (Gobierno de la Provincia de Córdoba, 2016, p. 1).

Contextualización: Es sabido que en las aulas de la escuela secundaria, los contenidos conceptuales que se desarrollan en el espacio curricular de Historia suelen ser abordados como si ya todo estuviese escrito, como si no hubiera nada más para agregar al respecto, para dudar, para interrogarnos y propiciar la curiosidad intelectual. Con frecuencia los alumnos sostienen que para aprobar Historia no queda otra alternativa que memorizar fechas, datos y acontecimientos. ¿Cómo podemos activar otro tipo de reflexiones en los estudiantes que no sea la aplicación de un modelo mecánico y reflejo de repetir “como loros” lo que aparece en el libro de texto? ¿Cómo podemos acercar a los adolescentes al mundo de la investigación histórica, con hipótesis verificadas y otras refutadas? ¿Cómo podemos lograr que ellos mismos se perciban como sujetos protagonistas de la Historia? Sin duda, la respuesta a estas problemáticas de enseñanza y de aprendizaje no resultan simples y pueden proponerse variadas alternativas a la hora de elaborar una secuencia didáctica en torno a un tema como puede ser la gran cantidad de personas que inmigraron a la Argentina. Incluso más, el desafío conlleva la identificación y puesta en marcha de dos patrones -tal como sostiene Lemke (1997, pp. 27-30): por un lado, un “patrón temático” por el cual se elaboran los significados complejos acerca de un objeto particular y, por otro, un “patrón de actividad”, el que consiste en una serie de conocimientos que se aprenden a partir de las actuaciones estratégicas de docentes y alumnos.

Esto lleva a reconocer la importancia de trabajar con los “lenguajes propios” que hoy tienen las generaciones de jóvenes, para ofrecerles propuestas de enseñanza que fomenten el interés y la participación, dotando de nuevos sentidos a los procesos de aprendizaje en el ámbito educativo (Consejo Federal de Educación, 2010, p. 5).

En su conjunto, la propuesta aspira a generar un cambio cualitativo en el abordaje del tópico antes mencionado, al poner en marcha una serie de clases planificadas y sustentadas en el aprovechamiento de contenidos educativos digitales, entornos de publicación y trabajos colaborativos (Sagol, 2012, pp. 3-6.)

Propósitos o intencionalidades del docente:

- Ofrecer herramientas variadas para abordar las problemáticas sociohistóricas a partir de la multicausalidad y la multiperspectividad, asumiendo la complejidad de las categorías de cambio, continuidad, periodización y duración.
- Promover el empleo del lenguaje preciso, claro y sintético con utilización del vocabulario propio de las Ciencias Sociales.
- Promover el uso de recursos y herramientas TIC para hacer efectivo el aprendizaje significativo del proceso histórico de la inmigración de mediados a fines del siglo XIX.
- Estimular el trabajo colaborativo, la discusión y el intercambio entre pares.
- Potenciar la autonomía de los alumnos y el rol del docente como orientador y facilitador de la tarea.

Objetivos. Que los alumnos puedan:

- Analizar las interrelaciones entre las dimensiones política, económica y cultural a través de las cuales se procesa la trayectoria histórica de las sociedades humanas entre 1850 y 1880, conjuntamente con el papel que en ella desempeñan los sujetos sociales.
- Seleccionar, organizar y comunicar información a través de distintos procedimientos que incluyan el análisis crítico de diversas fuentes (orales, escritas, icónicas, etc.)
- Identificar y comprender las relaciones sociales que vinculan las historias de los individuos con la historia de la sociedad.
- Compartir los textos que se leen analizando, conjuntamente con los compañeros, las motivaciones de los personajes, la intención de los autores, la manera en que se cuentan las historias, se desarrolla la acción y se expresan las emociones en contextos de transformaciones demográficas y movimientos migratorios.

Aprendizajes/contenidos que se abordan en la secuencia: A mediados del siglo XIX, el mundo experimenta cambios radicales. Europa, con las transformaciones propias de la segunda fase de la Revolución Industrial, América en pleno proceso de independencia y Argentina tratando de lograr su organización constitucional. Es en este período que muchas personas comienzan a emigrar desde Europa hacia el continente americano. Se inicia entonces un nuevo proceso que modificará lo ya establecido, no sólo en el ámbito demográfico, sino también en el cultural, social, económico, religioso, etc.

La hipótesis sustentada es la siguiente: a partir de este nuevo flujo inmigratorio proveniente de Europa, se produjo en Argentina, en el período comprendido entre los años 1850 y 1880, un

sincretismo cultural, o sea, una síntesis entre dos o más culturas de diferentes orígenes, que dio lugar al surgimiento de una nueva forma cultural, que puede ser rastreada en términos arquitectónicos y de sociabilidad, a partir de los espacios en que se alojaron y vivieron los recién llegados. El lugar que les tocaba habitar (un barco, un hotel, un conventillo) es la puerta de ingreso para acceder a las interrelaciones, comunicación y vivencias que tenían lugar entre los inmigrantes, con sus alegrías y desavenencias.

En este contexto, la Educación Patrimonial promueve valores éticos, en tanto constituye un proceso de enseñanza y de aprendizaje, basado en la responsabilidad y el compromiso con el ambiente, que busca mejorar las relaciones de los seres humanos con su entorno y, a la vez, reequilibrar en términos de equidad y solidaridad las relaciones entre los distintos grupos humanos, mediante la valoración de las otras culturas (Zabala, Roura Galtés y Fabra, 2006, p. 3).

Desarrollo de las actividades:

Al inicio del ciclo lectivo suelo llevar a cabo una actividad que procura sondear los intereses de los estudiantes sobre el espacio curricular Historia y las modalidades que prefieren para abordar los contenidos y aprendizajes. Se trata de una instancia valiosa porque ellos brindan sugerencias y argumentos sólidos sobre lo que quieren y consideran que los entusiasma. La planificación, en tanto documento que todos los años debemos presentar en la dirección de la escuela, adquiere de este modo una impronta que lejos de estar estandarizada recupera las “voces de los alumnos” y uno siente que más allá del cumplimiento de un trámite administrativo, está presentando un texto pensado “para ese grupo”.

A continuación se reseñan algunas de las respuestas dadas por los alumnos.

Quiero	No quiero	Puede ser	Me comprometo a
Juegos. Juicio. Salir del curso. Debates. Temas interesantes. Visitas a museos.	Estudiar de memoria. Guías muy extensas. Lecciones orales.	Esquemas para explicar un tema.	Atender. Colaborar con el clima de aula. Traer los materiales. Participar responsablemente de los debates.

Sin duda esta actividad permite seleccionar los formatos pedagógicos curriculares que mejor se adaptan a las particularidades e intereses del grupo clase.

Clase 1. Ideas previas (módulo de 80 minutos)

a. Momento de apertura (10 minutos). Cada grupo de cuatro alumnos recibe una imagen diferente y la consigna: Observen la siguiente imagen y anoten todas las palabras que asociarían con la escena.

Todas las imágenes están seleccionadas del sitio Educ.ar: <https://www.educ.ar/recursos/84493/la-inmigracion-en-la-argentina> y refieren a personas inmigrantes en las cubiertas de los barcos que las traen a la Argentina, su llegada al puerto de

Buenos Aires, su paso por los puestos de control, su ingreso al Hotel de Inmigrantes, su asentamiento en colonias agrícolas de Santa Fe, entre otras.

b. Momento de desarrollo (50 minutos). En los mismos grupos, después de haber tomado contacto con la imagen, los estudiantes responden:

- ¿Qué ven?
- ¿Qué creen que está sucediendo?
- ¿Qué preguntas les surgen de la observación de la imagen?
- Coloquen un título y una breve descripción.
- Una imagen, ¿vale más que mil palabras? Fundamenten su respuesta.

Plenario sobre lo trabajado en forma grupal.

c. Momento de cierre (20 minutos). Elaboración conjunta de una definición de *inmigración*.

Sobre un afiche, los estudiantes ubican cada una de las imágenes con los títulos y descripción que cada grupo elaboró. Decoran cada imagen.

Los alumnos, oralmente, plantean una valoración personal sobre lo abordado y acontecido en la clase.

Formato pedagógico: Laboratorio, experiencia de observación y percepción.

Acciones del docente: Guía un análisis apoyado en recursos didácticos. Escucha atentamente para registrar las ideas previas de los alumnos y aportar nuevos conocimientos.

Explica los criterios de evaluación que se tendrán en cuenta a lo largo de toda la secuencia:

- Claridad y pertinencia en las respuestas y producciones, tanto orales como escritas.
- Utilización correcta del vocabulario propio de las Ciencias Sociales.
- Actitudes de responsabilidad y compromiso hacia la tarea encomendada (individual y grupal).
- Desarrollo de la oralidad a través de distintas situaciones: en la comunicación a sus pares de información específica, debates en pequeños grupos, la comunicación de informes parciales requeridos por el docente o necesarios para el avance del grupo total.
- Resolución y presentación en tiempo y forma de la maqueta.
- Inclusión de ideas propias en las reflexiones.
- Utilización de diversas estrategias para seleccionar y analizar información relevante según el tipo de fuentes históricas.

Mediante la observación registra el trabajo y las producciones generadas por cada grupo en la lista de cotejo o matriz de valoración de las actividades incluida en el apartado “Monitoreo y evaluación de los aprendizajes” de esta secuencia didáctica.

Acciones de los estudiantes: Observan las imágenes, formulan preguntas, asumen el trabajo colaborativo. Participan expresando sus ideas previas sobre el contenido.

Mediación instrumental (recursos, materiales): Fotocopia ampliada de las imágenes para que cada grupo puede identificar los elementos y efectuar un análisis profundo. Pizarrón para anotar las definiciones de inmigración.

Espacio: Aula.

Clase 2. A problematizar la temática (módulo de 120 minutos)

a. Momento de apertura (20 minutos). La clase comienza con una referencia a la noción de inmigración definida en la clase anterior. Se destinan unos minutos a compartir lo que los alumnos recuerdan de esa clase para tender un puente.

b. Momento de desarrollo (60 minutos). Proyección del documental *La gran inmigración*, capítulo de la Serie *Historia de un país. Argentina siglo XX* (Canal Encuentro. 2011. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en:

http://www.conectate.gob.ar/sitios/conectate/busqueda/buscar?rec_id=50006

Se analiza:

- ¿Qué similitudes encuentran con lo visto en los videos y lo abordado por las imágenes de la clase pasada?
- ¿Qué diferencias pueden mencionar?
- ¿Qué información se ha incorporado como nueva?
- ¿Cuál de los dos recursos (imágenes, videos) les llamó más la atención? Fundamenten.
- En grupos de hasta cuatro integrantes realicen una lectura del tema en el libro de texto y establezcan semejanzas y diferencias con la información de los documentales.

c. Momento de cierre (40 minutos). Plenario sobre lo conversado en los grupos.

De tarea, los estudiantes buscan y leer información sobre los espacios de la inmigración (barco, Hotel de Inmigrantes y conventillo) y traen materiales para la confección de las maquetas.

Formato pedagógico: Materia/asignatura, organización destinada al aprendizaje de un cuerpo significativo de contenidos, seleccionados, organizados y secuenciados. Intercambio e interacción.

Acciones del docente: Guía los intercambios. Escucha atentamente. Acompaña las instancias de trabajo grupal y de lectura de la información proporcionada por el libro de texto. Ayuda a resolver dificultades, sin dar informaciones sobre cómo resolver el problema planteado. Coordina el plenario y anota en el pizarrón las ideas que van surgiendo de la intervención de cada grupo. Apoya, promoviendo las interacciones.

Acciones de los estudiantes: Recuerdan lo aprendido en la clase anterior. Observan el documental. Efectúan síntesis. Participan activamente para expresar sus ideas y conclusiones del trabajo grupal en el plenario con autoconciencia progresiva respecto de cómo incide lo aprendido en cada uno.

Mediación instrumental (recursos, materiales...): Equipo para la proyección del documental de Canal Encuentro. Libros de Historia de que dispongan los estudiantes.

Espacios: Sala de video para la proyección de los documentales. Aula para la lectura del libro de texto y para el plenario.

Clase 3. A rescatar las individualidades (módulo de 80 minutos)

a. Momento de apertura (20 minutos). El grupo recupera lo aprendido durante la clase anterior y arma en el pizarrón un esquema conceptual que organiza la información en torno al contenido.

b. Momento de desarrollo (90 minutos). Cada grupo de cuatro integrantes realiza una maqueta sobre algunos de los espacios de la inmigración (barco, conventillos u Hotel de Inmigrantes). Cada grupo selecciona algunos de los tres espacios.

Según la necesidad, cada grupo puede investigar mediante el celular en diferentes sitios de Internet para ver pinturas, relatos, etc. Cada maqueta va a incluir:

- Título.
- Descripción breve.
- Relación del espacio con los individuos.

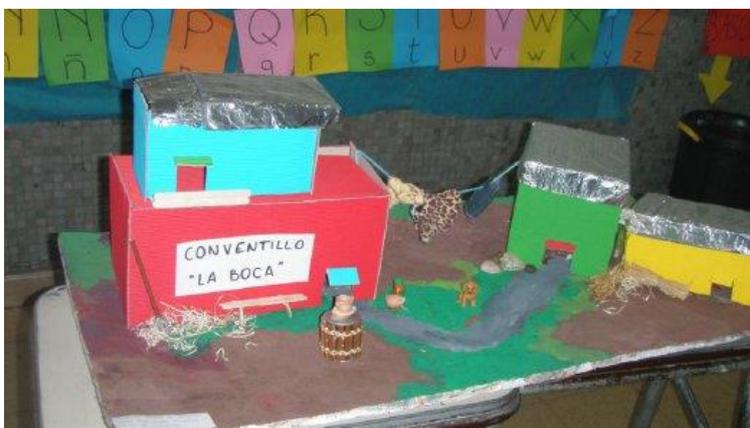
c. Momento de cierre (10 minutos). Plenario donde cada grupo comenta el espacio seleccionado y lo que quiso plasmar en la maqueta.

Como tarea, cada grupo busca información sobre los inmigrantes. Se motiva a que cada uno consulte en sus respectivas familias si tienen antecedentes ligados a ese proceso migratorio. Incluso se les sugiere consultar la base de datos del Centro de Estudios Migratorios Latinoamericanos (CEMLA).



Formato pedagógico: Taller, organización centrada en el hacer.

Acciones del docente: Registra lo que se observa en el trabajo grupal conforme avanza en la realización de cada maqueta. Mediante la observación destaca el trabajo de cada grupo en la



matriz de valoración con los mismos utilizados en la primera clase. Coordina el plenario final donde cada grupo comenta lo realizado. Apela a que los estudiantes usen los recursos que tienen disponibles en caso de necesitarlos. Proporciona información relevante que los estudiantes no pueden obtener solos.

Acciones de los estudiantes: Recuerdan lo aprendido en la clase anterior. Cooperan en la organización de los agrupamientos y en la previsión de roles. Desarrollan la maqueta asumiendo la actividad como empresa colectiva, no individual ni solitaria.

Mediación instrumental (recursos, materiales): Revistas, cartones, papeles, cartulinas, pegamento, lana, etc. Celulares para consultar sitios en Internet

Espacio: Cada grupo se apropia de algún rincón del colegio donde se sienta cómodo para trabajar (patio, galería, biblioteca, curso).

Clase 4. Difundir y recapitular

a. Momento de apertura (20 minutos). Preparación de la galería del colegio con los stands de cada maqueta.

b. Momento de desarrollo (30 minutos). Cada grupo recorre los stands de los demás compañeros y escucha atentamente el modo en que cada equipo ha incorporado a los sujetos de carne y hueso de aquella época para dar cuenta de cómo vivían en cada uno de los espacios. Incluso algunos grupos han podido recuperar fragmentos de la historia familiar (la que se ha complementado con la base de datos del CEMLA. Esta actividad se extiende durante el recreo; los alumnos de otros cursos tienen la posibilidad de acercarse a cada stand y escuchar la explicación brindada por el grupo creador de la maqueta.

c. Momento de cierre (10 minutos). Los estudiantes relacionan lo trabajado en cada una de las clases con el siguiente fragmento de la canción *Quien quiera oír, que oiga* (Lito Nebbia. 1992. Evita. Quien quiera oír que oiga. Buenos Aires: Motion Picture Soundtrack. Los Trabajos de Nebbia & Mignogna):

“Cuando no recordamos lo que nos pasa,
nos puede suceder la misma cosa.
Son esas mismas cosas que nos marginan,
nos matan la memoria, nos queman las ideas,
nos quitan las palabras... oh...
Si la historia la escriben los que ganan,
eso quiere decir que hay otra historia:
la verdadera historia,
quien quiera oír que oiga.
Nos queman las palabras, nos silencian,
y la voz de la gente se oirá siempre.”

Analizan: ¿Estás de acuerdo con que la Ciencia Histórica ofrece un conocimiento provisorio y en constante revisión?

Relacionan el fragmento de la canción con las maquetas presentadas por cada grupo.

Formato pedagógico: Taller.

Acciones del docente: Coordina el plenario final donde cada grupo comenta lo realizado. Anota en el pizarrón las respuestas dadas a partir de la lectura y análisis del fragmento de la canción. Incentiva la reflexión sobre las estrategias utilizadas

Acciones de los estudiantes: Organizan los stands. Participan de la exposición oral. Asumen la reflexión final de la secuencia. Son promotores del desarrollo personal y social con autoconciencia de los resultados obtenidos en la tarea colectiva.

Mediación instrumental (recursos, materiales): Bancos para apoyar las maquetas en la galería. Fotocopias del fragmento de la canción para que trabajen en forma individual. Pizarrón.

Espacio: Galería para la exposición de las maquetas. Aula para concretar el cierre de la secuencia.

Monitoreo y evaluación de los aprendizajes: La evaluación ha sido organizada en tres momentos:

a. Evaluación diagnóstica. Permite determinar las características de la situación inicial acerca de los saberes y competencias que poseen los alumnos para la puesta en marcha de una secuencia futura de aprendizaje.

b. Evaluación de seguimiento. Orienta sobre los procesos didácticos y posibilita la toma de decisiones durante su desarrollo (clases 1 a 4). Se dispone de una matriz de valoración de las actividades solicitadas en cada clase y el nivel de participación de los alumnos en forma grupal e individual:

Matriz de valoración del docente				
Grupo N°: Integrantes: Fecha:				
Criterios	Muy bien	Bien	No logrado	Actividad pendiente
Clase 1 Análisis de imágenes. Expresión de aportes pertinentes. Claridad y pertinencia en las respuestas y producciones, tanto orales como escritas. Actitudes de responsabilidad y compromiso hacia la tarea encomendada (individual y grupal).				
Clase 2 Análisis de documentales y fuentes secundarias (libro de texto). Actitudes de responsabilidad y compromiso hacia la tarea encomendada. Resolución y presentación en tiempo y forma de las actividades.				
Clase 3 Proceso de realización de las maquetas.				

Resolución y presentación en tiempo y forma de las actividades. Utilización de diversas estrategias para seleccionar y analizar información relevante que posibilite la confección de la maqueta.				
Clase 4 Exposición de las maquetas. Claridad y pertinencia en la exposición.				
Clase 4 Participación en el plenario sobre fragmento de la canción Quien quiera oír que oiga. Desarrollo de la oralidad a través de distintas situaciones: en la comunicación a sus pares de información específica, debates en pequeños grupos, la comunicación de informes parciales requeridos por el docente o necesarios para el avance del grupo total.				
Trabajo final (maqueta)	Muy bien	Bien	No logrado	Actividad pendiente
Presentación adecuada a lo pautado en tiempo y forma.				
Apropiación de los contenidos.				
Desarrollo de ideas y propuestas fundamentadas a partir de su formación, experiencias y otras lecturas.				
Comunicación y expresión.				
Autenticidad.				
Calificación del trabajo final: Observaciones y sugerencias:				

c. Evaluación final. Se realiza al concluir el proceso y sirve para analizar el desempeño de cada estudiante de una manera global. A través de ella se constata lo que cada integrante del grupo ha conseguido y se determina aquello que se podría y debería mejorar en el futuro (clase 4). El producto a evaluar consiste en la maqueta presentada cada grupo, sumado a la exposición oral que acompaña la presentación.

También se proporciona a cada alumno una rúbrica (García Hernández, 2008, p. 26) para que valore su participación y compromiso en las actividades grupales.

Impacto de la propuesta: Considero que la propuesta implica un verdadero salto cualitativo a lo que había logrado hasta el momento con una modalidad tradicional de desarrollo de una unidad temática. El combinar diversos recursos puede estimular un aprendizaje significativo, sustentado a su vez en un nuevo rol por parte del docente en su condición de guía, facilitador y orientador de los estudiantes. Se aspira a favorecer y propiciar un intercambio más dinámico entre autores y lectores, a la vez que se potencian habilidades comunicativas y expresivas, lectura crítica, búsqueda y evaluación de información, aprendizaje autónomo y colaborativo y desarrollo de la creatividad (Sagol, 2012, p. 7).

Bibliografía del docente y para los estudiantes:

Aróstegui, J. (2001). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica.

CEMLA, Centro de Estudios Migratorios Latinoamericanos. *Base de datos*. Disponible en <http://cemla.com/>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Consejo Federal de Educación (2010). *Resolución Nº 123/10. Anexo I: Las políticas de inclusión digital educativa. El programa Conectar Igualdad*. Buenos Aires: CFE. Disponible en: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/123-10_01.pdf. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Consejo Federal de Educación (2012). *NAP, núcleos de aprendizaje prioritarios. Ciencias Sociales*. Buenos Aires: CFE. Disponible en: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/180-12_01.pdf. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Coicaud, S. (2003). La organización del *currículum* escolar. Algunos criterios de análisis. *Educación, Lenguaje y Sociedad*. vol. I nº 1, pp. 49-66. Disponible en: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n01a04coicaud.pdf>.

Dussel, I. (2010). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Fundación Santillana. Disponible en: <http://www.oei.org.ar/7BASICOp.pdf>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

García Hernández, J. (2008). *Webquest. Manual para novatos*. Disponible en: http://www.publicatuslibros.com/fileadmin/Biblioteca/Libros/Tecnicos/webquest_manual_para_novatos.pdf. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Gobierno de la Provincia de Córdoba (2012). *Diseño Curricular de la Educación Secundaria, 2012-2015*. Córdoba, Argentina: Ministerio de Educación. Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DPCurriculares-v2.php>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Gobierno de la Provincia de Córdoba (2014). *Más confianza en las posibilidades de aprendizajes de los estudiantes. Propuestas de trabajo en la escuela y con la comunidad*. Córdoba, Argentina: Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Disponible en: http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/Fas1_MasConfianza.pdf. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Gobierno de la Provincia de Córdoba (2016). *Capacitación Docente: Re-pensar la enseñanza de la Historia: hacia la Olimpiada de Historia de Córdoba*. Córdoba, Argentina: Ministerio de Educación. Dirección General de Programas Especiales.

Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.

Portal Educ.ar (2011). *[Re]pensar la inmigración en Argentina. Valija de materiales didácticos para trabajar en y desde la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://valijainmigracion.educ.ar>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Sagol, C. (2012). *El modelo 1 a 1*. Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Zabala, M., Roura Galtés, I. y Fabra, M. (2006). *Educación en patrimonio, educación en valores*. Córdoba, Argentina: Museo de Antropología.

12. Orígenes y accionar del Movimiento Obrero Argentino (1890-1930)

Mónica Graciela Vargas Prada

m_prada2002@yahoo.com.ar

Espacio curricular: Historia.

Curso: alumnos de 4º año; Florida Day School. Vicente López. Provincia de Buenos Aires.

Fundamentación: La temática implementada cumple con los contenidos curriculares obligatorios para Historia de 4º Año de la Escuela Secundaria previsto en el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires. De este modo, se aborda la problemática acerca del origen del movimiento obrero argentino en un contexto de lucha social y política que culmina en la organización de una central obrera -CGT- hacia 1930, destacándose los medios de lucha para la obtención de derechos y la cristalización en legislación laboral de muchos de ellos: jornada laboral de 8 horas, derecho a la jubilación, etc.

Cabe aquí destacar la potencialidad que para nosotros tienen las Ciencias Sociales en tanto formadoras y transformadoras de la conciencia social y ciudadana de nuestros alumnos. Y, en lo que respecta al valor mismo del estudio de la Historia, consideramos que nos permite dar relevancia al *Hic et Nunc –Aquí y Ahora-*: comprender y dar cuenta del presente desde el pasado histórico. La apropiación por parte de los alumnos acerca de la problemática del origen del movimiento obrero se orienta a indagar cómo el pasado puede resignificarse en el presente a partir de la permanencia de la presencia de las ideologías obreras, de su continua lucha y de la metodología de sus reclamos. Nuestras decisiones al momento de planificar la secuencia están imbuidas de este espíritu y por ello le otorgamos un valor no sólo curricular sino ético.

Asimismo, optamos por enriquecer el abordaje de la secuencia didáctica mediante la incorporación de las TIC, hecho que dispara ciertos interrogantes: ¿En qué medida las TIC favorecen la construcción de nuevos conocimientos? ¿Qué ventaja tiene su inclusión en la secuencia, considerando esta generación de alumnos nativos digitales? Esta secuencia se diseña a partir de la hipótesis de que la incorporación de algunas herramientas TIC facilitarían en nuestros alumnos una retroalimentación permanente que los conduciría desde el pasado al presente y viceversa, para tomar conciencia de la vigencia y similitud del tipo de reclamos del sector trabajador.

De este modo decidimos incluir desempeños en los que los alumnos trabajen de a pares o en grupos pequeños a fin de que vayan apropiándose de los contenidos y planteos de la propuesta de clase. En esta dinámica, el rol docente deja su lugar de protagonista para convertirse en un acompañante y guía de este momento de construcción y apropiación de conocimiento.

En concordancia con esto último, a la hora de diseñar las actividades propuestas a los alumnos consideramos la opción del *trabajo colaborativo* en la medida de que la construcción del conocimiento es un hecho colectivo -*constructo social*- y aquí valoramos el potencial que tienen

las TIC a la hora de fomentar aspectos comunicativos y de aprendizajes grupales. En otras palabras, se trata de aprender a colaborar y colaborar para aprender.

Por último, dentro de los modelos teóricos metodológicos, optamos por el modelo de Koehler y Mishra (2006) conocido como *TPACK* en el que se da una intersección de saberes curriculares, pedagógicos y tecnológicos con el objetivo de integrar a estos últimos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje que contribuyó a que tuviéramos en cuenta *qué* queríamos que nuestros alumnos aprendieran dentro de la problemática del origen del movimiento obrero, *cómo* íbamos a decidir acerca de las actividades y *cuál* iba a ser nuestro rol como docentes a lo largo de la secuencia.

A la luz de estas conceptualizaciones desarrollaremos los alcances de la implementación de la secuencia.

Propósitos:

- Promover la lectura crítica y el análisis de textos históricos.
- Ayudar a los estudiantes a reconocer la incidencia de las diversas variables que determinan el devenir histórico.
- Promover el debate y la apertura a diversas posturas ideológicas.
- Facilitar la construcción de nuevos conocimientos mediante la utilización de las TIC.

Objetivos. Que los alumnos:

- Identifiquen y diferencien las distintas ideologías difundidas por el movimiento obrero argentino y su accionar en el período.
- Reconozcan la importancia de las transformaciones sociales alcanzadas por el movimiento obrero y su confrontación con los gobiernos del período.
- Reconozcan la vigencia de la lucha del movimiento obrero en las reivindicaciones actuales de la CGT.
- Sinteticen información mediante redes conceptuales, líneas de tiempo, cuadros sinópticos, apuntes, etc.
- Interpreten fuentes históricas a fin de considerar diversas posturas sobre una misma problemática.
- Comuniquen los resultados alcanzados mediante herramientas digitales a fin de lograr una presentación efectiva del nuevo conocimiento generado.

Contenidos: Ideologías del movimiento obrero argentino: anarquismo, sindicalismo, socialismo y comunismo. Características principales y propuestas. Conformación de centrales obreras del período. Tensiones sociales y conflictividad: La Semana Trágica, La Patagonia Rebelde. El rol de la UCR. Represión social: golpe militar y nacionalismo. La Liga Patriótica Argentina.

Contenidos trabajados en unidades anteriores: *En relación con la disciplina:* La Generación del '80. La Argentina oligárquica. Ley Sáenz Peña. Surgimiento de la UCR, su acceso al gobierno en 1916. Gobiernos de Yrigoyen y Alvear. Proceso inmigratorio (abordado en forma interdisciplinaria con Geografía). *En relación con las TIC:* Manejo de las herramientas: *Timerime, Timetoast, Powerpoint, Tacck.* Búsqueda de información en la Web.

Desarrollo de actividades:

Clase 1. Introducción general

a. Apertura (15 minutos). Se hace una breve referencia al contenido que se abordará en el transcurso de las siguientes clases, retomando lo ya estudiado respecto de los ideales de la Generación del '80 y sus planes de inmigración, hecho que pone en marcha la esfera productiva en el contexto del modelo agroexportador. Asimismo se destaca la idea de que el progreso de unos pocos –elite terrateniente- tiene un costo para los trabajadores, la mayoría de origen extranjero. Esta situación trae aparejada una creciente conflictividad que va tomando forma mediante la organización de gremios y centrales obreras que actúan con diversas estrategias a fin de hacer oír sus reclamos.

A continuación se invita a los alumnos a leer artículos periodísticos seleccionados por la docente acerca de la actual conflictividad gremial que se presenta como una constante en nuestra historia. Tras la lectura responden un cuestionario.

b. Desarrollo (30 minutos)

Lean atentamente los siguientes artículos periodísticos que responden a la actualidad de la conflictividad sindical. Discutan con el compañero la información extraída y respondan las preguntas que figuran abajo. El trabajo es de a pares.

- La Nación (2015). “Fracasó la reunión del gobierno con los gremios del transporte: ratifican el paro por Ganancias”. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1775201-el-gobierno-recibe-a-los-gremios-del-transporte-para-intentar-desactivar-el-paro>
- La Nación (2015). “Sigue el conflicto que afecta la producción del polo petroquímico de Zárate”. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1771230-sigue-el-conflicto-que-afecta-la-produccion-del-polo-petroquimico-de-zarate>.
- La Nación (2015). “Los docentes bonaerenses rechazaron el aumento de 25 % propuesto por Scioli”. Buenos Aires. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/1767172-los-docentes-bonaerenses-rechazaron-el-aumento-de-25-propuesto-por-scioli>
- La Nación (2015). “Con críticas al gobierno, las CGT opositoras llaman a la unidad sindical”. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1764226-con-criticas-al-gobierno-las-cgt-opositoras-llaman-a-la-unidad-sindical>

1. ¿Cuáles son los objetivos y propósitos que tienen los gremios involucrados?
2. ¿Qué actores sociales aparecen involucrados?
3. ¿A qué tipo de metodología acuden para hacer sentir sus reclamos?
4. ¿Quién organiza y convoca el reclamo?

c. Cierre (15 minutos). Tras la lectura de los artículos, se propone a los alumnos realizar una puesta en común donde exponen las conclusiones que alcanzaron, identificando la causa de los conflictos gremiales, los actores sociales involucrados y los medios por los cuales reclaman – huelga, marchas, paro general, etc.-. Se invita a que reflexionen acerca de la actualidad y vigencia de los reclamos del sector trabajador.

Recursos: Artículos periodísticos seleccionados. Guía de actividades.

Evaluación: Se toma en cuenta la participación pertinente, la exposición clara de ideas –que demuestren la comprensión de la información leída- y la sistematización de ésta de acuerdo con la guía de preguntas. Asimismo, se valoran las interpretaciones que contextualicen los conflictos gremiales en la situación actual local.

Clase 2. Las ideologías del movimiento obrero. Las Centrales Obreras

a. Apertura (10 minutos). Se plantea la recuperación de los contenidos abarcados durante la clase anterior –algunos alumnos pueden sintetizar lo analizado en la ocasión- y se anuncia a los alumnos que en esta clase van a interiorizarse en las características de las diversas ideologías que dieron origen al movimiento obrero, para así establecer una conexión entre el presente y el pasado.

Los alumnos trabajan de a pares leyendo tres artículos que tienen incluidos en su *Cuadernillo de Historia* –confeccionado especialmente por la docente para Historia 4° Año- y realizan la actividad requerida en la sala de Computación, a fin de volcar la información en un cuadro comparativo de doble entrada que pueda ser compartido por todos los alumnos.

La docente está atenta a responder dudas respecto a los textos y dar retroalimentación acerca del modo en que se confecciona el cuadro mencionado.

b. Desarrollo (1 hora 30 minutos)

1. Lean atentamente los siguientes artículos y subrayen la información más importante.

- Cantón, D., Moreno, J. y Ciria, A. (1986). “Vicisitudes del movimiento obrero”. En *La democracia constitucional y su crisis*. Buenos Aires: Hyspamérica.
- Cortés Conde, R. y Gallo, E. (1984). “Los sectores populares obreros y los problemas sociales”. En *La República conservadora*. Buenos Aires: Hyspamérica.
- Matsushita, H. (1986). “Tendencias ideológicas del movimiento obrero antes de 1930”. En *Movimiento obrero argentino*. Buenos Aires: Hyspamérica.

2. A continuación, confeccionen un cuadro de doble entrada que contenga:

- Ideología.
- Comienzo del accionar.
- Objetivos políticos e ideológicos.
- Sectores a los que representa.
- Gremios que la identifican.
- Líderes destacados.
- Accionar.

En “Ideología”, van a considerar:

- Anarquismo.
- Socialismo.
- Sindicalismo.
- Comunismo.

Uno de los cuadros desarrollados durante la puesta en marcha de la secuencia es:

	Comienzo del accionar	Objetivos político-ideológicos	Sectores a los que representaban	Gremios que los identificaba	Líderes destacados	Accionar
A N A R Q U I S M O	1870	-Organizar sindicatos. -Luchar contra la clase capitalista. -Internacionalismo DIARIO: La Protesta Humana	Obreros no calificados FOA- FORA	-Carreros -Estibadores -Panaderos	-Enrico Malatesta -Pietro Gori -José Prat	-Huelgas -Paros generales -Acción directa: atentados
S O C I A L I S M O	1882/ 1896	Democracia socialista, parlamentaria. Derechos de los inmigrantes y de la mujer. Participación política de la clase trabajadora. Diario: Vorwärts	Clase obrera calificada U.G.T C.O.A	Ferrovianos, sastres, linotipistas, curtidores, Municipales	Juan B. Justo Eduardo Bernstein	Huelgas Sufragio
S I N D I C A L I S M O	1903	Derechos para el trabajador. Lucha contra el capitalismo. Apolíticos.	Obreros calificados y grandes gremios	Ferrovianos Marítimos Mueble Calzado Construcción Navales	Julio Arraga	Inicialmente accionar directo y violento Huelgas Negociación con el Estado
C O M U N I S M O	1910/ 1918	Ideología marxista Unión Partido-Gremio	Sectores medios	Prensa- Imprenta (simil socialismo)	Victorio Codovilla Rodolfo Ghioldi	Parlamentarismo (aunque critican la institución) Huelgas

Finalizada la tarea, se efectúa una puesta en común y se debate a fin de evaluar los resultados alcanzados.

c. Cierre (20 minutos). Al finalizar esta actividad, se genera una reflexión acerca de las diferencias y similitudes entre las diferentes ideologías –socialismo, anarquismo, sindicalismo y comunismo-. Se destacan los medios por los que pretendían alcanzar sus reclamos así como también todos aquellos que fueron convirtiéndose en ley a lo largo del gobierno de Yrigoyen. La docente guía el debate mediante preguntas para facilitar las conclusiones generales, haciendo hincapié en las categorías incluidas en el cuadro.

Recursos: Cuadernillo de lecturas. Guía de actividades. Sala de Computación. Herramientas Office.

Evaluación: Se valora la clara exposición de ideas y contenidos volcados en el cuadro requerido. Se tiene en cuenta la apertura al trabajo colaborativo y la aceptación de otras posturas. Se considera la elaboración de conclusiones generales y el establecimiento de relaciones causales.

Clase 3. Tensiones sociales y conflictividad. El rol de la UCR

a. Apertura (10 minutos). Se recupera lo realizado en la clase anterior en base a la comparación de las ideologías que dieron origen al movimiento obrero y se continúa la tarea con el mismo material leído y trabajado en la clase anterior, para construir una línea de tiempo donde se vuelque la cronología de las huelgas y manifestaciones del período así como la conformación de las centrales obreras –considerando su conformación interna- para el período 1890-1930 en que aparece la CGT.

Además, se presentan dos cortos que muestran las huelgas más emblemáticas del período de gobierno radical: la *Semana Trágica* -1919- y la *Patagonia rebelde* -1921-; luego de su visionado, los estudiantes consideran la actuación del gobierno radical con su una política pendular frente a los conflictos obreros.

Se recomienda a los alumnos que tomen apuntes de lo explicado en el video para responder un breve cuestionario.

b. Desarrollo (1 hora 20 minutos).

Miren atentamente los siguientes videos que explican la Semana Trágica y la Patagonia rebelde, huelgas ocurridas durante el primer gobierno de Hipólito Yrigoyen. Tomen apuntes y respondan las preguntas que figuran abajo.

- Memorias de la tierra (2010). “En memoria de la Semana Trágica”. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=5eEmJci3iak>
 - Siglo XX, Cambalache (s/f). “La Patagonia rebelde o la Patagonia trágica (1920/1921)”. Disponible en: www.youtube.com/watch?v=LMS6OcYgu_U.
- a. ¿Dónde se desarrolla cada una de estas huelgas? ¿Qué gremios las organizan? ¿Hay organizaciones obreras en ellas?
 - b. ¿Cómo se comporta el gobierno de Yrigoyen frente a estas huelgas? ¿Sabes si siempre se comportó del mismo modo frente a estos casos de conflictividad social?

c. ¿Qué rol cumple la policía y el ejército en estas huelgas? ¿Por qué consideras que se incrementa la represión? ¿Se relaciona esto con posturas de orden nacionalista? Justifica tu posición.

A continuación se indica a los alumnos que con el material recién visto y los textos leídos la clase anterior confeccionen una línea de tiempo –ya conocen la herramienta Timerime– para ubicar los principales conflictos gremiales y las organizaciones obreras presentes en el período. La docente atiende las consultas sobre la información a volcarse en la línea y su pertinencia. Se procede a dar una retroalimentación a lo largo de esta actividad.

Relean los textos de la clase anterior y confeccionen una línea de tiempo ilustrada en Timerime mostrando las distintas huelgas y manifestaciones del período 1890-1930. En la misma línea incluyan las centrales obreras que se forman en el mismo período en nuestro país. Incluyan la información que obtuvieron de los videos de la Semana Trágica y la Patagonia rebelde.

c. Cierre (30 minutos). La docente invita a realizar una puesta en común a fin de clarificar las principales ideas extraídas de los videos e insta a los alumnos a relacionar variables económicas, políticas y sociales que hacen referencia a conocimientos previos (plena vigencia del modelo agroexportador, manejo pendular del radicalismo frente a los conflictos de orden social, oposición al gobierno por parte de grupos ligados a la oligarquía –militares, grupos católicos, etc.-, incremento del nacionalismo como modo de identificación frente a los inmigrantes europeos).

Asimismo se recurre a las líneas de tiempo confeccionadas para realizar una en forma conjunta y definitiva a fin de plasmar la cronología de las huelgas y la aparición de las organizaciones sociales.

Se insta a reflexionar acerca que la creciente conflictividad del período, el rol de las ideologías obreras ya consolidadas en organizaciones, el rol del Estado y su creciente acción represiva a fin de mantener el orden social.

Recursos: Cuadernillo de lecturas. Guía de actividades. Timerime. Videos.

Evaluación: Se toma en cuenta la clara exposición de ideas, el nivel de síntesis y conclusiones alcanzadas, la apertura a opiniones diversas, el correcto manejo de datos a ser incluidos en la línea de tiempo y el uso adecuado de terminología de la materia.

Se valora el manejo de la causalidad y las múltiples relaciones que conllevan los acontecimientos históricos.

Clase 4. Represión social. Golpe militar y nacionalismo. La Liga Patriótica Argentina

a. Apertura (10 minutos). Se retoma lo elaborado en la clase anterior. Algunos alumnos ofrecen una síntesis de los principales conceptos y conocimientos ya elaborados para así poder seguir con un análisis minucioso de fuentes primarias a fin de considerar cuáles son las principales reivindicaciones obreras desde principio de siglo XX, cómo es el tratamiento político y cómo lo aborda la prensa. Se ofrecen fuentes de perspectivas diferentes a fin de lograr un sentido crítico de la temática. Los alumnos van a contestar un breve cuestionario-guía tras la lectura de las fuentes para luego abocarse a un trabajo final que recupere en forma integrada la conflictividad

obrera del período estudiado. Se propone un trabajo en grupo: confeccionar artículos periodísticos invitando a lograr empatía con el sector dominante y/o con el sector obrero.

La docente asiste a los alumnos en la comprensión de vocabulario no conocido que aparece en los textos.

b. Desarrollo (1 hora 20 minutos). La profesora indica:

Lean atentamente las siguientes fuentes que representan a tres actores sociales diferentes – movimiento obrero, la prensa y gobierno/organizaciones políticas-. Subrayen las ideas que consideren más relevantes en cada una y luego respondan las preguntas correspondientes a cada grupo de fuentes. Concluiremos con un debate de oposición para contrastar los argumentos de los obreros frente a los del gobierno.

1.1. Perspectiva del movimiento obrero

Documento 1. “Señor Dr. Eduardo Pittaluga. Muy señor nuestro: Los diarios de la capital nos informan que V. presentó ya al H. Concejo Deliberante un proyecto para la abolición del trabajo nocturno. Víctimas como somos de esta bárbara costumbre, pues desde nuestra más tierna juventud estamos trabajando de noche, hemos resuelto iniciar entre nuestros compañeros una propaganda para abolir el trabajo nocturno, y a ese objeto hemos empezado la publicación del periódico El Obrero Panadero. (Carta de la redacción del periódico El Obrero Panadero donde adhiere a la campaña por la abolición del trabajo nocturno promovida por el concejal porteño Eduardo Pittaluga, en 1894). Disponible en: https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=11d5e316-d2e8-4a99-a594-ace5cb811642

Documento 2. “A todos los obreros carpinteros, muebleros, silleros, torneros, carpinteros del puerto y demás trabajadores en el ramo de Maderas. Compañeros: Como todos sabréis, el gremio de trabajadores en madera se ha levantado en huelga en demanda de las 8 horas de trabajo y la abolición de trabajo a destajo. Así pues, os invitamos una vez más a que abandonéis el trabajo para uniros a vuestros compañeros de huelga. ¡A la huelga! ¡Abandonad el taller los que todavía concurrís al trabajo y la victoria es nuestra! ¡Vivan las ocho horas! ¡Abajo el trabajo a destajo! ¡Viva la huelga!” (Volante de trabajadores de la madera, en huelga para reclamar la jornada laboral de ocho horas a fines del siglo XIX). Disponible en: https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=7ea3438d-821a-4354-8ea7-d3879065af26

Documento 3. “Empeora cada día la situación económica de la clase trabajadora entre nosotros. A los millares de obreros que se encuentran sin trabajo en esta capital se ha agregado el contingente numeroso de los mecánicos y calafates, además de los peones de las barracas del barrio más comercial de la capital, la Boca. La paralización en las operaciones de carga y descarga en las barracas y depósitos situados en la ribera ha sido en el día de ayer casi completa. Desde temprano, numerosos grupos de huelguistas constituidos en comisión, entre los que se apreciaba a muchos italianos, hacían propaganda activa para aumentar sus prosélitos.”(Crónica del diario La Prensa sobre un conflicto entre la policía y obreros portuarios del barrio de la Boca

en 1902). Disponible en: https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=1d863e21-10a8-4f17-a27f-4130e8c9bad3

1.2. Perspectiva de la prensa

Documento 1. “Hacia las 15.30 horas, los huelguistas se hallaban repartidos en las calles para que cuando salieran las chatas de la casa Vasena, trataran de convencer a los conductores del mal que hacían a los obreros que luchaban en procuras de mejoras. En ese momento los conductores que pasaron por donde estaban los huelguistas comenzaron a hacer fuego contra éstos, sin que pudieran defenderse, pues no previeron semejante actitud. Los huelguistas (...) deseaban encarar el asunto en forma serena. El tiroteo fue secundado nutridamente por las fuerzas de policía en una fábrica de tejidos, sembrando el terror entre los huelguistas y los transeúntes que corrían despavoridos por las calles por encontrarse sin recursos para hacer frente a los atacantes allí destacados en estado de ebriedad.” (Crónica del diario La Prensa sobre la huelga y posterior represión a trabajadores durante la “semana trágica” en 1919). Disponible en: https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=cd4eed76-ec06-4cc7-94f8-ec2fa10aee78

Documento 2. “El pueblo está para la revolución. Lo ha demostrado ayer al hacer causa común con los huelguistas de los talleres Vasena. El trabajo se paralizó en la ciudad y barrios suburbanos. Ni un solo proletario traicionó la causa de sus hermanos de dolor.

Entre los diversos incidentes desarrollados en la tarde de ayer, citamos los que siguen: El auto del jefe de policía fue incendiado en San Juan y 24 de Noviembre. Los talleres Vasena fueron incendiados por la muchedumbre. En la manifestación a la Chacarita, fue desarmado un oficial de policía. En San Juan y Matheu fue asaltada y desvalijada una armería. En Prudan y Cochabamba se levantó una barricada con carros y tranvías dados vuelta, ayudando a los obreros 15 marinos. En Boedo y Carlos Calvo fue asaltada otra armería. Las estaciones del Anglo, Caridad, Central y Jorge Newbery paralizaron por completo. En Córdoba y Salguero los huelguistas dieron vuelta a un tranvía, a otro en Boedo e Independencia y en Rioja y Belgrano a otro. Hay otra infinidad de tranvías abandonados en medio de las calles, y las calles en los barrios de Rioja y San Juan se atestaron de gente del pueblo. 200.000 obreros y obreras acompañaron el cortejo fúnebre con demostraciones hostiles al gobierno y a la policía. Los manifestantes obligaron a las ambulancias de la asistencia pública a llevar banderita roja, impidiendo que se llevara en una de ellas a un oficial de policía herido. En la calle Corrientes, entre Yatay y Lambaré, a las 4 de la tarde, quemaron completamente dos coches de la compañía Lacroze. Se arrojaron los cables al suelo. Aquí también un soldado colaboró con el pueblo, después de tirar la chaquetilla. En la esquina de Corrientes y Río de Janeiro se cambiaron varios tiros entre los bomberos y el pueblo, logrando ponerlos en fuga, refugiándose en las estaciones Lacroze, Corrientes y Medrano. Por la calle Rivadavia el pueblo marcha armado con revólveres, escopetas y máuseres. En Cochabamba y Rioja fue volcada una chata cargada de mercadería y repartida ésta entre el pueblo. En las calles San Juan y 24 de Noviembre, un grupo de obreros atajó e incendió el automóvil del comisario de la sección 20ª. Todas las puertas del comercio están cerradas. Los ánimos se encuentran excitadísimos. En Rioja y Cochabamba un oficial de policía, en un tumulto, recibió una puñalada bastante grave. Estalló un petardo en el subterráneo en la estación Once, quedando el tráfico interrumpido completamente. Un automóvil de bomberos

fue incendiado en la calle San Juan. Los bomberos entregaron las armas a los obreros sin ninguna resistencia. La policía tira con balas dum-dum, Buenos Aires se ha convertido en un campo de batalla. Sigue el cortejo fúnebre rumbo a la Chacarita. Los incidentes se repiten con harta frecuencia.” (Crónica del periódico La Protesta sobre la huelga y posterior represión a trabajadores durante la “semana trágica” en 1919). Disponible en: https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=a24ae657-1c60-4efd-8b3a-eeeb3f18ac16.

1.3. Perspectiva política

Documento 1. “Señores: Dejadme procurar que esta hora de emoción no sea inútil. Yo quiero arriesgar también algo que cuesta mucho decir en estos tiempos de paradoja libertaria y de fracasada, bien que audaz ideología. Ha sonado otra vez, para bien del mundo, la hora de la espada. Así como ésta hizo lo único enteramente logrado que tenemos hasta ahora, y es la independencia, hará el orden necesario, implantará la jerarquía indispensable que la democracia ha malogrado hasta hoy, fatalmente derivada, porque ésa es su consecuencia natural, hacia la demagogia o el socialismo (...) Pacifismo, colectivismo, democracia, son sinónimos de la misma vacante que el destino ofrece al jefe predestinado, es decir al hombre que manda por su derecho de mejor, con o sin la ley, porque ésta, como expresión de potencia, confúndese con su voluntad. (...) La vida misma es un estado de fuerza. Y desde 1914 debemos otra vez a la espada esta viril confrontación con la realidad. En el conflicto de la autoridad con la ley, cada vez más frecuente, porque es un desenlace, el hombre de espada tiene que estar con aquélla. En esto consisten su deber y su sacrificio.

El sistema constitucional del siglo XIX está caduco. El ejército es la última aristocracia, vale decir la última posibilidad de organización jerárquica que nos resta entre la disolución demagógica. Sólo la virtud militar realiza en este momento histórico la vida superior que es belleza, esperanza y fuerza.” (Discurso de Leopoldo Lugones en el centenario de la batalla de Ayacucho, donde defiende la injerencia de las Fuerzas Armadas en el sistema político). Disponible en: https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=2128ad00-e9ec-4460-9d94-8cc381a137b2

Documento 2. “El país soporta en este momento los efectos de la inmigración intermedia del ochenta al mil novecientos. Ésa vino para conquistar y el conquistador funda en sí el pasado, no admite la tradición local, quiere anticipar el futuro, construye sin cimentar y su obra es efímera, porque su acción es transitoria. Revoluciona y se inspira en sí misma, no en lo que ve y le rodea; imita aquí lo que deja allá y procura que el de acá, su familia, su amigo, su cliente siga su imitación (...) ¿Cuál es el problema actual? La respuesta será dada por este Congreso de Trabajadores que se ha reunido para proclamar afirmaciones: para afirmar nuestro derecho, para afirmar nuestros intereses, para afirmar nuestra nacionalidad. Afirmando los derechos dentro del “Estado”, bajo la “democracia” ya que fuera de ese mundo sólido se halla el anarquismo con sus negaciones, el sindicalismo con sus exclusiones, el socialismo con sus ambigüedades. Nuestra democracia debe ser consciente para que realice el bien, debe ser inteligente para que encuentre la verdad, debe ser disciplinada dentro del orden y del respeto.” (Discurso de Manuel Carlés, fundador de la Liga Patriótica, en 1922). Disponible en:

https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=a756c208-3000-4c94-a1ed-cd53683a4110

Documento 3. “En el aislamiento y desamparo que allí se vive, fue fácil a los secuaces del mal de las ciudades llevar su angustia a las chozas de los valles que forman la región maravillosa de los Lagos. Y luego que la pueblada amoldó su afán con los intereses de todos, el logrerismo deformó el propósito, urdió la discordia, promovió el desorden y declaró la guerra. Como sucede siempre, los corifeos del desastre llenaron la bolsa y abandonaron el tropel cuando el Ejército debió contenerlo. A no mediar la abnegación de los escuadrones de caballería, la guerra hubiera devastado toda la Patagonia y cincuenta mil rebeldes habrían presentado batalla en la línea de Río Negro. El pueblo y el gobierno de la Argentina Norte no quieren contemplar los problemas que los fastidia. No importa. Aquí estamos nosotros, la Liga Patriótica Argentina, para ocuparnos de las cuestiones morales y sociales que comprometen la dignidad de la Nación y los intereses colectivos. La Liga Patriótica es una escuela de moral para depurar las virtudes cívicas y es un cuartel donde se aprende a defender el orden y hacer respetar la nacionalidad.” (Discurso de Manuel Carlés, fundador de la Liga Patriótica, donde homenajea a las Fuerzas Armadas luego de los fusilamientos a trabajadores en huelga en la Patagonia en 1922). Disponible en: https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=28de527a-0117-43c4-807e-5c70bf1327ca

Documento 4. “Respondiendo al clamor del pueblo y con el patriótico apoyo del Ejército y de la Armada, hemos asumido el Gobierno de la Nación. Exponentes de orden y educados en el respeto de las leyes y de las Instituciones, hemos asistido atónitos al proceso de desquiciamiento que ha sufrido el país en los últimos años. Hemos aguardado serenamente con la esperanza de una reacción salvadora, pero ante la angustiada realidad que presenta al país al borde del caos y de la ruina, asumimos ante él la responsabilidad de evitar su derrumbe definitivo. La inercia y la corrupción administrativa, la ausencia de justicia, la anarquía universitaria, la improvisación y el despilfarro en materia económica y financiera, el favoritismo deprimente como sistema burocrático, la politiquería como tarea primordial de gobierno, la acción destructora y denigrante en el Ejército y en la Armada, el descrédito internacional logrado por la jactancia en el desprecio por las leyes y por las actitudes y las expresiones reveladoras de una incultura agresiva, la exaltación de los subalterno, el abuso, el atropello, el fraude, el latrocinio y el crimen, son apenas un pálido reflejo de lo que ha tenido que soportar el país. Al apelar a la fuerza para libertar a la nación de este régimen ominoso, lo hacemos inspirados en un alto y generoso ideal. Los hechos, por otra parte, demostrarán que no nos guía otro propósito que el bien de la Nación. La participación en el gobierno de eminentes ciudadanos cuya colaboración hemos requerido atendiendo exclusivamente a sus méritos y virtudes evidencia en primer término que las fuerzas armadas, con el apoyo moral de la masa de la opinión, después de haber liberado a la Nación de la ignominia, ocupan de nuevo su lugar sin ambiciones de predominio. Debe entenderse, sin embargo, bien claramente que, para asegurar el orden y la normalidad, el gobierno provisorio procederá con prudencia pero con una inquebrantable energía, porque el país ha sufrido demasiado para que el sacrificio sea estéril. Ajeno en absoluto a todo sentimiento de encono o de venganza, tratará el gobierno provisorio de respetar todas las libertades, pero reprimirá sin contemplación cualquier intento que tenga por fin estimular, insinuar o incitar a la regresión. La medida de la libertad queda, pues, librada al espíritu patriótico de los ciudadanos y al buen sentido de los habitantes del país. No nos anima ni nos mueve ningún interés político, no hemos

contraído compromisos con partidos o tendencias. Estamos por lo tanto colocados en un plano superior y por encima de toda finalidad subalterna y dispuestos a trabajar con todos los hombres de buena voluntad que aspiren al engrandecimiento de la patria. Tenemos fundadas razones para admitir que el desengaño de los que se han dejado tentar con promesas de dádivas personales (que ha sido la forma de corromper las conciencias para obtener sanciones plebiscitarias) es definitivo. El gobierno provisorio, inspirado en el bien público y evidenciando los patrióticos sentimientos que lo animan, proclama su respeto a la Constitución y a las leyes fundamentales vigentes y su anhelo de volver cuanto antes a la normalidad, ofreciendo a la opinión pública las garantías absolutas, a fin de que a la brevedad posible pueda la Nación, en comicios libres, elegir sus nuevos y legítimos representantes. Además los miembros del gobierno provisorio contraen ante el país el compromiso de honor de no presentar ni aceptar el auspicio de su candidatura a la presidencia de la República. Será también aspiración del gobierno provisorio devolver la tranquilidad a la sociedad argentina, hondamente perturbada por la política de odios, favoritismos y exclusiones, fomentada tenazmente por el régimen depuesto, de modo que en las próximas contiendas electorales predomine el elevado espíritu de concordia y de respeto por las ideas del adversario que son tradicionales a la cultura y a la hidalguía argentinas. El gobierno provisorio interpreta el sentimiento unánime de la masa de opinión que le acompaña al agradecer en esta emergencia a la prensa seria del país el servicio que ha prestado a la causa de la República, al mantener latente por una propaganda patriótica y bien inspirada, el espíritu cívico de la Nación y provocar la reacción popular contra los desmanes de sus gobernantes. Confía que con el mismo acierto, sabrá interpretar en el futuro el papel esencial que le deparen los acontecimientos, a fin de encauzar hacia los mismos elevados objetivos los esfuerzos cívicos de la opinión nacional. La indispensable disolución del actual Parlamento obedece a razones demasiado notorias para que sea necesario explicarlas. La acción de una mayoría sumisa y servil ha esterilizado la labor del Congreso y ha rebajado la dignidad de esa elevada representación pública. Las voces de la oposición que se han alzado en defensa de los principios de orden y de altivez en una y otra Cámara han sido impotentes para levantar a la mayoría de su postración moral y para devolver al cuerpo de que formaban parte el decoro y el respeto definitivamente perdidos ante la opinión. Invocamos, pues, en esta hora solemne, el nombre de la Patria y la memoria de los próceres que impusieron a las futuras generaciones el sagrado deber de engrandecerla; y en alto la bandera, hacemos un llamado a todos los corazones argentinos, para que nos ayuden a cumplir este mandato con honor. Buenos Aires, 6 de Septiembre de 1930 Teniente general Uriburu Comandante en Jefe del Ejército y presidente del gobierno provisorio.” (Manifiesto de la Junta Provisional presidida por el general José Félix Uriburu luego del golpe de Estado contra el gobierno de Hipólito Yrigoyen). Disponible en:https://cdn.educ.ar/dinamico/UnidadHtml_get_b09ef173-c854-11e0-8148-e7f760fda940/anexo1.htm

Respondan estas preguntas-guía:

1.1. Perspectiva del movimiento obrero

- ¿Cuáles son los reclamos de los gremios y trabajadores que reflejan estas fuentes?
- ¿Qué tipo de reclamos son?
- ¿Cómo piensan alcanzar sus reclamos?

1.2. Perspectiva de la prensa

- ¿En qué medida estas notas periodísticas presentan similitudes y diferencias? Piensen posibles causas.
- Estos artículos, ¿muestran una clara postura ideológica? ¿Qué conceptos usan?

1.3. Perspectiva política

- ¿A qué valores apela Carlés para justificar la actuación del ejército y el rol político de la Liga Patriótica?
- ¿Cómo justifica el general Uriburu la decisión de deponer al gobierno de Yrigoyen? ¿Qué rol patriótico cumple el ejército? ¿Por qué?
- ¿En qué medida son semejantes los alegatos de estas fuentes? ¿Qué conceptos comparten?
- ¿Pueden identificar si las fuentes hacen referencia al sector obrero? ¿Lo hacen en forma directa? Infieran esta postura.

c. Cierre (30 minutos). Se conduce a la puesta en común e interpretación de las diversas fuentes mediante las preguntas-guía que sirven de disparador para generar comparaciones y relaciones entre pasado-presente (conflictividad obrera del presente y la analizada para el período; el valor del rol político del Estado ante la conflictividad social). Se invita a los estudiantes a reflexionar y recuperar lo aprendido en la actividad inicial en la que se analizaron los artículos periodísticos actuales sobre reclamos de los trabajadores, a fin de compararlo con lo trabajado en la clase.

Los alumnos presentan sus conclusiones en forma de debate, divididos entre quienes defienden la postura de los obreros del período estudiado y quienes representan al gobierno del período. Para ello se divide a los alumnos en dos grupos y se distribuye a cada uno el rol a cumplir: se nombra un *moderador* –que conduce al grupo y da el orden de exposición, un *secretario* que coordina la forma y el orden de las argumentaciones de los participantes y a *participantes/representantes* que presentan las argumentaciones y contrargumentaciones dentro de la dinámica del debate.

Se invita a los moderadores de ambos grupos a que recopilen las posiciones finales de cada uno para dar cierre a la actividad.

La docente monitorea el desarrollo del debate y las discusiones internas de cada grupo y hace las intervenciones necesarias a fin de clarificar los argumentos.

Recursos: Guía de trabajo. Fuentes primarias.

Evaluación: Se toma en cuenta la capacidad de trabajo en grupo, la escucha de opiniones diversas y la empatía. Asimismo se valora el manejo de argumentos fundamentados en lo abordado en las clases, el vocabulario pertinente y la correcta articulación de relaciones y conceptos históricos.

Clase 5. Trabajo final de integración (Tiempo estimado: dos horas)

Se presenta la instancia de producción y apropiación de lo trabajado por parte de los alumnos: trabajan en grupos de cuatro integrantes para realizar un trabajo colaborativo (Google docs) confeccionando notas periodísticas para el diario La Nación o Vörwarts –según indicación de la

docente-. Deben imaginar que son periodistas que trabajan en la redacción de estos periódicos de la época estudiada y reportar lo sucedido en un evento protagonizado por algún gremio o central obrera: describir el incidente –huelga, reclamo, atentado-, mencionar a los involucrados y demostrar claramente la línea ideológica del diario según corresponda.



A fin de organizar las tareas, cada grupo designa a un secretario –que coordina la tarea del grupo siendo responsable de la tarea en tiempo y forma-, un redactor –que pasa el escrito a un archivo de Google Docs- y dos analistas de información– que son los últimos responsables de sistematizar la información antes de la redacción final del artículo-.

Se recuerda a los alumnos que para realizar esta actividad es importante que revisen lo trabajado en las clases 2, 3 y 4, considerando la bibliografía abordada, los apuntes generados de los videos, explicaciones, documentos, etc. Asimismo, se destaca que en tanto la propuesta es en colaboración, cada uno debe cumplir su rol a fin de lograr los objetivos esperados del trabajo en equipo.

Los estudiantes van a ser evaluados de acuerdo a los criterios que se encuentran en la Grilla de Evaluación que reciben antes de comenzar la tarea. El producto final se comparte con el resto de los grupos para su discusión y análisis de calidad editorial.

Las imágenes que se adjuntan ilustran las producciones de dos de los grupos de estudiantes:



Evaluación final: Se toma en cuenta una matriz que incluye variables como:

Criterios a evaluar	Muy bueno	Bueno	Regular	Causas de reelaboración
1. Demuestra claridad y pertinencia en respuestas orales/ escritas.				
2. Demuestra claridad en la formulación y exposición de argumentaciones/ conceptualizaciones.				
3. Utiliza correctamente el vocabulario histórico.				
4. Demuestra manejo de la multicausalidad histórica.				
5. Elabora reflexiones a partir del material abordado.				
6. Otorga valor académico al material –textos, videos, documentos, etc.– utilizado en la secuencia.				
7. Muestra compromiso, cooperación y responsabilidad en la tarea individual y grupal.				
8. Cumple en tiempo y forma las actividades de la secuencia.				
9. Genera ideas propias y /o conclusiones válidas en función del material analizado.				
10. Se apropia de los roles asignados en las tareas de a pares y/o en equipos.				
11. Muestra empatía y respeto ante posturas antagónicas.				
12. Muestra conocimiento y manejo de herramientas digitales.				

Bibliografía del docente:

Aisenberg, B. (2005). “La lectura en la Enseñanza de la Historia. Las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos”. *Lectura y Vida*. Año 26. N° 3. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Aisenberg.pdf/view. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Cantón, D., Moreno, J y Ciria, A. (1994). *La democracia constitucional y su crisis*. Buenos Aires: Paidós.

Cortés Conde, R. (1979). *El Progreso Argentino 1880-1914*. Buenos Aires: Sudamericana.

Gallo, E. y Cortés Conde, R (1972). *La República conservadora*. Buenos Aires: Paidós.

Matsushita, H. (1986). *Movimiento obrero argentino*. Buenos Aires: Hyspamérica.

Mishra, P. y Koehler, M. (2006). *TPACK. Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge*. TeachersCollege Record, 108(6), 1017-1054.

Panettieri, J. (1982). *Los trabajadores*. Buenos Aires: CEAL.

Romero, L. (1994). *Breve Historia Contemporánea de Argentina*. Buenos Aires: FCE.

13. Viajando al mar de Ansenuza, laguna Mar Chiquita

Liliana Beatriz Contestin y María Laura Martínez

lilianacontestin@hotmail.com

laudatis@hotmail.com

Espacios curriculares: Geografía y Lengua y Literatura.

Destinatarios: alumnos de 5º año, Ciclo Orientado en Turismo; I.P.E.M. Nº 298 Maestro R. V. Butori. Alta Gracia. Provincia de Córdoba.

“ANSENUZA ES UN LUGAR BELLÍSIMO Y ENCANTADO, UN MAR MÍTICO, UNA TIERRA DE CONTRASTES POBLADA DE PLANTAS Y ANIMALES QUE NO SE DAN EN OTRA PARTE DEL PAÍS, CON ATARDECERES Y AMANECERES QUE SURGEN DE LOS JUNCOS CON UN RUBOR DE FLAMENCOS. SU NOMBRE ES UN ENIGMA, Y SUS LEYENDAS MISTERIOSAS.”
(BAJO, 2007)

Fundamentación: En la asignatura Lengua y Literatura, tanto la Lengua como la Literatura se abordan desde un enfoque comunicativo y una perspectiva sociocultural en la medida en que la Lengua, en general, y la Literatura, en especial, son una forma de comportamiento social y un patrimonio cultural. En 5º año del Ciclo Orientado, en la asignatura Geografía se pretende analizar e interpretar la realidad social desde las problemáticas socioterritoriales y articular los contenidos de la propuesta curricular Provincial –que hace hincapié en el estudio del territorio y la sociedad argentina y de Córdoba en particular– desde un contexto de integración regional. Por este motivo se articula este viaje con los contenidos que proponen el conocimiento, apropiación y enriquecimiento de leyendas de nuestra tierra, entrelazadas con cuentos e historias míticas de la Córdoba de antaño y las características que le imprimen ese aire misterioso y que da identidad propia a la región.

Esta propuesta didáctica tiene como propósito redescubrir Mar Chiquita con los ojos de quien tiene la experiencia del camino recorrido, desde la Geografía y la Literatura, apuntando siempre a la construcción colectiva de saberes, reflexiones, interpretaciones, análisis en un marco signado por las diferentes miradas de las dos asignaturas. Mirar y volver a mirar redescubriendo el pasado y el presente en el mar mítico de Ansenuza.

Se tiene en cuenta que los alumnos que asisten al viaje son de 5º año de la Orientación Turismo y pueden articular con otras asignaturas de la orientación como Patrimonio Turístico.

Se proponen actividades de acuerdo a las necesidades e intereses de los alumnos y a las vivencias con el entorno que permiten el conocimiento geográfico, ambiental y el desarrollo turístico de un espacio geográfico argentino único.

Contextualización: Problemáticas a atender:

- Acercar el conocimiento áulico al vivencial.
- Fragmentación y desintegración de los saberes escolares en materias o asignaturas, que no permite atender todos los aspectos de una misma realidad.

- Necesidad de integración del grupo clase.

Se pretende trabajar con un formato poco frecuente en la escuela secundaria: el trabajo de campo; y demostrar lo aprendido y manifestar los sentimientos a través del *Diario de viaje*.

Propósitos o intencionalidades de las docentes:

- Permitir al alumno darse cuenta de que lo que se aprende teóricamente en el aula es parte de la realidad.
- Mejorar el aprendizaje futuro a través de la movilización que provoca en los alumnos un viaje, estrategia didáctica que actúa como disparadora para nuevos conocimientos.
- Crear espacios diferentes de interacción del grupo clase y de los alumnos con los docentes.
- Vivenciar y conocer espacios nuevos en los que la naturaleza y la sociedad interactúan, dándoles a los alumnos oportunidades que no han de ser vividas de otra manera.

Objetivos: En el marco de la planificación anual de Geografía, unidad didáctica III “Ambientes argentinos: economías regionales, impacto ambiental y social” se plantea una salida didáctica conjunta con la asignatura Lengua y Literatura a Mar Chiquita, que se propone que los estudiantes logren:

- Conocer parte de la ruta que une la Región Centro y el Mercosur con otras regiones del país y del exterior, considerando su importancia en la economía regional y nacional.
- Comprender las características de los espacios productivos Provinciales a recorrer, distinguiendo sus actividades propias: agrícolas, ganaderas, industriales y turísticas.
- Identificar las características de la Región y Área Turística Mar Chiquita y sus principales identidades: sitio Ramsar, Primera Maravilla Natural de Córdoba y Patrimonio Cultural, y su relación con el imaginario popular a través de sus leyendas.
- Investigar sobre la preservación de la Reserva de Uso Múltiple *Bañados del Río Dulce y Laguna Mar Chiquita*.
- Conocer su costanera y reserva, efectuar avistaje de aves (en particular de flamencos rosados), adentrarse en sus principales museos, recorrer el criadero de coipos o falsas nutrias y otras especies animales, y visitar el Gran Hotel Viena.
- Vivenciar un espacio de integración interdisciplinar y recreativo en el que pueden compartir conocimientos desde distintas áreas: Lengua y Geografía.

En el eje temático N° II de la planificación anual de Lengua y Literatura “Palabras Mágicas” se propone la lectura de “El mar de Ansenúza”, de Cristina Bajo. Como experiencia sensibilizadora y de integración interdisciplinar se realiza la salida educativa a Mar Chiquita para la que se plantean los siguientes objetivos:

- Reflexionar y trabajar los distintos formatos textuales y sus características principales.
- Investigar la etimología del nombre.
- Producir textos ficcionales en base al análisis, valoración e interpretación de la experiencia de viaje.
- Reconocer el papel del lenguaje en la construcción del conocimiento y los valores culturales.
- Utilizar el lenguaje de manera cada vez más libre, personal y autónoma para reconstruir y comunicar la experiencia propia y crear mundos de ficción.

- Reflexionar sobre el ambiente de la Laguna Mar Chiquita.
- Experimentar vivencias individuales como fuente de inspiración narrativa.

Formatos pedagógicos: Aula-taller y Trabajo de campo.

Actividades de Geografía:

1. Antes del viaje se realizan actividades de reconocimiento respecto de las rutas de acceso a la Región Mar Chiquita, la ubicación de la ciudad de Miramar y de la Laguna. Se analizan los mapas: *Caminos de Mar Chiquita. Región Mar Chiquita* (Turismo en Córdoba, s/f) y *Camino de los Grandes Lagos. Región de los Grandes Lagos* (Turismo en Córdoba, s/f).



2. Se analizan textos referidos al espacio geográfico y su historia, con búsqueda de material en páginas *Web* y confección de cartografía. Para ello los alumnos trabajan reunidos en grupos en los que socializan y comentan la información brindada y recogida. Estas instancias se realizan en la escuela y en los horarios correspondientes a cada asignatura.

3. En un mapa de la Provincia de Córdoba se localizan: las rutas a recorrer, las principales localidades por las cuales se atravesará en el recorrido, la laguna Mar Chiquita o Mar de Ansenusa y los ríos que desaguan en ella (con sus diversos nombres).

4. Los estudiantes construyen un mapa teniendo en cuenta el tipo de relieve.

5. Se evalúa la importancia de la ruta Nacional 19 (Conexiones con el resto del Mercosur y pasos).

6. Se observan fotos de los cambios en la laguna a lo largo del tiempo; se analizan causas y consecuencias.

7. Se analiza la importancia del lugar a visitar como área protegida.

8. Se busca información sobre las actividades que se desarrollan a lo largo de las rutas a recorrer.

9. A lo largo del viaje, estudiantes y profesoras transitan: Ruta Provincial 5, Circunvalación de la ciudad de Córdoba, Ruta Nacional 19 y Rutas Provinciales 10, 17 y 3, lo que permite visualizar a los alumnos los actuales usos del suelo, como por ejemplo, reurbanización de Alta Gracia a Córdoba, suburbios de Córdoba y sus industrias, agricultura en particular de trigo, industrias en zona rural como SanCor, ganadería lechera, y los atractivos y servicios turísticos de Mar Chiquita, en particular de Miramar,

10. Los estudiantes toman nota de cambios en el paisaje geográfico y social, a modo de borradores para su *Diario de Viaje*.

11. Durante la estadía en la ciudad de Miramar se visita: Reserva de Uso Múltiple Bañados del Río Dulce y Laguna Mar Chiquita, Camping Don Osvaldo, Museo de Ciencias Naturales Aníbal Montes, Museo Gran Hotel Viena, Criadero de coipos –falsa nutria– Edigio León (este último, ilustrado en la fotografía)



12. Se recogen folletos y se efectúan tomas para analizar en clase.

Actividades de Lengua y Literatura:

- 1.** Explicitación oral y registro de las ideas previas acerca del viaje.
- 2.** Investigación sobre la etimología del nombre Ansenzuza.
- 3.** Narración oral de leyendas de la obra de Cristina Bajo “La señora de Ansenzuza”, “La flor secreta” y “El Padre de la Hacienda” como motivadoras.
- 4.** Caracterización del Diario de viaje como obra literaria. Análisis de los rasgos provistos por Peñuelas (2014).
- 5.** Se propone que a lo largo del recorrido los estudiantes escriban un *Diario de viaje*, en el que incluyan mapas, fotos, línea de tiempo descriptiva, folletos, producción y registro de la experiencia.
- 6.** Luego del viaje, se realiza una comparación de las ideas previas con la experiencia vivida.
- 7.** Producción ficcional de diferentes leyendas que son integradas en una Antología literaria de 5º año.
- 8.** Posteriormente de la observación y escucha de los distintos relatos sobre el Hotel Viena, se elabora la escritura de un cuento de carácter fantástico.
- 9.** Inclusión de los cuentos fantásticos en una antología literaria.



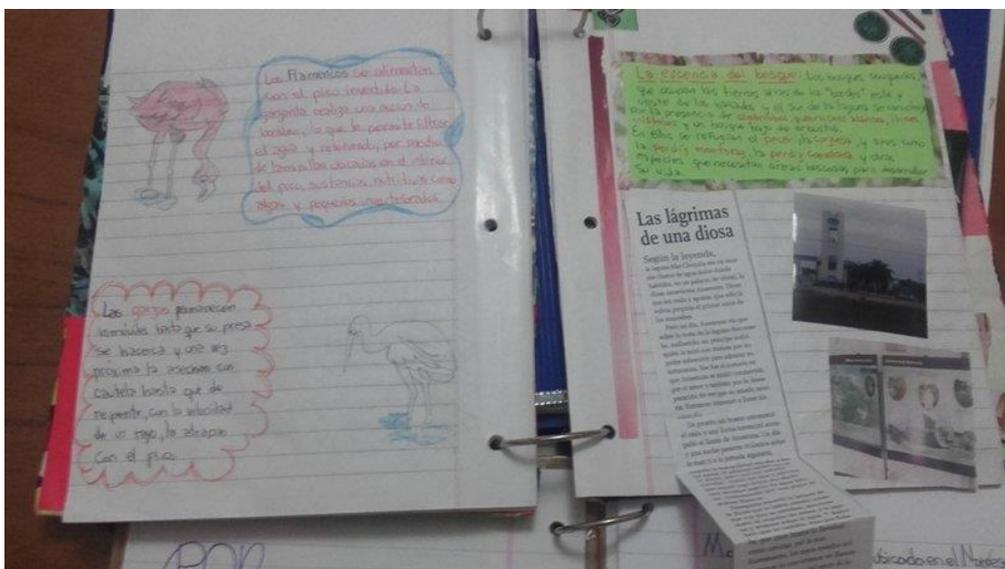
Monitoreo y evaluación de los aprendizajes

Evaluación de proceso. Se realiza con respecto a los trabajos previos efectuados en ambas asignaturas y del viaje en sí en relación a los objetivos propuestos.

Evaluación final. Se realiza a través de la entrega del *Diario de viaje* elaborado en forma personalizada que, desde el punto de vista geográfico, contiene información de la región Mar Chiquita: croquis, características naturales y transformaciones de la laguna (tanto desde la perspectiva natural como poblacional), idiosincrasia de un pueblo golpeado por las inundaciones frecuentes, actividades económicas con énfasis en el turismo. Desde la asignatura Lengua y Literatura se evalúan los criterios de adecuación y pertinencia al tema, redacción, coherencia y cohesión, cronología de los hechos narrados, ortografía y producción personal.

En los *Diarios de viaje* presentados pudimos observar la excelente predisposición de los alumnos, al registrar con imágenes fotográficas la experiencia vivida y una investigación exhaustiva en la búsqueda de material. En la redacción se manifiesta la alegría y el sentimiento de unión que generó en ellos realizar esta vivencia como así también los aprendizajes alcanzados.





Indicadores. Se cumplen:

- Comprensión de las características geográficas y ambientales de la reserva, haciendo hincapié en las aves, en particular su especie más destacada: el flamenco.
- Valoración de la importancia de la preservación del ambiente de la laguna para la vida animal y vegetal, y para el desarrollo humano.
- Conocimiento de la fascinante historia relacionada con el poblamiento y los vaivenes sufridos por los ciclos de sequía e inundaciones de la región; asimismo, con la historia que atrae a lugares emblemáticos de la zona como son el Gran Hotel Viena y la ciudad de Miramar.
- Comprensión del medio de vida rural de la granja y criadero de coipos, conociendo su producción y actual destino, muy relacionado con la gastronomía local.
- Expresión de vocaciones relacionadas con la orientación elegida por los alumnos.
- Esfuerzo para el logro y la concreción del viaje (algunos alumnos trabajaron para pagar su viaje).
- Integración social y unión en el grupo de alumnos.

- Redacción creativa de su propia experiencia a través de sus *Diarios de viaje*.
- Muy buenos resultados cualitativos y en cuanto a las calificaciones obtenidas por los alumnos en sus informes finales *Diario de viaje*.
- Excelente comportamiento por parte de los alumnos, respetando normas tanto en el viaje como en las distintas visitas, demostrando capacidades previas trabajadas en clase.
- Integración docente que permite el mutuo conocimiento tanto desde los contenidos como desde lo social.

Bibliografía del docente y para los estudiantes:

Bajo, C. (2007). *La Señora de Ansenusa y otras leyendas* (2ª ed.). Córdoba, Argentina: del Boulevard.

Gobierno de la Provincia de Córdoba (2015). *Mar Chiquita: un lugar privilegiado para el avistaje de aves*. Córdoba: Córdoba Turismo, Experiencias Córdoba Natural y Activa. Disponible en: <http://prensa.cba.gov.ar/turismo/miramar-un-lugar-privilegiado-para-conocer-la-laguna-de-mar-chiquita/>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Gobierno de la Provincia de Córdoba (s/f) *Región de Mar Chiquita*. Córdoba, Argentina: Córdoba Turismo. Disponible en: <http://www.cordobaturismo.gov.ar/region/mar-chiquita/> . Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

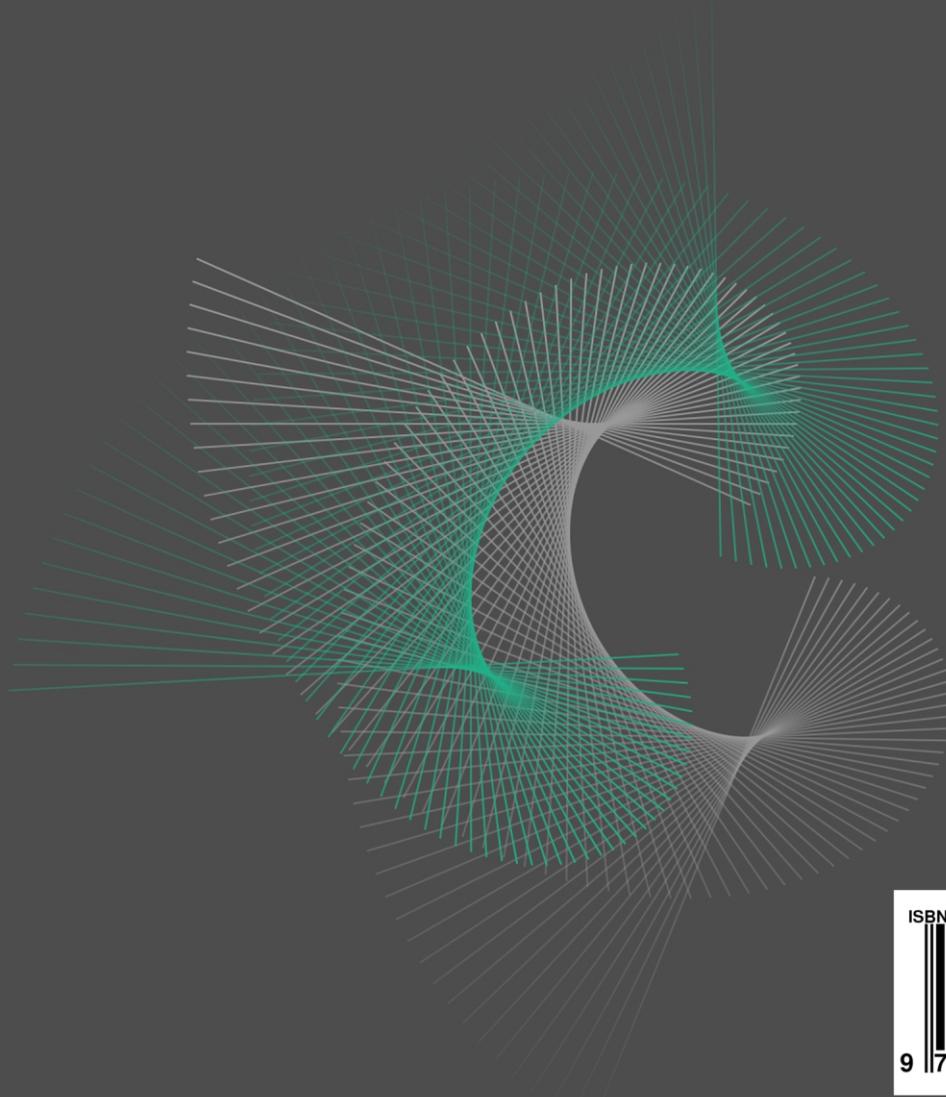
Gobierno de la Provincia de Córdoba (s/f). *Reserva de Usos Múltiples Bañados del Río Dulce y Mar de Ansenusa*. Córdoba, Argentina: Córdoba Turismo. Disponible en: <http://www.cordobaturismo.gov.ar/audioguia/516/>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

La Voz del Interior (2008). *Siete maravillas naturales de Córdoba: Laguna Mar Chiquita*. Córdoba, Argentina: La Voz del Interior.

Peñuelas, A. (2014). *Ocho consejos para escribir un diario de viaje*. Madrid: Revista Elle. Disponible en: <https://www.elle.com/es/living/viajes/news/a581517/diario-viaje-consejos/> Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Turismo en Córdoba (s/f). *Caminos de Mar Chiquita. Región Mar Chiquita*. Disponible en: <http://www.turismoencordoba.net/pdf/Mapa%20REGION%20DE%20MAR%20CHIQUITA.pdf>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

Turismo en Córdoba (s/f). *Camino de los Grandes Lagos. Región de los Grandes Lagos*. Disponible en: <http://www.turismoencordoba.net/pdf/Mapa%20GRANDES%20LAGOS%20DE%20LA%20PROVINCIA%20DE%20CORDOBA.pdf>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.



comunicarte
Editorial

UCC UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CÓRDOBA
JESUITAS

Facultad de Educación