



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

PROYECTOS PARA ENSEÑAR HISTORIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA DE LA POSTPANDEMIA

DOCENTES

ANAHÍ MASTACHE

MARÍA ALEJANDRA FERNÁNDEZ

VANINA POZZO

ANDREA IGLESIAS

ADSCRIPTAS

FERNANDA GUZMÁN LLACH

SILVANA ROCÍO LERA

OCTUBRE 2022



FILO:UBA

Facultad de Filosofía y Letras

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DIDÁCTICA DE NIVEL MEDIO / PROBLEMÁTICAS
PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS DEL NIVEL SECUNDARIO

Proyectos para enseñar Historia en la escuela secundaria de la postpandemia

Compiladora: Anahí Mastache

Equipo docente

Anahí Mastache - Prof. Adjunta Regular a cargo

María Alejandra Fernández - JTP

Vanina Pozzo - Ayudante de Primera

Andrea Iglesias - Ayudante de Primera

Fernanda Guzmán Llach - Adscripta

Rocío Lera - Adscripta

Contacto: didacticadenivelmedio@gmail.com

Autorxs de los Proyectos: Néstor Bacher, Alejo Cabra Alifano, Leandro Catalini, Sofía Garay Gadea, María Magdalena Gerez, Mariela Kalik, Melisa Libfrand, Florencia Márquez, Jimena Mosiewicki, Laura Carolina Nakachi, Noelia Oshiro, Patricia Pérez, Marianela Renzi, Marcela Resumil, Yazmin Rey, Lara Reynoso Maidan, Candela Rosental Manteola, Natalia Sain, Emanuel Saltarelli, Verónica Serdiuk, Rocío Slatman, Milagros Tejada, María Belén Trejo y Noelia Beatriz Verón Benitez.

Proyectos para enseñar Historia en la escuela secundaria de la postpandemia /
Néstor Bacher ... [et al.] ; compilación de Anahí Mastache. - 1a ed. - Ciudad
Autónoma de Buenos Aires : Anahí Viviana Mastache, 2022.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-88-6924-7

1. Educación Secundaria. 2. Historia. 3. Materiales Didácticos. I. Bacher, Néstor. II. Mastache, Anahí, comp.
CDD 373.011

Este libro se realizó en el marco del proyecto de Cátedra de Didáctica de Nivel Medio (Plan 85) y Problemáticas Pedagógicas y Didácticas del Nivel Secundario en el primer cuatrimestre de 2022, Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN. El proceso de trabajo. Por <i>Anahí Mastache</i>	p.4
1- Ser joven en el EMEM, ayer y hoy. Por Mariela Kalik, Patricia Pérez, Marianela Renzi y Rocío Slatman	p.11
2 - Memorias al aire. Proyecto interdisciplinario de producción de podcast sobre las últimas dictaduras cívico-militares en América del Sur. Por Natalia Sain y Milagros Tejada	p.53
3 - Mujeres que irradian Ciencia. Avances en la Física a partir de los aportes de una mujer a principios del Siglo XX. Por María Magdalena Gerez, Laura Carolina Nakachi, María Belén Trejo y Noelia Beatriz Verón Benitez	p.83
4 - Una mirada de los DDHH desde la historia reciente. Conquistas, luchas y resistencias. Por Sofia Garay Gadea, Florencia Márquez y Candela Rosental Manteola	p.108
5 - Interpelando juventudes que interpelan. Un proyecto de museología. Por Néstor Bacher, Noelia Oshiro, Marcela Resumil y Verónica Serdiuk	p.130
6 - Censuras, prohibiciones y complicidades en la última dictadura cívico-militar en Argentina. La producción de una revista como transmisión de la historia y como expresión de la cultura escrita. Por Alejo Cabra Alifano, Leandro Catalini y Emanuel Saltarelli	p.180
7 - Lectura y Expresión de Identidades de América del Sur. Un recorrido por la historia reciente. Por Jimena Mosiewicki, Lara Reynoso Maidan, Melisa Libfrand y Yazmin Rey	p.216

Introducción

El proceso de trabajo

Por Anahí Mastache

La asignatura

Los textos que siguen fueron el producto del trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes de la asignatura Didáctica de Nivel Medio (Plan 85) y Problemáticas Pedagógicas y Didácticas del Nivel Secundario (Plan 2016) de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires durante el cursado del primer cuatrimestre de 2022.

Nuestro profundo agradecimiento a todxs y cada unx de ellxs por el compromiso y el esfuerzo realizado a lo largo del cuatrimestre, así como por aceptar esta propuesta de publicación de sus trabajos. La idea de hacerlo obedece a nuestra convicción de que se trata de un material altamente valioso para la comunidad educativa.

La asignatura se ubica en el Ciclo Orientado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y es también materia obligatoria del Profesorado. Por consiguiente, comparten el aula estudiantes de grado y profesionales que regresan a obtener el título de Profesorx. Por su ubicación curricular, lxs asistentxs tienen un conocimiento previo de didáctica general y también de otras disciplinas que constituyen bases teóricas necesarias, tales como psicología, sociología, pedagogía, política, historia...

El desarrollo de la materia gira alrededor del siguiente eje temático: la escuela media como espacio de trabajo profesional en el acompañamiento a la comunidad educativa en su labor de formación de lxs adolescentxs en su tránsito hacia la adultez.

Se organiza con la clásica propuesta de espacios teóricos y prácticos. Las clases (en especial, las prácticas) se desarrollan en torno a un trabajo de campo. El mismo se propone como un espacio de acercamiento a la escuela media desde un rol profesional que incluye tareas de búsqueda y análisis de información, elaboración de análisis didácticos y diagnósticos, generación de propuestas, desarrollo didáctico de proyectos, evaluación de propuestas y reflexión sobre la propia práctica. En este sentido, se trata de generar un espacio lo más cercano posible a la realidad del trabajo en el nivel desde un rol diferente del que pudieran haber desempeñado previamente: alumnx, docentx, preceptorx. Este acercamiento habrá de permitirles construir una mirada analítica, propositiva y evaluativa que aporte a la

capacidad de operar en este nivel educativo pensado como campo de desempeño profesional de lx graduadx en Ciencias de la Educación, cualquiera sea el rol de inserción: asesorx pedagógicx, docentx, preceptorx, directivx, diseñadorx curricular, formadorx de docentxs, etcétera.

En el primer cuatrimestre de 2022, pasada la pandemia del COVID-19, pero todavía bajo los efectos de su impacto, generamos una propuesta que recuperó parcialmente la lógica de trabajo propia de la presencialidad con instancias que habíamos inventado ante la situación de aislamiento y cierre de los edificios escolares.

Encuadre del trabajo de campo

Para realizar el trabajo de campo, lxs estudiantes conforman equipos de 2 o 3 integrantes.

El trabajo de campo tiene dos etapas: 1) análisis didáctico y diagnóstico a partir de la observación y registro de situaciones escolares; 2) elaboración de una propuesta didáctica con formato de proyecto que constituye una respuesta posible a las demandas propuestas o a las necesidades percibidas en la escuela visitada.

Dado este contexto particular, en el cual se regresaba a una presencialidad plena, pero con escuelas en proceso de reorganización y con una importante cantidad de residentes a la espera de poder realizar sus prácticas, optamos por no exigir la asistencia a la escuela. En consecuencia, la visita a las escuelas continuó siendo reemplazada por la vista de un material audiovisual (*La escuela contra el margen*, dirigida por Diego Carabelli y Lisandro González Ursi, Argentina, 2018, 113 min., Documental, ATP). Las clases del audiovisual ofrecen un contexto, un conjunto de referencias para elaborar un proyecto didáctico. A este material se sumó el registro de una observación de clase y la entrevista a su docente, efectuados por estudiantes de años anteriores en otra escuela secundaria de la Ciudad. Ante la ausencia de una demanda por parte de la escuela o lx docente, les propusimos hacer un Proyecto para Historia de 4° año en la Ciudad de Buenos Aires en el marco de los diseños curriculares de la Nueva Escuela Secundaria (NES).

La observación

La primera tarea fue la "observación/escucha" del audiovisual desde un rol profesional.

La observación puede ser pensada y conceptualizada en los términos en que lo trabaja la perspectiva cualitativa de investigación. El texto de referencia para lxs estudiantes es Ávila

(2004). Siguiendo a la autora, cabe señalar que observar no es sólo ver (que es un acto natural) sino mirar (lo cual es un acto cultural); podría decirse que no es el ojo el que observa sino lx sujetx culturalmente situadx quien lo hace en una determinada *posición* (*las cosas que se registran e interpretan dependen de la perspectiva en la cual se ubica cada observadorx*). El relevamiento que se realiza a partir de la observación no se sustenta en lo que las personas dicen que hacen o piensan ni en sus relatos sino en la evidencia directa que lx observadorx obtiene como testigo de situaciones cotidianas que tienen lugar más allá de la intencionalidad de lx observadorx. La situación observada no pre-existe sino que se construye en el propio acto observador. Es decir que el campo se modifica con la presencia de quien observa; no obstante, en la observación de tipo etnográfica (que es la que solicitamos a nuestrxs estudiantxs), hay una preocupación por observar las cosas tal como ocurren en la vida cotidiana y evitar modificar o interrumpir la naturalidad del escenario. Para ello es imprescindible sostener una mirada abierta y situacional con la intención de captar la globalidad de manera sistemática y a la vez focalizar las cuestiones que interesan en función de los intereses de la observación. Al mismo tiempo, se reconoce que no se puede observar "todo", que siempre se hacen selecciones y recortes que dependen de la familiaridad con las situaciones (las experiencias pasadas nos enseñan a filtrar ciertos estímulos desagradables o a exagerar lo deseado) y del estado físico y/o emocional presente.

Al compartir sus registros, lxs integrantes de cada equipo pueden darse cuenta de las diferencias y similitudes entre sus percepciones, de los hechos registrados u omitidos, de los sesgos en la percepción, de la atribución de sentidos, de la mirada evaluativa, entre otros elementos que permiten trabajar sobre la técnica de la observación como herramienta profesional.

El objetivo de la observación (no del todo posible de ser cumplido viendo el documental en vez de visitar una escuela y compartir una jornada escolar con sus integrantes) es vivenciar la dinámica de la vida cotidiana en la escuela, incluyendo los tiempos de clase, los recreos, los tiempos intersticiales (entrada y salida del aula y de la escuela), así como algunos momentos fuera de la escuela pero vinculados a ella, todos ellos importantes en la vida escolar y en la formación y socialización de lxs jóvenes.

En una primera mirada, la tarea de lxs estudiantes fue observar todo lo que pudieran con la mayor amplitud posible y con la mayor distancia posible. Para eso era central generar la actitud adecuada. Con este fin, realizamos algunas actividades previas de anticipación y análisis de lo esperado con vistas a facilitar la posibilidad de un acercamiento al audiovisual —como si se tratara de un lugar que les fuera absolutamente desconocido y en el cual no

tuvieran ni idea de lo que podrían llegar a ver, escuchar y sentir; es decir, sostener una mirada de extranjería. De este modo, podrían estar en condiciones de dejarse sorprender por lo que pudieran encontrar.

La escuela media, como toda organización-institución, presenta un alto grado de complejidad. En ella acaecen de manera simultánea y sucesiva una gran cantidad de hechos que -en general- se presentan a lx observadorx de manera confusa y posible de ser interpretados de múltiples maneras. Como estamos accediendo a la escuela, a partir de la mirada de otrxs (lxs directores del documental, la voz de quienes cuentan su experiencia), nos encontramos frente a una "selección" de situaciones y frente a "algunas" miradas posibles sobre los hechos que se muestran. Además, lxs observadorxs también hacen una mirada selectiva e "implicada" (Barbier, 1977) (es decir, "afectada" por lo observado). Esta afectación no voluntaria facilita y dificulta a la vez la captación de las situaciones, y exige un trabajo de distanciamiento y de elucidación de las propias reacciones. Por otra parte, suele ser difícil -sino imposible- sostener una actitud de aceptación empática de lo percibido sin emitir juicios de valor ni tomar partido ante los hechos observados.

Para trabajar sobre la inevitable perspectiva subjetiva de la observación (selección de hechos, interpretación de los mismos, identificación con algunos personajes más que con otros, no neutralidad valorativa), cada estudiante debía registrar, no sólo lo observado, sino también su perspectiva sobre lo observado. De este modo, los juicios de valor, las actitudes de identificación, las impresiones subjetivas, quedaban registradas y podían ser consideradas como un analizador (Lapassade, 1977); es decir, como un elemento que ofrece datos de la situación y, en consecuencia, requiere ser analizado.

Les solicitamos ver el documental al menos dos veces. La primera, con la intención de captar el clima y la lógica de la escuela. Por lo tanto, en esta primera mirada, el registro escrito cumplía un rol secundario; alcanzaba con un registro general al finalizar de lo que les pareciera más significativo, sin intentar una narración de los hechos. Se trataba, así, de un registro del impacto del audiovisual en cada unx. Las siguientes miradas al audiovisual, debían realizar un registro sistemático que no buscaba reconstruir el guión sino permitir el trabajo posterior.

El análisis didáctico y el diagnóstico preliminar

Tras conformar un registro unificado, lxs integrantes de cada grupo empiezan el proceso de análisis.

Desde un primer acercamiento intuitivo hasta la elaboración de un diagnóstico preliminar. Ello supone la realización de un análisis sistemático del material consignado a partir del uso de la bibliografía recomendada. Se trata de desarrollar la capacidad para elaborar hipótesis que permitan dar cuenta de las situaciones observadas y de los significados que las mismas tienen para lxs distintxs integrantes de la escuela. Ello requiere tanto de una correcta comprensión de los conceptos teóricos como de una adecuada articulación entre los referentes teóricos y los datos empíricos.

El diagnóstico preliminar constituye una síntesis interpretativa sobre las características de la escuela y sobre la propuesta de enseñanza y el desarrollo de las clases (la propuesta en acción). Las distintas síntesis interpretativas son trabajadas en las clases prácticas e intercambiadas entre diferentes grupos, lo cual permite visualizar los distintos focos y ejes interpretativos.

La elaboración del proyecto

Un Proyecto se caracteriza por:

- Tener un propósito o meta a alcanzar.
- Tener una unidad de sentido, un eje articulador de distinto tipo (conceptual, temporal, de tareas/ actividades) que permite que las distintas acciones puedan ser percibidas como parte de algo más amplio que las abarca.
- Integrar un conjunto variado de actividades y tareas para el logro de la meta.
- Tener un producto final (un diseño, un prototipo, un informe).

Habitualmente, el proyecto se centra en la elaboración de una propuesta que constituye una respuesta posible a las demandas y/o necesidades planteadas por lxs integrantes de la escuela, y que en general son conocidas con anterioridad por las vinculaciones previas entre los miembros del establecimiento y las docentes de la cátedra.

En este caso, ante la ausencia de personas concretas con necesidades específicas, les propusimos a lxs estudiantes que tuvieran en cuenta las demandas y/o necesidades vinculadas al contexto actual de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Ahora bien, como la respuesta a esta situación no puede ser totalmente "universal", les pedimos que la contextualizaran en función de sus síntesis diagnósticas. De esta manera, las decisiones didácticas que tomaran debían fundamentarse en las características de la escuela, del grupo clase y de lxs estudiantes del documental.

Como ya dijimos, la consigna solicitó la elaboración de un proyecto didáctico para Historia de 4º año en la Ciudad de Buenos Aires en el marco de los diseños curriculares de la

Nueva Escuela Secundaria (NES). El mismo debía incorporar el tratamiento de algún contenido transversal que consideraran relevante (educación sexual integral: la perspectiva de género en la historia; la convivencia: la discriminación a distintos grupos sociales en distintos momentos históricos; las tecnologías digitales: la alfabetización digital y el uso de diversos recursos multimediales).

El material que compartimos

En esta compilación, compartimos 7 trabajos realizados por 24 estudiantes. Si bien realizamos una edición de los trabajos para darle cierta uniformidad al texto completo, no se corrigieron los estilos de escritura de cada grupo ni sus modos específicos de presentación de los temas.

En los distintos textos que conforman este material, lxs lectorxs hallarán proyectos con distinto grado de especificidad. Algunos se acercan más al planteo de una secuencia didáctica; otros presentan un mayor grado de generalidad. Hay proyectos que se estructuran alrededor de un eje problemático, otros en torno a una problemática. Algunos grupos optaron por elaborar abundantes recomendaciones para las decisiones que lxs docentes deben tomar al momento de implementarlo; otros grupos, por el contrario, detallaron más las actividades previstas y sus características. Algunas propuestas presentan consignas y recursos; otros sólo señalan recomendaciones para su búsqueda o diseño por parte de lxs docentes.

Cinco de los siete proyectos presentan una propuesta de integración de Historia con Lengua y Literatura, uno de los cuales incluye además Teatro; los otros dos proyectos eligieron para proponer un proyecto integrado Física y Artes, respectivamente. Además, cinco proyectos incorporan el tratamiento de ESI como contenido transversal, otro proyecto incorporó de manera transversal Formación Ciudadana y otro más propuso el trabajo con Tecnologías de la información.

Pese a que todos ellos partieron del Diseño Curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, creemos que pueden ser usados con provecho por docentes de otras jurisdicciones. Más aún, la lógica que proponen muchos de ellos permite su rediseño para el desarrollo de contenidos propios de otras asignaturas. También es posible usarlos de inspiración para diseñar propuestas propias.

Este material no requiere una lectura lineal, cada lectorx puede realizar un recorrido propio sin desmedro alguno de la comprensión de los distintos textos. Por otra parte, queremos señalar que, aún cuando somos conscientes de que los diagnósticos son todos muy similares (lo cual se justifica en el hecho de tener como referente las mismas escuela, clase y

docente), decidimos dejarlos ya que la mirada que cada equipo hizo de los datos constituyó un insumo para sus decisiones pedagógico didácticas. No obstante, lxs lectores pueden saltarse los apartados correspondientes.

Todos los proyectos didácticos que se presentan a continuación tienen, a nuestro juicio como docentes, un alto grado de interés para la comunidad educativa. Esperamos que lxs lectorxs compartan este interés. Más aún, es nuestro deseo que la lectura de los proyectos genere en lxs lectorxs el interés por adaptarlos a sus realidades e implementarlos, por pensar otros proyectos, por re-inventar sus clases.

Bibliografía citada

- Avila, R. (2004). La observación, una palabra para desbaratar y re-significar: hacia una epistemología de la observación. *Cinta de Moebio*, diciembre, número 021. Santiago, Chile: Universidad de Chile.
- Barbier, R. (1977) *La recherche-action dans l' institution éducative*. Paris: Gauthiers Villars.
- Lapassade, G. (1979). *El analizador y el analista*. Barcelona: Gedisa.

1- Ser joven en el EMEM, ayer y hoy

Autoras:

Mariela Kalik

Patricia Pérez

Marianela Renzi

Rocío Slatman

Historia

Lengua y Literatura

Educación Sexual Integral

4to año

1er cuatrimestre 2022

1.- Introducción

El presente trabajo sintetiza la propuesta de la asignatura Didáctica de Nivel Medio de la carrera Ciencias de la Educación de la UBA. Dicha propuesta consta de la elaboración de una interpretación diagnóstica tentativa de una escuela de nivel secundario y la elaboración de un proyecto didáctico interdisciplinario enmarcado en la propuesta curricular de la Nueva Escuela Secundaria (NES) de la CABA, que pueda ser potencialmente relevante para la escuela del caso y sus actores institucionales.

El documento está organizado en dos partes. Un primer apartado que aborda algunos rasgos de la escuela y de sus integrantes desde un enfoque institucional, así como también la caracterización de algunos elementos centrales de la propuesta pedagógico-didáctica, considerando la perspectiva disciplinar de la profesora analizada, su propuesta de enseñanza, el desarrollo de la clase (clase de historia de 4to año) y la evaluación de los aprendizajes. En el segundo apartado, se presenta el diseño del proyecto didáctico interdisciplinario como sugerencia para su implementación en el grupo clase objeto de la observación.

2.- Metodología de trabajo

El diagnóstico tentativo fue realizado a partir del análisis de tres tipos de materiales: un documental de una escuela secundaria, un registro de observación de una clase de Historia de 4to año y un registro de una entrevista realizada a esa docente. El primer material, el documental *La Escuela contra el Margen*¹, nos permitió realizar un análisis de la dinámica institucional de la una escuela ubicada en el barrio de Lugano. A partir de la observación/escucha de diferentes acontecimientos, actores y espacios tales como recreos, entrada de estudiantes, excursiones, reuniones de personal, oficina del director, preceptoría, pasillos, procuramos describir brevemente las características de la escuela y de los estudiantes. Incluimos dentro del análisis de la vida cotidiana de este establecimiento al desarrollo del taller especial que se muestra en el documental y que culminó con la participación de un grupo de estudiantes en el proyecto *Jóvenes y Memoria*.

Este trabajo de observación se realizó partiendo de la premisa de que “el que ve no es el ojo sino el sujeto, culturalmente situado, culturalmente socializado” (Ávila, 2004, p.3). Por ello, luego de que cada integrante del equipo realizó un registro de observación desde su particular punto de vista, con cuatro columnas (tiempo, hechos sucedidos y observados,

¹ Argentina, 2008. Dirigida por Lisandro Gonzalez Ursi, Diego Carabelli.

sentimientos e impresiones y elementos analíticos), se trabajó en la unificación de estas versiones del documental, confrontando las miradas subjetivas en un registro grupal que permitiera un mayor grado de validación (Ávila, 2004).

Asimismo se trabajó, en el marco de las clases teórico prácticas, en un ejercicio de soliloquio que permitió reconstruir algunos sentidos en relación con los y las diferentes sujetos que desempeñan roles en la institución observada. Este trabajo permitió reconstruir otros sentidos, enriqueciendo el trabajo de observación y análisis.

El segundo y tercer material, el registro de observación de la clase de Historia (también trabajado en cuatro columnas) y la entrevista realizada a esa docente, nos permitió hacer foco en la propuesta pedagógica de la clase, en algunas concepciones epistemológicas e intencionalidades de la docente.

El diagnóstico tentativo sobre rasgos singulares de la institución, las personas y la propuesta pedagógica, se construyó metodológicamente a partir de un primer acercamiento a los materiales antes citados e incluyó una etapa de análisis sistemático desde los aportes de los diferentes autores. En un segundo contacto con el material, se profundizó la mirada de los registros a partir de las primeras conjeturas y de la implicación de las analistas. En un tercer momento, se avanzó en una síntesis interpretativa y multirreferenciada² centrada en las líneas priorizadas. De este modo, se trabajó en la formulación de hipótesis -posibles interpretaciones- sobre algunas situaciones vinculadas con la vida institucional y la propuesta didáctica que se consideraron relevantes y significativas. Estas hipótesis se presentan articulando datos empíricos (fragmentos de las observaciones o entrevistas) y teoría.

En cuanto al diseño del Proyecto, se partió de la información organizada en el diagnóstico y se trabajó en la definición de un eje articulador que permitiera realizar una propuesta situada y pertinente para el grupo clase en cuestión. Se consultaron los documentos curriculares relativos al ciclo orientado de la NES de CABA, haciendo foco en las asignaturas Historia y Lengua y Literatura de la formación general correspondientes a 4to año. También se tomó como insumo el diseño curricular de ESI para la educación secundaria de la NES.

² Nos referimos al análisis multirreferenciado, tal como lo plantea Marta Souto (2008), que supone un modo de abordar la comprensión de los fenómenos desde distintas lecturas que no simplifiquen la mirada sino que, por el contrario, incorporen distintas perspectivas teóricas que permiten abordar al campo en su complejidad.

3.- Diagnóstico

La escuela y sus integrantes

En el presente trabajo presentamos una propuesta diagnóstica que da cuenta de algunos rasgos idiosincráticos que surgen a partir del análisis de los datos empíricos relevados, para caracterizar el funcionamiento institucional de la escuela del documental:

- La inclusión sería parte de la identidad institucional.
- Los bordes o las delimitaciones de la institución en relación con el afuera o el contexto en el que se encuentra parecerían particularmente permeables.

La búsqueda de la inclusión y la preocupación por garantizar el derecho a la educación secundaria de los jóvenes que asisten a la escuela podría constituirse en un rasgo de su identidad institucional. Podemos pensar que este rasgo identitario se expresa de manera singular en el estilo institucional³ (Fernández, 1994, en Mastache, 2004).

A continuación, señalaremos algunas producciones y/o modos de llevar adelante la tarea -en tanto organizador institucional- que podrían dar cuenta de una política inclusiva como rasgo del estilo institucional.

La escuela se define inclusiva y elige presentarse así ante la comunidad. Desde la misma fachada de su edificio se puede observar un cartel colgado con motivo de su 20 aniversario. El cartel pregona:

20 años trabajando por la inclusión. Es un logro de todos y para todos". (Registro del documental, pág. 6)

En este sentido, la inclusión sería percibida como un logro valorado y forma parte de la escuela deseada, constituyéndose en un posible rasgo de su identidad.

Asimismo, las decisiones referidas a la modificación del régimen académico⁴ (RA) que se realiza en favor de los estudiantes que fueron madres recientemente y en relación con la permanencia de niños en las aulas (Acuerdos Institucionales de Convivencia) nos permitiría hablar de estrategias y modalidades tendientes al acompañamiento de las trayectorias y el logro de la inclusión efectiva (Terigi, 2018). Un ejemplo de estas estrategias puede observarse en el siguiente fragmento:

³ El estilo institucional refiere a ciertos aspectos o cualidades de la acción institucional que se reiteran a lo largo del tiempo y configuran una modalidad característica que puede hacerse visible en el modo en que llevan adelante la tarea de enseñar, el modo en que se juzga y se percibe la realidad, el tipo de estrategias y modalidades para trabajar sobre los conflictos y dificultades, en las modalidades de comunicación, en las modalidades de control y distribución de las responsabilidades y del conocimiento (Fernández, 1994 en Mastache, 2007).

⁴ RA: Régimen Académico. Conjunto de regulaciones sobre las actividades de los alumnos y docentes y sobre las exigencias a las que deben responder.

Sala de preceptores. Están completando registros de asistencia (...). Hablan de una estudiante que falta mucho antes y después del nacimiento de su bebé. Una de ellas dice “no importa, mientras vuelva y venga, está bien”. Otra dice:...”me querés dar el teléfono, la llamo yo”. (Registro del documental, pág. 4)

Este encuentro entre preceptoras y la especial atención que le prestan a las inasistencias y seguimiento de los estudiantes podría dar cuenta de la producción institucional en torno a la inclusión.

La inclusión como rasgo identitario puede pensarse dentro de un modelo institucional más amplio, dentro de una cultura institucional⁵ que define criterios a partir de los cuales se toman ciertas decisiones. El modo en que proponen enfrentar las amenazas del contexto inmediato en el que está inserta la escuela, puede advertirse en la mirada del director respecto a cómo cree que debe posicionarse la escuela frente a situaciones de violencia que sufre la comunidad. Esto podría evidenciarse cuando en una reunión de personal docente cuenta que fue él quien dio la directiva de que la Gendarmería se fuera luego de que acudiera ante la posibilidad de un conflicto. “D: Esa escuela verde a mí no me gusta” (Registro del documental, pág. 7).

La institución parece mostrarse no sólo preocupada y ocupada por la inclusión, sino también por la imagen que genera para los propios actores institucionales y para la comunidad. Estas imágenes o representaciones suponen concepciones subyacentes que impactan en el desarrollo de la tarea y en el modo de resolver las dificultades. En la misma reunión de personal esta preocupación se conversó en relación con la presencia de los medios. El equipo directivo sostenía que las versiones de los medios muchas veces responsabilizaban a los alumnos de manera equivocada.

El director toma la palabra y comenta un conflicto entre los dos barrios, Samoré y Cildañez, que terminó con el asesinato de un joven, así como un comentario que escuchó de una posible toma de la escuela como venganza. Aparentemente, el joven de Samoré se pelea y el joven de Cildañez le dispara y termina con la vida del chico de Samoré. (...). Dice que vinieron los medios, que hubo información equivocada, que dijeron que alguno de los chicos era alumno de la escuela cuando

⁵ Fernández (1994) considera que la cultura institucional es producto de la interacción de los diferentes componentes que conforman una institución “incluye desde objetos materiales, producciones simbólicas, conocimientos, representaciones, hasta un particular modelo e ideología institucional” (Mastache, 2007, p.3). Sumando a esta definición, Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992) sostienen que la misma será el resultado de la interacción tanto de aspectos teóricos, como pedagógicos, modelos organizacionales y metodológicos.

no lo era. Sobre el escritorio se ve la fotocopia de una noticia periodística.
(Registro del documental, pág. 7)

La posibilidad que ofrece la escuela de conversar entre diferentes actores institucionales (tanto docentes como auxiliares) sobre las dificultades del barrio, la violencia, la inseguridad, la discriminación, así como de que se escuchen distintas voces y se permita el intercambio de opiniones, nos permitirían suponer que este establecimiento presentaría rasgos tendientes a una dinámica de funcionamiento progresiva⁶ (Fernandez, 1994). Estos rasgos podríamos observarlos también en la reunión institucional mencionada anteriormente.

Toma la palabra una P y pregunta sobre la seguridad que tiene la escuela y si el resto siente que es suficiente, y dice:...”yo estoy asustada, estoy preocupada con lo que está pasando en los barrios...”. Otra persona, no docente, toma la palabra y comenta una situación que vivió por ser parte de uno de los barrios en cuestión (Cildañez), dice que están dolidos por lo que le pasó a ese chico pero que ahora no puede ni salir de su casa sin que le digan negra villera, asesina.

El resto de los participantes miran en silencio mientras se relata la situación.

El director comenta que la gendarmería fue retirada de la escuela a su pedido porque lo primero que se veía cuando se acercaban era gente uniformada de verde. Dice “A mí esa escuela verde no me gusta.” Enuncia que de esa reunión se llevan que hay otras formas de ver las cosas, que no hay miradas absolutas sobre lo que pasó. Y menciona que espera que para con los estudiantes haya escucha, atención y contención. (Registro del documental, pág. 7)

Se observa en el fragmento anterior, y particularmente en las palabras finales del director, esta preocupación central por la inclusión a la que se viene haciendo referencia, la mirada atenta en los estudiantes, la escucha y la contención como pilares de un modo de trabajo institucional situado en el barrio (los barrios) de Lugano⁷.

Esta tendencia a una dinámica de funcionamiento progresiva nos permitiría pensar también en esta escuela como un “espacio abierto”⁸, que intenta realizarse en torno a un

⁶ La modalidad progresiva supone una tendencia a un tipo de funcionamiento institucional en el que los conflictos se problematizan, dando lugar a procesos de análisis, búsqueda de soluciones, ensayos, etc. (Mastache, 2007)

⁷ Los protagonistas del documental hablan de “los barrios” de Lugano.

⁸ Frente a la existencia de situaciones críticas, Lidia Fernandez (1992) describe diferentes tipos de dinámicas institucionales que pueden observarse con frecuencia. El “Espacio abierto” da cuenta de instituciones que se organizan alrededor de un proyecto de cambio acompañado por dinámicas de tipo heroico, que permiten hacer frente a la dificultad por la convocatoria al sacrificio y la militancia. Suele darse en escuelas secundarias que cuentan con la presencia de equipos directivos abiertos a los cambios, familias comprometidas con la escuela y dispuestas a trabajar por ella, docentes que hayan sentido en un trabajo compartido; alumnos que encuentran en la escuela un espacio de pertenencia que sienten propio (Mastache, 2007).

proyecto pedagógico aglutinante, y en donde los diferentes actores institucionales se comprometen y encuentran un espacio de pertenencia (Fernandez, 1992 en Mastache, 2004). Como pudo verse en relación con la reunión de personal, el director de esta escuela se muestra comprometido y dispuesto a trabajar y sostener un proyecto compartido e inclusivo. En los estudiantes también es posible observar esa relación de pertenencia con la escuela, por ejemplo cuando al recibir el certificado por participar en el proyecto Jóvenes y Memoria, afirman que es necesario poner el nombre de la escuela. Asimismo es posible observarlo en la fiesta de fin de año cuando el director pide un aplauso para cuarto año por su participación en el encuentro de Chapadmalal pero también para el resto de la escuela. En ambos casos, el logro en relación con el proyecto sería de la institución:

Algunos chicos en el escenario se sacan una foto con un diploma que les entregaron. Alguien dice que falta poner el nombre de la escuela y una de las chicas dice que habría que poner el nombre de todos (Registro del documental, pág. 14)

Es la muestra de fin de año. El director toma la palabra, dice que los jóvenes, cuando les dan lugar, cuando se los escucha, se los quiere, se los respeta, ellos logran manifestarse, sacar las cosas que tienen adentro que son muchas y buenas y se comprometen con lo que hacen. Dice que hoy es una muestra de ese compromiso y los quiere felicitar. Presenta el trabajo de 4to año en J y M y cuenta sobre la participación en Chapadmalal. Pide un aplauso para todos y para la escuela en particular. (Registro del documental, pág. 15)

Esta escuela, que presentaría rasgos de espacio abierto, comprometido e inclusivo, parecería producir un alto grado de pertenencia que se entreteje con el barrio. En este sentido, resulta interesante pensar los bordes o las delimitaciones de la escuela en relación con el *afuera* o el contexto en el que se encuentra, como límites particularmente permeables, donde la escuela a la vez que *incluye* a los estudiantes, *integra* también a la comunidad, en un interjuego de relaciones de influencias mutuas entre contexto y dinámica interna (Schlemenson, 1998).

Para presentarse ante *les de afuera*, ser del barrio de Lugano parece alcanzar para explicar la pertenencia a la escuela, más allá de las diversas inserciones barriales (un barrio, muchos barrios), y las dinámicas de enfrentamientos entre regiones del mismo barrio a las que ya hemos hecho referencia. Pareciera que ser de la escuela es ser de Lugano. La letra de la canción que los chicos preparan para Chapadmalal puede ayudar a pensar en esta idea; la

presentación que hacen frente a un grupo de estudiantes de otras escuelas en los exteriores del Complejo de Chapadmalal también.

“Somos del barrio de Lugano, barrio humilde y plural. Después del Indoamericano, nunca los vamos a olvidar.” (Registro del documental, pág. 13)

Se ve una carpa de Jóvenes y memorias en el exterior del complejo. Jóvenes reunidos en una ronda, en la que también participan los chicos de la EMEM. Unos chicos de Villa Urquiza cuentan su proyecto. K cuenta que hicieron un mapeo del barrio. Le preguntan cuál es su barrio y contesta que Lugano. El coordinador pide un aplauso para los chicos de Lugano. (Registro del documental, pág. 12)

El barrio y las problemáticas sociales ingresan a la escuela considerando a las personas en sus individualidades, habilitando un espacio que puede pensarse no solo como espacio abierto, sino también y desde otra perspectiva, como un espacio que da lugar a la experiencia social (Dubet, 2010). La institución apelaría a que los individuos se comprometan subjetivamente, se motiven a sí mismos y a los otros para poder construir la propia experiencia. Por ejemplo, en el fragmento a continuación citado, la docente del taller en el que trabajan sobre el propio barrio, realiza una actividad que apelaría a la subjetivación. Les hace leer a los estudiantes un texto de la revista Garganta Poderosa que pone en conflicto la relación entre el modo de expresar y el contenido de lo expresado y, de este modo, pone de relieve el derecho a expresarse. El texto utiliza un vocabulario que incomoda a una estudiante y genera un debate en torno a qué vocabulario es el adecuado para expresar las propias ideas. Algunas estudiantes sostienen que el artículo utiliza un vocabulario vulgar y otras que la forma no anula los derechos de quienes se pronuncian. Frente a esta situación la docente explicita el objetivo de la lectura:

P comenta que escuchó decir cosas como “Somos de la EMEM, no somos una escuela inteligente”, “no nos pregunten qué pensamos que faltó K que es la que piensa”.

Les dice “Elegí este texto para pensarlo con ustedes porque les quiero decir que yo lo que escucho de ustedes es que creyeran que no tienen cosas interesantes para decir. Yo creo que ustedes sí tienen cosas interesantes para decir y la propuesta para Jóvenes y Memoria es que encontremos qué queremos decir y cómo lo queremos decir y salir a decirlo. Igual que lo hace la Garganta Poderosa. Y hacernos un lugar”. (Registro del documental, pág. 9 y 10)

Con esta actividad, la docente buscaría posicionar a los alumnos como sujetos activos en su decir y pensar. En este sentido, los valoriza en su posibilidad de expresión de cuestiones interesantes para otros. La docente también parece interesada en lo que cada uno trae (en términos tanto para el debate/ la clase como también al bagaje cultural, a la posibilidad de trabajar en torno a su propia experiencia). Algo similar ocurre en la escena que sigue:

P pregunta quienes quieren/pueden viajar a Chapadmalal. Una estudiante escribe en el pizarrón los nombres de quienes van diciendo que quieren hacerlo. Le van diciendo “yo”, “yo” y ella va anotando eso. Luego de risas, lo borra. (...)

Pasan a la elección de quienes van a viajar. Les pide que escriban en una hoja los nombres de aquellos que consideran pueden viajar porque pueden representarles. Comienzan a anotar.

Van mencionando a los elegidos y la estudiante va poniendo anotando en el pizarrón. Se cuentan los votos. Hay dos estudiantes con seis votos. Tienen que decidir cómo dirimen esta situación. Van diciendo por qué los votaron, los criterios que tomaron. P comenta la situación de quienes se quedaron afuera del viaje, que son estudiantes que participaron poco e interrumpían la tarea. “Yo me bajo”, “Mejor que no viaje ninguno”. P dice que el cupo del viaje era un acuerdo que hicieron al comienzo.

A: “Si, pero si nos vamos a poner a pensar en todos los aspectos, nadie los cumple”.

P: Llegaste a una muy buena conclusión y sirve mucho para que nos respetemos.

P les dice que ella tiene una modalidad de trabajar, que muchos le pedían que les dé una respuesta y ella no viene a ofrecerles eso “Les vengo a ofrecer otra cosa. A algunos les gustará y a otros no.” (Registro del documental, pág. 11 y 12)

En este fragmento, la docente, frente a la limitación del cupo en el viaje, los posiciona como sujetos activos en el lugar de la elección. El criterio de la elección de los compañeros como la lista de compañeros seleccionados es puesta a discusión en el grupo total. En ambos casos la experiencia social de encuentro es subjetivante.

A modo de cierre, es posible identificar en la propuesta de enseñanza de la escuela marcas de un modo de funcionamiento institucional progresivo (Fernandez, 1994) que ofrecería espacios de trabajo subjetivantes que promueven una participación reflexiva y crítica, que invitaría a los estudiantes a asumir responsabilidades como miembros activos de la escuela y del barrio, que sostendría límites permeables de mutua retroalimentación con su contexto, que involucraría e incluiría a los estudiantes en las decisiones vinculadas a la tarea y

a la vida institucional; todos ellos rasgos que caracterizan el estilo singular de esta escuela y de sus integrantes.

La propuesta pedagógico-didáctica

A continuación trabajaremos en los aspectos epistemológicos y pedagógico-didácticos, haciendo foco en la clase de Historia y considerando algunas cuestiones significativas que aparecen en la entrevista a la profesora. Desarrollaremos tres líneas de análisis:

- El enfoque epistemológico a partir del cual la docente piensa el objeto de la disciplina Historia presentaría rasgos del postestructuralismo.
- El modo de presentación del conocimiento en el desarrollo de la clase de Historia pivotaría entre un modo de presentación situacional y algunas instancias en donde el mismo es presentado de manera tópica.
- La evaluación cumpliría principalmente una función sumativa, y apunta al control para mantener el ritmo de trabajo en la materia.

El enfoque epistemológico desde el cual esta profesora pensaría la historia, y del cual tenemos algunos indicadores en su entrevista y otros que pueden inferirse de su clase, presentaría ciertos rasgos propios del postestructuralismo. En efecto, en la entrevista la docente pareciera posicionarse más cercana a los Nuevos Enfoques en Ciencias Sociales (Finocchio, 1995) que ponen el acento en la construcción de una ciudadanía democrática, reflexiva, crítica y desnaturalizadora de la realidad social. Para ella, la materia Historia buscaría que los estudiantes conozcan y comprendan los procesos históricos, de modo de ir construyendo una conciencia histórica⁹ (Gojman, 1993) que les permita comprender y actuar en el presente; y pensar escenarios futuros.

... la lógica de la disciplina de la historia digamos nos abre a una forma de pensamiento que no aniquila el mundo, que no naturaliza y que por lo tanto en ese tiempo que vos tomás conciencia del cambio histórico, de los procesos, te habilita una percepción, enriquece mucho esa mirada ciudadana de la que estábamos hablando. (Entrevista a docente, pág. 3)

⁹ La conciencia histórica alude a las formas de conocimiento que una sociedad tiene de sí misma, el conjunto de los recuerdos del pasado, de las tradiciones, la transmisión de acontecimientos que representan hitos importantes en la vida de la sociedad. También la constituyen los acontecimientos vividos, las experiencias que dejan huella en el presente. Apoyada en el conocimiento histórico, es la que proporciona las respuestas que las personas formulan sobre su origen, su presente y su futuro (Gojman, 1993).

En línea con los Nuevos Enfoques, podríamos pensar que la profesora considera que el conocimiento disciplinar es provisorio y en construcción, admitiendo diferentes puntos de vista. Sería justamente esa conciencia histórica la que permitiría este proceso de construcción continua del saber histórico, en un juego constante en el que *los desafíos del presente y las proyecciones de futuro* posibilitarían nuevas lecturas del pasado y nuevas escrituras de la historia (Gojman, 1993). Así lo plantea la docente en el siguiente pasaje de la entrevista:

...la historia es una materia que mira el pasado, pero el sentido es la comprensión del presente y una proyección del futuro, entonces eso es lo que es nuestra materia fundamental. En la medida en la que se comprenda que lo que estudiamos es provisorio, tanto por la forma de interpretarlo como por los conocimientos que hay sobre el tema que nos convoca, la posibilidad que nos permita comprender nuestro propio presente, porque en la medida que los desafíos del presente van cambiando y distintas proyecciones del futuro se puedan ir perfilando lees esa historia de otra manera. (Entrevista a docente, pág. 4)

En la clase, algunas intervenciones de la profesora parecieran dar cuenta también de esta comprensión de su objeto de estudio desde una mirada posestructuralista o desde la complejidad. En su intento de que les estudiantes comprendan el concepto de Revolución, pareciera buscar complejizar sus miradas, atendiendo a la diversidad y simultaneidad de procesos que se fueron sucediendo y sus relaciones (cuando aborda temas tales como la revolución en el Río de la Plata, las revoluciones latinoamericanas, la revolución francesa), intentando visibilizar los conflictos y descontentos (por ejemplo alrededor de los principios revolucionarios de Libertad e Igualdad en sociedades esclavistas o aniquiladoras de pueblos originarios).

P retoma y continúa hablando sobre los derechos que antes tenían las personas...

P: ¿Habría algún sector que estuviera descontento con todo esto?

V: Obvio.

P: Entonces, ¿habría alguna relación con esto que estaba circulando en la revolución francesa, sobre que todxs nacemos iguales, libres. etc?.

P: Estuvimos hablando también de la trata de los esclaves... estuvimos hablando de los pueblos originarios.

P: ¿Todo esto se condice con lo que circulaba en la revolución francesa?

La mayoría de los alumnos responden que no.

P: Entonces, vuelvo a hacer la pregunta ¿de qué manera podemos decir nosotros que la revolución y los ideales forman parte del caldo de cultivo de la revolución de 1810?

Se hace silencio.

V7: Va de vuelta, va de vuelta,

P: ¿Por qué decimos que la revolución francesa impulsa las revoluciones?

V10: Porque fueron más importantes.

P: ¿Pero por qué?

Responde V8 [no se escucha bien pero dice algo sobre la libertad]

P: Correcto. Se está produciendo un hecho, que fue violentísimo, todo lo que ustedes quieran, pero que por otro lado lo dijo muy bien Lucas (V10) que sí que ganaron, que fueron importantes. Es así, se da, es real y concreto. Ojo porque esto es muy importante para lo que estamos estudiando en latinoamericana para poder ver cómo crecen los movimientos. ¿Por qué? Porque hay un hecho histórico que te dice “mirá, esto es posible, esto pasa”. Entonces, se genera como una empatía con este movimiento que te da la posibilidad de pensar... (Registro de clase de Historia, pág. 8)

La docente también intenta que los estudiantes puedan establecer alguna relación entre los sucesos pasados y los sentidos que se le otorgan en el presente, cuando retoma los levantamientos del Inca Tupac Amará y les ayuda a pensar desde ahí los vínculos con la organización Tupac Amaru que lidera Milagros Sala. Podría verse nuevamente aquí ese ejercicio formativo y ético (Gojman, 1993) donde la formación de la conciencia histórica acompaña el ejercicio de una ciudadanía responsable que no se limita a saberse ciudadanos de un país, sino que se abre a las problemáticas de una región con características particulares.

P: Tenemos ese proceso revolucionario que incluso es previo a la revolución francesa... Algunos levantamientos importantes, el de Tupac Amará.

P: ¿Cuántos de ustedes conocen el nombre de Tupac Amará?

Una de las chicas dice: “¿Ese no es el que murió?”

P: Sí, ahora levanten la mano quienes saben qué fueron los levantamientos de Tupac Amará.

Levanta la mano V11 y V8 dice: “Y sí, profe si él es de Perú, cómo no va a saber?”.

P: Pregunto ¿cómo se llama el movimiento de la líder política que hoy...?

V10, V8: Milagros Sala.

P: ¿Y cómo se llama la organización...?

Varies responden a la vez: “Tupac Amarú”.

P: ¿Y dónde vive? En Perú. Entonces, me parece que tenemos que saber nosotros. ¿Se entiende cuando yo decía que miramos todo Europa y no miramos lo que pasó en nuestro propio continente? Digo, ¿me entienden lo que estoy diciendo? Esto es lo que tenemos que tratar de que no se pierda, porque tiene que ver con nuestra propia región...” (Registro de clase de Historia, pág. 9)

Podría pensarse también que la profesora buscaría, con este tipo de intervenciones, trabajar sobre el problema de las temporalidades en los procesos históricos, otro eje central para la enseñanza que se deriva de los Nuevos Enfoques en Ciencias Sociales. El aprendizaje de la historia incluye una apropiación progresiva de las competencias acerca del tiempo histórico que permite a los estudiantes relacionar fechas y fenómenos, establecer la correspondencia temporal entre acontecimientos en el tiempo, integrar fechas y establecer relaciones en un mapa temporal (Finocchio, 1995). Las relaciones son, como se observó en el párrafo anterior, entre procesos de tiempos pasados y presentes entre los que pueden encontrarse continuidades, rupturas o sentidos compartidos; o entre sucesos contemporáneos que tienen mutua influencia, como puede observarse en el siguiente recorte. En este fragmento, la docente insiste en la importancia de recordar algunas fechas a modo de hitos que les permitan establecer vínculos, relaciones entre situaciones que se producen en un mismo momento histórico.

P: Bueno hasta acá estamos. Otra revolución contemporánea también la vamos a poner como contexto previo. Muy bien ahora si... La revolución francesa, que está vinculada con un proceso ideológico, político.

P: ¿Qué fue la revolución francesa? Primero, ¿cuándo se inicia?

Discuten dos chicos, V8 y V10 sobre qué siglo, si fines del XVIII o principios del XIX.

P: Fines del siglo XVIII, está bien, correcto. Es fácil, no es 678, es 789. 1789. Miren, hay fechas que tienen que aprenderse porque hay fechas que sí tenemos que aprendernos. Porque nos sirven como hitos, tenemos que conocer algunas fechas, no digo todas... Estos dos procesos son contemporáneos, o sea cuando no se acuerden nada, no pueden olvidarse que ambos procesos son contemporáneos. Entonces, fines del siglo XVIII y principios del XIX, el proceso revolucionario se va a extender... (Registro de clase de Historia, pág.6)

Si centramos la mirada en las intervenciones de la docente y de los estudiantes durante el desarrollo de la clase, podríamos encontrar diferentes modos de presentación del conocimiento. En el desarrollo de la clase de Historia, el modo de presentación del conocimiento pareciera pivotar entre un modo situacional y algunas instancias en donde el mismo pareciera ser presentado de manera tópica. Así, cuando P. busca que los estudiantes reflexionen en torno al objeto de la asignatura, las interacciones y el conocimiento tienden a presentar rasgos situacionales¹⁰. Y cuando la propuesta de la profesora es el repaso y asegurarse de lograr cierta precisión en relación a un tema en particular, tienden a ser más tópicos¹¹ (Edwards, 1989).

En el siguiente fragmento, la profesora toma la respuesta de los estudiantes para reflexionar en torno al objeto de estudio de la materia Historia Latinoamericana. Sus preguntas y las respuestas de los estudiantes permiten hacer la situación inteligible en pos de construir el objeto de estudio.

P: ¿Se dio solamente en el Río de la Plata un proceso revolucionario en 1810?

V10, V8: No

P: ¿En qué otros lugares se dio revoluciones o se dieron revoluciones?

Algunos responden aunque no se escucha bien. Uno de los alumnos varones dice “Estados Unidos”.

P: Esto quiero decir, la Argentina está acostumbrada, o miramos el ombligo como historia o miramos en relación a EEUU, pero poco sabemos en relación al continente. (Registro clase de Historia, pág.5 y 6)

Este modo de presentación situacional del conocimiento podría observarse, además, en otro fragmento de la clase cuando utiliza el nombre de una alumna para problematizar en torno a la influencia francesa en Latinoamérica. La identidad de la alumna y la historia latinoamericana se vuelven una situación inteligible. Esas breves reflexiones podrían generar en los alumnos un vínculo de mayor interioridad con el conocimiento.

P: Voy a enunciar nada más algunos hechos más que tenemos que ver, por lo menos uno más que vamos a ver. La independencia de Haití porque... ¿saben

¹⁰ El conocimiento situacional se caracteriza por hacer inteligible una situación. Una situación se refiere a una realidad en la cual un sujeto está implicado. En este caso, el conocimiento es una significación que incluye al sujeto para el cual significa. (Edwards, 1989)

¹¹ La forma de conocimiento tópica es aquella en la cual el contenido es presentado en términos de datos que entre sí tienen una relación de contigüidad (identificación tópica de la realidad). Estos elementos tienen que ser nombrados con precisión y no admiten ambigüedades. El ordenamiento de los elementos (datos) en ese espacio recomponen la imagen de un todo que es el objeto de conocimiento (Edwards, 1989).

cuándo se independiza Haití?

M15, M16 están conversando. P le dice “Chicas”, se acerca y les pregunta el nombre a M16. Ella dice “Dominic”.

P: Ese nombre podría ser de Haití.

P continúa con la clase a partir de este dato.

Las alumnas se callan.

P: Era una colonia Francesa...se produce en 1804, antes que las revoluciones de 1810; va a ser el primer país latinoamericano que se independice. Bueno, voy a dar las consignas. (Registro clase de Historia, pág. 9)

En este intercambio se podría inferir que al recuperar el origen francés del nombre, la docente presenta la influencia francesa propia de la historia de Haití como posiblemente vinculado a la historia de todos los habitantes latinoamericanos, en particular estos estudiantes. Mediante esta presentación, tener un nombre de origen francés deja de ser ingenuo en el relato histórico sino que se presenta como potencial hecho de la influencia europea en el continente. Si bien el nombre de le alumne puede tener otras razones, esta intervención lo haría pensable, inteligible desde lo histórico.

Podemos advertir que estos modos o formas de presentar el conocimiento no se darían en forma pura o monolítica durante toda la clase. Por el contrario, hay algunas interacciones que podrían dar cuenta de una forma de presentación del conocimiento de tipo tópica. Podríamos decir que en diferentes momentos, la docente realiza preguntas que buscan respuestas precisas y puntuales. Cuando el término buscado no aparece en las respuestas de los estudiantes, insiste con repreguntas que logran la respuesta unívoca. En los siguientes registros puede observarse como P. va dirigiendo la aparición de las respuestas buscadas.

P: ¿Y qué pasó con la revolución acá en Bs As?

V10: Se derrocó.

P: ¿Se derrocó a quién?

V10: Al virrey. (Registro clase de Historia, pág. 5)

P ¿Qué país que ustedes conocen se estaba produciendo alguna revolución pero que está vinculado con lo que económico?

V10: En Francia.

P: Vos dijiste Francia pero yo pregunté en lo económico.

V19: Inglaterra. (Registro clase de Historia, pág. 7)

Así, en pos de la precisión en la terminología o modo de nombrar un suceso podemos decir que el conocimiento adquiriría status de verdad. Pareciera que resulta necesario ir nombrando los términos buscados *-el derrocamiento del virrey, Inglaterra, el clima tropical o el contrabando-* para ir construyendo el objeto de estudio.

P: ¿Estos productos crecen únicamente en qué clima?

V8: Calor.

M12 y M13: Tropical

Responden las alumnas y P asiente. (Registro clase de Historia, pág. 2)

P: Si el producto es muy caro haciendo el recorrido legal, ¿qué va a habilitar?

Un alumno responde “El contrabando”, P asiente y deja que el alumno V7 continúe exponiendo. (Registro clase de Historia, pág. 2)

En estos casos, la docente parece buscar con sus preguntas la respuesta exacta. Si bien en el modo de presentar no habría un topos o la búsqueda de una contigüidad entre los términos, sí pareciera haber una búsqueda por recomponer las partes con el fin de componer el tema de la clase: el contexto revolucionario.

Dentro del análisis de la propuesta pedagógico-didáctica, resulta pertinente incorporar al análisis el problema de la evaluación y cómo es concebida por la docente. Podemos decir que para ella la evaluación en su materia cumpliría mayormente una función sumativa (Feldman, 2010) ya que la misma es planteada como un balance final que busca dar cuenta de lo que aprendieron a lo largo de cada trimestre. El eje de la evaluación estaría en los resultados que logren obtener los estudiantes.

P: ...vamos a organizar cómo continúa el cuatrimestre. No olviden que al final vamos a tener una evaluación donde se va a ir acumulando todo.

V10: ¿Va a ser escrita u oral?

P: No, escrita, la evaluación esa va a ser escrita. Necesito que estudien un poquito todos los días, sino se va a hacer muy largo”. (Registro clase de Historia, pág. 4)

Al mismo tiempo que la evaluación sería concebida como instancia de cierre de los procesos de aprendizaje circunscripta a la organización trimestral del calendario escolar, podemos decir que la utilizaría como una herramienta de control y supervisión, para verificar que les estudiantes cumplen con lo requerido por ella clase a clase. En este caso, el propósito

de la evaluación se alejaría de su función originaria¹², y se dirigiría a imponer un ritmo de trabajo escolar (Feldman, 2010). Esto podría observarse en los siguientes fragmentos donde comenta que supervisa el trabajo que van haciendo les chiques clase a clase, eligiendo al azar algunas de las tareas realizadas, como un modo de asegurarse que *se vayan haciendo las cosas*.

P: Bueno, voy a dar las consignas.

V10: Uhhhh, todos los días consigna.

P: Desarrollar, paréntesis, mínimo en dos carillas (...)

P se acerca y les dice que todavía está ahí y le dice que los traigan el viernes. V7, V8, V10 empiezan a repetir “Viernes, Viernes, Viernes”. P dice que va a agarrar al azar 4 trabajos para mirar. (Registro clase de Historia, pág. 10)

...eso por ejemplo que yo les dije que voy a ir supervisando así que vayan haciendo las cosas, y bueno, me las llevo al azar porque tampoco me puedo llevar todos los días todos los trabajos de todos lxs chicxs, porque no, no puedo. Entonces, este sistema de la supervisión azarosa, me permite ir llevándolos a todos, de que vayan haciendo las cosas.” (Entrevista a docente, pág. 6)

Con respecto a la posibilidad de que les estudiantes dispongan de una instancia recuperatoria luego de la evaluación integradora del trimestre, plantea la posibilidad de acceder a una instancia oral. Esta instancia permite una segunda oportunidad a quienes no lograron obtener la nota necesaria para aprobar, es también una oportunidad para repreguntar y en todo caso ayudar a realizar una mejor formulación de las respuestas. La evaluación seguiría teniendo el foco en los resultados alcanzados.

Está la evaluación formal, y después la otra (...) Igual intuitivamente siempre fui mezclando cuestiones de la evaluación. Distintos formatos de evaluación. Lo que tiene que ver con el proceso, igual yo pongo más la evaluación tradicional, de ésa que le hable a lxs chicxs, y porque todavía sigue operando en determinados sistemas, tenés a veces un parcial, podés tener un parcial domiciliario (...) si es la globalizadora no sea que terminó el trimestre y punto, sino que tenemos una semanita más, y yo vea que aquellxs que noto que estudiaron y no están con las notas para promover, tengo la posibilidad de tomarles oral. Entonces a mí el oral, me permite a mí repreguntar, eso más el trabajo en clase...”. (Entrevista a docente, pág. 6)

¹² La evaluación tiene como función principal permitir la toma fundamentada de decisiones. Para eso se recurre a información lo más sistemática posible y se realizan ponderaciones o juicios basados en criterios (Feldman, 2010).

En esta línea de interpretación, la evaluación aparece ligada predominantemente a una función sumativa centrada en los resultados de aprendizaje de los estudiantes y como herramienta de control sobre el ritmo de trabajo.

Luego de abordar algunos rasgos de la escuela y sus integrantes desde un enfoque institucional y de caracterizar algunos elementos centrales de la propuesta pedagógico-didáctica, en el próximo apartado presentaremos un proyecto que resulte significativo para la escuela, que considere sus rasgos institucionales dinámicos e inclusivos y que permita potenciar las experiencias significativas para los profesores y los estudiantes.

4.- Proyecto Ser joven en el EMEM, ayer y hoy

Disciplinas involucradas

Historia y Lengua, Literatura (4to año) y contenidos transversales de ESI.

Ubicación temporal del proyecto en el plan anual

Los docentes de las asignaturas involucradas podrán definir la ubicación temporal y la duración del proyecto en función de las decisiones que tomen respecto de las propuestas de actividades que se decidan contemplar en su implementación.

Fundamentación teórica y práctica

La escuela del documental cumplió 30 años en el 2021 y dado que desde marzo de 2020 nos encontramos en situación de pandemia por el virus SARS-COV-2, y que las clases pasaron de ser presenciales a ser a distancia, la comunidad educativa no pudo realizar la celebración de estos años de trabajo compartido. Es por ello que este año se están organizando las celebraciones con la comunidad ampliada para el festejo de los 30 años de la escuela.

Como mencionamos anteriormente en el diagnóstico, esta institución tendría como característica principal la permeabilidad y apertura hacia el barrio donde se encuentra emplazada, así como el valor de la inclusión como bandera.

Desde este lugar y desde el proyecto que viene llevando adelante el grupo de 4to año sobre el propio barrio y la mirada que tienen quienes lo habitan, se propone un proyecto desde donde convocar, interpelar y reflexionar sobre la construcción de las juventudes del barrio: en el marco de esta escuela, durante la década de los noventa -cuando la escuela fue creada - y en la actualidad -en un contexto epocal signado fundamentalmente por la pandemia causada por el virus SARS-COV-2 y sus efectos socioeconómicos y culturales. ¿Cómo fue ser joven en la escuela de los noventa? ¿Cómo es ser joven en esta escuela en la actualidad? ¿Cómo se entrelazan estas historias? ¿Qué marcas del pasado podemos encontrar en las experiencias de los jóvenes actuales? ¿Cómo nos relatan a los jóvenes y cómo nos percibimos?

El grupo de estudiantes se ha mostrado muy comprometido y motivado con el trabajo alrededor del proyecto mencionado, lo cual demuestra la potencialidad de esta estrategia de enseñanza, que permite recuperar los contenidos del currículum de la NES e integrarlos en propuestas de trabajo situadas, contextualizadas y relevantes, que permitan a los estudiantes mejorar las conexiones de lo trabajado en la escuela con su contemporaneidad (Terigi, 2018).

Los proyectos, además de colaborar en la promoción de una comprensión profunda de los contenidos disciplinares, permiten a los estudiantes desarrollar su autonomía. La participación en procesos de investigación significativos, en los que ellos se plantean metas, planifican las acciones para cumplirlas, desarrollan una diversidad de actividades -probando y eligiendo caminos alternativos y recursos variados- les vuelve protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje (Anijovich y Mora, 2010).

Esta propuesta se enmarca normativamente en las orientaciones establecidas en el nuevo Régimen Académico para el nivel secundario (Resolución MEDGC 970/2022, Anexo 1) que convoca al trabajo interdisciplinar propiciando espacios de integración entre materias de distintas áreas, los cuales permitirán el abordaje de problemas interdisciplinarios y complejos que ofrecerán a los estudiantes oportunidades para desarrollar y practicar un pensamiento crítico y construir distintos tipos de argumentos y soluciones, recurriendo a teorías y metodologías provenientes de diversos campos del saber. Para ello, establece que los estudiantes deberán tener al menos una experiencia por año en este tipo de propuestas y que puedan presentarse más de una oferta a fin de que ellos puedan elegir en cuál participar.

Por ello, se propone trabajar en un proyecto interdisciplinar entre la asignatura Historia y Lengua y Literatura de cuarto año, tomando como contenido transversal el Diseño Curricular de Educación Sexual Integral para Educación Secundaria. Se busca que los estudiantes puedan pensar y pensarse en contexto, como construidos social, histórica y

políticamente, y como constructores de sus propias vidas y subjetividades. En efecto, se parte de la premisa de que:

poner en contacto a nuestros alumnos con historias que les permitan desarrollar su capacidad de juzgar por sí mismos y de reconocerse como parte de una historia que comenzó hace muchos años y en la que pronto tendrán su lugar para preservarla y mejorarla, es valorar las posibilidades formativas y éticas de la clase de la enseñanza de historia. Y es también contribuir a la formación de su conciencia histórica. Para que el próximo capítulo sea escrito por ellos. (Gojman, 1993, p.61)

La investigación y comprensión de los procesos históricos intenta colaborar con la formación de ciudadanos democráticos y solidarios, capaces de ser actores reflexivos y críticos de la realidad social y del mundo en el que están insertos. Es por ello que, para lograrlo, se propone favorecer la comprensión, la interpretación y la valoración de los procesos históricos y contribuir a la formación de su conciencia histórica (Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2015a).

La inclusión de la Lengua y Literatura propicia entender el lenguaje como una práctica social que busca que los estudiantes sean sujetos activos en la construcción y acción de las prácticas del lenguaje, haciendo foco en la expresión y la creación desde sus propias subjetividades (Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2015a). En este sentido, el proyecto aborda la enseñanza de la lengua desde un enfoque comunicativo que apunta al empleo competente y eficaz del lenguaje en diferentes situaciones de interacción social (Lizarriturri, 2014). Para ello se propondrá un trabajo con textos variados, no solo literarios, textos que incluyan lo gráfico y lo audiovisual desde los cuales conocer, analizar e interpretar las culturas juveniles de distintas épocas (pasada y presente), considerando su contexto de producción, y favoreciendo la interpretación y reflexión sobre los discursos sociales y su inscripción histórico-cultural. Se trabajará en el uso de la lengua al servicio de la producción y la comprensión de sentidos, y a su vez en la reflexión de su adecuación en los diferentes contextos. La Lengua y la Literatura ocupan un rol muy importante en la formación integral de los jóvenes, fortaleciendo las capacidades comunicativas, la posibilidad de expresar las ideas, los sentimientos y la subjetividad. El proyecto permite que los estudiantes emprendan trayectos singulares de lectura y escritura que permitan alojar las propias preferencias e intereses (Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2015a).

Proponer a la Educación Sexual Integral como eje transversal apuesta a avanzar sobre un trabajo sistemático de la temática en la escuela secundaria y a instalar la mirada propositiva de abordarla desde un enfoque integral que incluye diferentes dimensiones de la sexualidad: psicológica, ética, biológica, jurídica/derechos, sociocultural e histórica, de la salud (Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2015b). Desde este marco, en el proyecto se propone un trabajo anclado en la reflexión sobre los procesos de construcción de roles de género, estereotipos y mandatos culturales, su vinculación con la sexualidad, y su implicancia en la conformación de la subjetividad, haciendo énfasis en la adolescencia y la conformación de los vínculos entre pares, analizando el rol que juegan los medios de comunicación en torno a dichas construcciones. (Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2015b). Planteamos como puertas de entrada al trabajo desde la ESI, dos ejes que permitirán avanzar, por un lado, con contenidos tales como las desigualdades producidas a partir de los cambios culturales, políticos y socio económicos a partir del siglo XX, abordar sus incidencias en las transformaciones de los roles y relaciones de género, repensar las configuraciones familiares establecidas y las implicancias en la construcción de las subjetividades juveniles en la actualidad. Y por otro, avanzar en el trabajo sobre la construcción de vínculos positivos con los otros, en un marco de cuidado (Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2015b).

En relación a la propuesta pedagógica y a los rasgos del análisis realizado en el diagnóstico, en el despliegue de actividades y estrategias didácticas sugeridas se intentará favorecer y continuar con un vínculo de interioridad con el conocimiento (Edwards, 1989), presente en las propuestas de la institución. De este modo, se intentará facilitar mayor significatividad en el aprendizaje de los estudiantes.

En relación a la evaluación, el proyecto intentará acentuar la evaluación de los procesos de aprendizajes, individuales y grupales. A su vez, se sugerirán instancias acotadas de evaluación sumativa a fin de indagar los distintos estados de avance respecto de algunos contenidos puntuales y proponer orientaciones a los estudiantes o revisiones de la enseñanza en caso de ser necesario.

Por último, el método de proyectos nos permite el abordaje interdisciplinario de los contenidos, desde un trabajo grupal que promueve la autoorganización de los propios estudiantes y el trabajo colaborativo (Lippitt y Lindemann, 2001). El trabajo grupal favorece el aprendizaje de habilidades psicosociales, estimula la toma de decisiones autónomas, la resolución de conflictos, la toma de posiciones, posibilita la construcción de vínculos solidarios basados en el respeto mutuo, la valoración y el respeto por la diversidad.

Entendemos aquí por trabajo grupal, el que se realiza a partir de un dispositivo grupal (Souto, 1993), que trascienda el simple agrupamiento, que posibilite la interacción en un espacio y tiempo común en torno al logro de ciertos aprendizajes, a través de la participación, el intercambio, el contruirse, el auto-organizarse. Desde el rol docente, se puede favorecer la construcción de grupos de aprendizaje, interviniendo y monitoreando el trabajo al interior de los grupos de forma tal que los aportes de cada miembro sean tenidos en cuenta, en función de su relevancia, para alcanzar los propósitos grupales. Para que el aprendizaje sea colaborativo no alcanza con la disposición de los agrupamientos sino con cómo cada uno aporta a la meta.

Propósitos

Propósito general

Ofrecer un espacio de investigación y construcción del conocimiento en torno a las culturas juveniles; la identidad, la comunicación y la expresión, que permita comprender las experiencias de los jóvenes en la escuela en los noventa y en la actualidad, entender las marcas del pasado en el presente y las posibilidades de futuro, contribuyendo al desarrollo de una conciencia histórica en el marco del 30° aniversario de la escuela.

Propósitos de enseñanza

- Ofrecer a los estudiantes la posibilidad de participar en un proceso de construcción de conocimiento sobre las experiencias de los jóvenes en la escuela en los noventa y en la actualidad, profundizando en la metodología de Historia Oral como herramienta de trabajo de análisis, sistematización e interpretación en el campo de la Historia.
- Propiciar espacios tanto para la expresión escrita de diversos tipos de texto (registros de entrevistas, informes de lectura, canciones, narraciones) como para el desarrollo de competencias centradas en la escucha, el habla, la escritura y la lectura que contribuyan a la formación de los estudiantes como usuarios cada vez más competentes de la lengua.
- Favorecer la formación de estudiantes que se constituyan en protagonistas de sus procesos de aprendizaje, a partir de la participación en un proyecto de trabajo grupal que implique la toma de decisiones, la elaboración de productos que les permitan poner en acto sus capacidades creativas, y que promueva el desarrollo de habilidades psico-sociales.

- Promover espacios para el análisis sobre la producción de relatos sociales y culturales en torno a las juventudes y su impacto en los procesos de construcción de la identidad y la subjetividad.

Contenidos

Se presenta una selección y recorte de contenidos del Diseño Curricular de la Formación General del Ciclo Orientado de la NES para cuarto año de las asignaturas involucradas en el proyecto (Historia y Lengua, y Literatura), y de los contenidos transversales del Diseño Curricular de Educación Sexual Integral para nivel secundario de CABA.

Historia

- Presidencias de Carlos Menem. (1989-1999). Las reformas estructurales y político-institucionales. El plan de convertibilidad. Publicidad y medios de propaganda. Impacto social de las políticas económicas.
- La Historia oral y la realización de entrevistas para obtener información del pasado reciente. El análisis de testimonios orales para reconstruir hechos y percepciones de los entrevistados.
- Lectura y análisis de bibliografía específica.
- Búsqueda e interpretación de información en diferentes soportes (escrito, audiovisual, filmico)

Lengua y Literatura

- Producción y escucha de entrevistas. Búsqueda de información sobre los entrevistados. Le entrevistador y el análisis de la forma de las preguntas y su relación con los propósitos de la entrevista y sus temas. Uso y reconocimiento de las estrategias discursivas más adecuadas para preguntar y repreguntar. Transcripción y edición de la entrevista. Pasaje de la oralidad a la escritura: organización del texto de la entrevista.
- Lectura de textos explicativos de estudio. Localización y selección de información a través de la consulta de diferentes soportes. Profundización sobre un tema en diversas fuentes de información. Análisis de aspectos relacionados con la circulación y el formato de estos textos.
- Escritura de fichas e informes de lectura. Selección de información que recupere el tema, la hipótesis o idea fundamental. Utilización de un registro adecuado a la

situación de comunicación de un saber en un ámbito de estudio. Identificación de relaciones entre el texto fichado y otros leídos. Uso de formas de citación adecuadas y acordes con la normativa vigente. Citas textuales y paráfrasis. Desarrollo de comentarios, reflexiones propias, planteos de dudas y nuevas ideas. Precisión léxica y conceptual. Identificación de palabras clave. Análisis del léxico y los vocabularios especializados. Empleo de procedimientos de cohesión. Revisiones del escrito. Reutilización de las fichas e informes en otros textos escritos u orales.

Educación Sexual Integral (ESI)

- Adolescencia, sexualidad y vínculos. El valor de la expresión de las emociones y sentimientos en el vínculo con los otros. Elementos facilitadores y obstaculizadores en la comunicación y la expresión de los sentimientos. Patrones de género en la comunicación. Las sensaciones al dar y recibir afecto.
- El impacto de los medios de comunicación en la construcción de la identidad. Su influencia en la construcción de los estereotipos de género, de los modelos hegemónicos de belleza, la construcción de la identidad y la subjetividad, los modos de promover las relaciones interpersonales.

Eje / problema / temática

¿Cómo se construye la idea o estereotipo de juventud/es a lo largo de la historia?

Este proyecto apunta a la elaboración de un material audiovisual que dé cuenta de las formas de construcción de las identidades juveniles en los años 90 y en la actualidad, y el impacto que tienen sobre ello los medios de comunicación y los consumos culturales, tomando como referencia la música. Este trabajo de investigación indagará en las voces de las propias implicadas: los jóvenes de la escuela.

Para poder dar respuesta al interrogante general proponemos las siguientes preguntas: ¿Cómo fue ser joven en la EMEM de los noventa? ¿Cómo es ser joven en esta escuela en la actualidad? ¿Cómo se entrelazan estas historias? ¿Qué marcas del pasado podemos encontrar en las experiencias de los jóvenes actuales? ¿Cómo nos relatan a los jóvenes y cómo nos percibimos?

Se propone la elaboración de un producto audiovisual que también pueda servir como insumo para la planificación de una propuesta en el marco del EDI que el grupo de estudiantes cursará durante el año siguiente y que pueda interpelarlos como jóvenes que están

construyendo su propia identidad y su proyecto de vida en un momento clave, como es la finalización de la escuela secundaria.

Producto

Se propone la realización de un corto audiovisual donde quede plasmado mediante la presentación de algunos personajes de época (reales o ficticios) lo que significa ser joven -en la escuela y en el barrio-, tanto en el contexto de los años noventa -momento de la fundación de la escuela- como en la actualidad. Estos personajes estarán relatados en primera persona y ese relato tendrá que dar cuenta de los temas abordados a lo largo del proyecto, de modo que el producto permita acercar nuevas versiones de la historia de la EMEM, centradas en el cruce entre las juventudes, la identidad barrial y la pertenencia institucional.

El grupo de estudiantes junto con los docentes decidirán, entre otras cuestiones, si prefieren elaborar un solo corto que integre el trabajo de todo el curso o bien prefieren mantener una división en pequeños grupos para la realización de producciones independientes. El o los cortos producidos se presentarán en el evento de conmemoración de los 30 años de creación de la institución.

Este material, además, podría ser utilizado como insumo para el diseño de una propuesta de enseñanza para un EDI que se centre en los significados y problemáticas de ser joven en la actualidad.

Secuencia cronológica de actividades

Se propone una secuencia de actividades que incluye momentos de apertura, otros de profundización y otros de cierre. Si bien las actividades de profundización no implican necesariamente una secuencia de trabajo, es decir, que cada docente podría optar por abordar las diferentes instancias en el orden que considere pertinente, sí se sugiere sostener las actividades de inicio y de cierre. Algunas actividades de profundización hacen foco en alguno de los momentos (pasado o presente) y otras suman instancias de comparación.

I. Identificación y focalización del tema. Organización grupal.

Para comenzar, se podría ofrecer un espacio que propicie que los estudiantes se apropien de la temática, que recuperen los saberes previos y que puedan vincularlos con sus intereses. En este momento inicial se puede plantear la pregunta eje del proyecto y algunas preguntas iniciales, se pueden encontrar otras que resulten significativas, desafiantes y cercanas a las inquietudes de los estudiantes.

En esta instancia se puede acordar y establecer la forma de organización en grupos y una agenda de actividades compartida que defina líneas de profundización del tema teniendo en cuenta las preguntas conductoras y los espacios curriculares involucrados en el proyecto.

En relación a la organización de los grupos, puede ser algo que se le deje a los estudiantes resolver o que sea una decisión de los docentes. Ya que el trabajo por proyectos supone un trabajo desde lo psicosocial, se sugiere en cualquiera de los casos que se trabaje en la explicitación de los criterios de los agrupamientos.

II. Los años noventa en su complejidad.

En este momento se propone el trabajo con documentos y fuentes que permitan a los estudiantes, organizados en sus grupos de trabajo, reconstruir las diversas dimensiones y la complejidad de los años noventa en la Argentina, en relación con el contexto regional y mundial. En ese sentido, se sugiere el análisis de discursos y normativas, la observación y análisis de estadísticas, el análisis de material de periodismo gráfico y televisivo, de publicidades, de producciones audiovisuales de ficción, de humor gráfico, etc. En torno a esta diversidad de textos, se sugiere trabajar sobre el análisis de los aspectos relacionados con la circulación y su formato: los destinatarios, la enunciación y las estrategias explicativas utilizadas y la progresión de la información.

Dada la diversidad de intereses, se sugiere ofrecer oportunidades para que cada grupo pueda seleccionar un conjunto de materiales sobre los cuales trabajar, pudiendo argumentar la razón de sus elecciones. Se podrá establecer, en acuerdo con los estudiantes, las modalidades para compartir y socializar las producciones de modo que todos tengan acceso a las mismas.

Se propone asimismo el trabajo de lectura y análisis de textos académicos y la elaboración de fichas de informes de lectura para socializar. En esta instancia sería deseable que los estudiantes pudieran seleccionar información referida al tema, la hipótesis o idea fundamental del texto académico que hayan seleccionado y elaborar una ficha que recupere su trama argumental. Este trabajo de escritura podría dar la opción para reflexionar sobre la utilización de un registro adecuado a la situación de comunicación de un saber en un ámbito de estudio y, en ese sentido, abordar las formas de citación, el uso de citas textuales y paráfrasis, el desarrollo de comentarios y de reflexiones propias, el planteo de dudas y de nuevas ideas, la precisión léxica y conceptual, el empleo de procedimientos de cohesión. También podría trabajarse sobre la identificación de relaciones entre el texto fichado y otros leídos.

Se sugiere incluir instancias de trabajo de revisión sobre lo escrito. Estas revisiones podrían ser abordadas de manera colectiva, con el grupo total, en cada grupo de trabajo e incluso individualmente si los docentes estuvieran interesados en ver los avances de cada estudiante en particular.

Luego de la focalización del tema, se pueden ofrecer preguntas conductoras iniciales. A modo de ejemplo, enunciarnos las siguientes, las cuales pueden ser reformuladas o ampliadas a partir de las inquietudes de los estudiantes: ¿Cómo fue ser joven en los noventa? ¿Qué relación encuentran entre el contexto social, político y económico de esa época y las vivencias juveniles? ¿Cómo se construyó la imagen de la juventud en esa década? ¿Qué marcas del pasado podemos encontrar en las experiencias de los jóvenes actuales? ¿Cuáles son las marcas o estereotipos de género que podemos visibilizar en estos relatos/ audios/ imágenes/ videos/ textos académicos/ otras fuentes?

A continuación, se sugieren una serie de recursos para la consideración de los docentes:

Fuentes:

- <https://www.educ.ar/recursos/118938/consolidacion-del-neoliberalismo-1989-1999>
- <https://www.educ.ar/recursos/119326/consolidacion-del-neoliberalismo-de-1989-a-1999>

Audiovisuales:

- Los 90. La década que amamos odiar: 1991. Canal Encuentro. <https://www.youtube.com/watch?v=IHEJma2P7K0>
- Carlos Saúl Menem: sus presidencias. Disponible en <https://youtu.be/CIKtuENY5Z0>
- Neoliberalismo y democracia - Capítulo 2 - 30 años de democracia. Disponible en <https://youtu.be/H8OPnp3bt9w>

Ficciones que aborden el problema de la juventud en la década:

- Pizza, birra, faso. Argentina, 1997. Dirección Bruno Stagnaro, Israel Adrián Caetano
- Okupas. Argentina, 2000. Dirección: Bruno Stagnaro

III. Les jóvenes en los noventa. Búsqueda y análisis de información. El trabajo con fuentes orales como forma de reconstrucción de los sentidos sobre el pasado reciente.

Este momento supone la introducción de la metodología de Historia Oral, sus características y su potencia como herramienta para la construcción de conocimiento sobre procesos históricos recientes a partir de las voces de sus protagonistas.

Se propone la realización de entrevistas a familiares, ex alumnos, referentes barriales o de la propia EMEM sobre la experiencia de los jóvenes en los noventa. Cada grupo decidirá a quién entrevistar. La intención se centra en recuperar características del contexto, el impacto de las políticas neoliberales en el barrio y sus vecinos; los consumos culturales juveniles y las experiencias de ser estudiante en la escuela en esos años.

El trabajo sobre las entrevistas puede ser abordado desde las clases de Historia (como método para acceder a fuentes orales que puedan brindar información sobre el período histórico en cuestión), y desde las clases de Lengua y Literatura (producción y escucha de entrevistas).

Se sugiere que los docentes acuerden y anticipen algunas ideas para la elaboración de un protocolo de entrevista, pero que su elaboración sea una tarea que desarrollen los estudiantes durante las clases en ambas asignaturas, atendiendo a sus propósitos específicos. Este trabajo podría realizarse con el grupo total. En cuanto a la cantidad de preguntas, sería deseable no armar un protocolo muy extenso, cuidando de que las preguntas apunten a las dimensiones específicas del tema que se está investigando, de modo que luego el caudal de información relevada pueda ser abordada por los estudiantes. Si bien se sugiere que los estudiantes decidan qué preguntas realizar, a modo de orientación enumeramos algunos tópicos que ayudarían a abordar el tema tales como: recuerdos significativos del paso por la escuela en los años noventa, los consumos culturales en relación a la música, las vivencias, las problemáticas de la juventud en el barrio en esa década, los modos en el que el contexto neoliberal impactó en las trayectorias educativas, los modos en que la escuela acompañó a las juventudes, etc.

Se sugiere utilizar el espacio de la clase para trabajar mediante simulaciones la realización de entrevistas, de modo de abordar particularidades de los roles de quienes realizan la entrevista y quienes responden. En estas instancias se podrían trabajar algunas estrategias discursivas adecuadas para preguntar y repreguntar (reformulación de preguntas, detener al entrevistado y pedir aclaraciones, hacer memoria de lo que ya se habló, aportar información para contextualizar una respuesta, pasar a otra pregunta, etc). También podría considerarse la realización de una primera entrevista grupal coordinada por los docentes a algún referente institucional, que se desarrolle en una clase y que sirva como modelo para el posterior trabajo autónomo de los estudiantes. Otra estrategia que podría ser útil consiste en el visionado de sesiones de entrevistas que permitan analizar los roles y las estrategias discursivas mencionadas.

Se sugiere que los estudiantes, organizados en los grupos, desarrollen las tareas de identificación de informantes y la búsqueda de información sobre ellos. Manteniendo los mismos grupos podrían trabajar posteriormente la transcripción y edición de las entrevistas. En esta instancia puede abordarse el trabajo de pasaje de la oralidad a la escritura: la organización del texto de la entrevista, las marcas tipográficas de la alternancia de turnos y voces, el empleo convencional de los signos de puntuación. En ese sentido, se sugiere acompañar este proceso de escritura, con retroalimentaciones a partir de devoluciones informadas.

Para el análisis del material, se podría trabajar a partir de criterios previamente consensuados junto con los docentes y con el grupo total. En la instancia de sistematización y análisis también podría resultar importante el trabajo de acompañamiento de los docentes para ir guiando al grupo en la captación de sentidos recurrentes a partir de la lectura de los registros, la articulación con los saberes respecto del período histórico, y las habilidades para la escritura de informes. A partir del corpus de entrevistas realizadas, los estudiantes junto a los docentes podrían tomar decisiones sobre cómo organizar el trabajo de análisis para articular el trabajo entre los diferentes grupos.

A continuación, se sugieren algunas preguntas que pueden colaborar en la sistematización de la información de las entrevistas: ¿Qué temas se abordan en la entrevista? ¿Qué posición toma el entrevistado respecto al tema? ¿Cómo se sintieron los entrevistadores respecto a lo conversado en la entrevista?

Con la información sistematizada se pueden redactar informes breves por entrevistado. Se sugiere armar una carpeta compartida para socializarlos. También es posible realizar un trabajo de lectura cruzada entre equipos o bien armar una comisión con referentes de los distintos grupos que se encargue de dar forma a un informe del grupo total.

En cuanto a recomendaciones bibliográficas, sugerimos la consulta de los siguientes trabajos:

- Barela, L.; Miguez, M; et. al. (2009). *Algunos apuntes sobre historia oral y cómo abordarla*. Dirección General Patrimonio e Instituto Histórico. Disponible en https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/archivo/archivo-oral/bibliografia/Barela_Miguez_conde.pdf
- Schwarzstein, D (2001). *Una introducción al uso de la Historia Oral en el aula*. Buenos Aires: FCE.

IV. El contexto del neoliberalismo y los jóvenes en la actualidad. Análisis de información e inferencias de posibles puntos de contacto con el pasado.

Este momento se propone un trabajo de profundización sobre los rasgos de la actualidad. Se sugieren algunos recursos para que puedan ser trabajados por los distintos grupos. Cada equipo puede profundizar en alguno de los materiales para luego presentarlos al grupo total.

Los recursos retoman algunas discusiones actuales en torno a los modos de dominación del neoliberalismo; describen rasgos de la biopolítica como la autoexplotación, el impacto de la “Big data”, la vida en las redes sociales y en consecuencia el narcisismo de ser observado y la concepción del tiempo diferenciada. A su vez, traen algunas problemáticas de los jóvenes en el contexto actual como son la depresión y el consumo.

- Mark Fisher: Sobre la depresión entre los jóvenes. En: <https://www.youtube.com/watch?v=5iwKOjwsECE>
- BYUNG-CHUL HAN: Ahora uno se explota a sí mismo y cree que está realizándose. En: https://elpais.com/cultura/2018/02/07/actualidad/1517989873_086219.html
- Balardini, Sergio: Jóvenes, tecnología, participación y consumo. En: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101023013657/balardini.pdf>

Luego de trabajar con los materiales, se puede realizar algún esquema o listado de conceptos con el grupo total, para recuperar ideas significativas para analizar el presente. A su vez, se puede debatir en conjunto qué puntos de contacto con el contexto global encuentran en su entorno más próximo.

Por último, se sugiere invitar a pensar si lo trabajado respecto a la década del noventa y el consumo cultural de les juventudes les permite pensar algunos aspectos, puntos de contacto, puntos divergentes con les juventudes actuales.

V. Ser joven en la EMEM en la actualidad. Escritura compartida.

Se propone una dinámica de trabajo de escritura en parejas para abordar los sentidos y las problemáticas de ser joven en la EMEM en la actualidad. Para ello podría utilizarse la técnica de conversaciones en parejas a partir de un protocolo de preguntas que podría organizarse con el insumo de la entrevista diseñada para recabar información sobre los noventa. De este modo, organizades en parejas, cada estudiante entrevistará y será entrevistade por un compañere del propio curso.

A modo de orientación, algunos tópicos que podrían retomarse en estas entrevistas podrían ser los significados de ser estudiante en la EMEM en la actualidad en el contexto de *pospandemia*, las sensaciones respecto de los modos en que la escuela acompaña las trayectorias educativas, las vivencias, las problemáticas de la juventud en el barrio hoy en día, los consumos culturales, las sensaciones, fantasías, miedos en relación al futuro y a la pronta finalización de la escuela secundaria, las formas en que se sienten interpelados por los discursos sociales referidos a la juventud, etc.

Se propone como actividad rompe hielo con el grupo total la escucha de una canción que hable de los jóvenes en la actualidad con la que se sientan identificados, que sea elegida por los estudiantes. Entre todos pueden responder a las siguientes preguntas orientativas: ¿qué sentimientos se podrían estar expresando en la canción? ¿Qué sentimientos le genera a cada uno escucharla? ¿de qué forma los cuenta el autor?

En la gestión de la grupalidad, sugerimos que los docentes orienten el trabajo hacia la estimulación y el reconocimiento del valor de la expresión de las emociones y sentimientos en el vínculo con los otros. Es decir que, frente al interrogante de la propia existencia como jóvenes en la actualidad, puedan identificar como valor la propia expresión tomando como referencia las expresiones de las juventudes analizadas. Luego, en un espacio de puesta en común, podrían sistematizarse algunas ideas, sentimientos, vivencias recurrentes. Podría recurrirse a alguna técnica artística para compartir estas emociones.

Asimismo, los estudiantes podrían elaborar informes breves sobre la entrevista realizada para que en este trabajo de afirmación en la escritura puedan identificar obstáculos y facilidades para seguir trabajando en ellas.

Este trabajo podría llevar varias clases. Asimismo, podría retomarse en los espacios curriculares específicos y obligatorios (ECEO) para el desarrollo de los contenidos de ESI, ya que constituyen un espacio propuesto institucionalmente que tiene como propósito garantizar continuidad y sistematicidad en el tratamiento de los temas a lo largo del año. Este espacio -que cuenta con una carga horaria de entre 120 y 240 minutos por trimestre-, permitiría profundizar la mirada de ESI sobre el desarrollo del proyecto. Tal como sugiere el diseño curricular, se puede abordar desde el uso de técnicas de trabajo diversas, como debates, análisis de casos, situaciones, películas, publicidades, canciones, artículos periodísticos, dramatizaciones, búsquedas de información en fuentes diversas para profundizar en lo trabajado en las materias a fin de fortalecer la articulación entre las propuestas de los docentes, en torno al eje temático del proyecto.

VI. *Juventudes y culturas juveniles a través de la música. Lectura de textos de estudio. Análisis del discurso en canciones.*

Se propone una instancia de trabajo con canciones que abordan las experiencias de vida de las juventudes en los noventa y en la actualidad. El rock chabón como expresión emergente de los jóvenes de sectores populares en los noventa y el fenómeno del rap y sus derivados (trap, freestyling, hip hop) como emergentes de las culturas juveniles actuales.

Se sugiere comenzar escuchando y leyendo letras de canciones para luego problematizar en torno al enunciador como sujeto que porta un saber para comunicar. A continuación, se ofrecen algunas preguntas para orientar el trabajo con las canciones: ¿a quién le habla este discurso? ¿Quién es el receptor? ¿Quién es el locutor? ¿Cómo aparece la subjetividad del enunciador? ¿Con qué marcas lingüísticas? ¿El discurso adopta una forma más objetiva o más subjetiva? ¿El locutor se hace cargo de lo que dice o se lo atribuye a otro? ¿Cuál es el contexto de producción del tema? ¿De qué manera se identifican con lo que dice la canción?

Cada grupo de estudiantes podría elegir un tema musical para ser analizado. Como orientación para el docente, presentamos aquí una selección posible de canciones de rock chabón, para ser revisada o no por los estudiantes, enriquecida y/o modificada:

- Hermética, “Soy de la esquina”, Víctimas del vaciamiento, 1990.
- Dos Minutos, “Demasiado Tarde”, Valentín Alsina, 1994.
- Dos Minutos, “Pelea Callejera”, Valentín Alsina, 1994.
- Dos Minutos, “Valentín Alsina”, Valentín Alsina, 1994.

El trabajo sobre las canciones podría enriquecerse con instancias de lectura de textos de estudio que abordan esta temática. A modo de ejemplo, se sugieren una serie de fragmentos posibles para debatir en torno al rock chabón característico de la década de los noventa. Para el trabajo con estos textos, se podrían dividir las lecturas en los diferentes grupos para luego conversar sobre las ideas principales que propone el artículo. Si bien son textos de divulgación científica, lo que supone alguna complejidad, puede ser una oportunidad para ofrecer lecturas que no están a disposición inmediata de los jóvenes. Las mediaciones del trabajo en conjunto (grupo total y pequeños grupos) podrán favorecer que las ideas generales puedan ser trabajadas¹³.

¹³ Otro material de apoyo: Tocate un rock, chabón (Encuentro) <https://www.youtube.com/watch?v=ErcFl4zRmxM>

“Desde un punto de vista sociológico es un fenómeno crucial dentro del actual contexto en el que se forman las vertientes culturales de los sectores populares. Por un lado, es el rock de los que han visto heridas gravemente sus perspectivas de integración social en virtud de un proceso socioeconómico que, al mismo tiempo que liquida el empleo, rebaja la figura culturalmente consagrada del trabajador, santifica exigencias de consumo que frustran más que satisfacen. Por otro lado, es el rock de los que al mismo tiempo responden y en esa respuesta afirman y transforman núcleos positivos de la cultura popular. Positivos pero no en un sentido normativo sino en el de una premisa que ha guiado toda nuestra lectura: los fenómenos de la cultura popular no son sólo respuestas resistenciales, reflejos de la cultura hegemónica, maniobras en el estrecho espacio que generan las constricciones sociales. Además de todo eso, y a través de ello, son el producto de la creatividad con que todos los seres humanos concretan su capacidad de dar sentido.”

Pablo Semán y Pablo Vila. (1999) Rock chabón e identidad juvenil en la Argentina neoliberal. En: Daniel Filmus (comp.): *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*. Buenos Aires: Eudeba/Flacso, pp. 225-258.

“¿Por qué diferentes actores sociales (sean éstos grupos étnicos, clases sociales, subculturas, grupos etarios o de género) se identifican con un cierto tipo de música y no con otras formas musicales? (...) Más allá de la eficacia de los mecanismos comerciales que hacen a un tipo de música volverse masiva, muchas veces existe algo más que lo torna referencia importante y durable para los que lo escuchan. Más allá de propiedades musicales intrínsecas o juicios estéticos, dicha música, por razones que intentaremos explicitar, permite a sus escuchas usarla para construirse como sujetos sociales, como significativos para otros que a su vez los significan en el terreno de lo social. Toda música, incluida aquella que parece condenada al consumo convencional de un verano más, puede ser “música de uso”: música que gusta porque identifica, porque más que escuchas produce colectivos sociales. Nos estamos refiriendo aquí al conjunto de sonidos, letras, interpretaciones y discursos acerca de dicha música que, por su específica productividad en el juego de las identidades, las vuelve música de uso.”

Pablo Semán y Pablo Vila. (1999) Rock chabón e identidad juvenil en la Argentina neoliberal. En: Daniel Filmus (comp.): *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*. Buenos Aires: Eudeba/Flacso, pp. 225-258.

“¿Pero por qué diferentes actores sociales se identifican con un cierto tipo de música y no con otras formas musicales? ¿Por qué, en nuestro caso, el rock chabón es fervorosamente seguido por jóvenes de sectores populares y no es tan masivo en otros actores sociales? ¿Por qué los jóvenes de sectores populares de los ‘90 siguen al rock chabón y no a Soda Stereo? (...) Nuestra idea es que los eventos sociales (entre ellos los ligados a la música) son construidos como “experiencia” no sólo en relación a discursos que les confieren sentido en general, sino también al interior de tramas argumentales que los organizan coherentemente. En este sentido, creemos que es justamente la trama argumental de nuestras narrativas identitarias (...) la que dirige el proceso de selección de lo “real” que es concomitante a toda construcción identitaria. Y en esta selección de lo “real” también está incluida la relación que establecemos entre nuestras tramas argumentales y las múltiples categorías sociales, interpelaciones y prácticas culturales que, la cultura en general, y la música en particular, nos ofrecen para identificarnos. Nuestro planteo es que las múltiples (...) interpelaciones que nos rodean constantemente son, en cierta forma, evaluadas en relación a la trama argumental de nuestras narrativas, de manera tal que tales evaluaciones inician un complejo proceso de negociación entre narrativas e interpelaciones que puede terminar de maneras muy diversas. Por un lado, tal proceso puede culminar en la plena aceptación de la interpelación en cuestión, porque la misma se “ajusta”, sin mayores problemas, a la trama argumental básica de nuestras narrativas identitarias. Por otro lado, (...) puede terminar en el rechazo total de la interpelación en cuestión, porque la misma no puede ajustarse, de ninguna manera, a las tramas argumentales que sostienen nuestras identidades narrativizadas. Sin embargo, el resultado más probable del proceso de negociación entre trama argumental e interpelaciones es que ambas se modifiquen recíprocamente, ajustándose mutuamente aquí y allá en el proceso de construir una versión más o menos coherente del yo.”

Pablo Semán y Pablo Vila. (1999) Rock chabón e identidad juvenil en la Argentina neoliberal. En: Daniel Filmus (comp.): *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*. Buenos Aires: Eudeba/Flacso, pp. 225-258.

“Es interesante hacer notar que dicha confluencia de grupos y públicos no implica la existencia de un subgénero musical específico. La unidad que les atribuimos es producto de la temática común de sus letras, de una forma de leer la sociedad y de la manera, más o menos homogénea, en que el público recibe sus mensajes y los categoriza. Hay una línea de lectura y producción de canciones que es común a estos grupos aunque en muchos otros aspectos se diferencien unos de los otros. A ese espacio de intersección común concurren, entre otros: Divididos (grupo que cultiva una versión del rock nacional que mixtura el punk, el blues, el folclore argentino y la vertiente rockera que consagraron los Rolling Stones), Almafuerte (conjunto que adhiere a una versión del rock como música metálica y eléctrica), Ataque 77 (que cultiva una estética básicamente punk), Dos Minutos (grupo que se considera heredero del punk y de Ataque 77), Los Fabulosos Cadillacs (conjunto que cultiva un rock influido por los ritmos latinos). Otros dos conjuntos que serán citados a lo largo del artículo, Patricio Rey y sus Redonditos de Ricota y Sumo conforman casos específicos, ya que son al mismo tiempo, parte integrante y antecedente histórico de ese universo. Almafuerte, Ataque 77 y Dos Minutos están formados por músicos provenientes de las clases populares, mientras que los miembros de los otros grupos antes citados provienen de las clases medias y medias altas. Si esto es lo que ocurre a nivel de los músicos, a nivel de los jóvenes que los siguen la composición de sus públicos es bastante heterogénea pero tiene un fuerte componente de las clases medias bajas y bajas.”

Pablo Semán y Pablo Vila. (1999) Rock chabón e identidad juvenil en la Argentina neoliberal. En: Daniel Filmus (comp.): *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*. Buenos Aires: Eudeba/Flacso, pp. 225-258.

Para el contexto actual, se propone realizar un trabajo similar con producciones musicales vinculadas al trap. Sugerimos algunos títulos para ser escuchados y leídos con los estudiantes, aunque sería deseable que el corpus de canciones a analizar sea sugerido por ellos mismos, a partir de sus gustos, consumos e intereses:

- Duki “Goteo”.
- Nathy Peluso y Bizarrap “Music Sessions #36”.
- Neo Pistea “Tumbando el club”.

Se pueden utilizar las mismas preguntas orientadoras mencionadas para el caso de los noventa. En el contexto de estas producciones se destacan otros modos de subjetivación vinculados al contexto de la hiperconectividad, la cultura del consumo y el entretenimiento

(Fischer, 2021), por lo que se sugiere considerar estas dimensiones en los análisis que se pudieran realizar. Para la profundización de estas temáticas se recomienda la escucha de algunos capítulos del podcast “Es al revés” de Mariana Moyano, que ponen en discusión estos temas: <https://open.spotify.com/show/4XwLsdA3DwzuajtYn9OTeK?si=929429cccc9c4f6a>.

Se propone que durante el trabajo en torno a las canciones se profundicen y retomen los contenidos transversales, pudiendo focalizar la mirada en lo que estas canciones muestran sobre las juventudes, los estereotipos de género, el análisis de rupturas o permanencias en estos discursos que les permitan a los estudiantes reflexionar sobre la construcción de subjetividades.

Para dar un cierre a esta etapa de trabajo, se propone que puedan realizar un análisis comparativo entre las dos épocas, centrándose en las huellas de continuidades y en las diferencias que pudieron percibir en torno a los sentidos de ser joven en estos dos momentos, el histórico y el actual.

VII. Elaboración de personajes como estrategia para la integración

A partir de la información relevada en los momentos anteriores, se propone la producción de relatos -ficionales o reales- en primera persona, que recuperen los sentidos de ser joven en la escuela y en el barrio en los años noventa y en la actualidad. Para la elaboración de los personajes deberán recrear contextos históricos, políticos y socioculturales, así como modos de expresar las propias ideas y sentimientos.

Se sugiere confeccionar junto a los estudiantes una hoja de ruta que sistematice todo el trabajo realizado y donde se ponga a disposición los diferentes materiales producidos: los registros e informes breves de las entrevistas; los trabajos de análisis sobre diversas dimensiones de la década del noventa; lo analizado sobre las canciones. Esta hoja de ruta sería el insumo principal para la escritura.

Cada grupo buscaría de este modo responder a las preguntas iniciales, mediante un proceso de escritura colaborativo y acompañado.

Este trabajo sería el insumo fundamental para la planificación del corto audiovisual. Se sugiere como disparador para este trabajo el video con la charla TED “Mi yo adolescente de Zabo Zamorano” disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=oRWnfzWCtEY&t=7s>. Las preguntas ¿A quién me dirijo? ¿Qué quiero decirle? ¿De qué manera lo digo? podrían promover respuestas variadas para organizar el guión.

VIII. Elaboración y difusión del audiovisual.

Se propone destinar las últimas clases del proyecto a la producción del audiovisual.

Tal como se mencionó anteriormente, los docentes junto a los estudiantes podrán decidir los modos de agrupamiento y la cantidad de producciones a realizar. También podrían definirse en esta instancia colectiva algunos criterios para la producción, por ejemplo ¿todas abordarían las juventudes en los noventa y en la actualidad o podrían dividirse? ¿Cuánto tiempo debería durar el corto?, etc.

Se recomienda ofrecer diferentes opciones para abordar la producción, de modo que los estudiantes pudieran avanzar con las técnicas que les resulten más motivadoras o accesibles: producir un tema musical y filmar un videoclip, trabajar con stop motion, realizar un relato que se desarrolle mientras se observan fotografías u otras imágenes seleccionadas o producidas para el corto, utilizar material audiovisual ya producido y editarlo, etc.

Este trabajo de producción podría realizarse a partir de los conocimientos y herramientas que sepan manejar los estudiantes, utilizando sus celulares y poniendo a disposición computadoras de la escuela. Otra opción interesante, dado que la EMEM es sede del Programa Cine ZAP, podría ser realizar algún acuerdo para que los profesionales que trabajan en el programa acompañen el trabajo de producción de los estudiantes.

Como en instancias anteriores, se sugiere acompañar el proceso de producción, ir monitoreando los avances en las decisiones y su puesta en práctica, así como los modos de organización al interior del grupo o los grupos de trabajo.

Esta instancia lleva varios encuentros por lo que se recomienda realizar una organización tentativa de tiempos y tareas a llevar adelante, así como una posible distribución de las mismas, para poder focalizar y encuadrar las actividades a llevar adelante en cada uno de estas sesiones de producción.

Este audiovisual se proyectaría en los festejos de los 30 años del colegio, pudiendo ampliarse la difusión a otros actores institucionales o de la comunidad (a modo de ejemplo: primera cohorte de egresados de la escuela, grupos de estudiantes de escuelas secundarias vecinas, otros grupos barriales significativos).

Evaluación del aprendizaje y del proyecto

1. Evaluación de los aprendizajes

Para la evaluación de los aprendizajes se sugiere establecer momentos de evaluación sumativa, así como también desarrollar una evaluación formativa durante el desarrollo del proyecto que permita ir retroalimentando los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

Con respecto a las instancias sumativas, podrían decidirse una serie de entregas de trabajos que den cuenta de los logros alcanzados por los estudiantes.

- Les estudiantes podrían seleccionar por lo menos 2 o 3 de los trabajos de análisis que se realicen durante las clases referidas al proceso neoliberal como documentos que den cuenta de sus aprendizajes. Resulta importante acordar junto a ellos algunos criterios para la selección.
- La entrega de una ficha de lectura de un texto académico
- La entrega de un trabajo de análisis sobre los temas musicales
- La entrega de la desgrabación de las entrevistas y los informes breves por entrevistas de la década del noventa y de la actualidad.

En cuanto a las instancias formativas, además del relevamiento sobre el proceso de cada estudiante en las actividades realizadas, se sugiere implementar una evaluación continua que permita ir recogiendo información sobre los avances y dificultades de los estudiantes. La observación sobre los estudiantes, sus actitudes, los modos en que se involucran en la realización de tareas, su participación en clase; la circulación por los grupos para ir leyendo avances en las producciones escritas y conversando para orientar el trabajo; la utilización de carpetas compartidas (google drive) donde los estudiantes vayan realizando sus trabajos y los docentes puedan ir realizando lecturas y comentarios, podrían ser algunas técnicas potentes para ir recabando información sobre sus procesos de aprendizaje.

Para facilitar y poder dar cuenta de este trabajo, se sugiere la elaboración de grillas de seguimiento, que pueden ser elaboradas de manera colectiva por estudiantes y docentes. Las mismas apuntarán a un trabajo autoevaluativo por parte de los estudiantes, ya que les permitirá monitorear su propio proceso.

Se recomienda asimismo trabajar en la retroalimentación, tanto cuando las producciones muestren dificultades o errores, así como cuando las mismas estén bien realizadas. En ese sentido, aún cuando se trate de instancias sumativas, resulta importante poder comunicar por escrito las fortalezas y debilidades y, en todo caso, sugerir modos para mejorar como formas de fomentar procesos de reflexión metacognitiva.

2. Evaluación del proyecto y del producto.

Se recomienda también realizar una evaluación de puesta en marcha del proyecto. Para ello podría considerarse realizar alguna grilla o matriz para poder hacer un seguimiento sistemático entre los docentes involucrados. En este sentido, sería importante retomar los propósitos enunciados así como los contenidos a trabajar en las distintas instancias del

proyecto, dar cuenta de las acciones realizadas y de las acciones y estrategias puestas a disposición y trabajadas con el grupo de estudiantes. También habría que incluir la mirada sobre posibles aspectos a revisar o redefinir.

Una posible grilla o matriz puede ser la siguiente, dejando a criterio de los docentes su utilización (total o parcial) así como su modificación.

Propósitos enunciados para esta etapa	Acciones definidas/ Llevadas adelante	Criterios de evaluación acordados	Logros alcanzados	Cuestiones a revisar

Se sugiere involucrar a los estudiantes en esta instancia de evaluación del proceso. En ese sentido, el instrumento que se diseñe podría ser trabajado junto a ellos (o incluso podrían participar en el diseño mismo).

En el proceso de evaluación a realizar con los estudiantes se recomienda considerar especialmente instancias metacognitivas referidas al trabajo grupal en el marco del proyecto: las formas de organización grupal, los aportes individuales al trabajo colectivo, las fortalezas y debilidades detectadas en cuanto a la autoorganización, la toma de decisiones, etc.

Se recomienda planificar momentos para ir realizando esta evaluación de proceso (por ejemplo, luego de finalizar cada momento de trabajo sugerido) e ir registrando las cuestiones que vayan surgiendo.

Asimismo, se sugiere contemplar reuniones periódicas entre los docentes de las asignaturas involucradas, para ir realizando los ajustes que fueran necesarios.

En cuanto a la evaluación del producto, se sugiere contemplar algunos criterios tales como la integración de los diferentes temas trabajados, la precisión conceptual y el vocabulario utilizado, el guión y la adecuación del registro comunicativo, la originalidad en la producción. Una vez acordados los criterios, podría instrumentarse una instancia de autoevaluación a cargo de cada estudiante y/o grupo (dependiendo las dimensiones a indagar).

En el caso de producción de varios audiovisuales, podría instrumentarse una co-evaluación entre los grupos a partir de los criterios previamente definidos.

Recomendaciones a los docentes.

Una vez finalizado este proceso, que culminará en la presentación de los cortos producidos en la muestra conmemorativa de los 30 años de la fundación de la escuela, el material puede constituir un interesante insumo para la organización de los EDI que presentará la escuela para el año siguiente. Se recomienda considerar las producciones realizadas, ya que abordarán temáticas de interés de los estudiantes, tanto como contenidos transversales y disciplinares específicos que la escuela puede retomar y profundizar en su Proyecto Escuela¹⁴.

5.- Bibliografía

- Anijovich, R. y Mora, S (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Grupo Editor.
- Avila, R. (2004). La observación, una palabra para desbaratar y re-significar: hacia una epistemología de la observación. *Cinta de Moebio* (021) 189-199
<https://www.moebio.uchile.cl/21/avila.html>
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y Sociedad*, 47(2), 15 - 25. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010230015A>
- Edwards, V (1989) *El conocimiento escolar como lógica particular de la apropiación y alienación*. Versión mimeografiada.
<https://sandalau.blogia.com/2008/110401-el-conocimiento-escolar-como-l-gica-particular-de-apropiacion-y-alienacion-ver-.php>
- Finocchio, S. (1995). *Enseñar ciencias sociales*. Troquel.
- Feldman, D (2010). *Didáctica general*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Gojman, S (1993) La Historia: una reflexión sobre el pasado, un compromiso con el futuro en Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps.) *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Paidós Educador.
- Lizarriturri, S.G. (2014) El recorrido elíptico en la didáctica de la lengua. En M.M. Civarolo y S.G. Lizarriturri (Ed.) *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior*. (pp 147-159) Universidad Nacional de Villa María. Disponible en http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=1396

¹⁴ Según el RA el Proyecto Escuela “es una propuesta dinámica que se elabora desde la identidad propia de cada institución y de la construcción colectiva permanente para promover procesos de mejora institucional. (Resolución 970/22, p. 9)

- Mastache, A (2004). *El nivel medio: una institución*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Ciencias de la Educación. Cátedra de Didáctica de Nivel Medio.
- Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de planeamiento educativo (2020) *Presentación general. Indagar a través de proyectos integradores*.
https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/serie_explorar_presentacion_general.pdf
- Schlemenson, A. (1987) *Análisis organizacional y empresa unipersonal*. Paidós.
- Semán, P. Vila, P. (1999) Rock chabón e identidad juvenil en la Argentina neoliberal. En D. Filmus (Ed.): *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América latina y Argentina de fin de siglo*. (pp. 225-258) Eudeba/FLACSO.
- Souto, M (1993) *Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Dávila.
- Terigi, Flavia (2018) La universalización de la escuela secundaria argentina: seis proposiciones para avanzar hacia allí y otras tantas advertencias sobre los obstáculos que se afrontan. En Martínez, Silvia (Ed). *Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad*. (pp 161-183). Publifadecs. Disponible en <http://rdi.uncoma.edu.ar:8080/handle/123456789/5698>
- Tippelt, R. y Lindeman, H-J. (2001) *El Método de Proyectos*. El Salvador, München Berlin setiembre 2001. Disponible en <http://www.halinco.de/html/doces/Met-proy-APREMAT092001.pdf>

Normativa

- Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2015a) Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, marco general. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.
https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/nes/pdf/2015/NES-Co-formacion-general_w.pdf
- Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2015b) Diseño curricular Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. Educación Sexual Integral. 1ro a 5to año.
https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/nes-fg-esi_w_0.pdf
- Resolución 970/2022 (Ministerio de Educación del GCBA) "Régimen Académico de la Educación Secundaria" de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se aprueban las

“Orientaciones para la implementación del Proyecto de Intensificación de Aprendizajes (PIA)” y se crea la Comisión de Seguimiento y Monitoreo de la Implementación. 17 de febrero de 2022.

<https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/588370>

2- Memorias al aire

**Proyecto interdisciplinario de producción de
podcast sobre las últimas dictaduras
cívico-militares en América del Sur**

Autoras

Natalia Sain

Milagros Tejada

Historia

Lengua y Literatura

Tecnologías de la Información

Tecnologías digitales

4to año

1º cuatrimestre de 2022

1.- Introducción

El Proyecto “Memorias al aire. Proyecto interdisciplinario de producción de podcast sobre las últimas dictaduras cívico-militares en América del Sur” fue pensado para un 4° Año de nivel medio con orientación en Ciencias Sociales de una escuela similar a la del documental “La escuela contra el margen” (2019). Además, fue elaborado considerando que en la asignatura Historia se asumirá una modalidad de trabajo semejante a la de la profesora de Historia Latinoamericana de la clase analizada.

“Memorias al aire...” articula las asignaturas Historia, Tecnologías de la Información y Lengua y Literatura, e incorpora las tecnologías digitales como contenido transversal. Su producto final consiste en un objeto de divulgación del conocimiento: un *podcast* de cuatro episodios.

El punto de partida para el diseño del Proyecto fue la elaboración de un diagnóstico. Esta síntesis interpretativa se centra en los siguientes ejes: la escuela y sus integrantes, la perspectiva disciplinar que sustenta la profesora de Historia Latinoamericana, y la propuesta de enseñanza y evaluación de los aprendizajes que ella concibe y lleva adelante. Estos ejes se seleccionaron por resultar significativos y pertinentes en relación con el material empírico recolectado sobre la escuela y la propuesta didáctica de la profesora.

2.- Metodología de trabajo

El diagnóstico se encuentra conformado por una serie de hipótesis que fueron realizadas articulando aportes teóricos diversos y referentes empíricos provenientes de tres registros distintos: un registro de observación del documental “La escuela contra el margen” (2019), realizado por nosotras; un registro de entrevista a la profesora de Historia Latinoamericana de 4° Año, realizado por un grupo de colegas; y un registro de observación de una clase dictada por esta profesora, realizado también por el mismo grupo de colegas.

Los registros analizados resultaron de la unificación de las inferencias de cada una de las integrantes del grupo, así como del intercambio sobre los sentimientos e impresiones personales que la situación despertó en cada una. El intercambio permitió trabajar sobre la propia implicación, con la finalidad de considerar las “pistas” interpretativas que los sentimientos e impresiones ofrecían para el análisis de las situaciones observadas, así como los potenciales obstáculos que podían significar para su comprensión (Ávila, 2004).

Las inferencias, referidas a conceptos teóricos y/o autores, fueron revisadas, modificadas y ampliadas durante el proceso de construcción de las hipótesis que integran el diagnóstico.

3.- Diagnóstico tentativo

Sobre la institución

En esta institución parecería predominar el tipo de funcionamiento institucional que Fernández (1994) denomina “modalidad progresiva”, en la cual los conflictos se problematizan, dando lugar a procesos de búsqueda de soluciones, análisis, etcétera.

Esta escuela se encuentra en una de las zonas con los mayores índices de pobreza de la Ciudad, donde conviven asentamientos populares y complejos de edificios. Entre sus habitantes existen tensiones históricas que se manifiestan, ocasionalmente, en enfrentamientos violentos. A su vez, hay una fuerte presencia policial en la zona, lo cual también opera como fuente de conflictos.

En la dinámica o funcionamiento institucional, la relación entre la escuela y el contexto barrial se manifiesta, por un lado, a través de las representaciones que lxs alumnxs tienen sobre sí mismxs y sus pares: “Florenxia interrumpe la discusión para decir que, desde que entró a la escuela, lxs escucha decir que es una escuela que no piensa; que no pueden decir nada, porque faltó Katia, que es la que piensa” (Documental, p. 18).

Por otro lado, se registran los miedos y ansiedades que manifiestan lxs docentes y no docentes frente a un conflicto puntual que se desata entre dos barrios: Una mujer interviene para preguntarle al resto si están bien con la seguridad que tienen, o si es necesario pedir otra. Plantea que ella está asustada, y que recién hoy se enteró del tema de las peleas entre barrios, porque le contaron lxs chicxs (Documental, p. 16).

Esta institución parecería tener la capacidad de trabajar sobre ambos aspectos, elaborando así la influencia del contexto: en el caso del primero, mediante el proyecto que se lleva adelante en el taller y que tiene como objetivo “trabajar la mirada que lxs chicxs tienen de su barrio hoy en día” (Documental, p. 3). En el caso del segundo aspecto mencionado, a través de reuniones que convocan tanto al personal docente como no docente, y en las que parece generarse un clima de confianza que permite poner en común y visibilizar los estados emocionales que se están transitando en la institución. Tanto el proyecto como las reuniones parecerían responder a una intención de los sujetos de la institución de planificar acciones adecuadas a su realidad institucional particular.

El predominio de una modalidad progresiva también podría evidenciarse en la presencia de dos indicadores. Por un lado, el grado de madurez y capacidad de los sujetos de esta escuela, que se pone de manifiesto cuando en las reuniones generales se acepta la posibilidad de disentir y de no llegar a un acuerdo entre todxs: “[el director] sintetiza la reunión con dos ideas: no lograron unidad de mirada (...)” (Documental, p. 16). Por otro lado, en el grado de posibilidad para participar en la toma de decisiones. En estas reuniones, el director abre la posibilidad de que tanto docentes como no docentes se expresen, y entre todxs se llega a una especie de acuerdo sobre el tipo de escuela que desean tener: “[el director] sintetiza la reunión con dos ideas: (...) la relación con lxs pibxs debe incluir escucha, atención, comprensión” (Documental, p. 16).

Sobre el conocimiento en la clase

En la clase de Historia analizada parecería predominar la “forma de conocimiento” que Edwards (1989) denomina “situacional”, y que define como aquella que se encuentra direccionada a que el sujeto pueda hacer inteligible una situación, otorgándole significación en tanto es interrogado por ella. En esta forma de conocimiento se establece una relación de interioridad o apropiación entre el sujeto y el conocimiento.

Cuando la docente introduce el tema de los procesos revolucionarios en el Río de la Plata, pregunta a lxs alumnxs en qué otros lugares se dieron revoluciones. Un alumno responde “Estados Unidos”, a lo que ella contesta:

Esto quiere decir que la Argentina está acostumbrada, o miramos el ombligo como historia, o miramos en relación a EEUU, *pero poco sabemos en relación al continente*. Lo que tenemos que destacar en este curso *es la dimensión latinoamericana de esa historia, tenemos que saber que en 1810, no se produce solamente acá en el Río de la Plata, sino que también se van a producir levantamientos en Venezuela, en México, Ecuador*” (Observación, p. 7, el resaltado es nuestro).

Al afirmar que lxs argentinxs sabemos poco acerca de la historia de la región, la docente presenta el conocimiento vinculado con los procesos revolucionarios a escala continental como teniendo un valor intrínseco para lxs alumnxs, ya que éste les permite cubrir una “vacancia” en su saber y, de este modo, ubicarse de un modo particular frente a la realidad de la región en la que habitan. Al mismo tiempo, al plantear que “tenemos que saber”

la dimensión latinoamericana de la Historia, la docente parecería reconocer al conocimiento en función de su valor abstracto, sustantivo, en relación al proceso de autoconstrucción de lxs alumnxs: “hay que saberlo porque hay que saberlo”, al margen de cualquier utilidad que éste pudiera tener.

Por otro lado, la docente recupera elaboraciones que hacen lxs alumnxs en distintos momentos de la clase. Por ejemplo, frente a la pregunta sobre cuáles son los ideales de la Revolución Francesa, la docente le pide a una alumna que comparta con el resto de la clase lo que formuló como respuesta:

P: “Primero ¿qué plantea la revolución francesa? ¿Cuáles son los ideales de la revolución francesa?” [...] P pregunta qué es la fraternidad. Una chica responde.

P le dice “Sí, decilo, decilo”.

A: “Que seamos todxs hermanxs, una hermandad (...)” (Observación, p. 9, el resaltado es nuestro).

Esto también se registra cuando la docente felicita a Lucas: “*lo dijo muy bien Lucas* (V10) que sí que ganaron, que fueron importantes” (Observación, p. 10, el subrayado es nuestro).

De este modo, la docente parecería validar frente al conjunto de la clase lo que estxs alumnxs elaboraron personalmente como definiciones, habilitando así para todxs lxs presentes la posibilidad de transitar de lo conceptual a lo personal y, por lo tanto, de incluirse como sujetos que significan.

Por último, la forma en la que el conocimiento se presenta a lo largo de la clase parecería estructurarse en torno al interés de hacer inteligible un contenido: la relación entre los procesos independentistas latinoamericanos y las revoluciones europeas que los antecedieron. Esto parecería ponerse en juego cuando la docente hilvana en sus intervenciones conceptos específicos que lxs alumnxs fueron mencionando de forma aislada frente a sus preguntas:

P: Entonces ¿hasta acá vamos? Pregunto *si se entiende por qué fue que la revolución industrial es fundamental en este contexto... ¿Por qué?* Si yo tengo la fuerza de este capitalismo británico que quiere, que necesita materias primas del continente, la existencia del monopolio comercial... [...] (Observación, pp. 8-9, el resaltado es nuestro)

P: *Estuvimos hablando* también de la trata de lxs esclavxs... estuvimos hablando de los pueblos originarios. [...]

P: *¿Todo esto se condice con lo que circulaba en la revolución francesa?*

La mayoría de lxs alumnxs responden que no.

P: Entonces vuelvo a hacer la pregunta, *¿de qué manera podemos decir nosotrxs que la revolución y los ideales forman parte del caldo de cultivo de la revolución de 1810?* (Observación, p. 10, el resaltado es nuestro)

Este interés también parecería estar presente cuando la docente asigna a lxs alumnxs la actividad de escribir un texto argumentativo que explique la influencia de la Revolución Industrial y de la Revolución Francesa sobre el proceso de las revoluciones independentistas en América Latina.

Sobre las concepciones de la Historia y la didáctica de las Ciencias Sociales

La concepción de la Historia que tiene esta docente parecería enmarcarse en lo que Finocchio (1993) denomina “nuevos enfoques de las Ciencias Sociales”. Esto se evidenciaría en el modo en el que ella conceptualiza el sentido de su materia, y en la forma en la que concibe los conceptos de tiempo, espacio, sujeto y causalidad en la Historia en tanto disciplina de las Ciencias Sociales.

En relación con el dictado de la materia, la docente plantea el papel que ocupa en la formación de ciudadanxs críticxs, capaces de desnaturalizar la realidad. En este sentido, parecería querer contribuir en sus clases al desarrollo por parte de lxs alumnxs de una conciencia histórica (Aisenberg y Alderoqui, 1993) que, apoyada en el conocimiento de la Historia, les permita reconocerse como parte de ella, asumirse como protagonistas y formularse preguntas acerca de su presente y futuro.

D: La historia es una materia que mira el pasado, pero el sentido es la comprensión del presente y una proyección del futuro [...] todo esto nos permite releer nuestro propio presente y entenderlo de alguna manera [...] que es ese pensamiento histórico y que ese conocimiento sirva para dar luz al pensamiento del presente, a lo que está ocurriendo y a las elecciones que tenemos que hacer en el presente. (Entrevista, pp. 5-6)

En cuanto al tiempo, la docente parece tener una preocupación por presentar la realidad histórica en términos de procesos, esto es, descubriendo, analizando y explicando las articulaciones (Aisenberg y Alderoqui, 1993). Por ejemplo, al abordar la Revolución Industrial, la explicación de la docente parece captar este proceso en su carga temporal, aludiendo a su comienzo y al momento en el que se atenúa.

P: ¿La revolución industrial la ubicamos entonces en qué periodo?

V10: Fines del siglo XIX , no perdón siglo XVIII.

P: Muy bien, fines del XVIII principios del XIX, de ese proceso, de ese suceso va a encontrar...

V10: *Un choque, un freno.*

P: Ahí está, *va a encontrar un freno, es una buena idea.* Yo vengo produciendo, necesito más materias primas cuando obtengo... (Observación, p. 8, el resaltado es nuestro).

Al desarrollar los procesos independentistas latinoamericanos, la docente parecería contextualizarlos mostrando cómo se articulan con procesos económicos (la Revolución Industrial) y políticos-ideológicos (la Revolución Francesa), lo cual favorecería un abordaje analítico de estos procesos en su complejidad (Finocchio, 1993; Aisenberg y Alderoqui, 1993). A su vez, la docente hace explícita la posibilidad de reconocer continuidades y rupturas entre el mundo colonial y las revoluciones independentistas.

P: Lo que vamos a ver es, *contra qué rompen las revoluciones.* La de 1810. Por eso estuvimos repasando el mundo colonial, al punto tal que *tampoco se va a romper del todo.* Van a ir viendo ustedes que *se reconocen supervivencias* de lo que fue esta sociedad colonial. (Observación, p. 5, el resaltado es nuestro)

Por otro lado, en la explicación de estos procesos la docente parecería recurrir a procedimientos para pensar la realidad social en la que los problemas se abordan en base a la nociones de sincronía (por ejemplo, entre la Revolución Industrial y la Revolución Francesa, o entre los procesos independentistas de distintas partes de América Latina) y diacronía (entre las revoluciones europeas y las revoluciones independentistas latinoamericanas) (Finocchio, 1993).

En cuanto al concepto de espacio, la docente realiza intervenciones en las que procesos sociales como las revoluciones independentistas son puestos en relación con

múltiples espacios de la región, y no sólo con el Virreinato del Río de La Plata. Esto parecería obedecer a la intencionalidad de que lxs estudiantes puedan ampliar su mirada y pensar en términos más regionales.

P: *¿Se dio solamente en el Río de la Plata un proceso revolucionario en 1810?*

V10, V8: No.

P: *¿En qué otros lugares se dio revoluciones o se dieron revoluciones? [...]*

Uno de los alumnos varones dice “Estados Unidos”.

P: Esto quiero decir la Argentina está acostumbrada, o miramos el ombligo como historia, o miramos en relación a EEUU, pero *poco sabemos en relación al continente*. (Observación, p. 7, el resaltado es nuestro)

También en relación con la noción de espacio, en el momento en el que las parejas de alumnxs exponen, la docente realiza preguntas que parecerían orientarse a que ellxs puedan establecer relaciones entre procesos naturales (el tipo de clima) y sociales (producciones de algodón, tabaco y café) en un espacio particular (el norte de Brasil), comprendiendo a los primeros como factores que influyen en los segundos. De este modo, el concepto de espacio se trabajaría a partir de un esquema conceptual que privilegia el origen social en la explicación de los procesos o problemas (Finocchio, 1993).

La causalidad, por su parte, parecería aparecer en las preguntas de la docente que indagan sobre el por qué de los fenómenos, y que permiten reconstruirlos y comprenderlos, alcanzando así respuestas más explicativas (Aisenberg y Alderoqui, 1993).

P: Entonces vuelvo a hacer la pregunta *¿de qué manera podemos decir nosotrxs que la revolución y los ideales forman parte del caldo de cultivo de la revolución de 1810? [...]*

P: *¿Por qué decimos que la revolución francesa impulsa las revoluciones?*

V10: Por qué fueron más importantes.

P: *¿Pero por qué?* (Observación, p. 10, el resaltado es nuestro).

A su vez, las causas que se presentan a lo largo de la clase parecerían referirse a distintas dimensiones de la realidad (económica, política, social, ideológica, etc.), lo cual permitiría conservar su complejidad inherente (Aisenberg y Alderoqui, 1993).

Por último, en relación con el concepto de sujeto, las explicaciones de la docente parecerían poner en primer plano las condiciones contextuales que hacen que los sujetos

actúen colectivamente, produciendo, reproduciendo o transformando la realidad social.

P: Lo que tenemos que destacar en este curso es la dimensión latinoamericana de esa historia, tenemos que saber que en 1810 no se produce solamente acá en el Río de la Plata, sino que también *se van a producir levantamientos* en Venezuela, en México, Ecuador. [...] ¿Por qué en varios países de nuestro continente van a eclosionar? Porque evidentemente *hay condiciones, hay un contexto histórico mundial...* (Observación, p. 7, el resaltado es nuestro).

Esto se encontraría en consonancia con los nuevos enfoques en Ciencias Sociales, que piensan los procesos en términos de sujetos colectivos, de grupos sociales en permanente cambio y atravesados por conflictos (Finocchio, 1993; Aisenberg y Alderoqui, 1993).

Sobre la evaluación en la clase

La docente parece privilegiar la función sumativa de la evaluación (Feldman, 2010) en sus clases. Se refiere a esta función cuando, en el desarrollo de la clase, advierte a lxs alumnxs que: “(...) *al final* vamos a tener una evaluación *donde se va a ir acumulando todo*. (...) Necesito que estudien un poquito todos los días, sino se va a hacer muy largo” (Observación, p. 4, el resaltado es nuestro).

Al mismo tiempo, en la entrevista hace alusión a esta función cuando habla de la “evaluación formal” o “tradicional”:

(...) igual yo pongo más la evaluación tradicional, de esa que le hablé a lxs chicxs, y porque todavía sigue operando en determinados sistemas, tenés a veces un parcial, podés tener un parcial domiciliario, pero todavía esto sigue operando, y la verdad es que al momento al que ellxs tiene que juntar todo, me parece que eso aporta. (Entrevista, pp. 9-10, el resaltado es nuestro)

Parecería que la docente privilegia la función sumativa de la evaluación, ya que tiene la intención de preparar a lxs alumnxs para futuras situaciones de examen, a las que podrían enfrentarse en distintos momentos de sus trayectorias por el sistema educativo. Los instrumentos que emplea para este tipo de evaluación que permite realizar un balance final (Feldman, 2010) parecen ser por lo menos dos: exposiciones orales grupales, al finalizar una unidad del programa, y una evaluación final escrita, al finalizar el cuatrimestre. En este último

caso, la docente prevé la posibilidad de que haya una segunda instancia, con formato de examen oral, para aquellxs alumnx que no promovieron. Esta segunda instancia parece dar cuenta del carácter certificativo que la docente le asigna al examen escrito final, en tanto éste aparentemente determina la obtención por parte de lxs alumnx del certificado de aprobación de la materia (Feldman, 2010).

Si bien la docente parece privilegiar la función sumativa de la evaluación, también sugiere tener la intencionalidad de que ésta coexista en sus clases con la evaluación formativa: “Está la evaluación formal, y después *la otra* (...) intuitivamente siempre fui mezclando cuestiones de la evaluación. Distintos formatos de evaluación. *Lo que tiene que ver con el proceso* (...)” (Observación, p. 9, el resaltado es nuestro).

De acuerdo con Feldman (2010), la evaluación formativa regula la acción pedagógica durante el curso, tanto de profesorxs como de alumnx. En el caso de las actividades de aprendizaje, este tipo de evaluación puede intervenir mediante el ofrecimiento de información y valoración a lxs alumnx sobre la marcha de estas tareas. En la clase de Historia, esto parecería ponerse en juego tanto en las instancias de exposición oral, como en las actividades que la docente selecciona azarosamente para corregir.

En el primer caso, cuando finaliza la exposición oral de los grupos, la docente aclara a lxs estudiantes algunas cuestiones que considera importante que ellxs tengan en cuenta para las próximas exposiciones: nombrar tiempo y espacio, comenzar con la idea central, y desarrollar el tema de manera más extensa.

Para el segundo caso, la docente plantea que:

Entonces este sistema de la supervisión azarosa, *me permite ir llevándolos a todos, de que vayan haciendo las cosas*. No digo que todo el mundo siempre lo hace, pero bueno, ellos saben que eso está, y *que no lleguen a un día anterior de un examen a querer estudiar en un día lo de un trimestre*. (Entrevista, p. 10, el resaltado es nuestro).

De este modo, podría inferirse que la docente realiza devoluciones individuales a lxs alumnx cuyos trabajos selecciona, y que éstas podrían colaborar en la mejora del desarrollo de sus actividades de aprendizaje. Sin embargo, esta instancia de evaluación parecería estar subordinada a la función sumativa, ya que la docente aclara que su principal motivación para realizarla es que lxs alumnx puedan adquirir el hábito de estudiar progresivamente para el examen escrito final.

Sobre el uso de las tecnologías digitales en la clase

La docente parece tener cierto interés en relación con el empleo de las tecnologías digitales en el aula, ya que en la entrevista relata que realizó un postítulo de las nuevas tecnologías con orientación en las Ciencias Sociales y, además, afirma que “las tecnologías las tenemos que incorporar” (Entrevista, p. 9). Este empleo se circunscribe, según lo que ella cuenta, a la comunicación con lxs alumnxs y a la resolución de consultas.

Al mismo tiempo, la docente parece estar preocupada por el hecho de “venir muy atrás” en relación con las plataformas digitales y redes sociales que lxs alumnxs usan cotidianamente, así como por lo que ella llama “el mal uso de la tecnología”, que “conspira contra el aprendizaje de la Historia”, en tanto opera como fuente de distracciones en la clase (Anexo 2, pp. 8-9).

Los intereses y preocupaciones de la docente en torno al uso de las tecnologías digitales en la clase fueron tenidos en cuenta para la elaboración del Proyecto.

4.- Proyecto Memorias al aire. Proyecto interdisciplinario de producción de podcast sobre las últimas dictaduras cívico-militares en América del Sur

Fundamentación

La concepción de la didáctica de la Historia que este Proyecto toma como punto de partida es la que Finocchio (1993) denomina “nuevos enfoques de las Ciencias Sociales”. Esta perspectiva busca presentar la realidad histórica en términos de procesos, considerando el protagonismo que en éstos tienen los sujetos colectivos, comprendidos como grupos en permanente cambio y atravesados por conflictos (Finocchio, 1993; Aisenberg y Alderoqui, 1993). El hecho de que la docente a cargo de la materia Historia comparta esta perspectiva, configura un buen punto de partida para la implementación del Proyecto.

Esta concepción de la didáctica de la Historia se complementa con el “enfoque comunicativo” que se propone para la enseñanza de la Lengua y Literatura en el marco de este Proyecto. Dicho enfoque, que se inscribe en el paradigma lingüístico de las Ciencias del Lenguaje, considera al Lenguaje como objeto didáctico, apuntando a su empleo competente y

eficaz en distintas situaciones de interacción social (Lizarrituri, 2014). Por lo tanto, las actividades didácticas del Proyecto propuestas para la asignatura de Lengua y Literatura se focalizan en la producción y comprensión de textos y discursos. Éstos últimos se comprenden como “productos comunicativos emblemáticos de las sociedades, susceptibles de ser enseñados y aprendidos a través de la práctica de diversos formatos textuales o géneros discursivos orales y escritos” (Lizarrituri, 2014, p.155).

La incorporación de las Tecnologías Digitales como contenido transversal, por su parte, responde a la intencionalidad de que la docente pueda hacer un uso enriquecido de ellas, que esté al servicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen en el aula. Al mismo tiempo, la inclusión se fundamenta en la potencialidad que tienen las Tecnologías de la Información en relación con las prácticas educativas: propician el trabajo “de abajo hacia arriba”, en colaboración e interactivo, y con el manejo distribuido del conocimiento como meta (Haste, 2017).

La decisión de elaborar un *podcast* se apoya en múltiples razones. Por un lado, en la recién mencionada potencialidad de las Tecnologías de la Información para favorecer el trabajo colaborativo, imprescindible en la producción de un objeto complejo como el *podcast*. En este sentido, el Proyecto propone una organización del trabajo de tipo grupal, en la que cada grupo de alumnxs asume la responsabilidad sobre la elaboración de un episodio del *podcast*. En segundo lugar, en el potencial interés que puede despertar este objeto cultural en lxs estudiantes, dado su carácter contemporáneo: los *podcasts* son parte de los productos que pertenecen al ecosistema cultural del siglo XXI, representados por narrativas que están al límite entre el arte y la comunicación, y relevantes en tanto configuran uno de los diversos modos en los que se consume la cultura en este tiempo (Carrión, 2019). Tercero, en las posibilidades de realizarlo con los recursos disponibles en la escuela visitada. Por último, en el interés que puede despertar el producto final en lxs docentes implicados en el Proyecto: el *podcast* puede pasar a formar parte de sus bibliotecas de recursos didácticos, y volver a utilizarse en ocasiones futuras.

El abordaje que se propone para la elaboración del *podcast* comprende a los textos multimodales como textos de referencia que, si bien son legítimos para la actividad de enseñanza o aprendizaje, no representan de modo transparente la realidad; no constituyen “recursos neutros” (Dussel *et al.*, 2018). Por lo tanto, las tareas implicadas en el Proyecto proponen someter este tipo de textos a operaciones críticas, que permitan el análisis y apropiación del lenguaje que los caracteriza (Dussel *et al.*, 2018).

Además de proponer a las tecnologías digitales como contenido transversal, el Proyecto plantea la articulación de Historia y Lengua y Literatura con la asignatura Tecnologías de la Información. Esta decisión se fundamenta en los resultados de dos proyectos de investigación desarrollados por Dussel *et al.* (2018), centrados en los usos y formas de apropiación de los medios digitales en escuelas secundarias bonaerenses. De acuerdo con estos resultados, las tareas escolares que proponen la producción de videos y audiovisuales configuran un punto de conexión o “zona de contacto” entre las prácticas de saber que tienen lugar en las escuelas y aquellas que tienen lugar fuera de ellas, en las redes sociales y producciones de medios. De este modo, en este tipo de tareas se mezclan géneros, repertorios visuales y reglas de enunciación de ambos espacios (Dussel *et al.*, 2018). Asimismo, dichos resultados demuestran que en este tipo de tareas se producen desplazamientos desde los saberes disciplinarios de las asignaturas a los saberes técnicos, propios de los programas requeridos para la producción audiovisual. Para tomar un recaudo frente a la posibilidad de desplazamientos en los espacios curriculares de Historia y de Lengua y Literatura durante el curso del Proyecto, se propone que el trabajo específico sobre los saberes técnicos se lleve adelante en el marco de la asignatura Tecnologías de la Información.

En lo que respecta a la evaluación del aprendizaje, este Proyecto privilegia la función formativa (Feldman, 2010), que colabora en la mejora del desarrollo de las actividades de aprendizaje y de enseñanza, durante su mismo transcurso. La docente de Historia, que dice priorizar la función sumativa de la evaluación, podría encontrar en el Proyecto una buena oportunidad para articular de un modo más equilibrado distintos tipos de evaluación.

Ubicación temporal del Proyecto en el plan anual

El Proyecto tiene la duración de un cuatrimestre. Es importante tener en consideración que las asignaturas tienen diferentes cargas horarias: Historia y Tecnologías de la Información cuentan con 2 horas semanales, mientras que Lengua y Literatura cuenta con 4 horas semanales. Por lo tanto, en las primeras dos asignaturas se sugiere un trabajo semanal sobre el Proyecto, mientras que en Lengua y Literatura uno quincenal.

Propósitos

Propósitos generales:

- Propiciar un abordaje interdisciplinario en torno a las últimas dictaduras cívico-militares en América del Sur (1960-1980).

- Fomentar acciones que favorezcan el abordaje de las tecnologías digitales transversalmente.
- Promover el análisis de textos históricos y literarios para abordar los procesos de las últimas dictaduras cívico-militares en América del Sur.
- Promover el análisis de los recursos empleados por los medios masivos de comunicación en la producción de la información.
- Ofrecer oportunidades para ejercitar la argumentación a partir de un interrogante vinculado con la temática del Proyecto.
- Brindar oportunidades para ejercitar habilidades relacionadas con la producción de audio e imagen, necesarias para desarrollar un objeto cultural contemporáneo como el podcast.
- Promover la divulgación del conocimiento construido en el Proyecto entre la audiencia interesada en el tema.

Propósitos para Historia:

- Promover la comprensión de procesos y acontecimientos históricos en el marco del desarrollo de una conciencia sociohistórica y democrática.
- Brindar oportunidades para identificar continuidades y cambios en los procesos históricos estudiados, así como sus interrelaciones en la escala latinoamericana.
- Ofrecer la posibilidad de elaborar explicaciones multicausales de los procesos y acontecimientos históricos que reconozcan la relevancia de las relaciones sociales y las formas de poder.

Propósitos para Lengua y Literatura:

- Ofrecer múltiples y diversas oportunidades para la producción de textos argumentativos y guiones dramáticos a partir de obras literarias.
- Brindar a lxs estudiantes una amplia variedad de textos literarios de diversos géneros para que puedan reconocer las distintas formas de representar la realidad que éstos ofrecen.
- Promover el análisis y la interpretación crítica de los mensajes provenientes de los medios masivos de comunicación, haciendo hincapié en los recursos utilizados por estos medios para captar la audiencia y construir el acontecimiento mediático.

Propósitos para Tecnologías de la Información:

- Propiciar situaciones de aprendizaje que promuevan el uso y la aplicación de herramientas y técnicas para el procesamiento digital de imágenes y audio.
- Ofrecer oportunidades para utilizar y analizar herramientas de búsqueda, colaboración y publicación en línea.

Contenidos

El Proyecto articula los contenidos de tres asignaturas: Historia, Lengua y Literatura, y Tecnologías de la Información de 4° Año, e incluye como contenido transversal a las tecnologías digitales. Los contenidos abordados forman parte del Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA. Ministerio de Educación, 2015).

Los contenidos a trabajar desde Historia son:

- Dictaduras en América del Sur: Brasil, Chile, Uruguay y Argentina. Terrorismo de Estado.

Los contenidos a trabajar desde Lengua y Literatura son:

- Lectura, comentario y análisis de podcasts.
- Escritura de un guión a partir de un texto literario.
- Escritura de textos argumentativos.
- Producción y escucha de entrevistas.

Los contenidos a trabajar desde Tecnologías de la Información son:

- Procesamiento de texto y audio.
- Procesamiento de imágenes digitales.

Eje/problema/temática

El eje del proyecto es una pregunta problematizadora: ¿Por qué hablamos de dictaduras “cívico-militares” en América del Sur?

Producto

Un producto de divulgación del conocimiento: un *podcast* de una temporada que incluye cuatro episodios. Cada episodio tematiza la dictadura cívico-militar de un país

específico de América del Sur: Argentina, Chile, Brasil y Uruguay.

Recursos

La implementación del Proyecto requiere de dispositivos tecnológicos (celulares, computadoras y/o tablets) y conectividad. En el ítem siguiente se incluyen otros recursos, sugeridos para cada una de las etapas y asignaturas involucradas en el Proyecto.

Secuencia cronológica de actividades

ETAPAS	TAREAS		
	HISTORIA	LENGUA Y LITERATURA	TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN
INMERSIÓN EN EL PODCAST	<p align="center">- Presentación del Proyecto.</p> <p>- Conformación de los grupos de trabajo. <i>Se sugiere que cada episodio sea elaborado por un grupo distinto de alumnxs. De este modo, los distintos grupos trabajan de modo simultáneo en la elaboración de cada episodio.</i></p> <p><i>Entre paréntesis se aclara qué tareas se desarrollan bajo una organización grupal.</i></p>		
	<p>Presentación del objeto</p>	<p>Presentación del objeto cultural podcast</p> <p>- Escucha de una radio en vivo como primer acercamiento al trabajo con contenidos sonoros y para conocer la experiencia de “estar al aire”. Como <i>recomendación</i>, se sugiere complementar esta visita con la asistencia a algún</p>	

	<p>cultural podcast</p> <p>- Escucha de podcasts sobre temas de Historia, para tener una aproximación al abanico de posibilidades que ofrece este objeto cultural. Como <i>recomendación</i> para Historia, se sugiere la escucha de los podcasts “Viajeros del tiempo”, “Radio ambulante” y “Teorías del todo”. También puede consultarse el podcast “Historia Cultural Latinoamericana 2021”, elaborado en el marco de dicha asignatura por estudiantes de 5° Año de una escuela secundaria, y/o este artículo sobre podcasts educativos.</p>	<p>espectáculo de la compañía de teatro Teatro ciego, con la finalidad de vivir una experiencia cultural que, al igual que el podcast, es de carácter “inmersivo”.</p> <p>- Escucha de <i>podcasts</i> sobre temas de Lengua y Literatura, para tener una aproximación al abanico de posibilidades que ofrece este objeto cultural. Como <i>recomendación</i> para Lengua y Literatura, se sugiere la escucha de “Los cartógrafos”, “Por qué leer”, y “Recital. Un escritor elige un cuento”.</p> <p>- Análisis de los podcasts escuchados para detectar los recursos que emplean para captar la audiencia e incidir</p>	
--	--	--	--

		<p>en su elaboración del sentido del mensaje: bandas sonoras, planos, musicalización, separadores, tonos, explicaciones del locutor, distribución del tiempo, etc. Como <i>recomendación</i> para guiar a lxs alumnxs en el desmontado de dichos recursos, se sugiere este artículo sobre estructuras narrativas. El análisis realizado por lxs alumnxs puede sistematizarse en una bitácora colaborativa en Excel.</p>	
1º Instancia de evaluación de seguimiento del Proyecto			
PLANIFICACIÓN DEL PODCAST	<p>Lectura y trabajo con textos y fuentes de Historia</p> <p>- Lectura y análisis de textos</p>	<p>Lectura de textos literarios</p> <p>- Lectura y análisis de textos literarios de distintos países</p>	<p>Exploración de herramientas</p> <p>- Exploración y</p>

	<p>y fuentes primarias orales de distintos países de América del Sur que tengan como tema las dictaduras cívico-militares. Como <i>recomendación</i> para la selección de las fuentes, se sugiere trabajar con entrevistas a ex detenidxs-desaparecidxs, sus familiares, organismos de DDHH, etc.</p> <p>- Construcción de líneas de tiempo digitales para favorecer la comprensión de la sincronidad de las dictaduras cívico-militares en América del Sur. Como <i>recomendación</i>, se sugieren las siguientes herramientas para crear líneas de tiempo:</p>	<p>de América del Sur que tengan como tema las dictaduras cívico-militares.</p> <p>Escrituras intermedias (organización grupal)</p> <p>- Escrituras intermedias de guiones de género dramático a partir de los textos literarios, empleando la función de “trabajo colaborativo” de Google Docs.</p> <p>1º Instancia de lectura cruzada entre pares.</p> <p>1º Instancia de evaluación formativa.</p> <p>Entrevistas (organización grupal)</p> <p>- Construcción y realización de entrevistas por grupos.</p>	<p>familiarización con las herramientas disponibles para recortar, combinar y superponer audios, crear paisajes sonoros, etc. Como <i>recomendación</i>, se sugiere trabajar con la herramienta Audacity, de acceso libre y manejo intuitivo. También se encuentra disponible esta guía online con acciones relacionadas al quehacer de productorex de podcast.</p> <p>- Exploración y familiarización con las herramientas disponibles para editar y crear imágenes. Como <i>recomendación</i>, se sugiere trabajar con las siguientes aplicaciones para el tratamiento de imágenes:</p>
--	--	---	---

	<p>Timeline, Tiki Toki y Remembre.</p> <p>Escrituras intermedias (organización grupal)</p> <p>- Escrituras intermedias de los guiones de los episodios del podcast. Como recomendación, se sugiere revisar este artículo sobre guiones de podcast.</p> <p>3° Instancia de lectura cruzada entre pares.</p>	<p>Estas entrevistas pueden ser virtuales y realizadas a ciudadanos y organismos de DDHH de distintos países de América del Sur, para tener acceso a testimonios orales sobre las últimas dictaduras cívico-militares.</p> <p>2° Instancia de lectura cruzada entre pares.</p> <p>2° Instancia de evaluación formativa.</p> <p>Escrituras intermedias (organización grupal)</p> <p>- Escrituras intermedias de los guiones de los episodios del podcast. Como recomendación, se sugiere revisar este artículo sobre guiones de podcast.</p>	<p>InShot, Photo Collage, Canva y Piktochart.</p>
--	--	--	---

	<p>3° Instancia de evaluación formativa.</p> <p>Trabajo con fuentes de Historia (organización grupal)</p> <p>- Búsqueda de imágenes de archivo histórico para incluir en la portada del podcast. Como <i>recomendación</i>, se sugieren los siguientes bancos de imágenes históricas:</p> <p>Fototeca de la Asociación de Reporteros Gráficos de Argentina (ARGRA), Archivo Histórico de Radio y Televisión Argentina (RTA), Fototeca de la Biblioteca Nacional, Biblioteca del Congreso de la Nación</p>	<p>3° Instancia de lectura cruzada entre pares.</p> <p>3° Instancia de evaluación formativa.</p>	
--	---	--	--

	Argentina.		
	2° Instancia de evaluación de seguimiento del Proyecto		
MONTA JE DEL PODCA ST	Escritura final (organización grupal)	Escritura final (organización grupal)	
	<p>- Escrituras finales de los guiones de los episodios del podcast.</p> <p>-Escrituras de las descripciones de cada episodio del podcast.</p> <p>4° Instancia de lectura cruzada entre pares.</p> <p>4° Instancia de evaluación formativa y 1° Instancia de evaluación sumativa.</p>	<p>- Escrituras finales de los guiones de los episodios del podcast.</p> <p>-Escrituras de las descripciones de cada episodio del podcast.</p> <p>4° Instancia de lectura cruzada entre pares.</p> <p>4° Instancia de evaluación formativa y 1° Instancia de evaluación sumativa.</p>	<p>Maquetado del podcast (organización grupal)</p> <p>- Ensamblado de guión de podcast, de fragmentos de los guiones dramáticos elaborados a partir de textos literarios, y de fragmentos de las entrevistas. Como</p>

			<p><i>recomendación</i>, se sugiere que el podcast tenga la siguiente estructura: un primer momento donde se presentan los fragmentos más significativos del guión dramático y un segundo momento donde se despliega la argumentación contenida en el guión del podcast. En este segundo momento se intercalan fragmentos pertinentes de las entrevistas realizadas. Cada episodio puede titularse “Memorias al aire: [país de América del Sur trabajado por el grupo]”, para mantener la consonancia con el título del Proyecto.</p> <p>- Uso y puesta en acción de las herramientas digitales</p>
--	--	--	---

			<p>exploradas en la etapa previa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diseño de portada del podcast. Como <i>recomendación</i>, sugerimos consultar este artículo sobre diseño de portadas. - Subida del podcast a una plataforma de alojamiento, para poder luego difundirlo. Como <i>recomendación</i>, se sugieren los siguientes sitios de alojamiento que incluyen planes gratuitos: iVoox, Mixcloud, Spreaker, Anchor, SoundCloud. -Difusión del podcast en las plataformas de podcasts: Spotify, iVoox, SoundCloud, Google Podcasts, Apple Podcasts, etc. <p>5° Instancia de escucha</p>
--	--	--	--

			cruzada entre pares. 5° Instancia de evaluación formativa y 2° Instancia de evaluación sumativa.
	3° Instancia de evaluación de seguimiento del Proyecto		
Instancia de evaluación final del Proyecto			

Evaluación del aprendizaje y del Proyecto

Evaluación del aprendizaje

El tipo de evaluación priorizada en las tres etapas del Proyecto es la formativa, considerando las escrituras intermedias de las entrevistas, de los guiones de género dramático a partir de textos literarios, de los guiones de los episodios del *podcast*, y de las producciones de imagen y sonido como posibles instancias de evaluación.

Lxs docentes pueden poner a disposición de lxs estudiantes la grilla que emplearán como instrumento de corrección para las diferentes entregas parciales, de modo tal que estxs últimxs puedan recurrir a ella como herramienta de autoevaluación y como guía en la tarea de elaboración del *podcast*.

Para algunas de las entregas, lxs docentes pueden proponer instancias de lectura cruzada entre pares, en las que lxs propixs alumnxn realicen sugerencias para revisar, modificar y/o ampliar las producciones de cara a las próximas entregas.

También se incluyen instancias de evaluación sumativa en la última etapa del Proyecto, para evaluar las versiones finales de los guiones y del maquetado del *podcast*, y para permitir que cada una de las asignaturas implicadas pueda realizar un balance final y certificar la aprobación de sus respectivos contenidos (Feldman, 2010).

Evaluación del Proyecto

Para la evaluación del Proyecto se proponen múltiples instancias de evaluación “de procesos” o “de seguimiento” y una instancia de evaluación “final” (Sigal, 2009). Las primeras tienen lugar al finalizar cada una de las etapas que conforman el Proyecto, mientras que la segunda se desarrolla en el momento de cierre de éste último.

La evaluación “de seguimiento” permite, en el caso de este Proyecto, contar con información acerca de qué se está haciendo en cada una de sus etapas desde las diferentes asignaturas, cómo se lo está haciendo y qué problemas van surgiendo. De este modo, habilita a que lxs docentes puedan realizar los ajustes necesarios o reforzar las acciones para reorientar el Proyecto hacia el rumbo deseado (Sigal, 2009). Se propone que la evaluación de seguimiento realizada al finalizar cada etapa del Proyecto indague acerca de los grados de interdisciplinariedad del trabajo y de transversalidad de las tecnologías digitales, ambos propósitos generales del Proyecto. Además de estos dos propósitos, la instancia de evaluación de seguimiento de cada una de las etapas puede incorporar el análisis de otros propósitos generales del Proyecto, que tengan sentido en relación con las tareas propuestas para esa

etapa:

- Para la etapa “Inmersión en el *podcast*”, la evaluación de procesos puede indagar sobre el proceso de análisis de los recursos empleados por los medios masivos de comunicación en la producción de la información.

- Para la etapa “Planificación del *podcast*”, la evaluación de seguimiento puede atender a los procesos de análisis de textos históricos y literarios, así como de ejercitación de la argumentación.

- Para la etapa “Montaje del *podcast*”, la evaluación de procesos puede indagar sobre la ejercitación de la argumentación y de las habilidades relacionadas con la producción de audio e imagen, así como sobre las acciones desarrolladas para la divulgación del conocimiento construido en el Proyecto.

Cada una de las instancias de evaluación de seguimiento se propone como un espacio de reflexión en el que participan lxs docentes responsables de la implementación del Proyecto, y que se orienta a “rescatar lo mejor de las actividades realizadas y de los recursos existentes, modificar aquello que no marcha bien y así aprender de la experiencia” (Sigal, 2009, p.16). Para sistematizar y analizar la información obtenida en cada una de estas instancias, se recomienda diseñar un mapa para identificar los problemas visualizados, las líneas de acción diseñadas, las actividades planificadas, sus responsables y resultados obtenidos, los recursos empleados, y por último, los tiempos implementados (Sigal, 2009).

La evaluación “final”, a diferencia de la evaluación de seguimiento, “implica el análisis de los resultados alcanzados, así como la valoración tanto de sus efectos positivos como de los negativos y de los no previstos, intentando hallar las causas de unos y otros” (Sigal, 2009, p.15). La información obtenida puede convertirse en un insumo más para identificar nuevas necesidades, susceptibles de ser abordadas en nuevos Proyectos.

Se propone que en la instancia de evaluación final participen lxs docentes de las tres asignaturas, junto con lxs alumnxs. Esta instancia de reflexión puede estructurarse en torno a preguntas, tales como: “¿En qué grado se alcanzaron los propósitos generales del Proyecto?”, “¿Cuáles fueron los efectos positivos de la implementación del Proyecto?”, “¿Cuáles fueron los efectos negativos?”, “¿Cuáles fueron los efectos no previstos?”, “¿Qué nuevos aprendizajes generó este proyecto?”, “¿Qué problemas o necesidades se visualizan para trabajar desde ahora?”.

Recomendaciones a lxs docentes

Tomando en consideración los resultados de los proyectos de investigación desarrollados por Dussel *et al.* (2018), que indican que lxs docentes encuentran dificultades para “intervenir y desafiar estas producciones estudiantiles [de textos multimodales] y para promover textos audiovisuales más ricos y complejos” (p.113), se incluyen en las distintas etapas del Proyecto artículos y guías sobre los aspectos implicados en la producción de podcast. Para sortear estas dificultades, se recomienda que lxs docentes lean los artículos antes de comenzar con la implementación del Proyecto.

En las etapas “Planificación del *podcast*” y “Montaje del *podcast*”, es importante que la producción de escrituras intermedias y finales del guión se lleve adelante de modo simultáneo en las asignaturas Historia y Lengua y Literatura, ya que en ambas se estará trabajando sobre el mismo documento colaborativo.

En las instancias de evaluación de seguimiento del Proyecto, el mapa propuesto para sistematizar la información proveniente de cada una de ellas podría tener el siguiente formato (Sigal, 2009):

Problemas identificados	Líneas de acción	Actividades	Recursos	Tiempo	Responsables	Resultados

5.- Bibliografía

Ávila, R. (2004). *La observación, una palabra para desbaratar y re-significar: hacia una epistemología de la observación.*

Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps.) (1993). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones.* Buenos Aires: Paidós Educador. Cap. 1 y 2.

Carrión, J. (2019, 1 de diciembre). [Un nuevo canon cultural en diez objetos.](#) *The New York Times.*

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. (2015). Diseño curricular Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires: Ciclo Orientado del Bachillerato, Formación General. Dirigido por Azar, G.. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/nes/pdf/2015/NES-Co-formacion-general_w.pdf

Dussel, I, Ferrante, P. González, D. y Montero, J. (2018). Las pedagogías en movimiento. Usos y apropiaciones de las tecnologías digitales por parte de docentes y alumnos en escuelas secundarias públicas bonaerenses. En *Las TIC en la escuela secundaria*

- bonaerenses. *Usos y representaciones en la actividad pedagógica* (pp. 81-125). Buenos Aires: UNIPE.
<https://editorial.unipe.edu.ar/coleccion/investigaciones/las-tic-en-la-escuela-secundaria-bonaer-ense-usos-y-representaciones-en-la-actividad-pedag%C3%B3gica-detail>
- Edwards, V. (1989). *El conocimiento escolar como lógica particular de la apropiación y alienación*. México, versión mimeografiada.
<https://sandalau.blogia.com/2008/110401-el-conocimiento-escolar-como-l-gica-particular-deapropiaci-n-y-alienaci-n-ver-.php>
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/Aportes_Didactica_general_1.pdf.
- Finocchio, S. (1995). *Enseñar ciencias sociales*. Buenos Aires: Troquel. Cap. 4.
- Haste, H. (2017). *Nueva ciudadanía y educación. Identidad, cultura y participación*. Cap. 5.
- Lizarriturri, S. G. (2014). El recorrido elíptico en la didáctica de la lengua. En Civarolo, M. M. y Lizarriturri, S. G. *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María. Pp, 147-159.
http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=1396
- Mastache, A. (2007) El nivel medio: una institución. *Revista Actas Pedagógicas, Número Especial "Instituciones Educativas"*, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Año 2007, Vol 3. Pág. 165-178.
- Sigal, C. (2009). *Orientaciones para el seguimiento del Proyecto Escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Pp. 1-30. Disponible en: https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/proyecto_escuela_seguimiento_1.pdf

3- Mujeres que irradian Ciencia

Avances en la Física a partir de los aportes de una mujer a principios del Siglo XX

AUTORAS:

María Magdalena Gerez

Laura Carolina Nakachi

María Belén Trejo

Noelia Beatriz Verón Benitez

Historia y Física

ESI

4° año

1° cuatrimestre de 2022

1.- Introducción

El trabajo que presentamos a continuación es producto de un ejercicio de análisis elaborado en el marco de la materia Didáctica de Nivel Medio, de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Se expresan aquí algunas hipótesis institucionales realizadas a partir de la observación y registro del documental “La escuela contra el margen”. Además se incluyen hipótesis didácticas que elaboramos a partir del análisis de una clase de historia de 4to año y una entrevista realizada a la profesora.

El diagnóstico que presentamos se propone colaborar con la formulación de un proyecto pedagógico adecuado para un espacio de trabajo similar. Se propone el trabajo conjunto entre Física e Historia y el abordaje de contenidos transversales de ESI.

2.- Metodología de trabajo

Para la realización del diagnóstico indagamos las recurrencias y aspectos relevantes a nivel institucional y didáctico. Para ello centramos la mirada en aquellos datos empíricos que permitieran caracterizar la institución y sus propuestas pedagógicas. Las ideas que expresamos en el diagnóstico parten de considerar el clima institucional que prima en base a los tipos de relaciones que se dan entre sujetos y con el entorno. Por otro lado, se consideran los rasgos generales evidenciados en una entrevista a la docente de Historia de 4° año y en el registro de una de sus clases a fin de construir hipótesis didácticas.

La formulación de las hipótesis institucionales surgen del trabajo de observación y registro del audiovisual “La escuela contra el margen” que recoge una experiencia educativa en la EEM N° 1 de Villa Lugano. La sistematización de la observación del documental se elaboró en diferentes instancias: primero individual y luego grupal. Después de haber efectuado un primer registro individual, lo consolidamos en un documento unificado. Cabe destacar que el registro de observación resultante no es neutral sino que tiene implícitos los puntos de vista de las observadoras y aquellos asuntos que nos resultan más llamativos (Ávila, 2004). Con este material construimos la caracterización institucional. A continuación se trabajó colectivamente en la conceptualización teórica; para lo cual fue central el aporte teórico de los autores propuestos por la cátedra y en otras materias afines..

La formulación de las hipótesis didácticas tomó como insumos dos registros: una entrevista a una profesora de historia de 4to año y el registro de una de sus clases. Es

importante aclarar que ambos instrumentos no han sido elaborados por este equipo, sino por compañerxs de años anteriores ya que el contexto actual (pandemia por Covid-19) no permitió la realización del trabajo en terreno. Nuestros aportes a los registros ya elaborados fueron en el plano de nuestras implicaciones, de la conceptualización teórica y de la construcción de las hipótesis.

3.- Hipótesis iniciales

La escuela y su funcionamiento institucional

En el barrio de Villa Lugano (Ciudad de Buenos Aires) se encuentra ubicada la escuela secundaria “Manuel Mujica Lainez” (en adelante EEM N° 1). La misma se halla al lado del Parque Indoamericano, en el centro de una zona con gran cantidad de villas y asentamientos, así como de varios complejos de edificios. Es una de las zonas con mayores índices de pobreza de la ciudad. A pesar de que los habitantes de estos lugares pertenecen a la misma clase trabajadora, en el documental se hace hincapié en que siempre han existido fuertes tensiones entre quienes viven en los edificios y los residentes de las villas. A estos últimos se los suele culpar por los delitos que pasan en el barrio. En este contexto, “la escuela recibe a lxs adolescentes que viven en las villas y en los edificios cercanos hace más de 25 años” (Documental, p. 2).

El funcionamiento institucional que predomina en esta escuela secundaria parecería tender a lo que Fernandez denominó como **modalidad progresiva**¹⁵ (citado por Mastache, 2004). Se aprecian acciones de diferentes actores institucionales que apuntarían a elaborar, procesar, problematizar acontecimientos que tienen lugar en el entorno barrial en el que se encuentra inserta la escuela. Algunos indicios de la modalidad progresiva se desprenden de situaciones donde confluyen distintos actores institucionales. A continuación, un ejemplo:

Hay una reunión entre trabajadores de la escuela, con la presencia del director. Se habla sobre un conflicto entre dos jóvenes pertenecientes a los barrios de Lugano, en el que uno de ellos termina muerto por una herida de bala. Los jóvenes no eran alumnos de la escuela.

¹⁵ La modalidad progresiva se expresa en la capacidad institucional para controlar y discriminar los aspectos fantasmáticos (sometiendolos a prueba de realidad) y las influencias de las instituciones externas con vistas a planificar las acciones más adecuadas para la realidad institucional particular. En estas situaciones, la institución tiende a elaborar la influencia del contexto, lo cual a su vez colabora a una modificación del contexto mismo (Mastache, 2004).

El director escucha rumores sobre una posible toma de la escuela como parte de venganza del joven asesinado. (Documental, p. 8-9).

Podría pensarse que esta intervención permite generar espacios de discusión sobre temas coyunturales y problemáticas asociadas al contexto donde se ubica la escuela. De esta manera, se alentaría a desnaturalizar las situaciones de violencia y vulnerabilidad que vive cotidianamente la comunidad escolar. Estas acciones parecieran ser institucionales antes que individuales. A lo largo del registro se observan otras instancias que darían cuenta de esta modalidad, tales como la conversación entre preceptorxs por las inasistencias de una estudiante que transitó un embarazo (Documental, p. 5), el festejo del día de lxs estudiantes (Documental, p. 11), la reunión general de fin de año donde se comparte el trabajo desarrollado en la escuela a lo largo del año y la invitación a la comunidad a conversar sobre el proyecto que llevaron adelante los alumnos de 4° año (Documental, p. 17).

La Historia, su concepción y el trabajo en el aula

A partir del análisis del registro de la clase de Historia, pudimos notar que durante su desarrollo la profesora formularía en distintas ocasiones intervenciones con el formato de preguntas o interrogantes. Podría decirse que el uso reiterado de esta forma de intervención permitiría pensar que la docente despliega la pregunta como **estrategia didáctica**¹⁶ (Anijovich y Mora, 2010). A lo largo de la clase estas preguntas tomarían distintos sentidos y parecieran habilitar distintas formas de participación de lxs estudiantes:

- Preguntas que apuntarían a reponer datos, fechas o conceptos: “¿Estos productos crecen únicamente en qué clima?” (Observación, p. 3) “Bueno, yo les pregunto, coordenadas de tiempo ¿y?” (Observación, p. 3). “¿Se derrocó a quién?” (Observación, p. 6)
- Preguntas para verificar la comprensión: “¿Hasta acá van entendiendo?”(...) “¿Eso lo entendimos?” (Observación, p.5)
- Preguntas que permitirían elaborar argumentaciones: “Si vamos a pensar a nivel económico, dijimos que en el mundo colonial ¿cuál era la relación entre España y sus colonias respecto al comercio?” (Observación, p. 7).
- Preguntas que buscarían generar debates: “¿Por qué decimos que la revolución francesa impulsa las revoluciones?” (Observación p. 8).

¹⁶ Se entiende por estrategia didáctica una orientación particular de enseñanza que enfatiza ciertos tipos de contenidos, que alienta el desarrollo de secuencias de actividades particulares, formas de intervención docente y de interacción áulica, etc. (Feldman; 2010, p. 36).

P: “En qué país que ustedes conocen se estaba produciendo alguna revolución pero que está vinculado con lo económico?”

V10: “En Francia”

P: “Vos dijiste Francia pero yo pregunte en lo económico”. (Observación, p. 6)

Esta dinámica de interacción permitiría dar cuenta de la coexistencia de distintas formas que asume el conocimiento que se ponen en juego al momento de abordar la disciplina: **conocimiento tópico**¹⁷ y **conocimiento situacional**¹⁸ (Edwards, 1989). Durante la clase de Historia, la profesora invitaría a sus estudiantes a reponer datos, fechas, conceptos; en estos momentos, el conocimiento adoptaría una forma más bien ligada a lo tópico. No obstante, en otras oportunidades estos datos cobran significación en relación con los procesos históricos que se están desarrollando. Esta articulación entre conceptos y explicaciones sería posible gracias al conjunto de preguntas que guían el desarrollo de la clase.

A partir del análisis del registro de la clase, podríamos inferir que la concepción de Historia que sostiene la profesora se acerca a la denominada **perspectiva crítica** o **nuevos enfoques**¹⁹ (Finocchio, 1995; Camillioni, 1993; Gojman, 1993). Estos posicionamientos se distinguen de una mirada positivista de las Ciencias Sociales y han permitido ampliar tanto los objetos de análisis de dicha ciencia como así también sus métodos y sus formas de validación. A lo largo de la clase, la docente parecería centrarse en **procesos** históricos antes que en acontecimientos y reconoce la posibilidad de **múltiples causas** que inciden en el devenir de los acontecimientos. Hace preguntas que recuperan el rol de **actores sociales** y no solamente de personajes históricos. Una parte de la clase conjuga **distintos niveles de análisis**: nivel económico, social, político e ideológico. Incluso diferentes preguntas que formula la profesora invitarían a **conectar fenómenos** acontecidos en distintos lugares:

P: Entonces tenemos que ver como fue el mundo colonial para ver contra qué

¹⁷ Este tipo de conocimiento produce una configuración del contenido cuyos datos contienen sólo una relación de contigüidad y se presenta a través de términos más que de conceptos. Se trata siempre de datos que no permiten ambigüedades y que pueden ser nombrados con precisión. Se enfatiza la ubicación del contenido en determinado orden y secuencia donde se circunscriben en una relación de contigüidad entre los elementos. Esta forma de presentación del contenido enmarca formas precisas de respuestas que presenta la realidad conformada con una disposición fija en el espacio (Edwards, 1989).

¹⁸ En esta forma, el conocimiento se estructura más bien en torno al interés de conocer una situación. Se entiende por situación a una realidad que se crea en torno a la presencia del sujeto. El conocimiento, es entonces, significación, y ello incluye por definición al sujeto para quién y por quien significa. El mundo del sujeto está atravesado por toda la gama de lo abstracto a lo concreto y de lo inmediato a lo lejano. Otra dimensión constitutiva de este conocimiento es ser presentado siempre como valor intrínseco, en el sentido que le permita a los sujetos ubicarse en este mundo, el cual intenta comprender por sí mismo (Edwards, 1989).

¹⁹ Estas perspectivas responden a formas de pensar el conocimiento social centrados en la comprensión de procesos que admiten múltiples variables para explicar fenómenos, aquí la tensión entre objetividad-subjetividad no desconoce la posición del sujeto que produce saber. La historia no se plantea como sucesión de acontecimientos sino que es abordada en su dimensión procesual y social, por lo que incorpora las dimensiones de los sujetos y de las instituciones (Finocchio, 1995).

rompen las revoluciones que se inician. Para final del cuatrimestre deberíamos llegar hasta acá, momento en el que se terminan de consolidar los estados nacionales. (Observación, p. 5)

P: ¿Se dio solamente en el Río de la Plata un proceso revolucionario en 1810?” (...)

P: ¿En qué otros lugares se dio revoluciones o se dieron revoluciones? (Algunxs responden aunque no se escucha bien) Uno de los alumnos varones dice “Estados Unidos.” (...)

P: ¿Por qué en varios países de nuestro continente van a eclosionar? Porque evidentemente hay condiciones, hay un contexto histórico mundial...(Observación, p. 6)

P: Si vamos a pensar a nivel económico, dijimos que en el mundo colonial ¿cuál era la relación entre España y sus colonias respecto al comercio?

V15: Monopolio.

P: Se está dando desde fines del siglo XVIII, principios del siglo XIX, un proceso económico que de alguna manera es un motor que impulsa la necesidad de comerciar con esta colonias, porque tiene necesidad de vender sus productos y tiene necesidad de comprar materias primas.

P: ¿En qué país que ustedes conocen se estaba produciendo alguna revolución pero que está vinculada con lo económico? (...) (Observación, p. 7)

Si nos apoyamos en lo que la docente expresó en la entrevista, este posicionamiento podría ser aún más claro en la medida que sostiene que:

La historia es una materia que **mira el pasado**, pero el sentido es la **comprensión del presente** y una **proyección del futuro**, entonces eso es lo que es en nuestra materia fundamental. En la medida en la que se comprenda que lo que estudiamos es **provisorio**, tanto por la forma de interpretarlo como por los conocimientos que hay sobre el tema que nos convoca, la posibilidad que nos permita **comprender nuestro propio presente**, porque en la medida que los desafíos del presente van cambiando y distintas proyecciones del futuro se puedan ir perfilando, **lees la historia de otra manera**. (Entrevista, p. 3. El destacado es propio)

Por último, podría pensarse que la docente recurre a diferentes instrumentos de **evaluación**²⁰. En el caso observado, se ponen en juego la toma de “lección oral” y la realización de un trabajo práctico. En ambos casos no hay alusiones a una calificación como producto del desempeño, pero sí una idea de que se realiza un seguimiento del proceso de aprendizaje de lxs estudiantes.

P: Alisson las exposiciones siguientes necesitamos que sea más fluido, que puedan hablar, ser

²⁰ La evaluación educativa es una instancia sistemática de recolección de información en relación con el proceso de enseñanza. Los datos obtenidos en esa instancia son juzgados y permiten tomar decisiones, tanto a docentes, estudiantes, comunidad y responsables sobre la marcha de los procesos de enseñanza. Algunas de las funciones de la evaluación pueden ser la acreditación o certificación, el control de la situación, la jerarquización del estudiantado, etc. (Feldman, 2010, p. 60).

escuchadxs, un poco más, ¿si? (también en voz baja)

M12, M13: Pero era cortito el tema.

P: Bueno para las exposiciones siguientes necesito que sea más. (Anexo 3, p. 4)

P: Bueno hasta acá yo les voy a dar el resto de los temas que vamos a seguir y esto les voy a dar unas consignas para que ustedes hagan un trabajo a partir de lo que tienen en libro.

P: Segunda cosa, cuando hagan el trabajo yo les sugiero que lo hagan desde el libro, no esto de que me voy a internet y pongo revolución francesa, porque la consigna va a estar vinculada no con la revolución francesa, porque ustedes no están viendo este año la revolución francesa están viendo historia latinoamericana y lo que vamos a ver la revolución francés pero desde el punto de vista en cómo influyo. (Anexo 3, p. 9)

P dice que va a agarrar al azar 4 trabajos para mirar. (Anexo 3, p. 11)

El posicionamiento de la docente respecto de la evaluación se vuelve más claro a partir de lo que ella relató en la entrevista:

D: Está la evaluación formal, y después la otra, que para eso y por eso mi postítulo y ahí teníamos nuestro capítulo de evaluación. Igual intuitivamente siempre fui mezclando cuestiones de la evaluación. Distintos formatos de evaluación. (...) ¿Si eso es absoluto? No, siempre trato que si es la globalizadora no sea que terminó el trimestre y punto, sino que tenemos una semanita más, y yo vea que aquellxs que noto que estudiaron y no están con las notas para promover, tengo la posibilidad de tomarles oral.

Entonces a mí el oral, me permite a mí repreguntar, eso más el trabajo en clase, eso por ejemplo que yo les dije que voy a ir supervisando así que vayan haciendo las cosas, y bueno, me las llevo al azar porque tampoco me puedo llevar todos los días todos los trabajos de todos lxs chicxs, porque no, no se puede. (Anexo 2, p. 10)

A partir del análisis del registro de la clase pudimos inferir que la mayor parte de las voces de estudiantes que se registran serían masculinas. Un grupo de estudiantes mujeres realiza una exposición oral al comienzo de la clase y justamente se comenta que “*No se escucha nada*” (Observación, p. 2). Resultaría interesante considerar cómo circula la palabra en el aula y preguntarse sobre por las razones de los silencios ya que este aspecto será central en la propuesta que formulamos.

4.- PROYECTO: Mujeres que irradian Ciencia. Avances en la Física a partir de los aportes de una mujer a principios del siglo XX.

Fundamentación

La perspectiva crítica de las Ciencias Sociales (Camilloni, 1993; Gojman, 1993) permitió la emergencia y desarrollo de nuevos temas o perspectivas de estudio en estas disciplinas. En el campo de la Historia, en la segunda mitad del siglo XX comenzaron a desarrollarse distintos estudios que contemplan y privilegian actores sociales tradicionalmente relegados por perspectivas históricas androcéntricas: las mujeres (Barrancos, 2005).

La propuesta que formulamos tiene como objetivo visibilizar y trabajar en el aula los aportes de una Historia con mujeres desde la perspectiva de género. Para ello se abordará la producción y los aportes de mujeres en el campo de la Física, históricamente habitada por hombres, tomando el caso de una científica en particular: Marie Sklodowska Curie. El trabajo que se ofrece adopta el formato de indagación histórica tomando como eje un recorrido vital. Se espera que los estudiantes no solamente conozcan datos biográficos sino también que indaguen en los contextos sociales y políticos en los cuales se produjo y produce Ciencia, el tratamiento hegemónico dado a las mujeres y la lucha por lograr reconocimiento y acceso a derechos de este colectivo. A contrapelo de lo que proponen abordajes tradicionales de la Historia, se busca visibilizar el trabajo de mujeres, reconocer su presencia constante -aunque subalterna- en distintos campos del saber y preguntarse por las razones de estas relaciones asimétricas.

Este proyecto busca plantear un encuentro y diálogo con otra disciplina correspondiente a la caja curricular de 4° año de las escuelas de nivel medio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Física. Se trata de una disciplina derivada de las Ciencias Naturales que se ocupa del estudio de fenómenos de la naturaleza, particularmente de las propiedades de la materia y la energía. A diferencia de tradiciones epistemológicas que consideran este campo como estático o apoyado sobre verdades inmutables, la consideramos desde la búsqueda de explicaciones sustantivas y sólidas que permiten interpretar fenómenos naturales (Del Carmen, 1997). Desde este enfoque, las hipótesis y su consistencia son centrales para la formulación de nuevos conocimientos. En el ámbito de esa asignatura, se espera profundizar en el aporte teórico y científico desarrollado por Marie Sklodowska-Curie, en los usos y derivaciones tecnológicas de sus aportes. El **concepto estructurante**²¹

²¹ Concepto cuya comprensión transforma el sistema cognitivo, permitiendo adquirir nuevos conocimientos, organizar los datos de otra manera, transformar incluso los conocimientos anteriores (Gagliardi, 1986).

(Gagliardi, 1986) que guía el recorrido de este proyecto es el de radiación²². Se sugieren actividades para promover el acercamiento de lxs estudiantes a este contenido a partir de experiencias, de la lectura de textos informativos y de diferentes perspectivas de análisis. A partir de estos fundamentos, las hipótesis van a tener un lugar privilegiado en el proyecto que presentamos.

Cabe destacar que esta propuesta incluye también contenidos de Educación Sexual Integral (**ESI**), Ley N° 26.150²³, especialmente en torno al género como categoría que produce y reproduce desigualdades sociales y formas de organización social²⁴. Rescatar las voces y aportes de mujeres en diversos contextos históricos puede ser también una buena oportunidad para valorizar el lugar y las voces de las estudiantes en las clases. En este recorrido se podrían incorporar articulaciones con otras asignaturas como Formación Ética y Ciudadana.

Cada uno de los momentos que integra este proyecto está acompañado de preguntas disparadoras. Tomando en consideración la centralidad de las preguntas en las propuestas áulicas de la profesora, ofrecemos interrogantes abiertos que puedan organizar el abordaje de cada una de las etapas del proyecto.

Como producto final de esta propuesta de enseñanza, esperamos lograr que lxs estudiantes puedan generar una intervención que dé cuenta de lo aprendido. Para ello tomamos como modelo el *stand* que implica la elaboración de infografías, *flyers*, *posters* y demostraciones experimentales. Se espera que puedan construir una producción que permita al mismo tiempo dar a conocer los principios físicos que la tarea de esta científica aportó así como también señalar rasgos de los contextos de producción de estos saberes y de aplicación de dichos avances. Sugerimos realizar un producto en la línea teórica sostenida en el Proyecto: que el *stand* provea información, que a la vez invite a lxs visitantes a interactuar con los contenidos (ya sea a partir de demostraciones experimentales, ampliaciones de información, a partir de códigos QR, proyecciones u otros medios), que ofrezca espacios para que puedan registrar sus ideas y aprendizajes. La propuesta puede estar destinada a toda la comunidad educativa.

²² “Las radiaciones son partículas u ondas (electromagnéticas) que se propagan desde una fuente que las emite. Estas influyen o modifican de diversos modos el entorno que las rodea en función de la energía que transportan.” (Torres, 2019, p. 52)

²³ La Ley N° 26.150 (2006) establece el derecho de niñas y adolescentes a recibir Educación Sexual Integral y crea el Programa Nacional de ESI, con el propósito de garantizar el acceso a este derecho en todas las escuelas del país.

²⁴ Scott (1986) propone no sólo indagar en términos de diferencia y denuncia el lugar de las mujeres y de las identidades subalternas respecto al ejercicio de derechos sino también avanzar en los efectos que se producen a partir de estas asimetrías y en las formas de organización social que resultan de estas jerarquías.

Ubicación temporal del proyecto en el plan anual

El proyecto que presentamos plantea distintas etapas y nudos temáticos. Se propone abordar estos aspectos a lo largo de todo el año escolar. De esta manera, se sugiere la construcción gradual y sostenida de la presentación del *stand* que se realizará a fin de año. De acuerdo con la profundidad con la que se trabaje en cada asignatura, las propuestas de actividades permitirán adaptar los tiempos a la carga horaria de cada espacio curricular.

Propósitos

- Acompañar a lxs estudiantes para que construyan colectivamente una muestra, habilitando la voz y aportes de todxs lxs integrantes del grupo en la que se articulen tanto contenidos de ESI, como de Historia y Física.
- Visibilizar el rol de las mujeres en la Historia y su trabajo en Ciencia y Tecnología.
- Promover la indagación histórica tomando como eje la perspectiva de género a partir de la biografía de un personaje significativo: Marie Sklodowska-Curie.
- Propiciar salidas didácticas y vínculos con informantes clave: visita de museos, de instituciones dedicadas al desarrollo de la Ciencia, de plataformas digitales y entrevistas con especialistas.
- Generar oportunidades para realizar experiencias de laboratorio, donde lxs estudiantes puedan poner a prueba hipótesis y construir nuevos interrogantes.

Contenidos por asignatura²⁵

Contenidos de Historia

La selección de estos contenidos responde a su relevancia para la comprensión del contexto en el cual vivió y produjo aportes científicos Marie Sklodowska-Curie.

- Derechos de las mujeres durante la primera mitad del siglo XX en Argentina: acceso al conocimiento y al estudio, acceso al trabajo, derechos cívicos, derechos políticos.
- El estudio de los cambios producidos a escala mundial luego de la Gran Guerra, en el ejercicio de la feminidad y de la masculinidad, tanto en la vida privada como en la pública. En este último campo, interesa detenerse en observar el trayecto recorrido por las mujeres en la adquisición de derechos políticos y civiles.

²⁵ Para la delimitación de los contenidos de diferentes asignaturas que involucra este proyecto tomamos como referencia el *Diseño Curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para la Nueva Escuela Secundaria*.

- Consecuencias económicas e ideológicas luego de la Primera y la Segunda Guerra Mundial, avances médicos y técnicos aplicados en esos conflictos bélicos.
- El auge de los nacionalismos, los regímenes autoritarios (comunismo, fascismo, nazismo) y su impacto en la comunidad científica.
- El período comprendido entre las guerras mundiales desde múltiples perspectivas, particularmente desde el peso que tuvieron los factores científicos y tecnológicos.

Contenidos de Física

- La radiación y la energía. Fluorescencia.
- La luz como radiación electromagnética.
- Dualidad de la naturaleza de la luz.
- La luz como onda. Longitud de onda, frecuencia y amplitud.
- Los modelos en ciencias. La necesidad y la utilidad de los modelos. Adecuación empírica de los modelos.
- Normas y procedimientos en el laboratorio, asociados con procesos mecánicos y lumínicos. Necesidad y origen de las normas.

Contenidos de ESI

- Sociedad, sexualidad, consumo y medios de comunicación. Estereotipos de género.
- Sexualidad, historia y derechos humanos. Género e historia. Reflexión sobre el concepto de género como una construcción histórica, social y cultural. Abordaje de las modificaciones producidas tendientes a generar condiciones de igualdad de derechos a partir de distintos marcos legales. Historización sobre los roles construidos y ocupados por las diferentes identidades de género a través del tiempo.
- Formas en que se expresa la violencia. Problematización de la violencia y las relaciones de poder inter e intragénero en el caso del acceso de las mujeres a espacios de conocimiento y sus vínculos en comunidades científicas.²⁶

²⁶ En términos actuales, algunas de las situaciones que vivieron Marie Sklodowska-Curie y otras científicas como Margret Heiberg Bose podrían releerse en función de la legislación contemporánea sobre violencia de género y sus modalidades de expresión: violencia institucional, violencia laboral, violencia simbólica (Ley 26.485 Art. 6).

Problema

¿En qué condiciones y contextos se producen los saberes que aprendemos en Ciencias Naturales? ¿Quiénes producen conocimiento en estas disciplinas y cómo? ¿Cómo se producen los avances/adelantos científicos? Estudio específico del caso de una científica y sus aportes.

Producto

Muestra con formato stand. La propuesta es construir un recorrido guiado donde lxs estudiantes puedan comunicar los saberes aprendidos.

Recursos

Cartelería, *flyers*, *banners*, infografías que aborden datos biográficos y datos contextuales referidos a Marie Sklodowska-Curie, datos de los avances técnicos que sus contribuciones promovieron, modelización de experiencias, muestra de material experimental.

Se espera elaborar una muestra que promueva la interacción estudiantes-público y que habilite un rol activo de ambxs.

Destinatarixs

Comunidad escolar

Actividades

Momento	Contenidos	Actividades	Producto
<p>Presentación del proyecto y de los ejes</p> <p>Conformación de grupos de trabajo: Se sugiere que lxs alumnxs se agrupen en grupos de no más de cuatro integrantes.</p>			
<p>1. Conociendo a Marie Sklodowska-Curie</p> <p>¿Qué lugar ocupó el aporte de Marie Sklodowska-Curie en la Física, la Química y ciertos desarrollos tecnológicos del siglo XX?</p> <p>¿Qué lugar ocupó la Ciencia en la vida de Marie Sklodowska-Curie?</p> <p>¿Por qué suele presentarse su</p>	<p>HISTORIA</p> <p>Cambios producidos a escala mundial luego de la Gran Guerra.</p> <p>Consecuencias económicas, ideológicas luego de la 1° y la 2° Guerra Mundial</p> <p>El auge de los nacionalismos, los regímenes autoritarios.</p> <p>El período comprendido entre las guerras mundiales desde múltiples perspectivas.</p> <p>Tensiones entre los bloques: capitalista y comunista/socialista. El Estado de Bienestar y sus nuevas funciones.</p> <p>Derechos de las mujeres durante la primera mitad del siglo XX.</p> <p>FÍSICA</p> <p>La radiación y la energía.</p> <p>Los modelos en ciencias. La necesidad y la utilidad de los modelos.</p>	<p>- Aproximación a la biografía de una cientista: Marie Sklodowska-Curie.</p> <p>PRODUCCIONES INTERMEDIAS QUE SUPONEN:</p> <p>- Registro de situaciones relevantes de su biografía a partir de líneas de tiempo.</p> <p>- Identificación y sistematización de las condiciones en las que realizó sus aportes a la Física y la Química.</p> <p>- Indagación de antecedentes teóricos sobre radiación en la Física.</p> <p>- Reconocimiento y registro de procedimientos de trabajo y equipamiento empleado.</p>	<p>Al cierre de esta etapa se espera que los grupos de trabajo puedan confeccionar cartelería, <i>flyers</i>, folletos, audios cortos o videos que sintetizen información sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Datos biográficos de Marie Sklodowska-Curie - Contexto de producción de sus investigaciones y descubrimientos - Formas en que sus investigaciones se vincularon con aportes de otros

<p>vida como excepcional para la época?</p>	<p>Adecuación empírica de los modelos. Normas y procedimientos en el laboratorio. Conocimientos básicos en primeros auxilios en caso de accidentes en Laboratorio. ESI - Sociedad, sexualidad, consumo y medios de comunicación. Estereotipos de género. - Sexualidad, historia y derechos humanos. Género e historia.</p>	<p>- Búsquedas autónomas de información. - Caracterización del contexto político, económico, tecnológico y social en el cual se desarrolló su vida Selección de recursos y materiales.</p>	<p>científicos. - Debates por la incorporación de las mujeres al ámbito de la investigación en Ciencias Exactas y al mundo académico. Evaluación de proceso del proyecto. Evaluación de proceso de los aprendizajes. Historia.</p>
<p>2. Explorar los aportes de Marie Sklodowska-Curie en el campo de la Física. Luz como radiación electromagnética</p>	<p>FÍSICA: - La radiación y la energía. Fluorescencia, interferencia y difracción. - La luz, radiación electromagnética. - Dualidad de la naturaleza de la luz.</p>	<p>PRODUCCIONES INTERMEDIAS QUE SUPONEN: - Desarrollo de experiencias que permitan aproximarse a la noción de radiación²⁷. - Búsquedas bibliográficas para acercarse a la noción</p>	<p>Al cierre de esta etapa se espera que los grupos de trabajo puedan: - identificar materiales de laboratorio y su manejo. - generar modelos y experiencias sencillas</p>

²⁷ Consideramos fundamental anticipar la experiencia con una discusión que permita formular hipótesis. Por otro lado, alentamos el registro de las acciones realizadas, el debate en torno a los resultados de las experiencias y el establecimiento de relaciones con la noción de radiación.

<p>a.</p> <p>¿Qué es la radiación?</p> <p>¿Cuál es la diferencia entre radiación y radioactividad?</p> <p>¿Qué tipos de radiación encontramos en la vida cotidiana?</p> <p>¿Qué elementos radioactivos nos rodean?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La luz como onda. Longitud de onda, frecuencia y amplitud. - Los modelos en ciencias. La necesidad y la utilidad de los modelos. Adecuación empírica de los modelos. - Normas y procedimientos en el laboratorio, asociados con procesos mecánicos y lumínicos. Necesidad y origen de las normas. <p>HISTORIA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consecuencias económicas, ideológicas luego de la Primera y la Segunda Guerra Mundial, avances médicos y técnicos aplicados en esos conflictos bélicos. - El auge de los nacionalismos, los regímenes autoritarios (comunismo, fascismo, nazismo) y su impacto en la comunidad científica. 	<p>de radiación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recuperar las hipótesis que guiaron la experimentación que permitió a Marie Sklodowska-Curie el descubrimiento de dos nuevos elementos. - Experimentación de procedimientos físicos para la separación de elementos: tamización, levigación, imantación, decantación, centrifugado a partir del manejo de equipos, aparatos e instrumentos de laboratorio. - Debate y construcción de normas de seguridad en la utilización de los instrumentos de laboratorio a partir de la propia experiencia y de la consulta de fuentes autorizadas. Aplicación de normas básicas de primeros auxilios en situaciones que las requieran. <p>Posibles recursos para trabajar en el aula.</p>	<p>que involucren distintas manifestaciones de la radiación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Producir audios breves, videos o registros de experimentación. <p>Evaluación de proceso del proyecto.</p> <p>Evaluación de proceso de los aprendizajes. Física.</p>
---	---	---	--

<p>3.Comunidades Científicas, producción de conocimientos, formas de relaciones entre grupos, individuos y entorno.</p> <p>¿Cómo acceden las mujeres a la Ciencia y a la Tecnología?</p> <p>¿Qué condiciones sociales permiten este acercamiento?</p> <p>¿Qué factores limitan su ingreso?</p>	<p>HISTORIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Derechos de las mujeres durante la primera mitad del siglo XX: acceso al conocimiento y al estudio, acceso al trabajo, derechos cívicos, derechos políticos. <p>FÍSICA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los modelos en Ciencias. La necesidad y la utilidad de los modelos. Adecuación empírica de los modelos. - Normas y procedimientos en el laboratorio, asociados con procesos mecánicos y lumínicos. Necesidad y origen de las normas. <p>ESI:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sociedad, sexualidad, consumo y medios de comunicación. Estereotipos de género. - Sexualidad, historia y derechos humanos. Género e historia. - Problematización de la violencia y las relaciones de poder inter e intragénero en el caso del acceso de las mujeres a espacios de conocimiento y sus vínculos en comunidades científicas. 	<p>PRODUCCIONES INTERMEDIAS QUE SUPONEN:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Indagación sobre las formas de comunicar la Ciencia a principios del siglo XX, en particular de los Premios Nóbel como lugares de visibilidad y reconocimiento. - Exploración sobre la construcción de un lugar subalterno para las mujeres en el acceso al conocimiento a través de marcos legales, prácticas sociales, reglamentación y estereotipos. - Trazado de relaciones entre debates por el acceso al conocimiento y las luchas feministas de principio del siglo XX: socialistas, radicales, anarquistas. - Aproximación al caso de Margrete Heiberg Bose en la UNLP. - Relevamiento del acceso de las mujeres al ámbito de la Ciencia y Tecnología en la Argentina actual. 	<p>Al cierre de esta etapa se espera que lxs estudiantes puedan aproximarse, generar hipótesis sobre fuentes históricas y elaborar producciones centradas en las siguientes temáticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicación de la ciencia en la primera parte del siglo XX. - Los premios Nobel y el reconocimiento de mujeres. - Encuadre legal y cultural para la incorporación de las mujeres en ámbitos universitarios en la primera parte del siglo XX en Argentina. <p>Evaluación de proceso del proyecto.</p> <p>Evaluación de proceso de los aprendizajes. Historia.</p>
---	--	---	--

		<p>-Presentación y discusión sobre la legislación actual vinculada con la Violencia de Género.</p> <p>- Reflexión sobre las mujeres como objeto de estudio de la historia.</p> <p>Posibles fuentes y recursos</p>	
<p>4. Radiación y sus campos de aplicación</p> <p>¿En qué actividades se utiliza la radiación?</p> <p>¿Qué actividades involucran radioactividad?</p> <p>¿Cuáles son los cuidados que debemos tener?</p>	<p>Física</p> <p>- Influencia de las radiaciones sobre la naturaleza.</p> <p>- Componentes físicos de las radiaciones electromagnéticas</p> <p>- Aplicaciones e impactos de las radiaciones electromagnéticas en la vida diaria.</p>	<p>- Visita al Centro Atómico Constituyentes.</p> <p>- Conversatorio con profesionales de la medicina.</p> <p>PRODUCCIONES INTERMEDIAS QUE SUPONEN:</p> <p>- Lectura y síntesis de materiales teóricos sobre aplicaciones de la radiación.</p> <p>- Indagación sobre la radiación en producción de energía.</p> <p>- Exploración sobre radiación en Medicina: Medicina nuclear, aparatos radiográficos.</p> <p>- Acercamiento a normas de seguridad en el trabajo de laboratorio.</p> <p>Selección de fuentes y recursos.</p>	<p>Al cierre de esta etapa se espera que lxs estudiantes puedan producir trabajos que impliquen:</p> <p>- informes y reflexiones sobre experiencias directas y conversaciones con especialistas.</p> <p>- síntesis escrita de los usos de la radiación en diferentes ámbitos de la vida cotidiana.</p> <p>Evaluación de proceso del proyecto.</p> <p>Evaluación de proceso de los aprendizajes. Física.</p>

<p>5. Construcción del Stand</p> <p>¿Cuál va a ser el eje de nuestro stand?</p> <p>¿Cómo vamos a organizar la información que relevamos?</p> <p>¿Cómo vamos a involucrar a lxs visitantes?</p>	<p>Síntesis conceptual de las dos asignaturas (Historia, Física) y del eje transversal: ESI</p>	<p>-Reflexión y registro de las experiencias directas.</p> <p>- Indagación de propuestas de comunicación de la ciencia.</p> <p>-Distribución de roles entre lxs estudiantes, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Comunicación y difusión ● Producción y revisión de contenidos ● Logística ● Coordinación general <p>- Planificación del Stand:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Previsión de materiales para la construcción y presupuesto ● definición de objetivos, fundamentación y estructura del stand <p>-Debates sobre propuestas de divulgación científica y el derecho al acceso a la cultura.</p> <p>- Elección y diseño de piezas para la confección</p>	<p>- Diseño final del Stand. Selección y organización de materiales que compondrán la muestra.</p> <p>- Elaboración de banners, infografías, experiencias e invitación.</p>

		del Stand: adecuación y ajuste de materiales producidos en etapas previas.	
--	--	--	--

Evaluación

La evaluación es un proceso de reflexión continua, que provee insumos para la planificación de actividades de enseñanza y también para la gestión de los proyectos (Sigal, 2009, p.15).

Retomando lo que se planteó en la primera parte del trabajo, entendemos la evaluación como un proceso sistemático que permite construir información acerca de la marcha del proceso de enseñanza, que se analiza en base a criterios y contribuye a tomar decisiones. En este apartado, hay dos grandes referentes que se plantea evaluar: por un lado el proyecto en sí y por el otro los aprendizajes que lxs estudiantes construyan sobre la marcha. Al tratarse de una propuesta que integra asignaturas, los lineamientos de la evaluación formativa y sumativa de los aprendizajes serán esbozados en términos generales, cada docente podrá adaptarlos a la especificidad de su disciplina.

Como primera actividad, se sugiere iniciar con una evaluación diagnóstica. En términos del diseño del Proyecto, la primera parte del trabajo tiene este objetivo. Por otro lado, proponemos instrumentar un dispositivo inicial que permita conocer saberes previos de lxs estudiantes. Esta instancia apunta a ser panorámica y recuperar diversidad de expresiones²⁸. También puede utilizarse como disparador algunas de las [escenas de Los Simpson](#).

Sobre la evaluación del proyecto

En la descripción de etapas del proyecto, el cierre de cada uno de estos momentos es una buena oportunidad para dar cuenta acerca de su devenir y tomar decisiones respecto de las siguientes actividades, tal como señala Sigal (2009). Aquí se sugiere: observar el grado de interés de lxs estudiantes con la temática, abrir puertas para incorporar con mayor fuerza aquellos contenidos que les resulten más relevantes (profundizar en alguna temática, incorporar nuevos aspectos); acompañar la producción de infografías, *flyers*, materiales audiovisuales, registros de experiencia orientando las búsquedas. Algunos aspectos que pueden incluirse en esta evaluación de proceso son: ¿pudieron abordarse las preguntas que organizan esta etapa? ¿lxs estudiantes se involucraron con las actividades propuestas? ¿se muestran interesadxs? ¿Cuál/es de los ejes del proyecto que se abordaron? ¿se construyeron saberes en torno a estos problemas? ¿Lograron elaborar producciones que condensan esos

²⁸ Presentamos una sistematización de los recursos de evaluación al finalizar este apartado.

conocimientos? ¿Qué adecuaciones/adaptaciones sería necesario introducir en las siguientes etapas?

Como evaluación de cierre del Proyecto, se sugiere evaluar el alcance de los objetivos que lxs propixs estudiantes hayan consensuado en la última etapa del proyecto, del grado de acercamiento con los propósitos formulados al inicio de esta presentación, el impacto del Proyecto en la comunidad, los aciertos y dificultades en la elaboración del *stand*, el compromiso de lxs estudiantes con la elaboración del producto final. Se sugiere que la evaluación del proyecto ofrezca información que permita pensar nuevas intervenciones o adecuaciones a esta propuesta. Algunas de las preguntas que podrían contribuir a recabar información son: El stand, ¿Logra comunicar las ideas que se propusieron? ¿Da cuenta de una producción colectiva? ¿Plantea una articulación de las asignaturas y del eje involucrado? ¿Comunica información sobre las mujeres en Ciencia y Tecnología y sus condiciones de inserción? ¿Muestra un trabajo de indagación histórica? ¿Incorpora las voces de lxs compañerxs? ¿Aporta información pertinente y adecuada? ¿Refleja las instancias de laboratorio, salidas didácticas y conversaciones con informantes clave transitadas a lo largo del Proyecto? ¿Es atractivo estéticamente para lxs visitantes y representa un desafío intelectual para ellxs? ¿Genera espacios/situaciones de intercambio? La apreciación del producto final en base a estas dimensiones puede estar acompañada por dos posibles instrumentos que permitan a todxs lxs involucradxs autoevaluar su desempeño.

Sobre la evaluación de los aprendizajes

★ De proceso. Al finalizar cada uno de los momentos, los productos finales que se plantean en el cuadro de actividades son instancias que pueden ser objeto de evaluación de los aprendizajes. En el 1° y 3° momento, el énfasis está puesto en Historia, el 2° y 4° momento centrados en Física. Además de la producción de los materiales requeridos (*flyers*, audios, videos, informes de experimentación, cartelería), se puede acompañar la entrega con una exposición oral o una fundamentación escrita que aporte información complementaria y contribuya a sustentar la producción. Como se menciona al comienzo del apartado de actividades, esta evaluación puede ser en pequeños grupos ya que se trata de la elaboración de piezas de comunicación de información que suponen una selección de contenidos y un trabajo de diseño. Se podrían ponderar los siguientes aspectos: la precisión de la información ofrecida, la correcta organización de los datos, la relevancia de la selección y la argumentación de la fundamentación en caso de ser requerida. Aquí lxs docentes pueden aportar

retroalimentación acerca del proceso de aprendizaje y de las tareas emprendidas por lxs estudiantes, apreciar grados de avance en el conocimiento, destacar el trabajo de cada grupo, sugerir nuevas temáticas de interés.

★ El 5° momento del proyecto, en particular lo que refiere a la selección y adecuación de las piezas producidas en momentos previos, alienta a que lxs estudiantes sean quienes evalúen los trabajos producidos con el objetivo de determinar colectivamente qué materiales formarán parte del armado final del *stand* y por qué motivo/s. Se sugiere a lxs docentes acompañar esta co-evaluación con criterios y parámetros que orienten la revisión entre pares, cuidar el clima de respeto y el foco en el trabajo de elaboración del producto, donde además se pida fundamentar los juicios emitidos. Algunas preguntas que pueden orientar esta instancia son: ¿Este recurso es pertinente para el *stand*? ¿Por qué motivo? ¿Comunica información precisa y adecuada? ¿En qué zona del *stand* se ubicaría? ¿Puede relacionarse con otro recurso? ¿Es necesario adecuarlo en vistas del armado final del *stand*?

★ Lxs docentes pueden diseñar en el marco del Proyecto las evaluaciones sumativas que consideren pertinentes para dar cuenta del grado de apropiación de los saberes y para acreditar etapas del año.

Adjuntamos un [esquema de evaluación](#) que puede contribuir a organizar lo que desarrollamos en este apartado.

Recomendaciones a lxs docentes

Este proyecto se abocó a una disciplina científica posible: Física. No es la única ni es un modelo ideal de Ciencia: podría replicarse este tipo de indagaciones para Ciencias Sociales, Humanas, de la Salud, Biología, Química u otras. Suele ocurrir que desde el sentido común se asocia la noción de Ciencias con las experimentales. Sería bueno no incurrir en este tipo de reduccionismos.

A lo largo de esta propuesta se busca visibilizar vínculos entre varones y mujeres que se enmarcan en relaciones de poder, donde la asimetría determina la visibilidad/invisibilidad de los sujetos y su posibilidad de acceso al conocimiento. Es importante reflexionar sobre estas cuestiones teniendo en cuenta el riesgo de construir interpretaciones anacrónicas: que se conceptualice con términos actuales eventos o situaciones de la sociedad en otro tiempo o que los juicios de valor obturen la comprensión de estos episodios.

En términos actuales, aunque no existan restricciones para el ingreso de las mujeres e identidades disidentes al Nivel Superior, sí pueden reconocerse factores que limitan su acceso

a la investigación científica, por ejemplo mandatos sociales, estereotipos, una comunidad androcéntrica, etc.

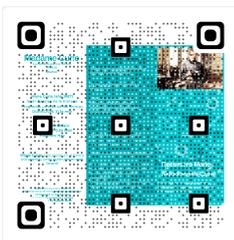
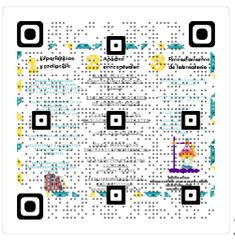
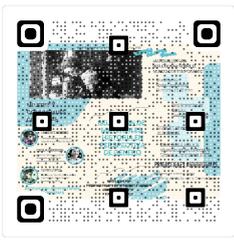
Como advertencia epistemológica, debemos recordar que radiación y radioactividad son fenómenos emparentados pero no son lo mismo. Para el caso de este trabajo, radiación es el concepto estructurante y que permite acceder al conocimiento de la radioactividad. Sin embargo, estas nociones no son sinónimos.

A los docentes de Física que tengan acceso a este Proyecto, les sugerimos leer las propuestas didácticas que compila el trabajo de Lourdes Torres (2019). Se trata de secuencias con distinto tiempo de duración, destinadas a diferentes niveles de la escolaridad y que pueden contribuir a desarrollar los propios proyectos de clase.

En el apartado “actividades” presentamos una serie de propuestas y recursos que pueden orientar la forma concreta que adopte cada una de las etapas del Proyecto. Por esta razón las actividades no se presentan como una secuencia rígida o cerrada sino como posibles recorridos que cada docente pueda ir concretando en función de los grupos, colegas con quienes trabaje y los contextos institucionales.

En ese mismo apartado, se puede acceder a una serie de recursos digitales compilados para la elaboración de esta propuesta y se encuentran los códigos QR al final del proyecto. Esta forma de presentar información complementaria puede ser un recurso utilizado en el marco del armado de *stand*: la compilación de recursos y su comunicación en formato QR para acceder desde dispositivos móviles, la creación de muros compartidos de trabajo, elaboración de *flyers* o folletos digitales, espacios donde colgar fotos o de plataformas que permitan la colaboración de diferentes personas en tiempo real (documentos compartidos, plataformas para crear nubes de palabras, espacio de reunión virtuales sincrónicas, etc). La introducción de estos elementos aporta riqueza visual y amplía las posibilidades de acceso a la información. De esta manera puede potenciar el trabajo áulico y el resultado final del proyecto.

Materiales digitales producidos para el proyecto

 <p>1° momento. Código QR para el recurso Marie Skłodowska-Curie</p>	 <p>2° momento. Código QR con recursos y sugerencias.</p>
 <p>3° momento. Código QR con recursos y sugerencias.</p>	 <p>4° momento. Código QR con recursos y sugerencias.</p>

5.- Bibliografía de referencia:

Anijovich, R. y Mora, S. (2010) *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*, Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Ávila, R. (2004) La observación, una palabra para desbaratar y re-significar, en *Cinta Moebio*, N° 21, pp. 189-199

Barrancos, D. (2005) Historia, historiografía y género. Notas para la memoria de sus vínculos en la Argentina. *Aljaba*, vol. 9, pp. 49-72. Consultado el 20/05/2022 de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-57042005000100003

Camilloni, A. (1993) “Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales”, en Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps.) *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires: Aique

Del Carmen, L. (1997). *La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias de la naturaleza en la educación secundaria*, Barcelona:ICE/Horsori Editorial.

Edwards, V. (1989) “El conocimiento escolar como lógica particular de la apropiación y alineación”, México, versión mimeografiada.

Feldman, D. (2010) *Didáctica general*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Gagliardi, R (1986) “Los conceptos estructurales en el aprendizaje por investigación”. En: *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, [en línea], 4(1), pp. 30-35, Disponible en <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/50857> [Consulta: 17-06-2022].

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa. Gerencia Operativa de Currículum. (2015) *Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires : ciclo orientado del bachillerato, formación general /* dirigido por Gabriela Azar, Buenos Aires : Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Gojman, S. (1993) “La historia: una reflexión sobre el pasado. Un compromiso con el futuro”. Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps.) *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires: Aique

Honorable Congreso de la Nación Argentina (2006) Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley 26.150.

Honorable Congreso de la Nación Argentina (2009) Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los Ámbitos en que Desarrollen sus Relaciones Interpersonales. Ley 26.485.

Quiroz, R. (1993) Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria. *Propuesta Educativa*, 5(8), Abril de 1993. Buenos Aires: Miño y Davila Editores.

Mastache, A. (2004) El nivel medio: una institución. *Revista Actas Pedagógicas, Número Especial "Instituciones Educativas"*, Vol 3, p. 165-178

Scott, J. (1996) “El género: Una categoría útil para el análisis histórico”. Lamas, M.(Comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG, p. 265-302.

Sigal, C. (2009). Orientaciones para el seguimiento del Proyecto Escuela. Buenos Aires: Ministerio de Educación- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Anexo III, pp 33-70. Disponible en <https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/proyecto-escuela-seguimineto-1.pdf>.

Torres, L. (2019) *Las radiaciones en la vida cotidiana. Cuaderno/guía para docentes*, Centro Atómico de Bariloche: Instituto Balseiro, consultado el 16/06/2022 disponible en: <http://ricabib.cab.cnea.gov.ar/793/>

4 - Una mirada de los DDHH desde la historia reciente

Conquistas, luchas y resistencias

AUTORAS:

Sofia Garay Gadea

Florencia Márquez

Candela Rosental Manteola

Historia y Lengua y Literatura

ESI

4° año

1° cuatrimestre de 2022

1.- Introducción

El presente documento plantea la propuesta del Proyecto “Una mirada de los DDHH desde la historia reciente. Conquistas, luchas y resistencias”. El Proyecto articula las asignaturas Historia y Lengua y Literatura de 4to año de Orientación en Ciencias Sociales de la CABA, con el contenido transversal de Educación Sexual Integral. Su producto final es una campaña de concientización sobre los Derechos Humanos en nuestro país a partir del retorno a la democracia en 1983, a través de un perfil de Instagram.

El Proyecto está orientado a un curso similar al de 4° año con orientación en Letras del Colegio durante la clase de la asignatura Historia Latinoamericana observada. También se contempla trabajar en una escuela similar a la presentada en el documental “La escuela contra el margen” (2019).

Para realizar el diseño de este Proyecto, se llevó a cabo un diagnóstico. La síntesis interpretativa fue elaborada a partir de un análisis que implicó abordar y considerar aspectos sobre la escuela como institución. Además de la propuesta pedagógica, la perspectiva disciplinar de la Historia, el desarrollo de la clase, y la evaluación de los aprendizajes que pone en juego la docente.

2.- Metodología

El diagnóstico se compone de hipótesis que se realizaron a partir del trabajo de análisis teórico y empírico de tres registros distintos. Por un lado, un registro de observación del audiovisual “La escuela contra el margen” (2019), con el objetivo de indagar sobre las características institucionales de la escuela, situada en el barrio de Villa Lugano, CABA. Por otro lado, un registro de entrevista realizada a una docente de Historia Latinoamericana, de Construcción Ciudadana, y Coordinadora de Construcción Ciudadana en otra escuela de CABA. Y por último, un registro de observación de la clase de dicha docente, en la asignatura Historia Latinoamericana, 4° año con orientación en Letras, donde se abordaba el tema “Contexto Histórico de las Revoluciones americanas de 1810”.

El tipo de registro de los materiales fue narrativo y se organizó en cuatro columnas. La primera, indicaba el tiempo u horario; la segunda, contenía una descripción de los hechos; la tercera, fue completada con nuestras inferencias e impresiones personales; mientras que en la cuarta consignamos elementos analíticos. El primer registro fue llevado a cabo por nuestro equipo de trabajo a partir de la visualización del documental. Mientras que los dos últimos

registros fueron realizados por otro grupo de trabajo, y nosotras completamos la tercera y cuarta columnas.

Es importante mencionar que entendemos a la observación como una herramienta profesional que implica comprender que “el que ve no es el ojo sino el sujeto, culturalmente situado, culturalmente socializado” (Ávila, 2004, p. 3). En este sentido, las observaciones realizadas fueron llevadas a cabo por las distintas integrantes del equipo, comprendiendo que “toda observación está marcada por las diferentes perspectivas de los observadores, y desde allí solo es posible tener visiones fragmentadas de la realidad, los sujetos no tienen verdades sino versiones construidas desde un particular punto de vista o perspectiva” (Ávila, 2004, p.4).

El trabajo descrito implicó un proceso de escritura y reescritura para la elaboración del prediagnóstico.

3.- Diagnóstico

La escuela como organización-institución

La institución que observamos en el documental “La escuela contra el margen” (2019) se encuentra geográficamente en el Sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, una de las zonas con mayores índices de pobreza. Dicho territorio se caracteriza por la convivencia de distintos barrios emergentes. Esto conlleva una fuerte desigualdad social que genera conflictos en el interior del barrio y entre sus habitantes.

En esta escuela se observa una escena en la cual hay una reunión entre docentes, estudiantes, personal no docente y demás actores de la comunidad educativa, donde debaten sobre una pelea que hubo en el territorio y que implicó la muerte de un joven del barrio. El director habla: “la escuela se encuentra involucrada, comprometida, dada por un hecho que ocurrió el sábado 13” (Documental, p. 4).

Esta situación nos permite inferir un funcionamiento institucional de modalidad progresiva, definida por Fernández (en Mastache, 2007) como la capacidad institucional de posicionarse frente al contexto. Por ello, decimos que la escuela pareciera atender al contexto desde donde está, ya que lo problematiza y avanza sobre ello, cuestionando lo que pasa en el barrio junto a los estudiantes y al resto de la comunidad educativa. El director finaliza comentando “No logramos una unidad absoluta de mirada, tenemos que contemplar que hay otra forma de ver las cosas, y por otro lado, en la relación con los pibes, escucha, atención,

contención” (Documental, p. 4). A su vez, esto contribuye a pensar en un posicionamiento institucional implicado y permeable al contexto.

La propuesta de enseñanza y su desarrollo

A partir del análisis de la observación de la clase de la profesora de Historia, llevamos a cabo ciertas hipótesis sobre su propuesta de enseñanza, considerando su intencionalidad pedagógica, las consignas propuestas y sus intervenciones, así como las de lxs estudiantes.

En relación al conocimiento, tomando los aportes de Edwards (1989), podría decirse que pareciera predominar un tipo de conocimiento situacional, donde el conocimiento se convierte en significación con un valor intrínseco para el sujeto. A lo largo de la clase, podríamos observar que la docente, a medida que va explicando los temas, realiza comentarios, preguntas e intervenciones. Específicamente, al hablar de la revolución de mayo de 1810, focaliza en el resto de las revoluciones latinoamericanas.

P: “Lo que tenemos que destacar en este curso es la dimensión latinoamericana de esa historia, tenemos que saber que en 1810 no se produce solamente acá en el Río de la Plata, sino que también se van a producir levantamientos en Venezuela, en México, Ecuador.”

P: “¿Por qué en varios países de nuestro continente van a eclosionar? Porque evidentemente hay condiciones, hay un contexto histórico mundial...”

P: “¿Se entiende lo que estamos diciendo?”

Varios alumnxs responden que sí.

P: “Bueno, eso es lo que tenemos que recuperar acá en este curso, sino es como que siempre terminamos mirando como una partecita separada. Mucho de ese contexto, ustedes sí deberían haberlo visto; si no lo vieron, entonces deberíamos revisarlo acá, porque tenemos que tenerlo.” (Observación, p.7)

La docente buscaría aquí que lxs estudiantes den cuenta que los contenidos no están aislados, sino que se relacionan entre sí. Sobre todo, en el fragmento citado, podemos observar que remite a situarse no sólo en el Río de la Plata, sino en todo el continente. Para abonar más elementos a dicha cuestión, transcribimos el siguiente fragmento:

P: “Pregunto ¿cómo se llama el movimiento de la líder política que hoy...?”

V10, V8: “Milagros Sala”

P: “¿Y cómo se llama la organización...?”

Varixs responden a la vez: “Tupac Amarú.”

P: “¿Y dónde vive, en Perú? Entonces, me parece que tenemos que saber nosotrxs. ¿Se entiende cuando yo decía “miramos todo Europa y no miramos lo que pasó en nuestro propio continente”? Digo, ¿me entienden lo que estoy diciendo? Esto es lo que tenemos que tratar de que no se pierda, porque tiene que ver con nuestra propia región...” (Observación, p.11).

Nuevamente aquí puede inferirse que la docente busca que lxs estudiantes puedan establecer una relación con el contenido, dándole valor por ser parte de nuestra cultura, buscando que puedan sentirse identificadxs, y por lo tanto, que el conocimiento pueda volverse cercano para ellxs.

La perspectiva disciplinar de la Historia

En cuanto al abordaje de la Historia, la docente parecería posicionarse desde los nuevos enfoques de las Ciencias Sociales, los cuales procuran explicar cómo lxs sujetxs producen, reproducen y transforman la realidad social (Finocchio, 1995, p.106). Se observaría este posicionamiento en las explicaciones que la docente realiza en sus clases, las cuales permiten entender el hecho histórico como un conocimiento complejo que necesita ser abordado desde múltiples dimensiones. Esto podría observarse en el siguiente fragmento:

P: “Entonces, ¿hasta acá vamos? Pregunto, ¿se entiende por qué fue que la revolución industrial, es fundamental en este contexto? ¿Por qué? Si yo tengo la fuerza de este capitalismo británico que quiere, que necesita materias primas del continente, la existencia del monopolio comercial...”

P: “Bueno, hasta acá estamos. Otra revolución contemporánea también la vamos a poner como contexto previo. Muy bien, ahora sí... La revolución francesa, que está vinculada con un proceso ideológico, político.”

P: “Estos dos procesos son contemporáneos, o sea cuando no se acuerden nada, no pueden olvidarse que ambos procesos son contemporáneos. Entonces, fines del siglo XVIII y principios del XIX, el proceso revolucionario se va a extender...”

P: “Decíamos, vimos estos procesos porque los veíamos como un contexto de influencia para que luego se generen las revoluciones, porque decimos que la revolución francesa forma parte de un contexto que va a influir en la revolución de 1810”. (Observación, p.8 y 9)

Este fragmento permite entrever una explicación centrada en la complejidad del hecho histórico, donde relaciona el proceso de revoluciones que estaba sucediendo en Europa con las revoluciones americanas. Busca dar cuenta de su influencia desde las dimensiones económicas e ideológico-políticas, acercando una exposición multicausal de la revolución de 1810. Podemos inferir que la docente facilita un acercamiento a la construcción del conocimiento histórico a través de la perspectiva de la Nueva Historia Social; es decir, desde una perspectiva que se encuentra preocupada por presentar la realidad histórica en términos de procesos, descubriendo, analizando y explicando las articulaciones (Aisenberg y Alderoqui, 1993).

El tipo de abordaje que consideramos hace sobre el conocimiento histórico es fundamental para inferir tanto el sentido que le otorga a la Historia, como al tipo de estudiante que busca formar. En cuanto al primer ítem, la docente menciona en la entrevista: “El sentido es el presente, es decir, la historia es una materia que mira el pasado, pero el sentido es la comprensión del presente y una proyección del futuro, entonces eso es lo que hace que nuestra materia sea fundamental” (Entrevista, p. 5 y 6). En este sentido, la comprensión de la Historia se relaciona con la búsqueda de explicaciones y de sentido de la vida (Aisenberg, 1993). En particular, la docente enfatiza en las posibilidades formativas y éticas que tiene la enseñanza de la Historia. Es el conocimiento histórico el que facilita una conciencia histórica capaz de responder preguntas acerca del origen, el presente y el futuro. Al respecto, la docente comenta en la entrevista:

P: “Nosotros tenemos que ser ciudadanos críticos. En el caso puntual de la materia de Historia, creo que la lógica histórica nos abre la cabeza; es decir, la lógica de la disciplina de la historia, digamos, nos abre a una forma de pensamiento que no anquilosa el mundo, que no naturaliza y que por lo tanto en ese tiempo que vos tomás conciencia del cambio histórico, de los procesos, te habilita una percepción, enriquece mucho esa mirada ciudadana de la que estábamos hablando.” (Entrevista, p.5)

Podemos intuir que el rol que le otorga a la disciplina de la Historia es para comprender el presente, desde el pensamiento complejo que permite no naturalizar y formar así ciudadanxs críticxs que se reconocen dentro de una historia en la que tendrán su lugar para preservarla y mejorarla.

La evaluación de los aprendizajes

Por último, resulta de interés mencionar la evaluación en relación tanto al registro de la clase como en la entrevista realizada. Feldman (2010) plantea que la evaluación “tiene como función principal permitir la toma fundamentada de decisiones. Para eso se recurre a información lo más sistemática posible y se realizan ponderaciones o juicios basados en criterios” (p. 60). Esta funcionalidad podría observarse en el siguiente fragmento de la entrevista realizada a la profesora de Historia:

P: “No, siempre trato que si es la globalizadora no sea que terminó el trimestre y punto, sino que tenemos una semanita más, y yo vea que aquellxs que noto que estudiaron y no están con las notas para promover, tengo la posibilidad de tomarles oral. Entonces a mí el oral me permite repreguntar, eso más el trabajo en clase, eso por ejemplo que yo les dije que voy a ir supervisando así que vayan haciendo las cosas” (Entrevista, p. 10)

Podemos inferir que la docente toma decisiones fundamentadas, tal como pedirle a algún estudiante que se presente a un oral para tener la posibilidad de mejorar la nota obtenida previamente. En relación a esto último, Feldman (2010) también plantea distintas formas y funciones de evaluar. Por un lado, la evaluación formativa que se encarga de regular la acción pedagógica.

V7 pasa al frente de la clase con un papel en la mano para exponer junto a unos afiches que estaban pegados en una pared lateral. El tema es sobre el comercio marítimo entre España y sus colonias, y la minería colonial.

P interrumpe y se dirige a todxs, le dice a V7 que irá haciendo esto de interrumpir.

P: “Sí, teníamos un mapa el otro día, ¿no es cierto?”

Lo muestra en el pizarrón y completa la explicación del alumnx mientras le va realizando preguntas. (Observación, p.2)

P sigue dictando: “Pensar las revoluciones de Inglaterra y Francia sobre el proceso de las revoluciones americanas que se inician en 1810.”

V10: “¿En qué página está?”

P: “No, eso ya en 4to no se pregunta. Lean la consigna. No dice desarrollen las revoluciones. Yo quiero un texto argumentativo sobre esa idea.” (Observación, p. 11)

y 12)

Por otro lado, la evaluación sumativa que permite realizar un balance final.

P: “Listo, empezamos.”

Va al pizarrón y pide que le traigan un borrador; se acerca a una A, se lo pide.

P: “Vamos a organizar cómo continúa el cuatrimestre. No olviden que al final vamos a tener una evaluación donde se va a ir acumulando todo”.

V10: “¿Va a ser escrita u oral?”

P: “No, escrita, la evaluación ésa va a ser escrita. Necesito que estudien un poquito todos los días, sino se va a hacer muy largo” (Anexo 3, p.4)

A estas instancias mencionadas, se añaden ciertas intervenciones como las consultas del tipo “¿se entiende?”, “¿alguna pregunta?” “¿hasta acá venimos bien?”, que la docente va realizando a lo largo de la clase, aunque no siempre hay respuestas por parte de lxs alumnos. Estas intervenciones, respuestas o silencios por parte de lxs estudiantes, creemos podrían permitirle a la docente obtener información relevante en relación a las actividades de enseñanza y aprendizaje de sus clases.

4.- PROYECTO: Una mirada de los DDHH desde la historia reciente. Conquistas, luchas y resistencias.

Fundamentación

El Proyecto se propone que lxs estudiantes puedan generar contenidos de divulgación sobre el proceso de las luchas sociales contemporáneas en nuestro país. Para esto, será necesario el trabajo articulado entre las materias de Historia Latinoamericana y de Lengua y Literatura de 4to año de la Orientación en Ciencias Sociales.

El objetivo es dar lugar a las propias voces de lxs estudiantes, con la proyección de que exceda el aula y la escuela, generando materiales de interés para la comunidad educativa. Para esto, va a ser necesario que lxs estudiantes tengan un rol de investigadorxs y sean capaces de indagar en búsqueda de materiales para construir contenido en conjunto (Aisenberg y Alderoqui, 1993).

Se incluye, además, como contenido transversal, Educación Sexual Integral (ESI). “Entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”. (Ley 26.150, Art. 1). De esta forma, la ESI propicia un enfoque problematizador para pensar la sociedad en tanto habilita a reflexionar desde las perspectivas de género, diversidad y derechos.

El Proyecto tiene como producto final una campaña de concientización a través de un perfil de Instagram para pensar las luchas y conquistas en materia de DDHH, revisitando el pasado reciente de la Argentina (desde el regreso a la democracia en 1983) para repensar el presente y proyectar un futuro para recorrer juntxs. La elección de Instagram posibilita pensar el uso de redes sociales de una manera democrática, entendiéndolas desde la lógica de estructura de “abajo hacia arriba”, en tanto permite que el sujeto se convierta en agente y no sólo en receptor de la información (Haste, 2017). Esta inclusión de una red social la pensamos como un modo de favorecer su uso, dada la mención que hace la docente de Historia sobre sus dificultades en torno a cómo abordar las nuevas tecnologías en sus clases.

El Proyecto responde a la perspectiva de los “nuevos enfoques de las Ciencias Sociales”, los cuales procuran dar cuenta de cómo lxs sujetxs producen, reproducen y transforman la realidad social. Estos enfoques buscan el conocimiento complejo de los procesos, generando articulaciones significativas; contemplan la necesidad de formar ciudadanxs críticxs que se reconocen dentro de una historia en la que tendrán su lugar para preservarla y mejorarla (Finocchio, 1993; Aisenberg, 1993).

Desde la asignatura Historia, se reconstruirá el periodo de recuperación democrática de 1983 en adelante con el propósito que lxs estudiantes puedan vincular las luchas pasadas con la actualidad.

Entendemos que esta perspectiva se puede entrelazar con el enfoque comunicacional de la Lengua y la Literatura. Dicho enfoque remite al paradigma de las Ciencias del Lenguaje, que tiene como objeto de enseñanza al Lenguaje, apuntando a su empleo competente y eficaz en distintas situaciones de interacción social (Lizarriturri, 2014). Este enfoque focaliza en la producción y comprensión de textos y discursos, que “se abordan como productos comunicativos emblemáticos de las sociedades, susceptibles de ser enseñados y aprendidos a través de la práctica de diversos formatos textuales o géneros discursivos orales y escritos” (Lizarriturri, 2014, p.155).

En relación con esta asignatura, el eje será la producción lingüística, hablada y escrita, buscando el desarrollo de las macrocompetencias lingüísticas de escuchar, hablar, leer y escribir. Se enfatizan: por un lado, la alfabetización académica en su vinculación con la

ortografía y la gramática; y por el otro, la comprensión lectora de textos variados de distintos géneros, privilegiando la atribución de los diversos sentidos que pueden deducirse, la inclusión del contexto de producción y la consideración de la intencionalidad de lxs lectores.

Finalmente, respecto a las instancias de evaluación, el diagnóstico nos advirtió que la docente de Historia las considera muy importantes. Sin embargo, observamos que por momentos podrían volverse un obstáculo para la apropiación de los contenidos académicos (Quiroz, 1993). Por lo tanto, la propuesta de nuestro Proyecto enfatiza en una evaluación formativa (Feldman, 2010) que permitirá que lxs estudiantes puedan apropiarse de los contenidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a la vez de que lxs docentes podrán incluir diferentes instancias de evaluación.

Ubicación temporal del proyecto en el plan anual

Duración de un cuatrimestre.

Considerando las horas semanales de cada asignatura, en Historia sugerimos trabajar semanalmente; mientras que en Lengua y Literatura, se sugiere trabajar cada 15 días.

Propósitos

Propósitos generales

- Propiciar el trabajo de manera colaborativa entre lxs estudiantes para que conformen una comunidad de lectores y creadorxs de contenido.
- Promover la racionalidad del tiempo histórico desde el abordaje de la Historia y de la Lengua y Literatura.
- Brindar oportunidades para que lxs estudiantes manifiesten su propia voz en la producción y/o generación de contenido multimedial para su divulgación en las redes sociales.
- Fomentar la concientización sobre el proceso de luchas y recuperación de DDHH en la Argentina y en Latinoamérica a partir de la recuperación de las democracias en la región.

Propósitos para Historia

- Propiciar un trabajo de reflexión sobre las perspectivas historiográficas de los DDHH abordadas en la trayectoria escolar de lxs estudiantes.

- Ofrecer oportunidades para establecer relaciones entre el pasado y el presente, identificando las continuidades y rupturas en los contenidos abordados.
- Promover los vínculos dados entre los distintos procesos históricos y las políticas públicas sobre DDHH en la región, desde el retorno de la democracia hasta la actualidad.

Propósitos para Lengua y Literatura

- Propiciar un trabajo de reflexión sobre la relación entre oralidad, escritura y lenguajes audiovisuales.
- Brindar a lxs estudiantes la posibilidad de sumergirse en la lectura exploratoria para la búsqueda de información, tanto en la web como en libros/textos y diversas fuentes.
- Fomentar el trabajo de comentar y reseñar obras latinoamericanas de distintos géneros literarios.

Contenidos a los que contribuye el proyecto

Contenidos de Historia

- Retorno democrático en la Argentina (1983). La presidencia de Raúl Alfonsín en el contexto de la recuperación democrática latinoamericana. Renovación de los partidos políticos y participación ciudadana. Políticas de derechos humanos.

Contenidos de Lengua y Literatura

- Participación habitual en situaciones sociales de lectura en el aula (comunidad de lectorxs de literatura). Lectura extensiva. Recomendaciones y reseñas orales y escritas de obras leídas.
- Análisis de las posibilidades de distintos soportes para construir sentido acerca de un relato.
- Localización y selección de información a través de la consulta de diferentes soportes (libros, revistas, audiovisuales, virtuales).
- Profundización sobre un tema en diversas fuentes de información.
- Escritura de fichas. Desarrollo de comentarios, reflexiones propias, planteos de dudas y nuevas ideas y relaciones que la lectura del texto ha generado en el escrito de la ficha. Reutilización de las fichas en otros textos escritos u orales.

Contenidos de Educación Sexual Integral

- El reconocimiento de la perspectiva de género: entender el género como una construcción social histórica.
- Ejercer nuestros derechos: considerar los derechos como producto de luchas y movimientos sociales.

Eje/problema/temática

El eje del proyecto es una pregunta problematizadora: ¿Por qué seguimos hablando de conquistar derechos humanos en la actualidad?

Producto

Una campaña de concientización en un perfil de Instagram sobre el proceso de luchas y recuperación de DDHH a partir del retorno de las democracias en la región y, en particular, en la Argentina en 1983.

Recursos

Dispositivos tecnológicos: celulares y tablets. En caso de que la institución cuente con disponibilidad se sugiere además el uso de notebooks y/o computadoras con acceso a Internet.

Secuencia cronológica de actividades

(ver cuadro)

ETAPAS	ACTIVIDADES	
	HISTORIA	LENGUA Y LITERATURA
<p>1- Inicio: Inmersión</p> <p>Duración de una clase.</p>	<p>Presentación del Proyecto</p> <p>La primera etapa consiste en realizar la presentación del Proyecto a lxs estudiantes. Proponemos que se propicie un espacio de encuentro entre ambas asignaturas para poder contar la propuesta del Proyecto. Luego, lxs docentes de cada asignatura pueden ampliar la información sobre lo que se espera y se trabajará en cada área.</p>	
	<p>Armado de grupos</p> <p>Se espera que lxs estudiantes trabajen en grupos de hasta 5 integrantes durante todo el Proyecto. Por lo tanto, se sugiere que desde el inicio puedan decidir con quiénes trabajarán porque es un grupo que se mantendrá hasta el final del Proyecto.</p> <p>Aquí se sugiere la presentación y exploración general de los distintos temas para que lxs estudiantes puedan decidir con qué temática trabajarán en base a los intereses grupales.</p> <p>Algunos de los bloques de contenidos recomendados para trabajar sobre las luchas por DDHH son: los movimientos estudiantiles, el movimiento de Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, el movimiento feminista y el movimiento de Diversidad Sexual</p>	
<p>2- Trabajo de archivo,</p>	<p>Lectura y trabajo con diversas fuentes de Historia</p>	<p>Lectura de textos literarios, notas periodísticas y artículos</p>

<p>búsqueda e indagación</p> <p>Duración de un mes: agosto</p>	<p>- Trabajo con distintos materiales en múltiples formatos y soportes audiovisuales como puede ser de prensa, audio, tv, radio, del periodo histórico a trabajar.</p> <p>Como recomendación para la asignatura Historia, se sugiere trabajar con los recursos que ofrece el portal Educar. Específicamente, el material sobre democracia y educación detallado aquí, el material sobre democracia y DD.HH y el material sobre la transición hacia la democracia y la lucha por los derechos humanos.</p> <p>Dichos materiales permitirán comenzar a situarse en el periodo de recuperación de la democracia a partir de 1983 y pueden servir como inspiración para que luego lxs estudiantes puedan realizar sus propias búsquedas a partir de los contenidos</p>	<p>- Trabajo con lectura de textos literarios, notas periodísticas y artículos relacionados con el periodo de retorno a la democracia a seleccionar por la docente de la asignatura.</p> <p>Como recomendación para esta actividad, se sugiere visitar el sitio de Entrama, específicamente el material sobre Literatura de la postdictadura donde se detallan algunos de los materiales que pueden tenerse en cuenta. También se recomienda este artículo para abordar la narrativa de la post dictadura de 1983.</p> <p>A su vez, se recomienda trabajar con textos literarios que aborden las distintas temáticas elegidas por lxs estudiantes. Dejamos en este archivo algunas recomendaciones para esta actividad.</p> <p>Se sugiere implementar talleres de lectura en</p>
--	--	--

	seleccionados por ellxs.	los grupos de trabajo y luego hacer lecturas cruzadas con el resto para compartir lo trabajado.
1° Instancia de evaluación Formativa de seguimiento del Proyecto y de los aprendizajes de lxs estudiantes		
3- Exploración de contenido y tipos de publicaciones del Instagram Duración de un mes: septiembre	Indagación y observación de distintos perfiles de Instagram de difusión de conocimiento (perfiles de distintas instituciones, docentes e investigadores por ejemplo: @poplinaplomer / @historiasdestacadas / @archivodelamemoriatrans / @jovenesyescuela / @educaciondelamirada / @argentinacolorized) - Trabajo con talleres de escritura que permitirán la construcción de borradores que se irán modificando constantemente. Cada	Indagación y observación de distintos perfiles de Instagram de difusión de conocimiento (perfiles de distintas instituciones, docentes e investigadores por ejemplo: @poplinaplomer / @historiasdestacadas / @archivodelamemoriatrans / @jovenesyescuela / @educaciondelamirada / @argentinacolorized) - Trabajo con talleres de escritura que permitirán la construcción de borradores que se irán modificando constantemente. Cada grupo decidirá

	<p>grupo decidirá qué contenidos subirá a Instagram según su temática elegida. La/el docente de la asignatura podrá asesorar sobre qué tipo de materiales son más acordes para su tema.</p> <p>Se sugiere la utilización de Google Docs para dicha actividad, ya que permitirá ver las versiones anteriores, los cambios realizados, y plasmar las sugerencias por parte de docentes y estudiantes.</p>	<p>cómo será el formato de contenido que subirá a Instagram según su temática elegida. La/el docente de la asignatura podrá asesorar sobre el tipo de producción más viable según los contenidos seleccionados para el tema.</p> <p>Se sugiere la utilización de Google Docs para dicha actividad, ya que permitirá ver las versiones anteriores, los cambios realizados, y plasmar las sugerencias por parte de docentes y estudiantes.</p>
<p>2° Instancia de evaluación formativa de seguimiento del Proyecto y de los aprendizajes de lxs estudiantes</p>		
<p>4- Elaboración y uso del perfil de Instagram</p>	<p>Pensar el nombre de la cuenta de Instagram, usuario y foto de perfil.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En el trabajo con la asignatura se contemplará que el nombre, 	<p>Pensar el nombre de la cuenta de Instagram, usuario y foto de perfil.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En el trabajo con la asignatura se contemplarán las reglas gramaticales y

Duración de un mes: noviembre	usuario y foto haga alusión al período histórico seleccionado.	ortográficas, la variabilidad de palabras, verbos, adjetivos, etc.
	<ul style="list-style-type: none"> - Luego del intercambio entre todxs, se irán anotando las ideas en un documento compartido. Finalmente, se propone que con dichas ideas, se realice una votación por Google Form para poder decidir y llevar a cabo todo lo relacionado a la elaboración del perfil de Instagram. 	
	<p>Cronograma de publicación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lxs estudiantes deben ponerse de acuerdo entre todxs respecto a qué grupo y cuando subirá el bloque de contenido de su temática a Instagram. Deberán tener pautado entre todxs el cronograma de publicación. <p>Se sugiere el uso de Google Calendar para dicha actividad.</p> <p>Manejo y uso del Instagram</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como cierre del Proyecto, se recomienda el uso propiamente del perfil de Instagram, con la publicación de los bloques de contenidos según las temáticas trabajadas. <p>Se sugiere que los tipos de contenidos sean diversos y el objetivo sea interactuar con la audiencia. Por lo tanto, puede implementarse subir desde <i>Reels</i> hasta <i>Stories</i> con caja de preguntas, encuestas, verdadero/falso, etc.</p>	

3° Instancia de evaluación Sumativa de seguimiento del Proyecto y de los aprendizajes de lxs estudiantes	

Evaluación del aprendizaje y del proyecto

Evaluación del aprendizaje

La evaluación que se sostendrá es formativa. La misma intenta dar cuenta de los avances y apropiaciones de los contenidos por parte de lxs estudiantes. Para ello se propone la exposición de lo trabajado en cada grupo, de las indagaciones realizadas hasta el momento, con la intención de socializar los avances. Además, se propone un debate en donde se elija y fundamente la elección del nombre y foto del perfil de Instagram, para luego realizar la votación en una encuesta de Google Form.

También proponemos retroalimentaciones por parte de lxs docentes durante todo el proceso. Además, pueden incluirse instancias de lecturas cruzadas entre pares, en las que lxs propixs alumnxs se realicen sugerencias entre sí, con la intención de mejorar y avanzar en las elaboraciones al interior de los grupos. Estas instancias permiten socializar lo que cada grupo está trabajando.

Como última instancia, se propone una evaluación sumativa que dé cuenta de lo aprendido a lo largo de todo el Proyecto y que permita certificar a cada estudiante. Es decir, esta última evaluación permitirá a lxs docentes dar por concluido el trabajo con los contenidos abordados y generar un balance final (Feldman, 2010).

Evaluación del Proyecto

La evaluación del Proyecto está pensada “como un proceso que forma parte de éste, desde su inicio hasta su finalización, pasando por los diferentes momentos de su desarrollo” (Sigal, 2009, p.15). El tipo evaluación que se recomienda llevar a cabo es la de “procesos”, en tanto permite contar con información acerca de qué se está haciendo en cada una de las etapas del Proyecto, cómo se lo está haciendo, y qué problemas van surgiendo. De este modo, este tipo de evaluación habilita a que lxs docentes puedan “realizar los ajustes necesarios o reforzar las acciones para reorientar el Proyecto hacia el rumbo deseado” (Sigal, 2009, p.16).

La primera evaluación de seguimiento es al finalizar la Etapa “Trabajo de archivo, búsqueda e indagación”. Se sugiere que lxs docentes involucradxs en el Proyecto indaguen sobre el proceso de búsqueda y sistematización de lxs estudiantes de manera grupal, para poder realizar ajustes y repensar la interdisciplinariedad, de ser necesario, pensando en el proceso que falta para llegar al producto del Proyecto.

La segunda instancia de evaluación de seguimiento sugerimos que se realice al terminar la Etapa “Exploración de contenido y tipos de publicaciones del Instagram”. Se puede atender sobre la producción y/o generación de contenido que realicen lxs estudiantes de

las temáticas seleccionadas intentando develar cómo se sintieron al hacerlo, cuánto tiempo llevó y, de haber complicaciones o dificultades, que se puedan trabajar.

Para la tercera instancia, se propone una evaluación final, que implica el análisis de los resultados alcanzados, así como la valoración tanto de sus efectos positivos como de los negativos y de los no previstos, intentado hallar las causas de unos y otros. En el caso de este Proyecto, se sugiere una evaluación entre docentes y estudiantes, donde puedan comentar y discutir conjuntamente los resultados alcanzados. La función principal del docente es “facilitar a todos los participantes una retroalimentación, no sólo sobre el producto final sino sobre todo el proceso” (Tippelt Lindemann, 2001, p. 9).

También sugerimos una instancia de reflexión individual sobre el Proyecto que dé cuenta del recorrido de cada estudiante y de las experiencias que se llevaron a cabo para la producción del Proyecto, y que permita dar cuenta del análisis y valoración de efectos positivos, negativos y/o no previstos. Se sugiere que la información obtenida se convierta en un insumo más para “identificar nuevas necesidades y proyectar las acciones futuras, analizando la pertinencia de los objetivos planteados y la adecuación de las líneas de acción implementadas” (Sigal, 2009, p.16).

Recomendaciones a lxs docentes

En primer lugar, crear una casilla de gmail específica para el Proyecto, y crear desde allí el perfil de Instagram. Además, contar con esta casilla de mail permitirá el uso del Drive, del Calendar, y poder tener todos los avances compartidos y organizados. El propósito sería que esta casilla de mail la usen lxs docentes, siendo el medio de contacto con lxs estudiantes, para poder abordar todo lo relacionado al Proyecto. (Se sugiere crear una cadena de mails para que también los documentos, archivos, etc, pueda ser compartido con todo el curso y con lxs docentes).

Si bien se sugiere que durante el Proyecto se trabaje de manera grupal en grupos de hasta 5 integrantes, se debe tener presente que esto dependerá de la cantidad de estudiantes del curso. De todas maneras, se recomienda que el trabajo se mantenga grupal, así sea de 2 estudiantes .

En relación a la etapa de inicio e inmersión, se sugiere que junto con la presentación del Proyecto se aborde una actividad inicial de debate, intercambio y reflexión sobre los contenidos a abordar. Esta actividad puede incluir algún material disparador que quedará a cargo de lxs docentes.

Por los contenidos de Historia, sugerimos llevar a cabo el Proyecto durante el segundo cuatrimestre que es donde se desarrolla el período histórico seleccionado.

En la secuencia de actividades, detallamos algunos materiales como ideas de temáticas para trabajar algunos bloques de contenidos. Compartimos [aquí](#) la carpeta completa con dicho material. Sugerimos que a lo largo del Proyecto se trabaje con una carpeta similar, que puede llamarse “banco de recursos”, donde todxs lxs estudiantes pueden ir aportando ideas de temáticas para trabajar junto con materiales para abordarlas.

Se recomienda que lxs docentes de las asignaturas puedan tener reuniones quincenales para ir compartiendo cómo están trabajando, avances, inquietudes y demás cuestiones que pueden ir surgiendo a lo largo del Proyecto.

En cuanto al manejo del perfil de Instagram, también se recomienda que quede a cargo de lxs docentes. Si se opta porque lxs estudiantes sean quiénes lo utilicen, se sugiere que puedan decidir entre todxs las personas que estarán a cargo. De todas formas, a la hora de subir los contenidos, también es posible que entre todxs estén de acuerdo con lo que se compartirá, ya que la cuenta será de todo el curso, independientemente de quién/es lo manejen.

En línea con los contenidos a subir al perfil de Instagram, pero sobre todo considerando la Educación Sexual Integral como contenido transversal, se propone la utilización de lenguaje no sexista durante todo el Proyecto.

En la medida de lo posible, otra recomendación es tener una clase con unx tecnolox educativx que pueda asesorar a lxs estudiantes sobre las tecnologías y los medios digitales para ver cómo pueden ser abordadas las mismas en un perfil de Instagram.

También se sugiere el trabajo colectivo y el asesoramiento por parte de la asignatura Formación Ética y Ciudadana, en la cual se trabajan contenidos relacionados a la ciudadanía digital, los medios masivos de comunicación, entre otros.

Se sugiere que este perfil de Instagram quede para lxs próximxs alumnxs que sean parte de 4º año y que, año tras año, se trabaje con esta red social. Lxs alumnxs de 4º año podrán publicar su contenido. Además, se puede invitar al resto de los años a participar.

5.- Bibliografía

- Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (comps.) (1993) *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Ávila, R. (2004). *La observación, una palabra para desbaratar y resignificar: hacia una epistemología de la observación*
- Edwards, Verónica. (1989). *El conocimiento escolar como lógica particular de la apropiación y alienación*. México, disponible en: <https://sandalau.blogia.com/2008/110401-el-conocimiento-escolar-como-l-gica-particular-deapropiaci-n-y-alienaci-n-ver-.php>
- Feldman, Daniel. (2010). *Didáctica general*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Finocchio, Silvia. (1995). *Enseñar ciencias sociales*. Buenos Aires: Troquel. Cap. 4
- Haste, Helen (2017). *Nueva ciudadanía y educación. Identidad, cultura y participación*.
- Ley 26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral
- Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Consejo Federal de Educación, Resolución N° 45/08.
- Lizarriturri, Sonia Gabriela (2014) El recorrido elíptico en la didáctica de la lengua. En Civarolo, María Mercedes y Lizarriturri, Sonia Gabriela. *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María, pp, 147-159.
- Mastache, Anahí. (2007). El nivel medio: una institución. *Revista Actas Pedagógicas, Número Especial "Instituciones Educativas"*, Vol. 3, pp. 165-178.
- Quiroz, Rafael. (1993). Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria. En *Propuesta Educativa*, 5(8), Abril de 1993. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Sigal, Celia (2009). *Orientaciones para el seguimiento del Proyecto Escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.Pp. 1-30.
- Tippelt Lindemann (2001). *El método de proyectos*.

5- Interpelando juventudes que interpelan

Un proyecto de museología

Autorxs:

Nestor Bacher

Noelia Oshiro

Marcela Resumil

Verónica Serdiuk

Historia y Artes

ESI

4to año

1º cuatrimestre de 2022

1.- Introducción

En el marco de la propuesta formativa de la cátedra *Didáctica de nivel medio de la carrera de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA)* de posicionarnos desde un rol profesional de asesoramiento pedagógico-didáctico en escuelas de nivel medio, el siguiente trabajo intenta comprender las posibles demandas o necesidades que podrían plantearse desde una escuela secundaria. Para ello, se ha elaborado un diagnóstico tentativo, situacional e integrado por hipótesis institucionales y didácticas, para luego diseñar un proyecto didáctico que colabore en las propuestas de enseñanza de la escuela, en sintonía con las características de la institución analizada.

Dichas hipótesis son producto de un trabajo metodológico de observación de la institución educativa y de lxs sujetos que allí establecen relaciones de distinto orden: entre ellxs, entre ellxs y la escuela, entre ellxs y el conocimiento, entre ellxs y la comunidad, etcétera. Es decir, distintos elementos, que en interacción, constituyen la situación educativa (Ávila, 2004) en un tiempo social e histórico que lxs y (nos) atraviesa junto al análisis que intenta construir sentido en lo observado.

Este trabajo busca abrir interrogantes acerca de las prácticas profesionales que posibilitan el trabajo interdisciplinario necesario que garantice el derecho a la educación en el nivel medio, a partir de la observación de los diferentes roles que muestran la escuela del documental *La Escuela contra el Margen* (2018), y los registros de observación de clase y de entrevista a la docente aportados por la cátedra. Asimismo, teniendo en cuenta la configuración actual del nivel, en palabras de Flavia Terigi: “la escuela secundaria debe enfrentar hoy nuevos tiempos y nuevos públicos” (Terigi, 2007, pág. 65).

A partir del diagnóstico, elaboramos un proyecto para 4to año con orientación en ciencias sociales que articula las asignaturas de Historia y Artes. El mismo plantea como una de sus metas favorecer una reflexión activa tanto acerca de las prácticas de enseñanza como de los procesos de aprendizaje de lxs estudiantes. Partimos de la perspectiva que entiende a los estudiantes como sujetxs activxs y protagonistas que construyen nuevos aprendizajes, saberes y conocimientos.

2.- Metodología de trabajo

Para la realización de este trabajo, en primer lugar, observamos el documental *La escuela contra el margen* (Dirección: Carabarelli, D. y González Ursi, L., 2018).

En una primera instancia, cada integrante del grupo observó el documental completo para tener esa primera inmersión, dispuestxs a mirar lo más despojadamente posible, es decir, desde una posición de *extranjería*. Tal como propone la cátedra, y se indica en la Guía de Trabajo de Campo

DNM (2022), el objetivo de esta primera observación fue poder conocer esa escuela, a las personas, sus tiempos institucionales.

En la segunda visualización del documental, cada unx realizó su propio registro. Tal como sostiene Ávila (2004), observar en las ciencias sociales implica *mirar con atención* (focalizar selectivamente en una sensación, dejando por fuera otras cosas) y *mirar con detención*, lo cual requiere tomarse un tiempo. El registro individual tuvo en cuenta la *tabla a 4 columnas*: la primera señala cortes de tiempo cada 5 minutos (estos períodos de tiempo fueron una decisión del grupo), en la segunda volcamos los observables con el mayor detalle posible mientras mirábamos el documental, en la tercera colocamos nuestras impresiones y/o comentarios, y la cuarta columna fue completada en una instancia posterior, plasmando elementos analíticos que pueden considerarse primeros indicios para la comprensión y el análisis de lo que allí está sucediendo. Estos elementos son categorías de análisis que pueden ser emergentes (denominaciones propias pegadas a lo que dice la empiria) o conceptos tomados de bibliografía de la materia Didáctica de Nivel Medio.

Este proceso de trabajo a 4 columnas es parte del método comparativo constante de la investigación cualitativa con lógica inductiva²⁹ (Sirvent, 2007). En ella se intenta partir de lo más concreto (tiempo y observables en las columnas 1 y 2) hacia un mayor grado de abstracción en las categorías analíticas de la 4ta columna. De acuerdo a esta metodología, la segunda columna de observables intenta ser lo más *objetiva* posible, allí se plasma todo lo que vemos, lo que las personas dicen, cómo lo dicen, los gestos, etcétera. En este sentido, reconocemos que quien observa es un sujeto “culturalmente situado, culturalmente socializado, con más o menos experiencia o conocimiento” (Ávila, 2004, p.10). Esto implica, por un lado, que nunca dos observadores verán las mismas cosas y que hay algo de lo propio que se cuela en la observación. Ávila fundamenta esta afirmación en el hecho de que cada persona mira desde un *lugar físico o simbólico* propio (atravesado por una posición de poder, un género, un campo teórico, etcétera) al cual denomina *perspectiva*. De este modo, la metodología de las 4 columnas nos permite hacer el esfuerzo consciente de dejar todas esas impresiones o comentarios más propios de nuestras subjetividades en un espacio distinto a lo que describimos de lo observable. A su vez, en un intento de realizar una observación que se acerque lo máximo posible a la objetividad, realizamos un cruce de las *perspectivas* de lxs distintxs integrantes en la unificación del registro intentando acercarnos a una mirada intersubjetiva de la realidad (Ávila, 2004). Una vez realizado el registro individual, en sucesivos encuentros fuimos realizando la unificación de los cuatro registros, procurando que la columna de los observables quedara como un todo homogéneo lo más completo posible. Luego nos

²⁹ Si bien este trabajo no es una investigación en sí misma, se toman estos elementos de la investigación para poder realizar el análisis multirreferencial.

aseguramos de que la columna de impresiones y comentarios identificara los de cada integrante del equipo, diferenciándolos con un color diferente para cada integrante.

Paralelamente, fuimos adentrándonos en la bibliografía correspondiente a la dimensión institucional. A partir de las lecturas y la observación del documental, fuimos construyendo sucesivas hipótesis institucionales que fueron siendo ajustadas semana a semana.

En un segundo momento, trabajamos con el registro de una clase de historia en 4to año y la entrevista a la docente; ambos insumos fueron realizados por un grupo de estudiantes de años anteriores de esta materia. Nuestra tarea como grupo fue completar la columna correspondiente a impresiones (con la misma modalidad de identificar cada integrante con un color) y en una instancia posterior, realizamos el análisis en la cuarta columna, la cual consta de la elaboración de posibles categorías; es decir, elementos analíticos que puedan ser de utilidad para el análisis de lo que sucede en este caso, producto de la conjunción de la información pedagógico-institucional proveniente del documental y de la información pedagógico-didáctica de los registros de observación y de entrevista.

A partir de estos dos materiales empíricos, generamos nuestras primeras hipótesis didácticas de manera grupal. Para ello también leímos la bibliografía correspondiente a la didáctica general y a la didáctica de las Ciencias Sociales. Al igual que las hipótesis institucionales, las hipótesis didácticas fueron revisadas y re-escritas a lo largo del proceso.

Para la elaboración de las hipótesis y para el análisis a partir de la articulación entre teoría y empiria, nos sumergimos en un proceso de multirreferencialidad teórica. Es decir, tomamos diversas perspectivas disciplinares (la institucional, la didáctica y la didáctica de las ciencias sociales) “cada una con construcciones específicas, con lenguajes propios” (Souto, 2001, p. 51). Es a partir de esta multirreferencialidad que podremos acercarnos al objeto que elegimos mirar desde la mirada compleja³⁰ que nosotrxs tenemos del objeto, a través de un análisis que nos permita comprenderlo a través de la lente de las categorías en lugar de intentar dominarlo o controlarlo (Souto, 2001).

Este proceso nos permitió, de algún modo, ubicarnos en tiempo y espacio para comenzar a pensar desde el pre-proyecto algunas ideas-eje que se formalizaron en el proyecto final.

Una vez realizado este análisis multirreferenciado, iniciamos el proceso de elaboración del proyecto: una propuesta didáctica interdisciplinaria que involucra las asignaturas de Historia y Artes. Esta propuesta intenta ser situada y busca tomar aspectos del diagnóstico para que el

³⁰ Morin, E. (1990) se refiere a la complejidad como aquello que es dialéctico (no está exento de contradicciones y en donde conviven opuesto antagónicos), es recursivo (el vínculo entre causas y efectos no es lineal, sino que se retroalimentan mutuamente) y hologramático (no solo la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte).

proyecto pueda colaborar en los aprendizaje de lxs estudiantes en esta institución específica, para esta docente y clase observada, o para una institución y docente de características similares.

Para la elaboración del proyecto, realizamos una exploración de bibliografía sobre la didáctica de las Artes, así como también de los diseños curriculares de la CABA tanto de Historia como de Artes, y de los contenidos de Educación Sexual Integral. Luego, definimos trabajar en la propuesta pedagógica para un 4to año con orientación en Ciencias Sociales. Con posterioridad, se esbozó un eje temático tentativo que fue revisado y redefinido a lo largo de las semanas. Este eje se propone como pregunta central que motive la búsqueda y exploración de lxs estudiantes tras una(s) posible(s) respuesta(s) y vertebre el proceso de elaboración del proyecto que luego se sintetiza en un producto final. Así se fueron detallando los distintos componentes del proyecto: descripción del producto final esperado, propósitos del proyecto (aquello que se propone realizar la docente) y posibles objetivos de aprendizaje de lxs estudiantes (tanto desde la asignatura de historia como desde la de artes), la secuencia de actividades para llegar a dicho producto, los tiempos requeridos para la elaboración del mismo, la modalidad de evaluación tanto del proyecto como de los aprendizajes de lxs estudiantes, así como también sugerencias que se le ofrecen a lxs docentes.

3- Diagnóstico tentativo

Dimensión institucional

La escuela cuenta con algunos elementos que darían cuenta de un funcionamiento tendiente a una **modalidad progresiva** (Fernández, L. 1996) Esta modalidad es considerada de un *alto grado de dinámica institucional*³¹.

A continuación, presentamos algunos de los indicadores que, a partir del análisis de los registros de observación del documental, entendemos que podrían caracterizar a la escuela como una organización tendiente a una modalidad progresiva de funcionamiento:

- En primer lugar, la escuela evidencia un vínculo de compromiso con el contexto del barrio; la escuela conoce la realidad de lxs estudiantes y toma decisiones para colaborar en la mejora de las problemáticas.
- Las estrategias con las que esta organización se acerca a los conflictos dentro del marco institucional: tendería a explicitar los conflictos, problematizarlos y buscar soluciones dentro del marco institucional, planificando acciones adecuadas a su realidad particular.

³¹ Entendiendo por dinámica a la capacidad para plantear dificultades en términos de problemas y trabajar para su solución, en tanto supone la existencia de dispositivos institucionales complejos destinados a su evaluación (Bleger en Mastache; 2004).

- Los vínculos de confianza y respeto que lxs sujetos establecen entre ellxs, por ejemplo cuando se comunican con ellxs para saber por qué no están asistiendo al colegio o cuando algunas alumnas se acercan al director para hacerle una consulta.

Relación de la institución con el contexto

Una de las variables que influye en la modalidad de funcionamiento de una institución está relacionada con las características del contexto y su incidencia en el medio interno (Fernández, 1996). A lo largo del documental, se describe el territorio en el que se encuentra la escuela, con características que se podrían vincular con lo que Fernández (1996) llama contexto de marginalidad social o contextos adversos. En este sentido, el documental va mostrando cómo lxs distintxs actorxs institucionales expresan que el **contexto** atraviesa e influye en la vida institucional. Es decir, la escuela no se encontraría escindida de lo que sucede por *fuera* de ella, sino que es parte de ese contexto, entendido como un territorio con múltiples dimensiones, entre ellas la dimensión objetiva, la geográfica, la espacial y la temporal, pero también las dimensiones subjetivas: social, política e histórica, en las cuales lxs sujetxs que la habitan toman posición respecto de la problemática que los implica (Torres Carrillo, 2014).

Siguiendo este planteo, se observa que ante el conflicto que suscitó las tomas del Parque Indoamericano (2010) y las tensiones existentes entre lxs habitantes de los distintos barrios, la escuela recibe y se hace cargo de la existencia de esta tensión, y la problematiza a través de una experiencia pedagógica que se lleva a cabo a partir de un taller, el cual se orienta, entre otros propósitos, a que lxs alumnxs trabajen en relación a las representaciones que tienen sobre sí mismos y sobre su barrio.

Durante la toma al Indoamericano, personas de “los dos bandos” iban a la escuela.

En el 2015, se realiza un taller especial para trabajar con un grupo de estudiantes en torno a la mirada que ellos tienen sobre su propio barrio. (Registro del documental, min 00:00).

A partir de lo dicho, la propuesta del taller estaría dando cuenta de que aquello que acontece en el contexto, no solo permea a la escuela, sino que permite problematizar y crear dispositivos específicos para abordarlos, comprenderlos, analizarlos y también, en este caso, elaborarlos.

Siguiendo este análisis, se reconoce que ante las situaciones ansiógenas o difíciles del contexto de marginalidad social, se vuelve necesario estar con otrxs en pos de contener el impacto emocional de manera colectiva (Fernández, 1996).

Esta escuela se encuentra en el centro de una zona con villas y asentamientos junto con complejos de edificios de hace varios años. Las personas que allí viven pertenecen a la misma clase trabajadora, siempre existieron tensiones entre edificios y los de las villa. Suele culpar de los delitos a los de las villas, porque tienen gran población de inmigrantes de países limítrofes. (Registro del documental, min 00:00)

El anterior fragmento de empiria estaría dando cuenta de la problemática territorial que atraviesa a la escuela, en tanto que la población que asiste proviene en gran medida de los barrios que conforman este gran conglomerado urbano.

La propuesta de la docente del taller es realizar un mapeo colectivo que exprese las características del territorio en el cual se encuentra la escuela y sus propias viviendas, intentando con esto poner de relieve las representaciones que lxs estudiantes tienen sobre esta cuestión, es decir la complejidad de las relaciones del territorio y sus habitantes (cómo lxs habitantes se apropian y viven ese espacio). Esta situación puede observarse en diversas instancias, por ejemplo los siguientes fragmentos retoman momentos del taller en el cual se aborda la problemática, donde se discute, se interpela, se pone en común lo que piensan lxs estudiantes a partir de diferentes tareas dentro de la clase/ taller.

Florencia: la idea es que ustedes dibujen un mapa del barrio, de todos los barrios, no como está en la CABA. Cómo ustedes lo viven todos los días el barrio, los barrios. Tienen que marcar después las viviendas de todos los participantes de todos los grupos. (Registro del documental, min. 0:05)

En un grupo están discutiendo cómo son los barrios. Nombran a Mataderos, Piedrabuena, Lugano, zona roja.

Discuten y se gritan. “boludo, seguí Escalada”

“Para que falta mataderos también”

Se escucha un canto “Matadeeeeeroooooos” (Registro del documental, min 00:10)

Florencia sostiene un afiche en donde se ve un mapa dibujado a mano.

Vocero del primer grupo: “vos agarras la rotonda, salís por la rotonda... Escalada... está el colegio, atrás de la escuela viven (nombra a tres compañerxs), salís de la Richieri y del lado derecho está Cildañez que viven— (nombra a tres compañerxs), y giras a la izquierda sobre Dellepiane al sur, doblas en Basualdo, derecho vivo yo, a la izquierda vive Kevin y si seguís derecho llegás a Ciudad Oculta, donde vive Yamila”. (Registro del documental, min. 00.15)

La influencia del contexto es asumida y elaborada por la propia institución y sus actores a partir de una propuesta pedagógico-didáctica específica (taller del documental), la que permitiría ligar a la escuela con la realidad sociohistórica que la atraviesa e irrumpe en el espacio escolar (Dubet, 2010).

En uno de los encuentros del taller, se observa cómo los conflictos del Indoamericano, aún vigentes, son tema de debate dentro de las clases en donde lxs estudiantes asumen posturas diversas.

Están proyectando un video. Se ve un recorte del noticiero:

“Buen día Laura (...) situación en el Indoamericano, continúa igual que ayer pero peor, vecinos de la villa 20, de distintos barrios de emergencia lindantes que están en búsqueda de un techo, un hogar digno.” En el graph dice: No cesa la violencia

Se abre un espacio de debate

A1- Yo tengo un pensamiento, que para reclamar algo hay que ganárselo. Que no podés ir al Indoamericano y “ganarte” un terreno porque...

(...) Hay gente que vive de mala forma, pero es porque son de otro país.

A2. No, eso no tiene nada que ver ...

A3- Son todos “bolitas” de mierda

A4: No voy a discutir pensamientos así... no tiene sentido...

A1: Ahora sacaron esa ley que si vas a Bolivia tenés que tener un plazo para estar 4 meses ahí...

A5: o te dan una patada

(...)

P: ¿Y el resto que piensa?

Continúa la discusión entre lxs alumnxs ... uno de ellos saca del bolsillo un DNI y dice: esto tenés que tener, que diga Argentino.

P: Los pueblos originarios, los que son originarios de este territorio que hoy es Argentina, ¿son tus rasgos...? No son tus rasgos. Como le decía la compañera boliviana en el video a Macri “vos sos hijo de inmigrante”. Veo poco rasgo de inmigrante, veo poco... Bueno, el lunes que viene vamos a empezar con este tema. ¡Gracias chicos ! (Registro del documental, min. 0:35)

Lxs alumnxs, al debatir exponen sus ideas, sus prejuicios y de este modo confrontan sus posiciones con las de otrxs favoreciendo de este modo la reflexión, que facilita el proceso de pensarse como sujetos sociales, protagonistas de posibles cambios. Es la escuela, el espacio institucional en el que esto acontece, una escuela permeable a su contexto, el cual se caracteriza por

las corrientes migratorias y situaciones de adversidad como es el caso de las sucesivas tomas al Indoamericano.

El contexto es parte de la escuela, la cual lo problematiza y reflexiona sobre el lugar que ocupa en la trama social; es decir, es una institución que en este sentido daría indicios de una tendencia a la modalidad progresiva de funcionamiento.

Las estrategias con la que esta organización se acerca a los conflictos dentro del marco institucional

La institución del documental estaría elaborando las dificultades coyunturales en términos de problemas, es decir se plantean como interrogantes complejos a los que se les buscan posibles significaciones (Fernández, 1996). En otras palabras, la institución tendería a explicitar los conflictos, problematizarlos y buscar soluciones dentro del marco institucional, planificando acciones adecuadas a su realidad particular.

Un observable al respecto es cuando la escuela queda involucrada en un episodio violento en el cual un joven del barrio de Cildañez, supuestamente alumno de la institución, mata a otro joven del barrio de Samoré. A partir de este suceso, se desata, como forma de venganza, una amenaza de toma de la escuela. Lxs directivxs, docentes y trabajadorxs de la institución se reúnen. Allí, algunxs trabajadorxs manifiestan temores y otrxs que viven en el barrio manifiestan ser discriminadxs.

Se ve un aula grande, con personas adultas sentadas en sillas en ronda.

El director: La escuela se encuentra comprometida por un hecho en el que un joven de Samoré se pelea aparentemente con alguien de Cildañez, quien le dispara y termina con la vida de un joven del barrio de Samoré. De las acciones posibles, la posible toma de gente de afuera de la escuela, como venganza.

(...)

Una señora rubia de rulos con anteojos (docente?) pide por esta seguridad o por otra. Manifiesta estar preocupada.

Señora con delantal azul: Puedo hablar yo que vivo en Cildañez. Una situación en la que... pase un auto y me diga "asesinos" si yo no tengo nada que ver. ¿Qué genera? Que todos te miren raro. Soy de Cildañez, somos todos la porquería. Queríamos ir a apoyar a los padres, no nos permitieron "los negros villeros no pueden venir acá, porque uds fueron los que mataron a mi hijo".

Director: ...entrabas a la escuela y tenías 6 o 7 gendarmes. En lugar de ver estudiantes, veías a todos vestidos de verde, a mí esa escuela no me gusta. Una de las razones por las

que se fueron, es porque yo lo planteé. No logramos una unidad absoluta de miradas, hay otras formas de ver las cosas. En la relación con los pibes, una escucha, atención, contención. (Registro del documental, min 0:20)

Esta escena, junto con las expuestas desde el principio de este escrito, aportan nociones para pensar en una modalidad progresiva de funcionamiento institucional (Fernández,1996). Se debaten las posibles soluciones en torno a un conflicto emergente donde participan trabajadorxs con diferentes roles dentro de la escuela. Asimismo, se ponen al tanto del conflicto e intercambian sus perspectivas, opiniones, temores; es decir cómo les atraviesa a cada quien la situación.

El director toma una decisión acerca de lo que él considera debería ser la postura de la escuela frente a esta situación. Sin embargo, lo hace poniendo la situación en discusión.

Otro aspecto que indicaría que los conflictos en esta institución son abordados como problemas dentro de una modalidad progresiva de funcionamiento institucional sería la propuesta de tomar los discursos hegemónicos sobre qué dicen los medios de comunicación masivos sobre estos barrios, particularmente en torno al asesinato del joven de Samoré y las tomas del Indoamericano, para habilitar una mirada diferente y promover un análisis crítico sobre dichos discursos predominantes:

Están proyectando un video. Se ve un recorte del noticiero.

“Buen día Laura (...) situación en el Indoamericano, continúa igual que ayer pero peor, vecinos de la villa 20, de distintos barrios de emergencia lindantes que están en búsqueda de un techo, un hogar digno.” En el graph dice: No cesa la violencia.

Aparece Macri diciendo: la situación está descontrolada, debido al avance del narcotráfico. (Registro del documental, min 0:35)

Generó temor, la presencia policial no fue suficientemente buena. Vinieron los medios, a veces no se sabe si es mejor o peor. Salió que alguno de los chicos era alumno de la escuela cuando en realidad no lo era. (Registro del documental, min 0:20)

Un grupo de chicas están debatiendo.

Milagros: “Si es un trabajo nuestro, ¿por qué no ponemos lo que sabemos? No lo que dicen los medios, (...) Yo veo lo que veo con mis ojos”

(...)

Katia: ¿Por qué vamos a mostrar las cosas malas? Porque están

Milagros: Si quiero mostrar un trabajo, quiero mostrarte otra cara, otra cosa. (Registro del

documental, min 0:50)

A partir de estos fragmentos de empiria, se podría inferir que algunos alumnxs y trabajadxres entienden que aquello que se dice desde los medios de comunicación no son discursos neutros, sino que operan en las subjetividades de quiénes allí viven y quienes *ven* ese territorio a través dichos discursos. De este modo, esos discursos serían analizados por lxs sujetos de la institución desde una mirada crítica.

Lo analizado hasta aquí intenta validar el planteo sobre la modalidad progresiva de funcionamiento en la escuela. Si bien para el análisis se tomaron los indicadores la modalidad de funcionamiento antes mencionada por separado, éstos se encuentran relacionados en tanto nos dan indicios para pensar que la escuela tomaría el conflicto que los atraviesa y lo problematiza a través del armado de condiciones didácticas, organizacionales, etcétera de modo tal que promovería en lxs estudiantes una visión crítica del mundo y que, a su vez, los interpelaría desde sus propias subjetividades.

Vínculo entre lxs actores (vínculo entre lxs estudiantes, estudiantes con lxs docentes, con lxs directivos)

Desde los diversos indicadores que se recogen a partir de documental, se podría inferir que en general docentes, directivxs y estudiantes tienden a demostrar compromiso respecto de los fines institucionales (que lxs alumnxs aprendan) como hacia los conflictos que permean la escuela (tal como fuera desarrollado previamente). Estarían prevaleciendo vínculos de confianza entre lxs distintxs actores, los cuales facilitarían un ambiente propicio para elaborar los conflictos y focalizar en las dimensiones instrumentales y políticas, características propias de una modalidad progresiva de funcionamiento institucional (Fernández, 1996).

A continuación, presentaremos dos momentos distintos del documental en los que la docente confronta a lxs estudiantes con sus propias representaciones, aparentemente con la intención de desarmarlas.

Florencia: No está ni bien ni mal las cosas, es lo que ustedes tengan para decir. (Registro del documental, min 0:10)

Florencia: Escuché un par de comentarios que me llamaron la atención. Escuché decir cosas como “nosotros somos de la EMEM, no somos de una escuela inteligente.” “No nos pregunten qué pensamos porque faltó Katia que es la que piensa”. Lo que escucho de

ustedes es como si creyeran que no tienen cosas interesantes para decir. Pienso que sí tienen cosas interesantes para decir, y la propuesta es que encontremos qué queremos decir y lo salgamos a decir. Y hacemos un lugar.

(...)

Estudiante: Gracias profé.

Van saliendo del aula. (Registro del documental, min 0:35)

Los anteriores fragmentos reflejarían la intervención de la docente en pos de generar la reflexión de lxs estudiantes sobre sus creencias, ideas, prejuicios, etcétera y, al mismo tiempo, de ofrecerles contención y confianza en sus posibilidades de aprender. Esto favorecería, por un lado, los vínculos más estrechos entre ella y lxs estudiantes y, por otro lado, un vínculo de mayor confianza entre ellxs mismxs, y entre ellxs y el conocimiento, siempre sostenido en la propuesta pedagógica.

En el último fragmento se observa un agradecimiento al finalizar el encuentro por parte de unx estudiante, indicador de que habría cierto reconocimiento a la actitud pedagógica de la docente y de reciprocidad en el vínculo de confianza.

Se podría pensar aquí en los tres tipos de vínculos fundamentales que sirven de *buenos andamios* (Mazza, 2016), necesarios para que acontezca el aprendizaje y que son: el vínculo social, es decir el que se establece entre los estudiantes; el vínculo cognitivo, el cual se establece con el conocimiento, y por último, un vínculo de naturaleza psíquica o emocional en la cual el tipo de conexión que se establece entre el docente y el estudiante respondería tanto al orden de lo consciente como de lo inconsciente.

Si bien la construcción de estos vínculos no puede observarse puntual y específicamente, es posible inferir su existencia a través de distintos momentos del documental, desde el comienzo del taller hasta su culminación con el viaje a Chapadmalal. Se observa que, a medida que son convocados a la tarea y en función de las distintas propuestas de la misma (armar un mapa del barrio, mirar un programa de televisión y debatir sobre el contenido, elegir los compañerxs que podrían representar a la escuela en el encuentro de *Jóvenes por la memoria*, salir de la escuela para realizar las fotografías), lxs estudiantes van construyendo poco a poco nuevos vínculos entre ellxs, entre ellxs con el conocimiento, y con la docente. Esto podría evidenciarse en la creciente conversación e intercambio entre ellxs, y entre ellxs y la docente, en el modo de hablarse, en los diálogos que se establecen. Sólo a modo de ejemplo se transcribe el siguiente fragmento:

Florencia: Te pido por favor que empieces a hablar, porque tenés adentro de esa cabecita

un montón de cosas re-interesantes y no las decís. Las decís bajito así... ¡¡¡Tenés que animarte más!!! Compartinos a todos las maravillas que hay adentro de esa cabeza. (Registro del documental, min 00:50)

En sintonía con la actitud de la docente observamos, además, en dos escenas distintas al director ofreciendo palabras afectuosas en las que ponderaría una mirada de confianza y cuidado sobre lxs estudiantes.

Director: (...) En la relación con los pibes, una escucha, atención, contención. Diría que por el momento nada más. (Registro del documental, min 00:25)

Director: Cuando a los jóvenes uno les da un lugar, los respeta y los quiere, ellos logran manifestarse y logran sacar las cosas buenas que tienen adentro y se comprometen con lo que hacen. (Registro del documental, min 1:20)

De acuerdo con los fragmentos seleccionados y el análisis realizado hasta aquí, podría plantearse que la escuela no sólo intervendría en los conflictos a través de dispositivos didácticos y pedagógicos específicos que operarían sobre el conocimiento, sino también desde la palabra, que incluye, contiene y alienta a seguir, permitiendo la construcción de subjetividad.

Desde el concepto de cultura institucional que desarrolla Fernandez (1996) podría pensarse que la escuela permitiría y habilitaría vínculos amorosos de respeto y de cuidado, expresados más arriba. Las palabras del director darían cuenta de una posición ética sobre cómo encarar el trabajo con lxs adolescentes, reconociendo que esto tendría un impacto no solo en sus procesos de aprendizaje sino también en el desarrollo de sus potencialidades y construcción de subjetividades. Al respecto, Lidia Fernández (1996) enuncia como requisitos básicos para una adecuada situación de formación³², “la seguridad emocional y la adecuada ayuda técnica, ambas influidas por los modos de entender cómo alcanzan los sujetos a sentirse seguros para aprender y los rasgos que tiene una ayuda pedagógica para resultar adecuada” (Fernandez, 1996, p. 95), lo cual nos parece que ilustra lo sostenido anteriormente.

³² Lidia Fernández (1996) define la *situación de formación*, como un “dispositivo analizador de todos los componentes de la tarea institucional, que ofrece al mismo tiempo seguridad psicológica -certeza de poder incluir los propios errores sin ser sancionado- y ayuda instrumental para avanzar en el planteo de problemas y búsqueda de soluciones” (Fernandez, 1996, p. 73).

Retomando nuevamente la escena en la que trabajadores de la escuela se encuentran reunidos a partir de un hecho de violencia en el barrio, se podría identificar una participación genuina y comprometida de todos los actores, en un diálogo que incluye descripción de los hechos, sensaciones y opiniones de las personas en un espacio que pareciera ser de confianza (incluso con la presencia de las cámaras).

Las distintas *situaciones de formación*³³ identificadas en este apartado, vistas como dispositivos de reflexión del cual participan la mayoría de los actores, que garantizan espacios de cuidado y que motorizan acciones propositivas por parte de los participantes, junto con el despliegue de condiciones pedagógicas didácticas de abordaje y problematización de situaciones conflictivas, estarían dando indicios de una posible modalidad de funcionamiento progresiva de la institución.

Dimensión epistemológica

Tras haber analizado el registro de la clase y la entrevista con la profesora, nuestra hipótesis de trabajo es que desde la dimensión epistemológica, la docente entendería a su disciplina ligada a una perspectiva propia de los *nuevos enfoques* (Finocchio, 1993).

A partir de algunas intervenciones presentes en la clase, podría interpretarse que la docente concibe la historia como “un instrumento de reflexión crítica que ayude (...) a comprender mejor la sociedad en la que vive” (Aisemberg y Alderoqui, 1997, p. 42). Algunas de las preguntas que podrían plantearse desde dicha mirada: “¿Para qué estudiamos historia? ¿Para qué sirve la historia? ¿Qué relación existe entre ese pasado muerto que aparece en los libros de texto y nuestro presente vivo?” (Aisemberg y Alderoqui, 1997, p. 43). En este sentido, la profesora lo explicita en su clase:

¿Por qué me interesa que hagamos esto? para que sepamos donde estamos parados hoy.
(Registro de clase, min. 10:00)

En esta breve intervención explicitaría el para qué de la historia: para comprender la realidad.

Otro aspecto que daría cuenta de su posicionamiento desde los nuevos enfoques es la manera de comprender la historia en tanto procesos históricos vinculados entre sí y no como hechos aislados. En este caso, la profesora se evidenciaría en su explicación sobre el mundo colonial como antesala de las revoluciones latinoamericanas y posterior consolidación de los Estados Nacionales.

³³ Fernández (1996) señala que mientras mayores dificultades enfrenta la institución, mayor es la necesidad de creación de situaciones de formación.

P: Entonces tenemos que ver cómo fue el mundo colonial para ver contra qué rompen las revoluciones que se inician. Para final del cuatrimestre deberíamos llegar hasta acá, momento en el que se terminan de consolidar los estados nacionales. (Registro de clase, min 10:00)

P: Chicxs vamos que quiero terminar con el contexto. Otro de los temas fue la independencia de los EEUU contemporánea a la creación del Río de la Plata.

Explica sobre las colonias.

P: Tenemos ese proceso revolucionario que incluso es previo a la revolución francesa... Algunos levantamientos importantes como el de Tupac Amarú. (Registro de clase, min. 10:40)

Estos aportes permitirían pensar a la Historia como un objeto complejo, que precisa de un abordaje analítico multicausal, de múltiples dimensiones: económica, política, social, etc.

Continuando con el desarrollo de los indicadores que darían cuenta del posicionamiento epistemológico de la docente respecto de los nuevos enfoques, presentamos algunos fragmentos ilustrativos en relación a lo que Finocchio (1993) nos aporta acerca del conocimiento de la historia como “(...) el producto del pensamiento individual sobre la vida social” (Finocchio, 1993, p. 79):

P: Lo que tenemos que destacar en este curso es la dimensión latinoamericana de esa historia, tenemos que saber que en 1810 no se produce solamente acá en el Río de la Plata sino que también se van a producir levantamientos en Venezuela, en México, Ecuador.

P: ¿Por qué en varios países de nuestro continente van a eclosionar? Porque evidentemente hay condiciones, hay un contexto histórico mundial... (Registro de clase, min 10:10)

P: ...me parece que tenemos que saber nosotrxs... se entiende cuando yo decía miramos todo Europa y no miramos lo que pasó en nuestro propio continente, digo, me entienden lo que estoy diciendo, esto es lo que tenemos que tratar de que no se pierda, porque tiene que ver con nuestra propia región... (Registro de clase, min 10:50)

Siguiendo esta lógica, tomamos los planteos de Gojman (1997) cuando dice “estas articulaciones y conexiones deben ser descubiertas, analizadas y explicadas desde la perspectiva de la historia, es decir desde la preocupación por mirar la realidad en términos de procesos. Y en este concepto, básico y clave de la historia, están incluidas las nociones de tiempo y de temporalidad”

(Gojman en Aisemberg y Alderoqui, 1997, p. 60). En este sentido, la temporalidad sería tomada como marca para construir otras nociones temporales y para marcar ciertos hitos de procesos más amplios.

El siguiente recorte de un momento de la clase daría cuenta del posicionamiento epistemológico de la profesora respecto de los nuevos enfoques en la enseñanza de las ciencias sociales a partir de cómo se piensa la temporalidad en la historia:

P: Fines del siglo XVIII está bien, correcto. Es fácil, no es 678, es 789. 1789. Miren, hay fechas que tienen que aprenderse porque hay fechas que sí tenemos que aprendernos. Porque nos sirven como hitos, tenemos que conocer algunas fechas no digo todas...
(Registro de clase, min: 10:20)

La docente toma esta noción de temporalidad y, “a partir de allí, enseñamos a establecer correspondencias entre esas fechas, (...) También les enseña[mos] a integrar relaciones entre unas y otras fechas” (Finocchio, 1997, p.116). Esta forma de entender la temporalidad y la correspondencia entre las fechas, ayuda a comprender diferentes complejidades sobre el tema, ya que las temporalidades pueden variar según el proceso que se analice, permitiendo así construir los diferentes tiempos de la historia.

En esos diferentes tiempos de la historia, también se presentan diferentes sujetos, y diferentes interrelaciones entre los sujetos, momentos de cambio dentro de los grupos que conforman una sociedad, por lo cual es necesario a lo largo de las diferentes lecturas temporales hacer una mirada de los sujetos de la historia. En este sentido, se vería que la docente buscaría ampliar la mirada de los jóvenes no sólo centrados en la idea de los grupos dominantes, sino abriéndolo al conjunto de sujetos de la historia.

P: ¿Habría algún sector que estuviera descontento con todo esto?

V: Obvio.

P: Estuvimos hablando también de la trata de los esclavos... estuvimos hablando de los pueblos originarios. (Registro de clase, min: 10:30)

Se puede sostener que la docente buscaría la reflexión de los estudiantes sobre los otros actores sociales, entendiendo al sujeto social que se constituye mediante su inserción en las relaciones económicas, mediante su participación en las prácticas sociales, o a partir de otros

procesos; la identidad del sujeto social puede ser sólo la de la clase social, puede ser compleja y múltiple, o puede tener algún rasgo de identidad central diferente (Buenfil Burgos, 1992, citado en Finocchio, 1997, p. 91).

Dimensión didáctica

A continuación, nos centraremos en la clase de Historia focalizando en la tensión que existiría entre el tiempo de la clase y la organización de los contenidos en la misma (Feldman, 2010). Algunos de los indicadores podrían identificarse en:

- la organización de las tareas de aprendizaje (el orden y método de trabajo, la organización de las tareas diarias, los objetivos de trabajo, la participación en las tareas de aprendizaje planteadas);
- la interacción con el material de trabajo y el establecimiento de un tiempo y ritmo adecuados a las estrategias, a los propósitos y a los eventos de la clase.
- la graduación del tiempo y el ritmo de trabajo.

En este sentido, retomamos lo que Feldman (2010) plantea sobre la gestión de la clase: “gestionar la clase hace referencia a los aspectos organizativos, de uso del tiempo, ritmo y variaciones que deban introducirse en el curso de cada actividad (...) de alguna manera, la gestión de la clase forma parte del manejo del ambiente y de los recursos disponibles, entre los cuales el tiempo siempre es crítico, para que la actividad educativa sea posible” (p. 34).

En el plazo de tiempo de clase (de 9:30 a 10:50), una hora y veinte de clase (dos horas cátedra), identificamos tres grandes momentos, los cuales enumeraremos a continuación y acompañaremos con marcas de empiria que darían cuenta de los mismos.

En un primer momento, explicita que habían quedado pendientes *exposiciones de trabajos grupales* sobre distintos aspectos de la vida en la colonia. Es por ello que le pide a dos de los grupos que expongan.

P: A vos te quedaba la tuya (refiriéndose a V7 y se dirige individualmente a otrxs alumxns diciendo) Tu caso va trabajo aparte, y tu caso también.

(P nos dice que son chicxs que habían faltado el miércoles pasado o habían estado enfermxs)

(Registro de clase, min. 9:30)

- 1) *Luego presenta un tema que, aunque es nuevo (el contexto pre-revolucionario), se vincula a los temas que venían trabajando clases anteriores y que fueron presentados con los trabajos*

grupales (aspectos de la vida en el mundo colonial) y que también se va a vincular con temas de años anteriores (revoluciones europeas).

P: Lo que vamos a ver es, contra qué rompen las revoluciones. La de 1810. Por eso estuvimos repasando el mundo colonial, al punto tal que tampoco se va a romper del todo. Van a ir viendo ustedes que se reconocen supervivencias de lo que fue esta sociedad colonial. (Registro de clase, min. 9:50)

P: Vamos a tratar de ver el contexto pre-revolucionario, es decir vamos a verlo a partir de ahora y en las próximas clases. Yo lo pongo como título y voy a hacer unas anotaciones del contexto histórico de 1810. (Registro de clase, min, 10:10)

P: Bueno, eso es lo que tenemos que recuperar acá en este curso, sino es como que siempre terminamos mirando como una partecita separada, mucho de ese contexto ustedes sí deberían haberlo visto, sino no lo vieron entonces deberíamos revisarlo acá, porque tenemos que tenerlo. (Registro de clase, min. 10:20)

En este primer recorte de empiria se evidenciaría la conexión que la profesora hace entre el tema visto clases anteriores con lo que se presentará en esta clase y clases subsiguientes, en un intento de identificar rupturas y continuidades desde el 1810 de la sociedad colonial.

En el segundo y tercer recorte de registro pareciera ser que presenta como tema nuevo (como título del tema) el contexto pre-revolucionario pero en vinculación con lo que ya vienen trabajando durante el curso de esta materia y profundizando con temas de años anteriores.

2) *Explicación del trabajo práctico* que tendrán que realizar para entregar.

P: (...) Bueno voy a dar las consignas.

V10: Uhhhh, todos los días consigna.

(...)

P sigue dictando: Pensar las revoluciones de Inglaterra y Francia sobre el proceso de las revoluciones americanas que se inician en 1810. (Registro de clase, min. 10:50)

Luego de este recorte, muy sobre el cierre de la clase (min. 10:50), la docente explicita los criterios y condiciones de entrega de este trabajo.

A su vez, se puede identificar entre el momento 1 y el 2, otro submomento en donde les explica a lxs estudiantes (y quizás también a lxs observadorxs) cómo van a organizar los contenidos de la materia a lo largo del año, y cómo se piensa esta materia dentro del diseño curricular.

P: Listo, empezamos. (...) Vamos a organizar cómo continúa el cuatrimestre.

(...)

P: Siguiendo cuestión. Vamos a recordar algo que dije a principio de año y seguro que nadie se acuerda. Vamos a dividir tres períodos en los tres trimestres, que yo hago dividir en tres trimestres porque en historia no hay tres trimestres, la historia es la historia. (Registro de clase, min. 9:50)

M1: Profe ¿y en 5to?

P: En quinto ven historia Argentina, por eso en los cambios de programa que vienen con la NES, para nosotros es una pérdida porque nosotros teníamos, mucha historia latinoamericana...”

P: A ver te lo dejo clarito, te lo digo y sigo con esto, porque me parece importante que ustedes sepan. Ustedes vieron historia de Argentina en 3ro. y de Argentina se ve el siglo XIX. Y en 4to año vemos Latinoamérica más regional y en 5to vemos Argentina del siglo XX, Argentina contemporánea siglo XX hasta el presente. (Registro de clase, min 10:00)

En el primer fragmento de empiria, la docente habilitaría a que lxs estudiantes puedan anticipar qué verán a lo largo del año. En el segundo fragmento, a partir de una pregunta de un estudiante, explica cómo se articularían los contenidos de 4to año con los de 3ero y 5to.

Habiendo identificado las distintas y diversas partes de la clase, se podría inferir que se requiere por parte de la docente una muy buena precisión del manejo del tiempo y del ambiente para poder orientar y guiar el aprendizaje de lxs estudiantes para cubrir los propósitos que se propone en el lapso de la hora y veinte de clase. A lo largo de la clase, ella da indicios de que estaría preocupada por la gestión del tiempo para lograr los objetivos del encuentro; preocupación que se manifiesta principalmente a partir de evitar interrupciones de emergentes, o de acelerar ciertos procesos para poder llegar con los tiempos.

Dxs alumnxs traen de afuera un banco doble, se acomoda unx últimx alumnx que había llegado tarde (V9). Se arma un murmullo por acomodar las sillas y P dice: “chicxs les

recuerdo que están observando la clase y toda esta interrupción interrumpe.” (Se escuchan algunas risas). (Registro de clase, min. 9:40)

Algunxs alumnxn realizan preguntas, sobre la toma de Bastilla, le responde P muy acotadamente y continúa. (Registro de clase, min 10:30)

En estas dos situaciones seleccionadas pareciera que la profesora intentaría evitar situaciones de interrupción y decide cuáles son las inquietudes que incluye o no dentro de la clase. Por ejemplo: no aborda la pregunta sobre la toma de la Bastilla, pero sí desarrolla una explicación curricular cuando le preguntan sobre los contenidos de Historia de 5to año.

En los siguiente recortes de empiria, se leen las palabras explícitas de la docente sobre la presión de correr con el tiempo:

P: Aprovechemos ahora que estamos en latinoamericana y tratemos de avanzar lo máximo posible. (Registro de clase, min. 10:00)

P: Chicxs, vamos que quiero terminar con el contexto. Otro de los temas fue la independencia de los EEUU contemporánea a la creación del Río de la Plata. (Registro de clase, min. 10:40)

En estos otros dos fragmentos seleccionados, la profesora explicita su intención de llegar con el tiempo para terminar de ver el contenido planteado para esta clase.

Asimismo, algunas de las preguntas que ella realiza, no son tomadas por lxs estudiantes, por lo que las termina respondiendo ella misma. Se podrían entender estas situaciones como otros indicios en los que el tiempo primaría y, al no aparecer la respuesta deseada desde lxs estudiantes, ella misma repone la información.

P: ¿Qué estamos viendo? (Nadie responde, ella lo hace.) El periodo colonial para ver las Revoluciones. (Registro de clase, min. 9:30)

La empiria seleccionada hasta el momento daría cuenta de una intención de la profesora de poder dictar los distintos contenidos y actividades dentro de un tiempo de clase que pareciera ser insuficiente y que la estaría apresurando. A su vez, esta prisa la estaría obligando a, por un lado, no dar el tiempo necesario para que lxs estudiantes puedan construir respuestas a algunas de sus

preguntas, y por el otro, a no explayarse en las respuestas a inquietudes de lxs estudiantes, como es en el ejemplo de la pregunta por la toma de la Bastilla.

Las preguntas se acercan al estilo de preguntas cerradas que van enfocando la temática de la clase marcando un recorrido intencional a partir de interrogantes que impliquen respuestas cortas más que de desarrollo, tal vez intentando de esta manera *ganar* el tiempo necesario para cumplir con la planificación de la clase.

Los siguientes fragmentos de la clase intentan ilustrar de algún modo estas preguntas cerradas que tienen como objetivo retomar contenidos ya vistos.

P: Bien, te pregunto a vos ¿Esto qué estás diciendo se desprende de la idea de monopolio comercial?

V7: Sí. (Registro de clase, min 9:30)

P: ¿Se derrocó a quién?

V10: Al virrey.

P: Se derrocó al virrey en tanto que.....

P: ¿Se dio solamente en el Río de la Plata un proceso revolucionario en 1810?

V10, V8: No. (Registro de clase, min 9:30)

P: ¿Habría algún sector que estuviera descontento con todo esto?

V: Obvio. (Registro de clase, min: 10:30)

Estos tres momentos de la clase seleccionados, ilustrarían el caso de preguntas que esperan ser autocompletadas y que demandan una respuesta única.

En el siguiente caso, las preguntas que emergen parecieran ser un poco más abiertas, con intención de propiciar cierto análisis del contexto:

P: Entonces vuelvo a hacer la pregunta: ¿de qué manera podemos decir nosotrxs que la revolución y los ideales forman parte del caldo de cultivo de la revolución de 1810?
(Registro de clase, min 10:30)

V10: Porque fueron más importantes.

P: ¿Pero por qué?

Responde V8 [no se escucha bien pero dice algo sobre la libertad.]

P: Correcto. Se está produciendo un hecho, que fue violentísimo todo lo que ustedes

quieran, pero que por otro lado lo dijo muy bien Lucas (V10) que sí que ganaron, que fueron importantes. Es así, se da, es real y concreto. Ojo porque esto es muy importante para lo que estamos estudiando en latinoamericana para poder ver cómo crecen los movimientos, ¿por qué?, porque hay un hecho histórico que te dice “mirá, esto es posible, esto pasa”. Entonces se genera como una empatía con este movimiento, que te da la posibilidad de pensar...

La profesora vuelve a felicitar a Lucas por la relación que hizo. Continúa haciendo relaciones con los ideales de la revolución francesa, realizando algunas preguntas nuevamente a lxs alumxns, sobre los derechos y soberanías. (Registro de clase, min: 10:30)

Uno mismo le va viendo aristas distintas, lo mismo esperamos que hagan los alumnos, que es ese pensamiento histórico y que ese conocimiento sirva para dar luz al pensamiento del presente, a lo que está ocurriendo y a las elecciones que tenemos que hacer presente. (Entrevista, pág. 4)

En este intercambio entre estudiantes y docente, se podrían identificar preguntas más abiertas que demandan un mayor nivel de análisis por parte de lxs estudiantes. Pero se podría plantear la pregunta sobre si ese análisis es uno solo y único (el *correcto*) o si se habilitaría el desarrollo de otros tipos de análisis.

En sintonía con esto, Alderoqui (1993) propone una enseñanza de la Historia en la que lxs estudiantes puedan explorar y descubrir relaciones y articulaciones existentes entre los hechos, que construyan nuevas relaciones y que confronten sus propias hipótesis con los datos y la información que obtengan. Parte de poder crear sus propias hipótesis y de realizar la confrontación de distintos hechos históricos se relaciona con la idea de estudiar historia con una visión de futuro, lo cual permitiría a los estudiantes “la capacidad de construir la propia identidad dentro de una dimensión temporal que va mucho más allá de las limitaciones de la propia vida hacia el pasado y hacia el futuro (Russel, 1992, en Finocchio, 1997, p. 17).

Nuestro último recorte de empiria que daría pistas acerca de la gestión de la clase de Historia, es cuando casi al final del encuentro, la docente pide que lxs estudiantes escriban un texto argumentativo.

P: Bueno, voy a dar las consignas,

V10: Uhhhh, todos los días consigna,

P: Desarrollar, paréntesis, mínimo en dos carillas...

V10: ¿Qué? ¿Pongo paréntesis?

V7,V8: 2 hojas de árbol. (se ríen)

P sigue dictando: Pensar las revoluciones de Inglaterra y Francia sobre el proceso de la revoluciones americanas que se inician en 1810.

V10: ¿En qué página está?

P: No, eso ya en 4to eso no se pregunta. Lean la consigna. No dice desarrollen las revoluciones. Yo quiero un texto argumentativo sobre esa idea.

(...)

P explica cómo realizar el trabajo práctico (introducción, desarrollo, conclusiones).

(...) P se acerca y les dice que todavía está ahí y le dice que los traigan el viernes.

(...) P dice que va a agarrar al azar 4 trabajos para mirar. (Registro de clase, min. 10:50)

En esta escena final se puede inferir uno de los aspectos que hacen a la gestión de la clase, el cual se vincula a la organización de las tareas de aprendizaje que plantea Feldman (2010).

Podría pensarse como una consigna ambiciosa en función del desarrollo del análisis al que pudieron llegar de forma conjunta en la clase (con la orientación de la docente) y desafiante para llevarlo a cabo de forma individual. Es una propuesta que además exigiría ciertos conocimientos sobre escritura de un texto argumentativo. Nuevamente el tiempo que les asigna a lxs estudiantes para realizar este trabajo práctico (plazo de una semana) parecería ser acotado en relación a la cantidad de trabajo que la consigna involucra. Por otro lado, este trabajo implicaría una evaluación, ya que la profesora explicita como que tomará los trabajos y pedirá cuatro al azar.

Finalmente en la lógica de evaluación, la docente recurriría a evaluaciones primordialmente sumativas. La elección de la docente de este tipo de evaluación también podría tener relación con la variable de tiempo fragmentado característico de la escuela secundaria tal como se explica más arriba.

P: No olviden que al final vamos a tener una evaluación donde se va a ir acumulando todo.

V10: ¿Va a ser escrita u oral?

P: No, escrita, la evaluación esa va a ser escrita. Necesito que estudien un poquito todos los días, sino se va a hacer muy largo. (Registro de clase, min 9:50)

Distintos formatos de evaluación, Lo que tiene que ver con el proceso, igual yo pongo más la evaluación tradicional (...) y porque todavía sigue operando en determinados sistemas, (...) y la verdad es que al momento al que ellxs tiene que juntar todo, me parece que eso aporta. ¿Si eso es absoluto? No, siempre trato que si es la globalizadora no sea que terminó el trimestre y punto, sino que tenemos una semanita más, y yo vea que aquellxs que noto que estudiaron y no están con las notas para promover, tengo la posibilidad de tomarles oral. Entonces a mí el oral me permite a mí repreguntar, eso más el trabajo en clase, (...) y bueno, me las llevo al azar porque tampoco me puedo llevar todos los días todos los trabajos de todos lxs chicxs, porque no, no puede. Entonces este sistema de la supervisión azarosa me permite ir llevándolos a todos, de que vayan haciendo las cosas ... (Entrevista pág.6)

La profesora tiene la intención de que lxs estudiantes puedan establecer relaciones; sin embargo, la tarea realizada por los grupos se *diluiría* sin una consigna precisa que organice el trabajo, lo que daría lugar a la aparición de preguntas cerradas que estarían funcionando como organizadoras de la clase.

4.- Proyecto Interpelando juventudes que interpelan. *Un proyecto de museología*

Eje

¿Qué queremos expresar lxs jóvenes acerca de nuestra realidad actual a través del *artivismo*? ¿Qué mensajes expresaron y cómo lo hicieron otrxs jóvenes artistas en otros momentos históricos?

Didáctica/Disciplinas

Historia y Artes Visuales

Contenido transversal

ESI

Producto

Museo itinerante e interactivo

Fundamentación

Esta propuesta pedagógica se enmarca en la estrategia de Método de Proyectos (Tippelt y Lindeman, 2001), la cual fomenta una actuación creativa por parte de lxs estudiantes promoviendo la apropiación de contenidos y el desarrollo de habilidades específicas en torno a la elaboración de un producto final de forma colaborativa. En general, los proyectos son de carácter interdisciplinario, promueven formas de aprendizaje autónomo y fomentan aprendizajes en equipos (Tippelt y Lindeman, 2001, p. 4). Esta propuesta de proyecto en particular abordará un núcleo temático del diseño curricular de 4to año con orientación en Ciencias Sociales y Humanidades en CABA, a partir del encuentro interdisciplinar entre las asignaturas de Historia y de Arte, que incluye además contenidos transversales de Educación Sexual Integral.

Como producto final del proceso de este proyecto se propone elaborar un Museo Itinerante e Interactivo en el que se expongan una serie de obras artísticas curadas y reelaboradas por lxs mismxs estudiantes.

Este proyecto es atravesado por la problemática acerca de qué quieren expresar lxs jóvenes acerca de su realidad actual a través del *artivismo*, es decir, utilizando el arte como forma de activismo social; en este caso, cómo a través del arte se pueden expresar ideas, personales y colectivas. Para llegar a contestar esta pregunta, la propuesta invitará a explorar e investigar acerca de qué mensajes expresaron otrxs jóvenes artivistas en otros momentos históricos. La propuesta intenta que el grupo recorra obras de jóvenes artivistas en un período específico en la historia que se destaca por su significativa producción sinérgica entre arte, juventudes y política: las décadas del '60 y '70, más específicamente el período comprendido entre la Revolución Cubana (1959) y el inicio de la última Dictadura Cívico Militar en Argentina (1976).

Si bien las expresiones artísticas en las cuales se hará foco intentarán dar cuenta del rol de las juventudes en Argentina durante ese período, desde los contenidos más específicos de la Historia se intentará hacer vinculaciones con el contexto más amplio en la región Latinoamericana y con algunos sucesos internacionales, así como también con producciones artísticas que trascienden el ámbito local. Estos modos de presentar los contenidos de Historia se alinean con los nuevos enfoques de las Ciencias Sociales tal como lo presenta Finocchio (1993), y como fue identificado en el diagnóstico de este trabajo, en tanto que los procesos históricos no son hechos aislados, sino que se interrelacionan en sus diversas dimensiones, entendiendo además que los recortes de territorios no son taxativos, sino que muy por el contrario, es posible mirar la historia de modo regional y en vinculación con el contexto más amplio.

Dichos enfoques entienden que tanto el docente como el investigador y lx alumnx se ocupan del conocimiento y se plantean problemas de la realidad. “Todos construyen o reconstruyen en su pensamiento la realidad y se plantean dudas, críticas, curiosidad, ansiedad, ruptura con ideas previas, superación y explicación o comprensión” (Finocchio, 1993, p. 17). Desde esta mirada, nuestro propósito fundamental se centra en recuperar, tal como lo plantea Finocchio (1993), la categoría de sujeto como eje central, haciendo énfasis en el sujeto como un *sujeto social*.

Esta propuesta buscará promover conciencia histórica en lxs estudiantes, de modo tal que puedan establecer una “relación interna entre pasado, presente y futuro” (Finocchio, 1996, p. 17), lo cual colaborará, además, a construir su propia identidad dentro de una dimensión temporal que va más allá de su propia vida.

En tanto proyecto interdisciplinario entre Historia y Artes, es menester mencionar que de acuerdo a la perspectiva de las *artes basadas en disciplinas* (Eisner, 2016), la comprensión de los aspectos socioculturales de un período determinado en el que se produce una obra “ayuda a los estudiantes a captar la relación entre el contexto social de la creación artística por un lado, y su contenido y su forma por el otro” (Eisner, 2016, p. 47). En este sentido, la temática que atraviesa este proyecto tiene la potencia de traccionar contenidos de Artes no solo vinculados al eje de contextualización, en términos de analizar los mensajes que lxs artistas quisieron hacer llegar en el marco del período sociohistórico recortado, sino también vinculados al eje de la producción, dado que las Artes se presentan como un modo posible de expresar los sentimientos y deseos de lxs jóvenes, desde las cuales también se pueden construir conocimientos de forma colectiva.

En sintonía con esto, Eisner (2016) plantea que uno de los principios que debería regir cualquier propuesta de enseñanza artística es que ésta promueva en lxs estudiantes el reconocimiento de “lo que hay de personal, distintivo e incluso único en ellos mismos y en sus obras” (p. 67). Es decir, que se puedan descubrir las idiosincrasias personales a partir de la propia producción. Aunque este principio apunta a rasgos singulares e individuales, este proyecto toma este principio individual para ampliarlo al plano grupal y poder hacer emerger, a través de las producciones artísticas, la idiosincrasia particular de este grupo de jóvenes de 4to año.

Por otro lado, la Ley de Educación Sexual Integral 26.150/2006 propone a la educación sexual como contenido transversal y específico obligatorio en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. En sintonía con el marco normativo vigente y con un posicionamiento ético pedagógico, este proyecto propone abordar transversalmente algunos contenidos de ESI que cobran principal relevancia en torno al eje propuesto desde la Historia y las Artes.

En la producción artística de las décadas de los ‘60 y ‘70 se cristaliza la diversidad de perspectivas respecto a la sexualidad, a los cánones de belleza, las construcciones éticas y morales,

la afectividad, las concepciones acerca del cuerpo y del género, entre otras. (Diseño Curricular de la CABA, 2015, “Alcances y Sugerencias para la enseñanza de los Contenidos de Historia de 4to año”, p. 301 y ESI para la Educación Secundaria Contenidos y Propuestas para el aula I, 2010).

Otro aspecto interesante a explorar en línea con la ESI es el lugar que se le da a las distintas identidades de género en las obras artísticas. (¿Dónde se ubica a los varones, a las mujeres?, ¿se reconocen otras identidades?)³⁴. Así como también, qué lugar se les dio durante ese período a las producciones realizadas por jóvenes artistas mujeres y de identidades trans o no binarias, y si tuvieron un lugar, desde qué lugar se lxs veía. Asimismo, se hace necesario reconocer que la década de los ‘60 y ‘70 se caracteriza por la explosión de la revolución sexual, en donde algunos cánones como los estereotipos de género, la división sexual del trabajo y el sistema hetero-cis-patriarcal se pusieron fuertemente en tela de juicio³⁵.

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, la propuesta es desarrollar un proyecto interdisciplinario con el propósito de garantizar situaciones de enseñanza que favorezcan que lxs estudiantes construyan una relación de interioridad con el conocimiento (Edwards, 1989), permitiéndoles expresar sus puntos de vista, que sus voces y sus interpretaciones puedan ser puestas en valor, para construir desde ahí su propio conocimiento de la Historia y de las Artes, para que la Historia pueda ser un punto de anclaje a su propia historia como sujetos históricos, y que el Arte les permita expresar su voz activa en el presente para participar en la sociedad como sujetxs históricos.

En ese sentido, la propuesta de crear un museo itinerante e interactivo se encontraría en sintonía con la modalidad de funcionamiento progresiva de la escuela, es decir, abierta al contexto, ya que la propuesta motorizaría articulaciones con otras instituciones y actores del territorio, y a su vez abriría la posibilidad de realizar un trabajo interdisciplinario al interior de la institución. La escuela se caracteriza por ser una institución interesada por el contexto en el cual se encuentra inmersa, tal es así que lo problematiza a partir de propuestas pedagógico didácticas que les permiten a lxs estudiantes ubicarse en y frente al mundo, para interrogarlo, comprenderlo, y significarlo (Edwards, 1989).

Finalmente, lxs estudiantes serán evaluadxs a lo largo del proceso a través de la estrategia del portfolio. Esta estrategia longitudinal permitirá que lxs propios alumnxs puedan, a partir de la

³⁴ “Por ejemplo, históricamente y en la tradición de la estética del arte occidental, la cuestión de la “genialidad”, de la transgresión y la ruptura, han sido frecuentemente asociados a la masculinidad, mientras que las instancias contemplativas, de recepción y de reproducción tienden a vincularse con la feminidad.” (ESI para la Educación Secundaria Contenidos y Propuestas para el aula II, 2012, p.55)

³⁵ “En este sentido, existen en la historia de Occidente y Oriente expresiones en el mundo del arte que han logrado romper con tabúes sexuales y corsés morales de todas las sociedades; tal es el caso de la pintura profana y del arte erótico, entre otros. (...) la producción artística, particularmente en las décadas de 1960 y 1970, se ha mostrado como una fuente potente de pluralidad respecto de las concepciones acerca del cuerpo, la afectividad y el género.” (ESI para la Educación Secundaria Contenidos y Propuestas para el aula II, 2012, p. 56)

recopilación y selección de algunas producciones realizadas a lo largo del proceso, hacer una evaluación sobre las dificultades, los desafíos encontrados así como también los logros realizados de forma individual y colectiva. El portfolio permitirá incorporar dentro de la evaluación una variedad de producciones que irán desde un texto argumentativo a una actividad más creativa como puede ser un *caligrama*³⁶ (ventajas del portfolio). Otra de las ventajas del portfolio es que se trata de una modalidad de evaluación que no genera los niveles de ansiedad propios de las modalidades más tradicionales, a la vez que estimula la adopción de un modo de enseñar y de aprender centrados en tareas productivas (Camilloni, 1998).

Por otro lado, el propio proyecto será objeto de evaluación por parte de lxs docentes, como de lxs estudiantes y de otrxs actores intervinientes en el museo itinerante e interactivo (como las instituciones receptoras de la muestra o lxs visitantes al museo). Esto implicará revisar lo sucedido a lo largo del proyecto a la luz de los objetivos y propósitos planteado en la propuesta, los tiempos y plazos, el alcance del producto final y el trabajo articulado para llegar al mismo.

Ubicación temporal del proyecto en el plan anual

La duración estimada es de 3 meses, durante la segunda parte del año. El desarrollo de este proyecto puede demorar más o menos tiempo, según si algunos contenidos ya fueron abordados en años anteriores, el interés de lxs alumnxs o la profundidad que se le quiera dar a la temática en relación al resto de la currícula anual.

El proyecto está pensado para ser desarrollado durante el horario de ambas clases, Historia y Artes, por lo cual el tiempo de duración del proyecto está planteado de forma flexible. Si existen aspectos que se acerquen más al interés y motivación de lxs estudiantes, se sugiere que cada docente le pueda dedicar mayor tiempo.

Propósitos y objetivos

Propósitos del proyecto

- Brindar oportunidades para que lxs jóvenes se expresen y se piensen como artistas.
- Propiciar las herramientas para interpretar cómo se expresaron y construyeron sentidos las diversas juventudes a través del arte en determinados momentos históricos.
- Contribuir a pensar formas alternativas de museos que incluyan producciones contrahegemónicas.

³⁶ Caligrama: texto (generalmente poesía) que se configura en el papel con la forma de una imagen visual, de modo tal que se quiebra la linealidad de la escritura y se combina con el dibujo.

- Brindar herramientas para analizar críticamente los modos de producir arte en torno a los estereotipos de género y las representaciones de las diversas identidades de género.
- Garantizar situaciones, herramientas y estrategias que acompañen la progresiva autonomía de lxs estudiantes a partir del involucramiento en la tarea y construcción del conocimiento.
- Fomentar una mirada crítica propositiva³⁷ en lxs estudiantes.
- Promover un clima de confianza y respeto entre estudiantes y con lxs docentes.
- Promover el trabajo colaborativo en torno a una producción común.
- Fortalecer el vínculo de la escuela con otras instituciones del barrio.

Propósitos desde HISTORIA (Basados en el Diseño Curricular 2015, p.288)

- Propiciar el análisis de las sociedades pasadas (con el recorte puesto en las décadas predictadura de los '60 y '70) y sociedades presentes considerando la multiplicidad de relaciones, intereses, variables, sujetos y contextos que operan en el proceso histórico.
- Ofrecer a lxs estudiantes la posibilidad de reconocer los diversos tipos de fuentes que permiten realizar un análisis histórico.
- Propiciar el aprendizaje de conceptos y procesos que permitan comprender e interpretar la realidad social y desarrollar la conciencia histórica en lxs estudiantes.
- Fomentar el análisis de los distintos períodos históricos a la luz de una perspectiva de género que desentrame estereotipos de género y construcciones de identidades de género.
- Proporcionar a lxs alumnx oportuidades para reflexionar sobre lo aprendido.

Propósitos desde ARTES (Basados en el Diseño Curricular 2015, p 41)

- Ofrecer una visión del arte como forma de conocimiento del mundo, expresión y comunicación de emociones, ideas y sentimientos.
- Promover el análisis de las producciones artísticas de las décadas de los '60 y '70 a la luz de una perspectiva de género que deleve construcción de estereotipos de género y representaciones de identidades de género diversas.
- Promover experiencias que permitan recuperar y ampliar los conocimientos propios de los diferentes lenguajes artísticos y ponerlos en juego en la realización de producciones significativas para lxs estudiantes.

³⁷ La mirada crítica, sin embargo, puede degenerar en criticadera, cuando nos apresuramos a juzgar y cuando olvidamos que no es un fin sino un medio para construir propuestas y alternativas. Es preciso complementar la mirada crítica con la mirada propositiva para que el ejercicio de la crítica tenga un sentido constructivo. Cuando esta se apresura a juzgar sin fundamentación suficiente, se convierte en pre-juicio y nos instala en la criticadera, un mal hábito que nos ha acostumbrado a mirar siempre el lado negativo de las cosas, de las personas, de las instituciones. (Ávila, 2004, p. 16)

- Brindar oportunidades para que lxs alumnxs participen en la planificación, desarrollo y evaluación de producciones visuales individuales y/o colectivas, con creciente autonomía.
- Ofrecer situaciones de enseñanza para que lxs estudiantes aprecien diversas producciones (propias, de los pares y de creadores de diferentes épocas y lugares) y desarrollen su sensibilidad estética y capacidad de análisis.

Objetivos de aprendizaje en articulación con ESI

Los objetivos planteados son sugeridos por lxs autorxs del proyecto. Los mismos son flexibles y se podrán ajustar según las decisiones pedagógicas de lxs docentes que lleven a cabo esta propuesta.

Objetivos para HISTORIA

- Identificar y conocer las características específicas de los procesos de inestabilidad y violencia política en la Argentina y en la región en el contexto de las grandes transformaciones políticas y culturales de las décadas de 1960 y 1970. *(Tomado del Diseño Curricular, 2015, p. 297)*
- Analizar las sociedades pasadas y presentes considerando la multiplicidad de relaciones, intereses, variables, sujetos y contextos que operan en el proceso histórico.
- Reconocer los diversos tipos de fuentes que permiten realizar un análisis histórico.
- Apropiarse de conceptos y procesos que permitan comprender e interpretar la realidad social y desarrollar la conciencia histórica.
- Desarrollar habilidades requeridas para el diseño y ejecución de un trabajo colaborativo con análisis desde los nuevos enfoques de la Historia.
- Analizar determinado período histórico a la luz de una perspectiva de género que desentrame estereotipos de género y revise representaciones de identidades de género.
- Reflexionar sobre lo aprendido.

Objetivos para ARTES (Basados en el Diseño Curricular 2015, p. 42)

- Reconocer al arte como forma de conocimiento del mundo, expresión y comunicación de emociones, ideas y sentimientos.
- Interpretar discursos visuales metafóricos.
- Analizar las producciones artísticas a la luz de una perspectiva de género que revele estereotipos de género operantes y revise representaciones sobre las identidades de género.
- Recuperar y ampliar los conocimientos propios de los diferentes lenguajes artísticos y ponerlos en juego en la realización de producciones significativas.

- Desarrollar proyectos grupales y/o colectivos utilizando diversos materiales en función de la organización compositiva y la construcción de sentido, documentando el proceso de producción.
- Participar en la organización del trabajo grupal y colectivo, interactuando en diferentes roles de la producción visual.
- Establecer relaciones entre los escenarios artísticos de Latinoamérica estudiados y el contexto de producción.

Contenidos

Contenidos Historia (Basados en el Diseño Curricular de CABA, 2015, pp. 301-302)

- Inestabilidad política, violencia y autoritarismo en la Argentina en el contexto mundial y latinoamericano
 - La presidencia de Frondizi: integración y desarrollo. Golpe de Estado de 1962.
 - Cristianismo y Marxismo en América latina. La modernización cultural y la cultura juvenil.
 - La presidencia de Illia. Golpe de Estado de 1966: La “Revolución Argentina”. Movilización social y violencia política en la Argentina
 - La noche de los bastones largos.
 - El retorno del peronismo: 1973- 1976.

Contenidos de Artes Visuales (Tomados del Diseño Curricular de CABA, 2015, pp. 45-47)

- Eje apreciación: Construcción de la mirada, percepción y conocimiento
 - Los discursos visuales y el carácter intencional, sociocultural de la mirada.
 - Lo que se muestra y lo que se oculta.
 - Estereotipos y formación del gusto.
 - Convencionalismos estéticos y visuales.
 - Observación y análisis de las obras de los artistas
 - Recursos tecnológicos y puesta en escena de las creaciones contemporáneas.
 - El artista latinoamericano y el compromiso político-social.
 - El artista popular (graffiteros, video-artistas, etcétera) y los circuitos de intercambio y difusión de la obra.
 - Colectivos de artistas, lo grupal en la escena contemporánea argentina.
 - Participación, interactividad y democratización de las prácticas artísticas.
- Eje contextualización
 - La obra como sistema de producción simbólica y proceso sociocultural dinámico

- Espacio urbano, graffiti, bomba, tag; cuando las paredes hablan. El mensaje político, el contestatario, el crítico y el humor.
- Eje producción
 - Instalación, ambientación e intervención del espacio transitable.
 - Curaduría y montaje de un museo. (*Contenido agregado por lxs autorxs del proyecto*)
 - Intervención y reedición de obras artísticas. (*Contenido agregado por lxs autorxs del proyecto*)

Contenidos transversales de ESI (Propuestos por lxs autorxs del proyecto en base a los Lineamiento Curriculares ESI, 2018 y Cuadernillo de ESI para la Educación secundaria II, 2012)

- Amor, sexualidad e Historia. (*Tomado del Diseño Curricular de CABA, 2015, p. 489-490*)
- Género e Historia. (*Tomado del Diseño Curricular de CABA, 2015, p. 489-490*)
 - Cambios en los roles de género a lo largo de la historia como organizadores sociales.
 - Construcción de estereotipos de género naturalizados a lo largo de la historia
- El lugar de las diversas identidades de género en las representaciones artísticas
- La diversidad de sentidos culturales asignados a la sexualidad, a los cánones de belleza, las construcciones éticas y morales, la afectividad, las concepciones acerca del cuerpo y del género, dentro de una misma época.
- La explosión de la revolución sexual: crítica a los estereotipos de género, la división sexual del trabajo y el sistema hetero-cis-patriarcal
- Las rupturas de tabúes sexuales y corsés morales en el arte de los años ‘60 y ‘70.

Eje / Problema / temática

¿Qué queremos expresar lxs jóvenes acerca de nuestra realidad actual a través del *artivisimo*?
 ¿Qué mensajes expresaron y cómo lo hicieron otrxs jóvenes artistas en otros momentos históricos?

Producto

Para este proyecto se propone como producto final la producción de un ***Museo Itinerante e Interactivo***. En dicho museo se presentarán una serie de obras, pertenecientes a distintos lenguajes artísticos, que den cuenta del *artivisimo* en dos sentidos:

- Obras de las décadas de los ‘60 y ‘70 de Argentina y Latinoamérica que fueron buscadas, analizadas y que atravesaron un proceso de curaduría realizado por lxs estudiantes.
- Intervenciones propias de lxs alumnxs sobre las obras seleccionadas. En estas obras intervenidas se intentará dar cuenta de los mensajes y voces de lxs jóvenes en la actualidad.

Su carácter interactivo se debe a que, además de la (réplica de la) obra original y la obra versión intervenida, también se habilitarán medios y estrategias para permitir a lxs visitantes intervenir las producciones originales. Por ejemplo, con nylon por sobre una fotografía que permita la intervención con marcador, o distintos recortes de grafitis que se puedan utilizar para realizar un collage, o letras de poesías que se dispongan para ser re-escritas en el contexto actual.

El museo además será itinerante, dado que luego de estar expuesto en la escuela, circulará por instituciones barriales, de forma tal que pueda ser apreciado por una población más amplia. Además, las instituciones de la comunidad también podrán aportar con la intervención de alguna obra que pase a formar parte de la muestra itinerante. Algunas de las instituciones posibles: comedor comunitario, CeSAC, biblioteca popular, Parque Indoamericano, otras escuelas, etc.

Momentos didácticos

La organización didáctica que se presenta es una propuesta posible de trabajo, entendiéndola de manera flexible; es decir, cada docente podrá hacer los cambios que crea pertinentes en relación al grupo de alumnxs, sus intereses, etcétera.

Idealmente, se propone que cada uno de estos momentos se pueda realizar en el horario de Artes o Historia con la presencia de lxs docentes de ambas asignaturas. Pero entendiendo que esto puede ser dificultoso en relación a las condiciones laborales de lxs docentes (horarios, otras tareas que cumplir, etcétera), en cada momento didáctico se priorizará la presencia de unx u otrx docente.

Momento 1 - Acercamiento al tema e intercambio

Clase de: Artes e Historia

Propósitos del momento

- Presentar la propuesta del proyecto
- Brindar un primer acercamiento al eje/tema/contexto histórico del período
- Generar la apertura al tema, con elementos que hagan referencia a dicho período histórico.

Sugerencia del tipo de actividad

En la clase de Historia:

- Se iniciará haciendo una presentación de algún material audiovisual que dé un panorama general del período de la década de los ‘60 y ‘70, el cual puede incluir a la Argentina, Latinoamérica y/o sucesos más resonantes a nivel mundial. Propuestas de material: con o presentación de powerpoint con selección de materiales preparado por lxs docentes.
- Luego, lx docente les preguntará a lxs alumnxs qué han podido identificar en el material visto, qué les llamó la atención, si reconocieron algunxs personas, frases o imágenes, que saben o recuerdan haber visto sobre ese período histórico.

Se presentará este cuadro de doble entrada que puede encontrarse en un afiche o de modo virtual, lo importante es que pueda ser recuperado en clase en distintos momentos del proceso. En él, lx docente irá organizando las ideas previas que surgieran del intercambio con lxs estudiantes.

		Aspecto				
		Político	Económico	Social	Cultural	Rol de las juventudes
Contexto	Nacional					
	Regional					
	Internacional					

- Lx docente podrá reponer información en torno a las ideas previas que han compartido lxs estudiantes y podrá introducir, si lo considera necesario, aspectos principales del contexto político-económico. (Este cuadro se seguirá completando en instancias posteriores)

En la clase de Artes:

- Se presentará una selección de obras en distintos lenguajes artísticos de distintos jóvenes artistas del período de los ‘60 y ‘70 de Argentina y Latinoamérica. (Sugerencia: que las obras condensen ideas o perspectivas heterogéneas de la época.) *Ejemplos de obras ver anexo del material del Museo de Bellas Artes para Escuelas Secundarias Violencia, Arte y Memoria.*

- Luego, se desarrollará un intercambio sobre preguntas disparadoras que lxs docentes consideren pertinentes. Algunas de estas preguntas pueden ser: ¿qué observan en dichas obras, encuentran algo en común entre ellas, qué les generan esas obras, qué estereotipos aparecen, qué les gusta y qué les disgusta de esas obras? ¿Qué les parece que quisieran decir los artistas teniendo en cuenta el contexto?
- Lx docente hará una breve presentación de lxs autores de cada una de las obras explicando a qué movimiento de artistas o qué perfil político-artístico tenían, qué caracteriza su forma de hacer arte/ qué particularidades tienen sus obras.
- Lx docente introducirá el concepto de *artivismo*³⁸ dando cuenta de las manifestaciones artísticas como modo de acción política.
- Lx docente presentará la propuesta del proyecto, explicando que es interdisciplinario que se hará en conjunto con Historia. Abrirán la pregunta sobre ¿Qué queremos expresar lxs jóvenes acerca de nuestra realidad actual a través del artivismo? ¿Qué mensajes expresaron y cómo lo hicieron otros jóvenes artivistas en otros momentos históricos? ¿Cómo nos expresamos artísticamente los jóvenes y qué mensajes nos interesa transmitir con esas expresiones? ¿Qué expresaron las juventudes artivistas de otras épocas históricas? ¿Cómo lo hicieron?
- Se compartirá la propuesta del producto final: la instalación de un museo itinerante interactivo.
- Se explicará que la metodología de evaluación será a través de un portfolio³⁹, para lo cual deberán realizar producciones intermedias a lo largo del proceso, las cuales abonarán a la construcción del portfolio final.
- Al cierre de este primer momento se solicitará que lxs estudiantes puedan realizar un trabajo síntesis en torno al concepto de *artivismo* de forma grupal (de 2 a 4 personas). Este trabajo será parte del portfolio final. Se proponen dos alternativas:
 - Realizar un caligrama: a partir de un dibujo libre, escribir dentro palabras y frases que vinculen al concepto de “artivismo”

³⁸ Artivismo: es un acrónimo formado por la combinación de las palabras *activista* y *artista* con el significado de *arte con un contenido social explícito*. El artivismo se ha desarrollado en los años recientes al mismo tiempo que las protestas. En muchos de los casos los *artivistas* tratan de empujar agendas políticas a través del arte. De todas maneras, no es arte político como se ha visto anteriormente, en el sentido de trabajos artísticos con tendencia política. El *artivista* se encuentra involucrado muchas veces en arte callejero o arte urbano. El *Artivismo* se encuentra también en el área educativa como nueva forma de compromiso social mediante la *innovación y creación artística*

³⁹ Portfolio: forma de evaluación sobre las producciones de lxs alumnxs que reúne el conjunto de los trabajos realizados a lo largo del desarrollo del proyecto.

- Realizar un crucigrama: a partir de la palabra “artivismo” escrita de forma vertical, pensar en otras palabras que puedan cruzarla de forma horizontal y que ellas puedan vincular al artivismo.

Ideas guía

Evaluar contenidos previos, introducción, movimientos artísticos

Recursos

Material audiovisual (corto, PowerPoint, etc), Cuadro, Manifestaciones artísticas del período.

Momento 2 – Visita a museos

Clase de: Artes (e Historia)

Propósitos del momento

- Brindar un acercamiento a la museología

Sugerencias del tipo de actividad

- Se les pedirá a lxs alumnxs que se agrupen (entre 3 y 5 personas o según cantidad de personas en la clase). Cada grupo deberá trabajar con un lenguaje artístico (graffitis, música, escultura, pintura, fotografía) según sus preferencias. (Más de un grupo puede abordar un mismo lenguaje artístico.)
- Luego, se les propondrá a lxs alumnxs realizar diferentes visitas presenciales y/o virtuales a diferentes museos.
- Para la elección de qué museos visitar, tener en cuenta la expresión artística elegida y/o el vínculo con las décadas que se trabaja.

Lx docente podrá decidir si hacen un recorrido todxs juntxs o cada grupo por separado recorre diferentes museos según las expresiones artísticas elegidas.

Previo al recorrido por el museo se darán orientaciones de aspectos que deberán tener en cuenta durante las visitas:

- De qué trata la exposición.
 - Cómo está organizada la muestra
 - Qué ven ellxs en la exposición
 - Qué les llama la atención
 - Qué sienten al recorrer el museo
 - Qué les resuena de lo expuesto en el museo de la actualidad
 - Cómo se conservan las obras
- Luego del recorrido, harán por escrito una crónica breve sobre su experiencia en torno a las siguientes preguntas: ¿Qué pude observar? ¿Cómo está organizada la muestra? ¿Qué me generó el recorrido al museo? ¿Qué es lo que más me interesó? ¿Cuáles fueron las principales temáticas abordadas en las obras? ¿Hay algo de lo que haya visto que me resuene de la actualidad? ¿Qué cosas? ¿Con qué preguntas me voy?
- Se explicará que esta crónica será una producción que deberá quedar guardada en el portfolio.

Ideas guía

Museología – Conservación – Curaduría

Recursos

Museos:

De la indumentaria

Participativo de ciencias “Prohibido NO tocar”

Momento 3 Proceso de investigación

Clase de: Historia (y Artes)

Propósitos del momento

- Brindar herramientas a lxs jóvenes para que puedan iniciar una investigación histórica (buscar fuentes, analizarlas, contrastar información, etc) y de esta forma acercarse al oficio del historiadorx

Sugerencias del tipo de actividad

- Se retomarán las obras trabajadas en el Momento 1 (en clase de Artes) así como también la información provista sobre los perfiles de lxs artistas. Luego lxs estudiantes se dividirán en grupos (según expresión artística elegida).
- Cada grupo realizará una pequeña investigación/exploración en función de la expresión artística elegida. Deberán buscar fuentes y herramientas para contextualizar dicha producción artística.
- Lxs docentes orientarán sobre qué elementos prestar atención al momento de investigar/realizar la exploración de información. Se debe definir previamente qué van a investigar:
 - Respecto de la obra elegida en el momento 1 para trabajar:
 - ¿De quién es la obra? ¿Qué se puede decir sobre su autorx?
 - ¿Qué mensaje está transmitiendo esta obra? ¿Qué está denunciando?
 - ¿Qué grupos representaba?
 - ¿La obra da indicios de ciertos sesgos sexistas? ¿En qué sentido?
 - Respecto del lenguaje artístico:
 - ¿Qué características tuvo esa expresión artística?
 - ¿Quiénes fueron lxs principales representantes? ¿Fueron hombres, mujeres? ¿Hubo personas con identidades no binarias? ¿Tuvieron visibilidad?
 - ¿Qué rol tuvo esa expresión artística en el activismo ?

- ¿Qué otras obras dentro del lenguaje artístico elegido encuentran en la época ?
- Respecto del contexto histórico:
 - ¿Dónde surgió esa producción artística?
 - ¿Qué sucedía en ese contexto en el momento en que surge dicha expresión? ¿A qué aspectos de los trabajos en el cuadro del momento 1 se pueden vincular más fuertemente (dimensión política, económica, cultural, rol de las juventudes)?
 - ¿Cuál fue la reacción ante esa expresión artística? ¿Hubo censura?
 - ¿Qué pasaba en el mundo en ese momento?
 - ¿Con qué debate dicha expresión artística?
 - ¿Qué actores sociales pueden sentirse representadxs?
 - ¿Qué se está denunciando?

Lxs docentes indicarán algunos aspectos sobre cómo realizar la exploración /investigación:

- Qué lugares visitar o consultar (Bibliotecas, hemerotecas, otros museos, etc.)
- Podrá sugerir qué y dónde buscar fuentes (Diarios, entrevistas, revistas, muestras fotográficas, música, libros)
- Cómo interpretar cada fuente (cómo contrastar noticias, búsqueda de fuentes con ideologías diferentes, etc.)
- Al finalizar este momento, lxs estudiantes seleccionarán algunas fuentes que consideren más ricas y significativas para dar cuenta de los contenidos vistos (tanto de historia como de artes, se recomiendan materiales por cada asignatura) para incluir al portfolio.

Ideas guía

Investigación – Rol del investigador – Fuentes

Recursos

Van a variar según la investigación que se realice.

Momento 4 Análisis de la información recogida

Clase de: Artes e historia

Propósitos del momento

- Brindar herramientas a lxs jóvenes para que puedan realizar un análisis y confrontación de la información recolectada y de las obras artísticas elegidas.

Sugerencia del tipo de actividad

- Se le pedirá a cada grupo de alumnxs que seleccionen 3 obras del lenguaje artístico que vienen trabajando (que sean lo más variadas posibles). Ejemplo: que hagan foco en distintos aspectos del contexto, o que adopten distintas perspectivas, o utilicen distintas técnicas artísticas, o que sean de distintxs artistas.
- Lx docente guiará el proceso de análisis de las obras teniendo algunas preguntas disparadoras
 - ¿De quién es la obra? ¿Qué se puede decir sobre su autorx?
 - ¿Qué mensaje está transmitiendo esta obra? ¿Qué está denunciando?
 - ¿Cómo se transmiten dichos mensajes? ¿Qué recursos se están utilizando? (Metáfora visual, humor, ironía, etc)
 - ¿Dónde apareció la obra? ¿Por qué?
 - ¿Qué lectura política se puede hacer de dicha obra?
 - ¿Qué grupos representaba?
 - ¿La obra da indicios de ciertos sesgos sexistas? ¿En qué sentido?
 - ¿Qué identidades de género se reflejan? ¿Cómo son los estereotipos de esas identidades? ¿Aparecen identidades no binarias?

Para el portfolio lxs alumnxs deberán seleccionar 1 o 2 obras que den cuenta de la mirada sobre la sexualidad de esa época. Se sugiere también incluir alguna instancia de análisis del devenir del portfolio en las clases anteriores para favorecer la objetivación del proceso, cómo se va armando, hacer apreciaciones/valoraciones cruzadas entre pares para recomendar, destacar acciones, etcétera.

- A partir de las respuestas que aparezcan en relación a las preguntas orientadas a los contenidos de ESI, lxs docentes introducirán el concepto de *revolución sexual* como parte de la dimensión *cultural* de ese período histórico y estrechamente vinculado al *rol de las juventudes*. Para ello también podrán tomar la apoyatura visual del afiche con el cuadro de doble entrada, e ir completando las columnas correspondientes.

- Podrán desarrollar brevemente el rol de las juventudes discutiendo en torno a los roles de género y el sistema héteronormativo y cómo esto se puede ver en alguna de las obras (si hasta el momento no hay ninguna obra que dé cuenta de esa ruptura cultural, lxs docentes podrán compartir en este momento alguna producción que represente esta revolución).

Cada grupo expondrá sus investigaciones incluyendo articulaciones entre el contexto de surgimiento de las obras, lo que las obras denuncian, el contexto socio histórico local y/o mundial y el rol de las juventudes a través del activismo.

Lx docente retomará el cuadro de contexto y aspectos del momento 1 e irá completando la información que pudiera faltar y orientará con preguntas ciertas vinculaciones posibles entre las distintas dimensiones del periodo histórico ('60 y '70), de modo tal que permita a lxs estudiantes realizar vinculaciones entre el contexto de tensión que se vivía en Argentina y la región latinoamericana de la mano de movimientos juveniles a nivel internacional como la Revolución cubana de 1959, el Mayo Francés de 1968 y los sucesivos golpes de Estado tanto nacionales como latinoamericanos.

Ideas guía

Análisis de la obra – el rol del espectador

Recursos

Obras que aporten lxs alumnxs

Momento 5 Intervención de obras

Clase de: Artes (e Historia)

Propósitos del momento

- Brindar un espacio donde lxs alumnxs puedan expresar sus ideas respecto a qué quieren expresar o decir las juventudes hoy en día.

Sugerencia del tipo de actividad

- Lx docente retomará los aspectos *culturales* y el *rol de las juventudes* del cuadro de historia y solicitará que lxs alumnxs compartan brevemente qué descubrieron sobre el rol de lxs jóvenes a través del activismo de los ‘60 y ‘70
 - ¿Qué mensajes expresaron y cómo lo hicieron jóvenes artistas en otros momentos históricos?
 - ¿Qué descubrieron sobre el rol de lxs jóvenes artistas de los ‘60 y ‘70?
 - ¿Cuáles eran los principales mensajes?
 - ¿Cómo lograron esxs jóvenes artistas hacer llegar su mensaje?
- Se les pedirá que por grupos debatan en torno a la siguiente pregunta:
 - ¿Qué queremos expresar lxs jóvenes acerca de nuestra realidad actual a través del activismo?
Sugerencia: trabajar con un afiche/otra apoyatura visual por grupo para poder compartir con toda la clase y para que las ideas puedan ser fácilmente retomadas en una instancia posterior.
- Lxs docentes propondrán un espacio de planificación sobre la posterior intervención, modificación o reedición de las obras que seleccionaron y analizaron. Esta etapa de planificación se dará a partir de una puesta en común al interior de cada grupo guiados por preguntas orientadoras, teniendo en cuenta el mensaje compartido por los grupos en torno a la realidad actual. Algunas preguntas que pueden orientar el pensamiento y la acción podrían ser:
 - ¿Cómo modificarían esta obra de arte para que exprese un mensaje actual?
 - ¿Cómo intervendrían la obra desde una perspectiva de género?
- Finalmente, se propone que por grupo tomen un autor y una obra y escriban un texto en el cual den cuenta del contexto socio histórico del surgimiento de la obra. Esta producción formará parte del porfolio final.

Ideas guía

Intervención – actualización de las obras – el ayer y el hoy

Recursos

Obras que traen lxs alumnxs, materiales para intervenir dichas obras

Momento 6 Curaduría de contenidos

Clase de: Historia

Propósitos del momento

- Generar un espacio de intercambio sobre qué se va a exponer y cómo.
- Brindar un tiempo para la intervención de las obras

Sugerencia del tipo de actividad

- Se abrirá un intercambio para decidir el propósito del museo. En base a eso, se realizará la curaduría de los contenidos. Algunas de las preguntas posibles para guiar este intercambio pueden ser:
 - ¿Qué obras pueden representar los mensajes que queremos transmitir?
 - ¿Qué vínculo tienen con la actualidad?
 - ¿Por qué serían significativas para lo que queremos transmitir?
 - ¿Qué influencia tuvo en los '60 y '70? ¿Para qué sectores de la sociedad?
 - ¿Qué nos diría/aportaría para entender la realidad y la reversión de esa obra sobre la actualidad?
 - ¿Qué obra queremos destacar?
 - ¿Qué explicar junto a cada obra? Pensar una ficha de la obra (qué información vamos a dar de la obra).
 - ¿Cómo vamos a organizar el museo? (al principio en la escuela)
- También se debatirá acerca de cómo hacer interactiva cada obra. Es decir, para que lxs visitantes al museo puedan, además de ver las obras originales y las modificadas, tener la posibilidad de intervenirlas. Por ejemplo:
 - presentado fotocopias de una obra para que puedan ser pintadas encima
 - poniendo un nylon encima para pueda trabajar sobre la obra
 - con otra copia de la imagen y elementos para configurar por ejemplo usando la técnica de collage

En caso de no ser obras gráficas, se deberán contemplar otras opciones de intervención.

Otra actividad sugerida puede ser que lxs alumnxs realicen un folleto que dé cuenta de la curaduría realizada, explicitando qué obras quedaron seleccionadas. El mismo puede ser utilizado luego para enviar a las instituciones que inviten a recorrer el museo o donde lleven la muestra.

Se les solicitará a lxs estudiantes que reserven alguna de las producciones seleccionadas para el trabajo de intervención con el público del museo y/o de difusión del espacio. Las mismas serán parte del portfolio final.

- Se les dará tiempo suficiente para que cada grupo pueda llevar a cabo la intervención/modificación/reedición de la obra elegida, en base a un mensaje que quieran expresar o dar a conocer.

Ideas guía

Curaduría – Narrativa histórica

Recursos

Obras que traen lxs alumnxs

Momento 7 Armado y presentación del museo interactivo en la escuela

Clase de: Historia y de Artes

Propósitos del momento

- Brindar un espacio para la construcción del museo
- Dar un espacio donde puedan mostrar a otros los contenidos trabajados

Sugerencias del tipo de actividad

- Se ubicarán las obras (originales e intervenidas) en algún/os espacios del colegio
- Se invitará a la comunidad educativa, a las instituciones que hayan ido a buscar información, y a las que serán luego receptoras del museo itinerante a conocer el mismo.
- Lxs alumnxs podrán hacer de guías, contando a lxs visitantes:
 - ¿Qué significa cada espacio?
 - ¿Qué representa?
 - ¿Cómo surgió ese movimiento artístico?
 - ¿Con qué ideas debatían? ¿Cómo están representadas?
 - ¿Qué pasaba en ese contexto histórico?
 - ¿Cómo influyó el arte?
 - ¿Qué valor tiene la intervención que hicieron? ¿Por qué la hicieron?
 - ¿Qué cambió en la obra en relación al nuevo contexto y nuevo mensaje?
- También se dispondrán los elementos necesarios para que lxs visitantes puedan intervenir las obras de acuerdo a la modalidad diseñada (fotocopias, collage, intervención sobre un nylon sobre la réplica de un mural, etcétera).

Ideas guía

Exposición – guía

Recursos

Todas las obras trabajadas

Momento 8 Museo interactivo e itinerante

Clase de: Historia

Sugerencias del tipo de actividad

- Lxs alumnxs y docentes se acercarán a las distintas instituciones barriales, como ser, comedor comunitario, CeSAC, merendero, biblioteca popular, Centros culturales, otras escuelas, para ofrecer llevarles el museo. Luego de que circule por los distintos lugares, el museo se puede ofrecer a otras instituciones fuera del barrio, para dar mayor visibilidad al trabajo realizado.
- Las instituciones podrán sumar algún elemento al museo bajo la propuesta de reelaborarlo/recrearlo/intervenirlo en el contexto actual. Para ello se sugerirán reuniones previas con referentes de cada organización. Se recomienda que cada grupo de estudiantes se encargue de las articulaciones con una institución distinta del barrio.
- Al cierre de este momento, se les pedirá que por grupos realicen un relevo de qué obra(s) fue(ron) las de mayor interés del público y que intenten fundamentar por escrito por qué creen que fue así. Este documento será sumado al portfolio.

Recursos

El museo

Momento 9 Cierre y presentación del portfolio

Clase de: Historia

Propósitos del momento

- Evaluar los contenidos (disciplinares conceptuales, procedimentales, socioafectivos).

Sugerencias del tipo de actividad

A lo largo del proceso se les ha ido solicitando a lxs alumnxs que recopilaran producciones intermedias puntuales al final de cada momento.

Se les pedirá que en base a todo el material recopilado en el portfolio y haciendo un racconto del proceso, realicen un trabajo de reflexión sobre el trabajo realizado. Alternativas:

- Escriban un texto reflexivo en torno a las preguntas ¿Cómo te resultó el proceso realizado? ¿Qué momento disfrutaste más? ¿Cuál menos? ¿Qué aspecto te resultó más significativo y /o relevante sobre el período trabajado? ¿Qué te llevás del activismo juvenil? Pueden agregarse otras preguntas que considere el docente.
- Realizar una nube de palabras que den cuenta del proceso.
- Elegir de las producciones que componen el portfolio una sola y explicar por qué se la eligió.

Nota sobre los momentos didácticos:

La organización de los momentos pueden modificarse, en función del grupo de estudiantes, el interés y los resultados que vayan arrojando las diferentes actividades.

Evaluación de los aprendizajes y del proyecto (Rúbrica y Portfolio)

En primer lugar, es necesario aclarar que se evaluarán dos aspectos distintos. Por un lado el proceso de lxs estudiantes a lo largo de la elaboración del proyecto y sus aprendizajes sobre los distintos contenidos propuestos en ambas asignaturas (Historia y Artes) y en ESI como contenido transversal; y por otro el proyecto en sí mismo.

Proponemos para la evaluación de los aprendizajes disciplinares por parte de lxs alumnxs la elaboración de un portfolio que contenga todas las producciones parciales que fueron realizando a lo largo del proceso. El portfolio permitirá analizar por parte delx docente cuáles y cómo fueron los procesos realizados y lo aprendido por lxs alumnxs. Este instrumento de evaluación permite también que lxs alumnxs realicen un proceso de autoevaluación, desde dónde partieron y a donde llegaron y que puedan dar cuenta de cómo fueron aprendiendo lo que aprendieron (metacognición).

Este tipo de proyecto conlleva necesariamente el uso de habilidades y competencias, como trabajo en equipo, autonomía a la hora de desarrollar las propuestas, etcétera. Por lo cual, además de realizar la evaluación docente, se podrán plantear formas de **autoevaluación** a través de una **rúbrica** cuyos ítems podrán ser pensados entre docentes y estudiantes.

Ejemplo de un ítem de rúbrica:

	No satisfactorio	Poco satisfactorio	Satisfactorio	Muy satisfactorio	Observaciones
Trabajo en equipo	No logramos comprometernos con el trabajo en equipo	Por momentos pudimos trabajar en equipo	Trabajamos con las tareas que nos propusimos	Logramos trabajar como equipo de forma	

				articulada a partir intercambio de perspectivas	
--	--	--	--	---	--

Ahora bien, para evaluar el proyecto y cómo fue llevado a cabo, se propondrá a lxs alumnxs responder una encuesta abierta la cual presentará distintos ítems que reflejen los diferentes momentos del proyecto. Algunos ítems orientadores podrían ser ¿Se cumplieron los propósitos propuestos? ¿Fueron adecuados los propósitos del proyecto? ¿Fueron adecuados los contenidos en relación al trabajo realizado? ¿Fueron suficientes las estrategias puestas en juego para llevar adelante el proyecto? ¿Fue adecuado el tiempo asignado a cada momento del proyecto? ¿Qué sugerencias harías para mejorar el proyecto? ¿Qué aspectos te parecieron fortalezas y cuáles debilidades del proyecto?

Estas preguntas son sólo a modo de orientación, lx docente y lxs estudiantes podrán agregar las que consideren apropiadas según el proceso que hayan podido construir.

Para realizar la evaluación del museo se tendrá en cuenta el alcance de manera cuantitativa (personas que visiten efectivamente el museo) y por otro lado el impacto que tuvo la muestra en relación a los intereses, expectativas, por medio de una encuesta que realizarán lxs estudiantes y docentes para que completen los visitantes.

Recomendaciones a lxs docentes

- Se sugiere a lxs docentes que tomen este documento de modo abierto y flexible en tanto puedan ajustar los objetivos de aprendizaje a distintas decisiones didáctico -pedagógicas de cada docente sobre su propia asignatura.
- El eje propuesto para este proyecto, la pregunta problema que tracciona el proceso de vincula a los activismos de las juventudes en la historia. Y el recorte de contenidos de Historia fue realizado en base a un período determinado que lxs autores del proyecto consideraron significativo en cuanto al artivismo. De todas maneras, se reconoce que se pueden explorar otros recortes de período histórico o movimientos artísticos sobre los cuales trabajar.

5.- Bibliografía utilizada

Agamben, G. (2009) *¿Qué es ser contemporáneo?* Disponible en: http://www.ddooss.org/articulos/textos/Giorgio_Agamben.htm

- Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps.) (1993) *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós Educador. Disponible en https://www.academia.edu/29823409/Didactica_de_las_ciencias_sociales_aportes_y_reflexiones._Aisenberg_y_Alderoqui_comps_Buenos_Aires_Paidos_1994
- Avila, R. (2004) La observación, una palabra para desbaratar y re-significar. *Cinta moebio 21: 189-199*
- Camilloni, A. (1998) *La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran*.
- Dubet, F. (2010): Crisis de la transmisión y el declive de la institución. *Política y Sociedad, vol. 47 nro. 2: 12-25, Universidad Complutense de Madrid*.
- Edwards, Verónica. (1989) *El conocimiento escolar como lógica particular de la apropiación y alienación*. México, versión mimeografiada. Diponible en el URL: <https://sandalau.blogia.com/2008/110401-el-conocimiento-escolar-como-l-gica-particular-deapropiaci-n-y-alienaci-n-ver-.php> Mayo 2022
- Eisner, E. W. (2016) *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Feldman, D. (2010) *Didáctica General. Aportes para el desarrollo curricular*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Fernández, L. (1996) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Finocchio, Silvia (1995) *Enseñar ciencias sociales*. Buenos Aires: Troquel
- Mastache, A. (2022) Guía de Trabajo de Campo. Didáctica de Nivel Medio, UBA
- Mastache, A. (2004) El nivel medio: una institución. *Revista Actas Pedagógicas, Número Especial "Instituciones Educativas", de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Año 2007, Vol 3. Pág. 165-178*.
- Mazza, D. (2016). El vínculo en la enseñanza. *Revista Noticias*. Editorial Perfil, Buenos Aires. 8 de julio de 2016.
- Morin, E. (1990) *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona. Gedisa
- Quiroz, R. (1993) Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria. En *Propuesta Educativa, Año 5, N° 8*, Abril de 1993. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Sirvent, M.T. (2007) *El procesos de investigación*. Ficha de cátedra Investigación y estadística educacional I. Cuadernillo OPFyL, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Souto, M. (2001) *El análisis didáctico multirreferenciado. Una propuesta*. Ficha de cátedra N°1 Didáctica II. OPFyL, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Terigi, F (2007) Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por que son necesarios, porque son tan difíciles. *Revista Propuesta Educativa N° 29, FLACSO Argentina*

Tippelt, R. y Lindeman, H-J. (2001) *El Método de Proyectos*. El Salvador, München Berlin
setiembre 2001. Disponible en
<http://www.halinco.de/html/doces/Met-proy-APREMAT092001.pdf>.

Torres Carrillo, A. (2014) Territorios populares urbanos como espacios comunitarios. *La ciudad habitable: espacio público y sociedad*. Bogotá, Universidad Piloto de Colombia.

Fuentes:

- Ley de Educación Sexual Integral 26.150/2006
- Cuadernillo de ESI para la escuela secundaria. Contenidos y propuestas para el aula I, 2010
- Cuadernillo de ESI para la escuela secundaria. Contenidos y propuestas para el aula II, 2012
- Lineamientos Curriculares ESI, 2018
- Ministerio de Educación GCBA (2015) *Diseño curricular Nueva Escuela Secundaria. Formación General Ciclo orientado del bachillerato*.
- Ministerio de educación, cultura, ciencia y tecnología - Nación (2018) *Núcleos de aprendizaje prioritarios. educación digital, programación y robótica*

6 - Censuras, prohibiciones y complicidades en la última dictadura cívico-militar en Argentina.

**La producción de una revista como transmisión
de la historia y como expresión de la cultura
escrita**

Autores

Alejo Cabra Alifano

Leandro Catalini

Emanuel Saltarelli

Historia

Lengua y Literatura

Formación Ciudadana

4° año

1° cuatrimestre de 2022

1.- Introducción

El presente trabajo fue realizado en el marco de la asignatura Didáctica de Nivel Medio (plan 1985) / Problemáticas Pedagógicas y Didácticas del Nivel Secundario (plan 2016) correspondiente a la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, cursada el primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2022. La propuesta de la cátedra incluye la elaboración de un diagnóstico y de un proyecto didáctico para la asignatura Historia de 4to año. La intención de esta propuesta es que, como futuros profesionales de la educación, nos acerquemos al rol de asesor pedagógico en dicho nivel. En este sentido, se pretende el acercamiento al nivel secundario desde un rol pre-profesional donde el eje está puesto en el análisis de la institución y la elaboración de proyectos para la misma.

Para llevar a cabo dicho trabajo utilizamos como material empírico el documental *La escuela contra el margen*, el registro de observación de una clase de Historia y una entrevista a la docente de esa clase, realizada por colegas en otro año de cursada pero que hipotéticamente, a los fines de nuestro trabajo, se considerará perteneciente a la misma institución del documental.

El presente trabajo abordará, por un lado, desde el análisis de la perspectiva institucional, la caída de la escuela como santuario en relación con la realidad de los alumnos que asisten a la misma (Dubet, 2010) y la consecuente dinámica escolar (Mastache, 2007). Por otro lado, se presentará el análisis de la perspectiva didáctica, que comienza con un análisis del enfoque epistemológico en relación con las Ciencias Sociales. Para ello, se han considerado tres enfoques epistemológicos de esta área del conocimiento (Finocchio, 1995), siendo uno de ellos el que pareciera predominar en la clase: el enfoque post estructuralista, el cual surge a partir de siglo XX y que permite asumir una perspectiva crítica del saber histórico (Gojman, 1993). Esto nos permitió arribar a hipótesis interpretativas, por un lado, sobre las concepciones posiblemente asumidas por la docente y, por el otro, sobre ciertas decisiones e intervenciones didácticas que tuvieron lugar en la clase. Para encarar esta última tarea, el análisis didáctico no solamente apuntó a la dimensión instrumental de la didáctica como la gestión de la clase, la generación de situaciones de aprendizaje y la evaluación (Feldman, 2010; Quiroz, 1993), sino también al vínculo en la enseñanza, algo que trasciende a lo instrumental y se inscribe en una perspectiva psíquica (Mazza, 2016).

Por último, se presenta un proyecto didáctico interdisciplinario de Historia junto con Lengua y Literatura, que tiene al último golpe cívico militar en Argentina como temática central para profundizar la perspectiva crítica de la historia y revalorizar la Literatura. Asimismo, será un contenido transversal de la propuesta la Formación Ciudadana.

2.- Metodología de trabajo

En una primera instancia, se observó el documental *La escuela contra el margen* y se procedió a realizar un registro en cuatro columnas (tiempo/ observables/ comentarios/ categorías y/o conceptos) de manera individual. El registro permitió hacer énfasis en lo que resultó significativo del material para cada integrante del grupo. Posteriormente, unificamos los registros del documental, lo cual permitió contrastar las diferentes visiones sobre el caso para construir una mirada grupal que permitiera un mayor grado de validación; es decir, poner en juego visiones fragmentadas de la realidad para intentar alcanzar la objetividad a través de la confrontación de subjetividades (Ávila, 2004).

En una segunda instancia, tomamos como insumo para el análisis un registro realizado por compañeros que cursaron la asignatura en años anteriores, de la clase de historia de 4to año de una docente que, como ya dijimos, supondremos que se desempeña en la misma institución. A partir de dicho registro, se procedió a realizar la misma tarea de completar las columnas de impresiones y categorías/conceptos. Por último, también se nos proporcionó una entrevista que se le realizó a la misma docente, con la cual utilizando la misma metodología de trabajo.

El carácter complejo de la enseñanza requiere del abordaje multirreferencial de las situaciones de enseñanza (Souto, 2010). El análisis didáctico multirreferenciado es un aspecto ineludible de lo metodológico como adopción de un enfoque epistemológico de la enseñanza. Las distintas perspectivas teóricas, desde la fidelidad y el respeto del lenguaje de estas teorías, permiten echar luz a los datos empíricos y en un ida y vuelta permanente hacer más comprensible una situación de enseñanza atravesada por múltiples dimensiones de distinta naturaleza.

En síntesis, la metodología de análisis cualitativo se puede resumir en varios puntos a saber: el trabajo de retroalimentación entre teoría y empiria, el trabajo grupal sobre la captación de sentidos, el análisis multirreferencial desde diversas perspectivas teóricas y el uso de diversas categorías y conceptos, la explicitación de las impresiones y el análisis de la

implicación que nos permite hacer consciente la relación con el objeto y la elaboración de las hipótesis interpretativas, institucionales y didácticas.

3.- Diagnóstico

Este apartado presenta una síntesis interpretativa de la escuela de Enseñanza Media del documental y de una clase de Historia. Esta institución se encuentra ubicada en el barrio de Lugano, el cual es caracterizado por tener una gran segmentación interna, entre la zona de Villa Cildañez, Lugano 1 y 2, el barrio de Samoré, entre otros.

Hipótesis institucionales

Las observaciones permitirían reconocer cómo repercute la segmentación del barrio de Lugano, y los distintos grupos que lo integran, tanto fuera como dentro del colegio. Este impacto del “afuera” en la dinámica institucional, permitiría reconocer lo que Dubet (2010) entiende como la “caída del santuario”, que se expresa, entre otras cosas, en el hecho de que la escuela no resulta ajena a los hechos sociales que acontecen en el medio social. Algunos fragmentos del documental permitirían dar cuenta de cómo la escuela estaría siendo afectada por esas situaciones sociales. En el minuto 24:47 del documental se ve una reunión en la cual:

El director del colegio explica una situación que aconteció en el barrio: un chico de Samoré, el sábado 13 se pelea con un chico de Cildañez, el cual dispara y termina matando al chico de Samoré.

El director comenta que llegaron unos gendarmes y que cuando llegaba se veía a los gendarmes más que a los chicos y que a él esa escuela no le gusta.

Director: “Si a alguien le gusta bárbaro, a mí no me gusta y una de las razones porque se fueron fue porque yo lo planteé”.

El director rescata 2 ideas: que hay otras formas de ver las cosas y que en relación con los pibes hay que tener escucha y comprensión (Documental, min 24.47 a 27:00).

Este espacio de reunión que se generó y la charla que allí aconteció hablando sobre la seguridad de la escuela permitiría reflejar la forma en la que la escuela se involucra con lo que acontece en el barrio y la posición que adopta (lejana a la neutralidad). Esto permitiría dar cuenta tanto de la *caída del santuario* que propone Dubet (2010), así como de la relación con la comunidad que señala Ulloa (1969, extraído de Mastache, 2004).

A su vez, este espacio de reunión se presentaría como un indicador que permitiría reflejar una tendencia a la modalidad progresiva de funcionamiento (Mastache, 2004) de la institución, la cual supone la capacidad para problematizar los conflictos, generando espacios de análisis y pensamientos críticos sobre la realidad. Esto se vería reflejado principalmente en el momento citado anteriormente, en la reunión de todo el equipo de trabajo de la escuela, donde se ve cómo el hecho de un asesinato repercute en la escuela y se problematiza la acción del colegio ante dicha situación.

Por otro lado, cuando se piensa de qué forma la escuela construiría vínculos institucionales con quienes son destinatarios y destinatarias del espacio escolar, podríamos tomar los aportes de Fernández (1994) y Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992) citados en Mastache (2007). La cultura institucional⁴⁰ se entiende como una cualidad que resulta de las políticas que afectan a la institución y de las prácticas de sus miembros; abarca “cuestiones teóricas, principios pedagógicos en estado práctico, modelos organizacionales, metodologías.” (Mastache, 2007 p.3).

Para estos análisis, nos parece pertinente dar cuenta de algunas situaciones reflejadas en el documental. Por ejemplo, en el minuto 7:00 se muestra el hall de entrada del colegio, se ve a una chica entrar que es recibida de manera alegre por la mujer que parece trabajar en la recepción. Otro momento de interés es cuando la profesora Florencia cuestiona que no se consideren inteligentes.

Yo registré desde que empecé a venir unos comentarios y algunos que sucedieron en la ESMA, nosotros no somos una escuela inteligente No importa quién fue. Escuche decir cosas como “no nos preguntes a nosotros porque faltó Katia que es la que piensa y así puedo decir un montón de ejemplos”. (Documental, minuto 34:50)

Dichos fragmentos permitirían reflejar la preponderancia del interés en el acompañamiento y formación de las subjetividades de estudiantes, de una manera que revalorizaría lo cotidiano y afectivo. Esto daría cuenta de una cultura institucional que busca generar un ambiente familiar, haciendo especial hincapié en la generación de lazos afectivos y vínculos entre quienes asisten a la escuela, de manera que, a su vez, potenciaría las prácticas pedagógico-didácticas.

En consonancia con lo desarrollado en la hipótesis anterior, se observaría que la escuela sería un espacio de contención que buscaría incluir y acompañar a las diversas

⁴⁰ Frigerio Poggi y Tiramonti (1992) proponen tres tipos de cultura institucional: la institución escolar como una cuestión de familia; la institución escolar como una cuestión de papeles o expedientes y la institución escolar como una cuestión de concertación.

trayectorias escolares. Se podría inferir una valoración de lo afectivo en la escuela, lo cual permitiría generar cambios en el régimen académico (Terigi, 2018). Por ejemplo, el hecho de que haya estudiantes que asisten a las clases con sus hijos o cuando en la preceptoría están viendo las faltas de una alumna y concluyen que *“Bueno, no importa mientras vuelva y venga”* (Documental, minuto 14:41). Estas situaciones nos hablarían de una valoración de lo afectivo que, a su vez, se podría relacionar con la propuesta de Terigi (2018) de modificar reglas del régimen académico. Estas acciones permitirían flexibilizar algunas cuestiones de la lógica de la escuela, por ejemplo asistir con sus hijos, para favorecer la permanencia de los jóvenes. De este modo, aumentaría la posibilidad de participación por parte de los estudiantes que tienen más complicaciones para asistir a la escuela y los acompañaría desde un lugar de reconocimiento afectivo.

Hipótesis didácticas

Sobre el enfoque epistemológico

La clase objeto de análisis didáctico corresponde a Historia Latinoamericana de 4° año de la Orientación en Letras. En la misma se abordó como tema el Contexto Histórico de las Revoluciones americanas de 1810, a manera de repaso. Había un total de 19 estudiantes (7 varones y 12 mujeres).

Antes de encarar la tarea de plantear algunas posibles hipótesis sobre los aspectos didácticos, hacemos explícita nuestra concepción de la clase escolar como un espacio complejo donde es posible identificar matices y tensiones.

Los aportes de Gojman (1993) y Finocchio (1995) permiten reflexionar sobre los diferentes enfoques en la enseñanza de las Ciencias Sociales. El primer texto sostiene que la pregunta que debe plantear la historia es por qué ocurrieron determinados hechos. Por su parte, Finocchio identifica tres enfoques en la enseñanza de las Ciencias Sociales, el positivista, el antipositivista y las nuevas tendencias en las Ciencias Sociales.⁴¹ Ambos referentes teóricos fueron insumos principales para la tarea de interpretación de los referentes empíricos.

En la clase, se identifican rasgos de una concepción de Historia desde un enfoque posestructuralista de las Ciencias Sociales.⁴² La docente pareciera adherir a una visión crítica

⁴¹ Este último enfoque plantea que la realidad social es compleja, contradictoria y difícil de aprehender, y los científicos sociales, entre los cuales se encuentran los historiadores, construyen diversas explicaciones a partir de distintas concepciones acerca de lo social y de su sentido (Gojman, 1993).

⁴² Que derivaron de los nuevos aportes que surgieron a partir del Siglo XX (Gojman, 1993).

de la Historia, que considera que los procesos del pasado enriquecen la mirada ciudadana, ayudan a comprender el presente y a proyectar el futuro.

D: Historia entonces, porque digo hablamos de las dos, la de cívica está vinculada con lo de la ciudadanía. Y la materia de Historia...(piensa) también (se ríe) y la materia de Historia también porque **nosotros tenemos que ser ciudadanos críticos**. En el caso puntual de la materia de Historia, creo que **la lógica histórica nos abre la cabeza**, es decir la lógica de la disciplina de la historia digamos **nos abre a una forma de pensamiento que no anquilosa el mundo, que no naturaliza** y que por lo tanto en ese tiempo que vos tomás conciencia del cambio histórico, de los procesos, te habilita una percepción, **enriquece mucho esa mirada ciudadana de la que estábamos hablando**. De manera tal que **va indisolublemente ligado, de hecho, me habrán escuchado hablar que cuando decía que en Cívica vimos tal cosa, y en Historia y en Cívica les digo estamos hablando de Estado**. (Entrevista p. 3, el resaltado es nuestro)

P: El fundamento si querés pedagógico, es que la historia nacional en donde vos estás inmerso, **donde vos vas a actuar como ciudadano político**, si vos lo ves en primer año tenés una capacidad de comprensión menor que si vos lo ves en 5to donde te puedo asegurar que no es lo único lo que paso no es que murió Perón. (Clase, minuto 10, el resaltado es nuestro)

Otros fragmentos de la entrevista y de la clase ilustrarían su concepción didáctica de la disciplina, dado que reflejarían cómo piensa el sentido de la asignatura, el objeto de estudio, las concepciones de la tarea de los estudiantes, entre otras cuestiones.

Sí, el sentido es el presente, es decir, la historia es una materia que mira el pasado, pero **el sentido es la comprensión del presente y una proyección del futuro**, entonces eso es lo que en nuestra materia es fundamental. En la medida en la que se comprenda que **lo que estudiamos es provisorio, tanto por la forma de interpretarlo como por los conocimientos que hay sobre el tema que nos convoca**, la posibilidad que nos permita comprender nuestro propio presente, porque **en la medida que los desafíos del presente van cambiando y distintas proyecciones del futuro se puedan ir perfilando lees esa historia de otra manera**. La verdad es que doy acá Historia Latinoamericana de 4to, pero en otra escuela doy Historia de 1er año, pero acaso las disputas de Julio César, la

República, las fuerzas más populares, las fuerzas más elitistas, **todo esto nos permite releer nuestro propio presente y entenderlo de alguna manera. De manera tal que van pasando los años y los mismos temas que vamos viendo, uno mismo le va viendo aristas distintas. Lo mismo esperamos que hagan lxs alumxns, que es ese pensamiento histórico y que ese conocimiento sirva para dar luz al pensamiento del presente, a lo que está ocurriendo y a las elecciones que tenemos que hacer en el presente.** (Entrevista, p. 4, el resaltado es nuestro)

P: ¿Por qué me interesa que hagamos esto? **Para que sepamos donde estamos parados hoy.**” (Clase, minuto 10:00, el resaltado es nuestro)

Retomando lo anterior, y desde la perspectiva teórica tomada de Gojman (1993), se podría pensar que la docente estaría asumiendo una concepción de la historia que contempla los cuatro aspectos que la Escuela de los Annales aportaron a la interpretación del conocimiento histórico: la crítica al hecho histórico sin verlo como sucesión de acontecimientos sino como procesos complejos, la búsqueda de articulación con otras ciencias sociales como es el caso de la Cívica, el reemplazo de una historia-relato por la historia-problema donde los desafíos de la historia van cambiando, y una clara atención a la historia presente como aporte a la comprensión y a las decisiones que como ciudadanos y ciudadanas tendrán que enfrentar.

Siguiendo lo planteado previamente, podemos traer algunos fragmentos del registro de clase que permitirían reconocer una mirada de la docente cercana a los nuevos enfoques de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

P: “Muy bien... Primera cuestión, está hablando de la ubicación temporal, muy bien **siempre en historia tenemos que usar las dos coordenadas.**

¿Cuáles son las dos coordenadas? El tiempo y...”

M12: “Lugar.”

P: “Y espacio, sino no sabemos de qué estamos hablando, no es lo mismo hablar de Virginia hoy ¿no es cierto? y tampoco es lo mismo del siglo XVII... Por lo tanto, **siempre que hacemos una exposición nombramos tiempo y espacio.** (Clase, minuto 09:50, el resaltado es nuestro)

P: “Siguiendo cuestión. Vamos a recordar algo que dije a principio de año y seguro que nadie se acuerda. Vamos a dividir tres períodos en los tres trimestres, que yo hago dividir en tres trimestres, porque **en historia no hay tres trimestres, la historia es la historia.** ¡Pero por favor! la historia no tiene 3 trimestres, es solo para organizarnos, por eso mismo, ¡recordemoslo!. (Clase. Minuto 10:00, el resaltado es nuestro)

P: “Entonces tenemos que ver como fue el mundo colonial para ver **contra qué rompe las revoluciones que se inician**. (Registro de Clase de Historia. Minuto 10:00. Las marcas textuales son nuestras)

P: “Entonces vuelvo a hacer la pregunta **¿de qué manera podemos decir nosotrxs que la revolución y los ideales forman parte del caldo de cultivo de la revolución de 1810?**” (Se hace silencio)

P: “**¿Por qué decimos que la revolución francesa impulsa las revoluciones?**” (Clase, minuto 10:30, el resaltado es nuestro)

P: “Si vamos a pensar **a nivel económico**, dijimos que en el mundo colonial ¿cuál era la relación entre España y sus colonias respecto al comercio?”

V15: “Monopolio.”

P: “Se está dando desde fines del siglo XVIII principios del siglo XIX, un **proceso económico** que de alguna manera es un motor que impulsa la necesidad de comerciar con estas colonias porque tiene necesidad de vender sus productos y tiene necesidad de comprar materias primas.”

P: “**¿En qué país que ustedes conocen se estaba produciendo alguna revolución pero que está vinculado con lo que económico?**” (Clase, minuto 10:20, el resaltado es nuestro)

P: “Bueno hasta acá estamos. Otra revolución contemporánea también la vamos a poner como contexto previo. Muy bien ahora sí... **La revolución francesa, que está vinculada con un proceso ideológico, político**” (Clase, minuto 10:30, el resaltado es nuestro)

P: “Todo esto va a ser el **caldo de cultivo** que va a impulsar a ideas para que queramos deshacernos de las autoridades que nos gobernaban. **Otro de los temas fue la independencia de los EEUU, contemporánea a la creación del Río de la Plata.**”

Explica sobre las colonias.

P: “Tenemos ese proceso revolucionario que incluso es previo a la revolución francesa... Algunos levantamientos importantes como el de Tupac Amará.” (Clase, minuto 10:40, el resaltado es nuestro)

Veríamos así que hay una preocupación por construir las siguientes nociones de sujeto (como producto histórico complejo y sujeto a contingencias históricas), de tiempo (organizando fechas importantes para construir nociones temporales complejas que luego relacionarán entre sí articulando procesos históricos con el contexto social) y de espacio (como proceso social que incluye una dimensión natural, pero es una relación que tiene sobre todo una dimensión histórica). Todo esto revelaría la complejidad para comprender los hechos históricos y desde estos nuevos enfoques sería ineludible trabajar también sobre las concepciones acerca del sujeto, del tiempo y del espacio.

Sobre los aspectos didácticos

Luego de la primera hipótesis interpretativa, en relación al enfoque epistemológico y a los rasgos que pudieron captarse en relación al mismo, arribamos a una segunda hipótesis interpretativa en relación con el análisis didáctico de la clase: podrían reconocerse posibles tensiones entre la concepción epistemológica que la docente adopta y desde la cuál pensaría la enseñanza de la historia en la escuela -esto es desde los nuevos enfoques de las ciencias sociales- y las funciones del enseñante (Feldman, 2010) que de alguna manera dan cuenta y sostienen ciertas decisiones e intervenciones didácticas. A continuación desarrollaremos distintas ideas que nos llevan a esta hipótesis que retomamos luego.

Los vínculos plantean cuestiones complejas, problemáticas (Mazza, 2016). En la naturaleza de los vínculos que establecen los docentes con los estudiantes se juega algo específicamente humano y a veces paradójico: el vínculo en algunas circunstancias facilitaría cuestiones y al mismo tiempo las limitaría. Estas cuestiones invitarían a pensar que las decisiones didácticas exceden el plano de lo consciente y de lo que en apariencia está bajo el total control de los docentes.

Por otra parte, según Feldman (2016), un docente debe poder dirigir adecuadamente las actividades diarias de aprendizaje y enseñanza que son acciones ligadas con las distintas posibilidades para guiar, ayudar o conducir las tareas de aprendizaje. Dicha tarea, sostiene el autor, se compone de tres aspectos principales: gestionar la clase, prestar ayuda pedagógica y generar situaciones de aprendizaje. Volviendo al análisis didáctico, veremos cada uno de estos aspectos.

Respecto de la gestión de la clase⁴³ (Feldman, 2016), podemos advertir que lo que parecería condicionarla es el tiempo que se presenta como algo crítico:

P: ¿Qué estamos viendo?

Nadie responde, ella lo hace.

P: “El periodo colonial para ver las Revoluciones. A vos te quedaba la tuya” (refiriéndose a V7 y se dirige individualmente a otrxs alumnxs diciendo) Tu caso va trabajo aparte, y tu caso también.” (Clase, minuto 09:30, el resaltado es nuestro)

P: “Bien, te pregunto a vos ¿Esto qué estás diciendo se desprende de la idea de monopolio comercial?”

V7: “Sí.”

P: “Bien, porque es una idea central.”

V7 continúa su exposición.

P interrumpe y se dirige a todxs, le dice a V7 que irá haciendo esto de

⁴³ Refiere a los aspectos organizativos, de uso del tiempo y variaciones que deben introducirse en el curso de cada actividad (Feldman, 2016).

interrumpir.

P: “Sí, teníamos un mapa el otro día, ¿No es cierto?”

Lo muestra en el pizarrón y **completa la explicación del alumnx mientras le va realizando preguntas.** (Clase, minuto 09:40, el resaltado es nuestro)

P: “Aprovechemos ahora que estamos en latinoamericana y **tratemos de avanzar lo máximo posible.**” (Clase, minuto 10:00, el resaltado es nuestro)

En relación con los procedimientos y técnicas -como medios para formar la experiencia y como instrumentos básicos para dirigir la clase y el aprendizaje asociados a curso de acción como preguntar, exponer, mostrar- se utilizan en la clase la formulación de preguntas didácticas, exposiciones breves y uso de recursos como el mapa.

P: “**Vamos a tratar de ver el contexto pre-revolucionario,** es decir vamos a verlo a partir de ahora y en las próximas clases. Yo lo pongo como título y voy a hacer unas anotaciones del contexto histórico de 1810. ¿Por qué? Porque en 1810, con más profundidad, pero en general **nosotros sabemos que hubo una revolución en el Río de la Plata ¿todo esto saben o no?**” (Clase, minuto 10:10, , el resaltado es nuestro)

P: “**Sí, teníamos un mapa el otro día,** ¿No es cierto?”

Lo muestra en el pizarrón y completa la explicación del alumnx mientras le va realizando preguntas) (Clase, minuto 09:40, el resaltado es nuestro)

D: “Ellxs tampoco, como viste iban entrando, faltaban los bancos. No, no, no cambié a propósito nada, de hecho podría haber traído algunas imágenes, alguna presentación de cosas, y no, **mi mapa era lamentable**” (se ríen). **Lo traje porque siempre tengo uno acá, que es ese, aunque sea un mapa chico, si voy a dar una clase como cuando hablábamos de la región yo traigo el mapa puntualmente para esa clase, este siempre lo llevo porque cuando sale alguna ubicación espacial está bueno aunque sea una referencia**” (Entrevista, p. 6, el resaltado es nuestro)

En relación con las estrategias -que son producto de orientaciones pedagógicas más definidas- podrían reconocerse la exposición-discusión que corresponde a una dinámica de la enseñanza directa.

P: “¿Y qué pasó con la revolución acá en Bs As?”

V10: “Se derrocó.”

P: “¿Se derrocó a quién?”

V10: “Al virrey.”

P: “**Se derrocó al virrey en tanto que.....**”

P: “**¿Se dio solamente en el Río de la Plata un proceso revolucionario en 1810?**”

V10, V8: “No.”

P: “**¿En qué otros lugares se dio revoluciones o se dieron revoluciones?**” Clase, minuto 10:10, el resaltado es nuestro)

P: “¿Y dónde vive? En Perú. Entonces, me parece que tenemos que saber nosotrxs, **se entiende cuando yo decía miramos todo Europa y no miramos lo que pasó en nuestro propio continente, digo me entienden lo que estoy diciendo, esto es lo que tenemos que tratar de que no se pierda, porque tiene que ver con nuestra propia región...**” (Clase, minuto 10:50, el resaltado es nuestro)

En los fragmentos de clase transcritos podría evidenciarse una aparente tensión entre la propuesta didáctica y la concepción sobre la enseñanza de las ciencias sociales, ya que la actividad y las intervenciones parecerían obstaculizar procesos cognitivos que permitirían recuperar la comprensión de procesos históricos complejos, de acuerdo con la postura epistemológica sostenida por la docente.

Para cerrar el análisis didáctico, damos cuenta de lo que sucede con la evaluación. Quiroz (1993) plantea que en la escuela secundaria se reconocen obstáculos para la apropiación del contenido académico⁴⁴. Uno de ellos corresponde al énfasis colocado en la evaluación formal.

P: “No olviden que **al final vamos a tener una evaluación donde se va a ir acumulando todo.**”

V10: “¿Va a ser escrita u oral?”

P: “No, **escrita, la evaluación ésa va a ser escrita. Necesito que estudien un poquito todos los días, sino se va a hacer muy largo.**” (Clase, minuto 09:50, el resaltado es nuestro)

D: “**Está la evaluación formal**, y después la otra, que para eso y por eso mi postítulo, y ahí teníamos nuestro capítulo de evaluación. Igual **intuitivamente siempre fui mezclando cuestiones de la evaluación. Distintos formatos de evaluación**, Lo que tiene que ver con el proceso. Igual **yo pongo más la evaluación tradicional**, de esa que le hable a lxs chicxs, y porque todavía sigue operando en determinados sistemas, tenés a veces un parcial, podés tener un parcial domiciliario, pero todavía esto sigue operando, **y la verdad es que al momento al que ellxs tienen que juntar todo, me parece que eso aporta.** ¿Si eso es absoluto? No, siempre trato que si es la globalizadora no sea que terminó el trimestre y punto, sino que tenemos una semanita más, y yo vea que aquellxs que noto que estudiaron y no están con las notas para promover, tengo la posibilidad de tomarles oral. Entonces a mí el oral me permite repreguntar, eso más el trabajo en clase, eso por ejemplo que yo les dije que voy a ir supervisando así que vayan haciendo las cosas. Y bueno, me las llevo al azar porque tampoco me puedo llevar todos los días todos

⁴⁴ El autor propone cuatro obstáculos que obstaculizan la apropiación de contenidos académicos en las escuelas secundarias de México: el nivel de significación de los contenidos, el predominio de la lógica de la actividad, el esfuerzo adaptativo de los estudiantes y el énfasis en la evaluación formal (Quiroz, 1993).

los trabajos de todos lxs chicxs, porque no, no puedo. **Entonces, este sistema de la supervisión azarosa me permite ir llevándolos a todos, para que vayan haciendo las cosas.** No digo que todo el mundo siempre lo hace, pero bueno, **ellos saben que eso está, y que no lleguen a un día anterior de un examen a querer estudiar en un día lo de un trimestre.**” (Entrevista, p. 6-7, el resaltado es nuestro)

El foco de la docente estaría puesto en lo que denomina evaluación tradicional o evaluación sumativa (Feldman, 2010). Hay una posible atención a la evaluación por proceso, aunque se puede observar que la retomaría en lo que ella denomina sistema de supervisión azarosa. Quiroz (1993) plantea que los estudiantes en su pasaje por la escuela secundaria se apropian paulatinamente de los sistemas de usos de la evaluación de cada docente e intuyen que el éxito tiene que ver más con el cumplimiento oportuno que con una real apropiación de los contenidos. Por ello la evaluación formal podría ser un obstáculo para la apropiación de contenidos académicos.

En síntesis, reconocemos posibles tensiones entre la concepción epistemológica que la docente adopta y desde la cual pensaría la enseñanza de la historia en la escuela (desde los nuevos enfoques de las ciencias sociales) y las funciones del enseñante que promueven el sostenimiento de decisiones e intervenciones didácticas.

4.- Proyecto. Censuras, prohibiciones y complicidades en la última dictadura cívico-militar en Argentina. La producción de una revista como transmisión de la historia y como expresión de la cultura escrita

Ubicación temporal del proyecto en el plan anual

El desarrollo de este proyecto se prevé para la segunda parte del ciclo lectivo, durante aproximadamente 3 meses.

La estructura curricular de la formación general del ciclo orientado de la nueva escuela secundaria establece 4 hs cátedra para Lengua y Literatura y 2 hs cátedra para Historia. De esta carga horaria, se propone disponer de la totalidad de 2 horas para el proyecto en Historia y de 2 horas semanales para Lengua y Literatura. Si el docente o la docente considera que el desarrollo de la propuesta de enseñanza requiere más tiempo, podrá disponer de la totalidad de la carga horaria de la asignatura.

La propuesta prevé instancias de trabajo en paralelo entre ambas asignaturas, así como también instancias de trabajo integradas con la participación de los o las docentes de ambos espacios curriculares.

Fundamentación

El presente proyecto fue diseñado y planificado para la escuela del documental, ubicada en el barrio de Lugano en CABA.⁴⁵ Esta propuesta interdisciplinaria persigue como propósito revalorizar la formación ciudadana como contenido transversal en la Escuela Secundaria. Se propone un abordaje interdisciplinario entre Lengua y Literatura e Historia, integrando los contenidos de las respectivas asignaturas de acuerdo a los diseños curriculares de la NES y hace hincapié en la formación y participación en la cultura escrita ya que el producto final es una revista. Si bien la propuesta parte de una articulación entre dos espacios curriculares podrían también confluír otros como Arte, Formación Ética y Ciudadana, Educación Física, Psicología; o aquellos que la institución considere pertinentes para llevar a cabo dicho proyecto.

La formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de ejercer de manera responsable y creativa sus derechos y obligaciones es otro de sus propósitos específicos. Teniendo en cuenta el eje transversal que atraviesa el proyecto, Mastache (2019) focaliza en ciertos rasgos centrales para la construcción de una propuesta formativa en el marco de la formación ciudadana. Una primera idea de gran interés es que la formación para la ciudadanía democrática no puede darse sin generar las condiciones para la participación real.

Es por esto que, para el abordaje de los contenidos, una estrategia viable, que permite generar participación real en clave de formación ciudadana, es el proyecto. Feldman (2015) sostiene que el trabajo por proyectos es una estrategia con orientaciones pedagógicas definidas, valora algunos propósitos sobre otros y enfatiza ciertas dimensiones del aprendizaje, posee su propia fundamentación, una secuencia específica de actividades, fomenta una forma particular de intervención docente y una estructuración definida del ambiente de la clase. Así, conforma una metodología completa. A esto Sigal (2009) y Mastache (2022)⁴⁶ agregan que es una estrategia didáctica centrada en los estudiantes, es decir, promueve un rol protagónico en los estudiantes dado que ellos deben tomar decisiones a lo largo del proceso.

⁴⁵ Este proyecto reconoce que podría ser llevado a cabo por otras instituciones con características similares o incluso distintas con sus adaptaciones pertinentes tanto institucionales como así también pedagógico-didácticas.

⁴⁶ Mastache (2022). Material asincrónico interno de la Cátedra.

Por último, volviendo a Mastache (2019) sostiene que permite generar procesos del orden del saber-ser (y no sólo del saber o del saber-hacer) que podrían interpelar subjetivamente a los estudiantes, atravesando procesos de desarrollo personal, siendo protagonistas, cuidando de otros, involucrándose colaborativamente en un clima de respeto; capacidades personales e interpersonales centrales para el ejercicio de la ciudadanía democrática. Estas cuestiones pueden ser encontradas en el proyecto desde los espacios de debate que se producen, el trabajo en pequeños grupos, en la toma de decisiones sobre cómo quieren expresar el producto final, entre otras cuestiones.

Desde las articulaciones entre la Historia (pensada desde los nuevos enfoques de las Ciencias Sociales) y la Lengua y Literatura (pensada desde el enfoque comunicativo) se proponen experiencias que esperamos sean significativas abordando contenidos de cada área curricular.

Por el lado de la Historia, desde los aportes de Gojman (1993) y Finocchio (1995), las experiencias se abordarán desde los nuevos enfoques en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Retomando preguntas sobre el por qué ocurrieron determinados hechos y la renovación histórica a partir de la Escuela de los Annales, como la crítica al hecho-histórico y a una historia de acontecimientos, buscando la colaboración con otras Ciencias Sociales, reemplazando la historia-relato por la historia-problema y colocando la atención en el presente. Considerando la realidad social como compleja, contradictoria y difícil de aprehender, pensando al sujeto como producto histórico complejo y sujeto a contingencias históricas, revisando la noción de tiempo (organizando fechas importantes para construir nociones temporales complejas que luego se relacionarán entre sí articulando procesos históricos con el contexto social) y de espacio (como proceso social que incluye una dimensión natural, pero que es una relación que tiene sobre todo una dimensión histórica).

En consecuencia, a lo largo del proyecto se propone, en una primera etapa, generar espacios donde se puedan conocer, analizar y comprender algunas de las múltiples dimensiones que contribuyen al abordaje de la última dictadura cívico militar en Argentina. Luego, en la etapa de las entrevistas se focaliza en relevar información en el barrio e identificar sujetos que han sido atravesados por dicho periodo histórico, generando un recorte espacial.

Todo lo anterior, siguiendo a las autoras anteriormente mencionadas, contribuiría para construir una mirada desde la complejidad para comprender los hechos históricos. Desde estos nuevos enfoques se concibe como un propósito del estudio de la historia, la generación

de conciencia histórica, con vistas a que el próximo capítulo de la historia sea escrito por los estudiantes. En este sentido se piensa la producción de una revista como transmisión histórica.

Por otra parte, en cuanto a la propuesta desde Lengua y Literatura, se enmarca desde los enfoques comunicacionales. Esto supone, según Bravo (2012), focalizar en la intención comunicativa en el marco de situaciones complejas en las que se producen los escritos. En el análisis de estos textos importa también las situaciones y su incidencia en el proceso de producción e interpretación de escritos. Además, considerando los aportes de Levinsky (2014), el proyecto propone un espacio de revalorización de la adquisición de los objetos culturales, dada la posibilidad emancipadora que los mismos generan en contraposición con la época histórica que se analiza en el proyecto, en la cual el consumo de determinados objetos culturales podría perjudicar a los propios consumidores. Estas cuestiones permiten iluminar los propósitos que hacen al desarrollo de la competencia interpretativa a través de la lectura, la escritura y la apropiación de textos como instrumentos para comprender la actividad humana.

El proyecto persigue otros propósitos específicos de las áreas disciplinares mencionadas que ocupan un lugar de relevancia dado el atravesamiento de la formación ciudadana: el desarrollo de competencias lingüísticas (como la escucha activa, la expresión de ideas o sentimientos, la fundamentación de opiniones o propuestas, sea a través de debates, argumentaciones orales o escritas, mesas redondas, etc.); el desarrollo del ejercicio de la participación, la negociación de sentidos, la búsqueda de acuerdos, la toma de decisiones colectiva.

Por último, la formación ciudadana se fomenta desde las actividades propuestas, pero también desde una dinámica que asume su desarrollo (Mastache, 2019). Por eso se propone la creación de pequeños grupos que se mantengan a lo largo del proyecto, generando de manera transversal espacios que implican diálogo y que precisan consensos, buena convivencia, etc.

La propuesta que se presenta se organiza en grandes etapas: contextualización y motivación; producción de entrevistas; preparación y publicación de la revista y evaluación. En la primera instancia, se contextualizará y se movilizarán sentidos y se buscará que los jóvenes puedan analizar algunas características de la época poniéndolas en diálogo con sus marcos de referencia previos y apelando a despertar intereses. La segunda instancia permitirá poner en juego los marcos interpretativos incorporados en la etapa anterior; se espera que los alumnos busquen sus propias herramientas para conseguir más información y generar conocimiento (producir entrevistas). La tercera instancia propondrá elaborar un producto final

en base a todo el conocimiento construido a lo largo de las clases. Por último, la evaluación constituirá una etapa transversal dado que se evaluarán el proyecto y los aprendizajes durante su desarrollo.

La propuesta parte de una pregunta problemática: ¿Por qué es tan importante nuestra expresión y participación en la vida pública hoy en día? Como es un proyecto -que se diferencia de una secuencia didáctica-, los contenidos toman otros sentidos. Los aportes de cada una de las áreas estarán al servicio de dicha pregunta, es decir, trascienden al saber para inscribirse en el saber-hacer y en el saber-ser como se verá reflejado en las instancias de elaboración de productos parciales en pequeños grupos.

A lo largo del proyecto se sugieren, en distintas instancias, diversos disparadores que permitan a los jóvenes, a través de cuestiones conocidas para ellos, vincularse con la última dictadura cívico militar. Con este fin, recurrimos a objetos culturales que ellos conocen (como canciones) para generar una vinculación entre estos objetos y el saber histórico. Es así que: “se necesitan proyectos educativos y culturales que pongan en diálogo la escuela y la vida extraescolar, la escuela y la vida laboral, la escuela, el ocio, la escuela y los estudios que podrán venir después, potenciando asombros, interrogaciones, investigando y experimentando” (Levinsky, 2014, p. 202).

Por lo tanto, para revalorizar los espacios de participación en la vida pública, esta propuesta se sintetiza en la posibilidad de hacer dialogar el pasado con el presente, siendo los objetos culturales una herramienta para reflejar ese diálogo, entre otras cuestiones. A su vez, pretende revalorizar la expresión a través de la generación de objetos culturales que reflejen esa complejidad de un suceso histórico y su carácter dialógico.

Para finalizar, en cuanto a la evaluación, tomando los aportes de Feldman (2010), el proyecto comprende la necesidad de evaluar dos dimensiones: los aprendizajes y el proyecto.

Por parte de la evaluación que se propone para los aprendizajes, se pensó en una propuesta formativa, dado que se pretende que los alumnos puedan elaborar un portfolio y que a raíz de correcciones puedan repensar las actividades realizadas. A su vez, el producto final funcionará también como una evaluación sumativa dado que reflejará el resultado final del proceso que articula contenidos de Lengua y Literatura, Historia y Formación Ciudadana.

En cuanto a la evaluación del proyecto, un aspecto a evaluar es la implicación de los actores involucrados en el trabajo. Además, se propone un espacio de debate entre los alumnos en torno a su opinión sobre el trabajo realizado a lo largo del proyecto, así como una autoevaluación que permita la valoración del propio proceso transitado. De esta forma, se

dará lugar a aquellos valores propios de la formación ciudadana y a la interpelación de los alumnos en el proceso.

Propósitos

Propósito general del proyecto

Promover espacios para contribuir a la formación ciudadana como contenido transversal desde un abordaje interdisciplinario entre Lengua y Literatura e Historia haciendo hincapié en la formación en la cultura escrita, en la participación y en la libertad de expresión.

Propósitos específicos

Este proyecto busca promover espacios para:

- La formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de ejercer de manera responsable y creativa sus derechos y obligaciones, a partir de valores tales como la libertad responsable, la igualdad, el respeto, la convivencia pacífica y democrática, la solidaridad, la cooperación y la justicia.
- Comprender el periodo histórico de la última dictadura cívico-militar con los aportes de la Literatura, contribuyendo al desarrollo de la conciencia histórica de los participantes.
- Comprender la importancia de la construcción de memoria colectiva con los aportes de la Historia.
- Revalorizar el desarrollo de la competencia interpretativa a través de la lectura y la escritura
- Experimentar el placer literario.
- Reconfigurar la actividad humana a través de textos literarios y la apropiación de instrumentos para comprenderla.
- Realizar tareas de investigación que incluyan relevamiento y análisis de la información en territorio.

Eje / Problema / Temática

¿Por qué es tan importante nuestra expresión y participación en la vida pública hoy en día?

Producto

El producto final que se busca generar es la producción de una revista que pueda evidenciar los conocimientos (saber, saber-hacer y saber-ser) que los/as estudiantes adquieren y producen en el transcurso del proyecto. Dicho producto se propone como forma de “cierre” del proyecto, pero puede generarse potencialmente como una revista que tenga varias ediciones durante al año en caso de que el equipo de alumnos, docentes y directivos lo decidiera, con las variaciones que consideren pertinentes.

Contenidos

Los contenidos seleccionados en el presente proyecto forman parte del Diseño Curricular para la Educación Secundaria del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires del ciclo orientado de la NES. Se pueden consultar en:

https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/nes-co-formacion-general_w_0.pdf

Contenidos de Lengua y Literatura

- Lectura y comentario de obras literarias de distintas épocas, movimientos y géneros:
 - Vinculaciones con otros discursos sociales: artísticos, científicos, técnicos, etc., que configuran o prefiguran modos de pensar la realidad o de representarla.
 - Prácticas literarias en distintas regiones de Latinoamérica, sus condiciones de producción y los diversos contextos de circulación en distintas épocas.
 - Transformaciones y reelaboraciones que se producen de motivos, personajes e historias en textos de distintas épocas y culturas en la literatura americana.
- Participación habitual en situaciones sociales de lectura en el aula.
 - Lectura extensiva. Recomendaciones y reseñas orales y escritas de obras leídas.
 - Condiciones socioculturales e históricas de las obras y su relación con las continuidades y variaciones (rupturas y filiaciones estéticas) en los códigos y regímenes socioculturales, ideológicos, lingüísticos y retóricos.
 - Relaciones de la literatura con otras expresiones artísticas.
- Producción y escucha de entrevistas:
 - Búsqueda de información acerca del entrevistado y del tema por abordar.
 - Registro y organización de los conocimientos adquiridos a través de escritos de trabajo.
 - Análisis de la forma de las preguntas y su relación con los propósitos de la entrevista y sus temas.

- Uso y reconocimiento de las estrategias discursivas más adecuadas para preguntar y repreguntar: reformular sus preguntas, detener al entrevistado y pedirle aclaraciones, hacer memoria de lo que ya se habló, aportar información para contextualizar una respuestas, pasar a otra pregunta, etcétera.
- Transcripción y edición de la entrevista.
- Pasaje de la oralidad a la escritura: organización del texto de la entrevista, presentación, diálogo y comentarios, marcas tipográficas de la alternancia de turnos y voces; empleo convencional de los signos de puntuación (paréntesis, comillas, dos puntos, raya de diálogo, signos de interrogación y de exclamación).

Contenidos de Historia:

- Inestabilidad política, violencia y autoritarismo en la Argentina en el contexto mundial y latinoamericano
 - El fin del estado de bienestar: la crisis del petróleo, nuevas ideas económicas y el desempleo.
 - Dictaduras en América del Sur: Brasil, Chile, Uruguay y Argentina. Terrorismo de Estado. El conflicto con Chile. La guerra de Malvinas.

Contenidos de formación ciudadana⁴⁷:

EJE: Estado, gobierno y participación

- Estado de derecho e interrupciones al orden democrático. Los golpes de Estado.

EJE: Derechos

- El concepto de derechos humanos, caracteres y el rol del Estado. Crímenes de lesa humanidad, tribunales internacionales de derechos humanos.

EJE: Igualdad y Diferencias

- Identidad personal, social y cultural.
- Los marcadores identitarios: la edad, los consumos culturales, el género.

⁴⁷ El proyecto plantea como contenido transversal la formación para la ciudadanía. En este sentido, los contenidos explicitados pertenecen a este espacio curricular. Cabe aclarar que, si bien la presente propuesta no prevé un trabajo sistemático y articulado con la materia Formación Ética y Ciudadana, por las características de esta iniciativa se sugiere y alienta la incorporación de esta materia al desarrollo del proyecto.

Secuencia cronológica de actividades

1era etapa: Motivación inicial y contextualización

En esta etapa del proyecto se busca interpelar y despertar el interés de los alumnos desde la presentación de diversos objetos culturales tanto actuales como de la época de la última dictadura cívico militar.

Además, en esta etapa se deberá generar una presentación del proyecto explicitando que se va a elaborar un trabajo en conjunto entre las asignaturas Lengua y Literatura e Historia. Al desconocer la distribución horaria de la escuela en la que este proyecto se abordará, se sugiere que el docente que proponga la primera actividad vinculada a la propuesta sea quien explicita el trabajo conjunto.

A su vez, se espera brindar las primeras herramientas necesarias para que puedan desarrollar el producto final previsto. Se sugiere que en base a cada actividad se pueda llegar a elaborar un producto parcial que permita dar cuenta de lo trabajado para que luego funcione como insumo para realizar el producto final que consiste en una revista. Para realizar estos productos parciales es recomendable que se generen pequeños grupos de trabajo que se mantengan a lo largo del proyecto.

Queda a criterio de los docentes si las producciones parciales se elaboran en el espacio áulico o si resulta más pertinente que lo realicen de manera independiente por fuera de la escuela. Es importante que estos trabajos tengan una corrección y, si es necesario, una retroalimentación, teniendo en cuenta que serán publicados en la revista.

En Historia, esta etapa prevé la promoción de espacios para la comprensión del período histórico de la última dictadura cívico-militar. En este sentido, se sugerirá abordar la reconstrucción de este período histórico a partir de:

- una contextualización del proceso dentro del continente Latinoamericano, promoviendo un análisis multicausal de las dictaduras en América del Sur.
- un análisis del Proceso de Reorganización Nacional a partir de algunos ejes de análisis sugeridos: el proyecto económico; el mundial de fútbol como herramienta de distracción y publicidad; las resistencias obreras; la política cultural; la guerra de las Malvinas y el rol de los organismos de los derechos humanos. El docente podrá seleccionar todos o algunos de estos ejes dependiendo de los objetivos de aprendizaje que establezca. Cabe destacar que también se puede dar un espacio para que los estudiantes sugieran ejes de interés sobre este período histórico.

De esta manera, desde Historia se pretende generar espacios que contribuyan a desarrollar la conciencia histórica.

En Lengua y Literatura, esta etapa prevé la utilización de diversos objetos culturales para comprender el contexto histórico de la última dictadura militar. En este sentido, se sugiere utilizar diversos recursos para ver las marcas del gobierno militar a partir de: la utilización de obras literarias que permitan ilustrar la época, ya sea porque reconstruyen la etapa histórica o por el hecho de haber sido censuradas; artistas y canciones en contra del gobierno de facto con un profundo carácter simbólico; artistas y canciones que abordan la época desde una mirada actual. El docente puede recurrir a los objetos culturales que considere pertinentes. También se le puede brindar el espacio a los alumnos para que ellos mismos propongan objetos culturales para pensar la época.

Dentro de esta etapa también se sugiere la lectura de un libro que se vincule con la época. Se propone la lectura colectiva dentro del espacio áulico; la misma puede ser tanto dentro de la disciplina de Lengua y Literatura como en ambas asignaturas.

Desde los aportes de la Formación Ciudadana, se trabaja de manera transversal desde los derechos vulnerados en el último Golpe de Estado. Además, el proyecto brinda oportunidades para resignificar los valores de la democracia que fueron violentados en el “Proceso de Reorganización Nacional”, tanto desde los contenidos como de las formas en las que se abordan las propuestas.

Para desarrollar esta primera etapa, se presenta a continuación un cuadro de doble entrada que contiene sugerencias de trabajo para las dos materias involucradas en el proyecto. Queda a criterio de los docentes si deciden llevar a cabo todas las propuestas que el proyecto propone o hacer un recorte. A su vez, cada docente podrá decidir la cantidad de temáticas a trabajar por clase.

Lengua y Literatura	Historia
<p>Discursos sociales como elementos que representan realidades.</p> <p>El propósito que persigue esta propuesta es que funcione como un disparador movilizante para los estudiantes. Se propone que los alumnos</p>	<p>Introducción al contexto sociohistorico en la década de los 70 en America Latina para luego introducir el concepto de Terrorismo de Estado en Argentina.</p> <p>Sugerencia de actividad disparadora: Retirar algunos estudiantes del aula, tomar</p>

<p>comprendan que en las expresiones artísticas se busca comunicar <i>algo</i>.</p> <p>Sugerimos utilizar recursos que tengan que ver con la cotidianeidad de los alumnos y que, a su vez, puedan vincularse con la temática a encarar (la última dictadura militar).</p> <p>Pueden ser canciones como: “This is not américa” de Residente; “Latinoamérica” de Calle 13; “Tierra Zanta” de Trueno y Víctor Heredia, entre otras que el/la docente pueda considerar pertinentes.</p> <p>Estas canciones mencionan los distintos acontecimientos que ocurrieron en América Latina, incluyendo la última dictadura cívico militar en Argentina. Por lo tanto, se sugiere que en base a estas canciones se proponga un intercambio con los alumnos para conocer sus marcos de referencia sobre la época, lo que servirá de insumo para las clases posteriores.</p> <p>Este disparador apunta a desarrollar la conciencia histórica y la identidad nacional, cuestiones que hacen tanto a la historia como a la formación ciudadana, desde los aportes de objetos culturales producidos en un entramado socio histórico que les otorga sentido.</p>	<p>asistencia sin mencionarlos, generando un clima de tensión.</p> <p>La intención con esta actividad es generar un disparador que movilice a los alumnos y que los mismos puedan sentirse interpelados por la realidad del contexto de la dictadura. Que puedan pensarse a ellos o sus compañeros como potenciales desaparecidos de la época.</p> <p>Aquí podría generarse un espacio que interpele a los alumnos. Esto tiene que ver con la identidad, contenido propio de la formación ciudadana.</p>
<p>Revalorización del libro como objeto cultural</p> <p>La finalidad de la actividad es valorar la importancia de la adquisición del libro como objeto cultural así como motivarlos a que adquieran (dentro de sus posibilidades</p>	<p>Eje: El proyecto económico de la dictadura y deuda externa.</p> <p>Se busca explicitar los aspectos económicos vinculados a la última dictadura militar, para entender la posición que Argentina ocupó en ese momento a nivel internacional.</p>

<p>económicas) el libro que se les propone trabajar más adelante.</p> <p>Se sugiere la exposición del docente para enfatizar el valor que tiene la lectura y la escritura. Enfatizar el valor que en la dictadura se le dio a los libros para lograr que los alumnos vean la importancia de la adquisición del libro, es decir, la comprensión del impacto de la literatura dentro del contexto sociohistórico.</p> <p>A su vez, esto posibilitaría la revalorización de la expresión, dado que su censura hace referencia al potencial sociopolítico que la misma tiene. Esto permite el abordaje de la formación ciudadana dentro de la actividad.</p>	<p>Sugerimos la utilización de fragmentos de la película: “Plata dulce” para observar rasgos característicos de la época.</p> <p>Posteriormente, se recomienda compartir algún texto breve que aborde los aspectos económicos del período histórico para reconstruir, a partir de ambas fuentes de información, las características del período. Estas características pueden representarse en afiches que quedarán guardados para retomar en la elaboración de las preguntas para las entrevistas previstas para la segunda etapa del proyecto.</p> <p>Un posible producto parcial que se podría generar: breve descripción del proyecto económico.</p> <p>Este eje de la actividad propone la reconstrucción del período desde su dimensión económica; si comprendemos a la historia como una complejidad, esto es funcional para poder captar uno de los componentes de esa etapa/época.</p> <p>Teniendo en cuenta al golpe de estado como un contenido que hace a la formación ciudadana</p>
<p>Libros prohibidos durante la dictadura.</p> <p>Esta actividad trata de hacer visible cuáles eran los valores que en la dictadura se buscaban callar.</p> <p>Sugerimos la presentación de los libros y sus escritores/as, como, por ejemplo, El caso</p>	<p>Eje: El mundial del 78 como herramienta de distracción y publicidad hacia el exterior.</p> <p>La propuesta es poder explicitar el lugar del deporte como un potencial elemento político de manipulación social.</p>

<p>Gaspar, un elefante ocupa mucho espacio, de Elsa Borneman.</p> <p>Recomendamos como recurso la página web: https://parquedelamemoria.org.ar/podcast-cuentos-en-libertad-relatos-prohibidos-durante-la-dictadura/, donde se pueden encontrar los audios de muchos de los cuentos que se prohibieron en esa época.</p> <p>Como producto parcial se sugiere que los alumnos hagan una reseña de los libros/cuentos y que expliciten los valores que reflejan.</p> <p>Esto colaborará a la formación de lectores y escritores críticos, dado que los alumnos deberán comprender el contexto en el cual los textos se censuraron y cuáles son las causas de dicha prohibición. A su vez, han de poder comprender la intención comunicativa de los mismos. Además, se abre la posibilidad de pensar en las prohibiciones de lectura como un ejercicio de la violencia simbólica que contribuye a las desigualdades. Será importante en este punto retomar el valor de la justicia para la formación ciudadana.</p>	<p>Se sugiere trabajar con notas periodísticas para mostrar el impacto que tuvo el mundial en la sociedad. Como recurso que podría ser utilizado, se propone la siguiente nota periodística: https://www.infobae.com/2013/05/17/711109-el-mundial-1978-una-pantalla-esconder-las-atrocidades-la-dictadura/</p> <p>Podría resultar propicio generar un espacio de debate con los alumnos sobre qué otras herramientas se usaron/ usan como elementos distractores en contextos de vulnerabilidad social.</p> <p>Como producto final sugerido se podría proponer elaborar un texto que explicita la relación entre este evento deportivo y otros eventos ocurridos en distintos momentos socio históricos, en los cuales el deporte fue utilizado como herramienta de uso político.</p> <p>Este abordaje busca que se pueda encontrar uno de los múltiples hechos que tuvieron lugar en la época, y entrelazar multicausalidades para generar espacios de reflexión sobre hechos del pasado que ayudarían a pensar sobre el presente.</p>
<p>Características de la novela como género literario.</p> <p>La propuesta de esta actividad es conocer las características de las novelas históricas, analizar los símbolos literarios, y generar espacios de lectura colectiva y debate.</p>	<p>La resistencia obrera contra las políticas de la dictadura</p> <p>La propuesta es mostrar las formas de lucha que tuvieron los sindicatos para combatir las prohibiciones y persecuciones durante el período 1976-1983.</p>

<p>Como sugerencia, se propone la presentación del libro “El mar y la serpiente” y la biografía de su escritora, Paula Bombara. También pueden utilizarse otros libros, como <i>Cruzar la noche</i> y <i>Los libros son tuyos</i>, o alguna obra literaria que el docente del área considere pertinente.</p> <p>Se sugiere la lectura en el espacio del aula para atender a emergentes o debates que puedan surgir.</p> <p>Como producto parcial, podría proponerse que los alumnos expliquen las razones del nombre del libro o que hagan una reseña, con vistas a promover la formación de lectores y escritores competentes.</p> <p>Se busca que los alumnos puedan hacer una lectura que ponga en juego la interpretación del contexto histórico en el cual se enmarca la novela. La reseña podría posicionar a los alumnos en un rol de escritores críticos que generan sentidos a través de la lectura y que puedan comprender que hay un entramado de cuestiones que hacen al contexto de surgimiento del libro.</p>	<p>Actividad sugerida: Visualización de reportaje a Saul Ubaldini, fragmentos del documental “Historia Argentina 1976-83”, dirigido por Felipe Pigna.</p> <p>Como producto final sugerido se podría realizar un afiche de protesta pensado desde la resistencia obrera de la época.</p> <p>Esta actividad aporta otra dimensión más que hace a la complejidad del hecho histórico. Busca favorecer la comprensión del lugar de los diversos sujetos históricos en este entramado y las intenciones de sus participaciones.</p> <p>Además, contribuye a la formación ciudadana desde la idea de derechos y su defensa.</p>
<p>El rol de los medios de comunicación</p> <p>La propuesta busca demostrar a los medios de comunicación como el cuarto poder del Estado. Los silencios y negocios dentro de los medios de comunicación.</p> <p>Se sugiere la lectura de la Carta de Rodolfo Walsh a la Junta Militar como una interrupción de esos silencios de la época y como</p>	<p>La política cultural de la dictadura y la cultura subterránea como resistencia a la política de violencia.</p> <p>Se propone analizar la función que cumplía la Doctrina de Seguridad Nacional como, por ejemplo, la quema de libros (entre otros) como método para “purificar” la sociedad.</p>

<p>ejemplificación del accionar contra los “subversivos”.</p> <p>Como producto final sugerido se propone que los alumnos desarrollen un texto argumentativo sobre las razones por las cuales los medios de comunicación pueden considerarse el cuarto poder del Estado.</p> <p>La propuesta de escribir textos argumentativos hace referencia al carácter crítico que se espera que los alumnos logren. Además, intervienen aprendizajes vinculados a la formación ciudadana, dada la imposibilidad de libertad de expresión que marcan estos materiales.</p> <p>Esta temática también permite abordar la intención comunicativa de los medios de comunicación.</p>	<p>Esta actividad puede vincularse con la clase de Lengua y Literatura abocada a los libros prohibidos en la dictadura.</p> <p>También se sugiere la búsqueda de canciones de protesta de la época que revelen los principales temas y críticas sociales que presentan.</p> <p>Como producto final sugerido se puede elaborar una reflexión sobre la letra de las canciones.</p> <p>Este eje permitiría traer una dimensión que hace a la multicausalidad de los hechos históricos, tomando a los artistas como sujetos sociales.</p> <p>Además, contribuye con los valores de la democracia, como la libertad de expresión.</p>
<p>Carta de Juan Gelman: Carta abierta a mi nieto o a mi nieta.</p> <p>Mediante este trabajo se espera analizar cómo eran vulnerados, sobre todo, los derechos de los niños y niñas. Se entiende que la identidad responde a varios elementos, como son las creencias, tradiciones, símbolos, comportamientos, valores, etc.</p> <p>Es posible vincular esta actividad con la clase inicial de Historia, donde se habla de la figura de los desaparecidos.</p> <p>Actividad sugerida: Buscar la declaración universal de los derechos del niño para pensar la frase: “Me resulta muy extraño hablar de mis hijos como tus padres que no fueron”, y relacionarla con el derecho a la identidad.</p>	<p>La guerra de Malvinas</p> <p>Se propone explicitar las causas de la Guerra de Malvinas, y revalorizar a los héroes que fueron a luchar. Además, mostrar que durante la guerra de Malvinas se prohibió la música en inglés, lo cual generó un espacio para el auge de las bandas locales.</p> <p>Se sugiere el trabajo con testimonios de excombatientes con el fin de dar a conocer la situación y movilizar a los alumnos. Como recurso, proponemos la siguiente entrevista</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=7STMmK3ilKQ, aunque puede ser cualquier otra.</p>

<p>Como producto parcial sugerido, se propone retomar el final del libro <i>El mar y la serpiente</i>, donde se le pide a la protagonista que redacte algo en relación a los desaparecidos, y que los alumnos hagan algo similar.</p> <p>Esta actividad posibilitará generar un espacio de memoria social colectiva. Se espera que los alumnos puedan verse interpelados por la realidad del contexto histórico con el que se trabaja y que puedan comprender las cuestiones que hacen a la identidad personal, social y cultural (cuestión que hace también al contenido de la formación ciudadana).</p>	<p>Como insumo para el abordaje se propone también:</p> <p>https://www.educ.ar/recursos/92494/pensar-malvinas</p> <p>Como producto parcial, se propone una caracterización de la situación del Ejército Argentino en la Guerra de las Malvinas o una fundamentación de la prohibición de canciones en inglés desde la lógica del gobierno militar.</p> <p>Este eje permitiría traer otro factor que hace a la complejidad del hecho histórico y además, incluir el pensar de otros sujetos de la época: los jóvenes y los artistas.</p> <p>También es posible ver las vinculaciones con el presente.</p>
<p>Imágenes y canciones de una época</p> <p>El propósito de esta actividad es analizar objetos culturales que surgen como respuesta a la realidad del contexto.</p> <p>Por ello, se sugiere el trabajo con canciones de la época, como “Los chacareros de dragones”, “Canción de Alicia en el país”, “Los dinosaurios”, entre otras que resulten pertinentes para analizar las expresiones en contra del gobierno militar. O el análisis de la portada del disco “La grasa de las capitales” de Seru Giran.</p> <p>Esta actividad puede vincularse con las actividades de Historia respecto a la guerra de Malvinas y la popularización del rock</p>	<p>Los organismos defensores de los DD HH.</p> <p>Se busca poder comprender la lucha de las Madres de Plaza de Mayo, haciendo especial énfasis en la historia de esta asociación.</p> <p>Actividad sugerida: Buscar información sobre las Madres de Plaza de Mayo en: https://madres.org/.</p> <p>Como producto parcial sugerido, se podría escribir un texto que marque los inicios del movimiento de las Madres de Plaza de Mayo, cuáles son los símbolos que las representan y por qué.</p> <p>Este eje trae consigo una dimensión más que compone a la complejidad del hecho</p>

<p>nacional; o con la actividad vinculada con la política cultural durante la dictadura.</p> <p>Como producto parcial, se sugiere que los alumnos busquen canciones de la época y elaboren un análisis de la letra como forma de respuesta a la realidad de ese contexto.</p> <p>Esta propuesta de actividad busca pensar a las canciones de la época en su contexto y permite la comprensión del complejo entramado que buscan expresar.</p>	<p>histórico. Entendiendo el lugar que tienen los diversos sujetos en este período y los distintos intereses a los que responde su participación.</p> <p>Además, contribuye a la formación ciudadana desde la idea de derechos y participación política.</p>
---	--

Actividades integradoras:

Estas actividades persiguen el propósito de integrar los contenidos vistos previamente en ambas materias.

Para ello, se propone el abordaje de la categoría “Crímenes de Lesa Humanidad”

Como actividades que podrían realizarse, sugerimos:

- Investigar qué actos se incluyen en este concepto
- Identificar los crímenes que aparecen en el libro “El mar y la serpiente”
- Elaborar una fundamentación de la potencialidad de los libros prohibidos en la dictadura.
- Explicitar y fundamentar qué objetos culturales (canciones, libros, programas de tv, etc.) de la actualidad serían censurados según los criterios de la dictadura del 76’.

Se pretende que en este momento se puedan entretelar las dimensiones que hacen a la multicausalidad de los hechos históricos analizados en las distintas actividades. Se pretende que los alumnos puedan, a través de una mirada al pasado, poder pensar el presente, problematizarlo, y comprender la importancia de la memoria en el presente. Además, se busca que los alumnos hagan dialogar diversos textos entre sí y que ello les permita elaborar conceptos con una mayor complejidad.

2da etapa: Producción

Elaboración del protocolo de entrevistas

Con la intención de que los estudiantes puedan trabajar sobre la memoria de los habitantes del barrio, se propone la realización de entrevistas a vecinos o integrantes de asociaciones, en las cuales puedan dar cuenta de cómo fue vivir en el contexto de la dictadura, con especial énfasis en la situación propia de la zona de la escuela.

En el caso de escuelas ubicadas en Lugano, pueden acercarse a la [Comisión x la Memoria y Justicia Villa Lugano, Villa Soldati y Villa Celina](#).

En esta etapa, se busca integrar los contenidos de Lengua y Literatura sobre elaboración de entrevistas con la información conseguida en las clases anteriores de contextualización, de manera que los estudiantes puedan realizar preguntas para abordar con mayor profundidad la vivencia de esa época y conseguir información de *primera mano*.

Las entrevistas servirán de insumo a la revista, por lo cual es importante que los alumnos puedan acordar con el entrevistado el consentimiento para su publicación.

Como sugerencia, proponemos que en los pequeños grupos puedan pensar, en una primera instancia, algunas preguntas que los alumnos consideren pertinentes; y que luego se genere un debate entre todos los alumnos cuáles son las preguntas que les resultan más apropiadas según la criticidad de la pregunta y los intereses del curso. Consideramos que el debate constituye una instancia igualadora entre los jóvenes y propicia su participación, lo cual supone un aporte a la formación ciudadana en el sentido que permite, a pesar de las diferencias, poder entender que la opinión fundada de todos tiene la misma importancia. Estas ideas deben ser tenidas en cuenta en todas las instancias de debate que se presenten a lo largo del proyecto.⁴⁸

La idea es entrevistar personas del barrio de aproximadamente 60 años, que puedan relatar la vivencia de la época. Se prioriza gente del barrio dado que la revista que será el producto final se divulgará en la zona. Esto posibilitará trabajar también el sentido de pertenencia del alumnado al barrio, ya que permite construir un producto desde y para el territorio.

El protocolo de entrevistas puede elaborarse en conjunto entre ambas asignaturas.

Una vez realizadas las entrevistas, se propone un espacio de charla entre los alumnos en la que puedan comentar la experiencia de entrevistar, las sensaciones que les generó entrevistar y escuchar relatos en primera persona sobre la época. Este momento contribuye a

⁴⁸ Pensado desde Levinsky (2014)

la formación ciudadana dado que se espera un diálogo en un ámbito de respeto y escucha mutua.

Para el proceso de elaboración y desarrollo de las entrevistas y su desgrabado (en caso de haber conseguido el permiso para su publicación), se sugiere que la duración de esta etapa sea aproximadamente de dos semanas: en la primera, se formulan las preguntas y se pautan las entrevistas; en la segunda, se realizan las entrevistas y su posterior utilización.

Integración

Por último, se propone una actividad integradora de ambas etapas. Se sugiere que, en base a los marcos de referencia que se fueron construyendo a lo largo del proyecto, los alumnos puedan tomar las entrevistas realizadas y elaborar un escrito que ponga en juego algunas de las dimensiones que se hayan visto en la etapa de contextualización y que las puedan relacionar con las vivencias del barrio surgidas de las entrevistas. Estos textos podrían ser utilizados como insumo para la revista, o bien pueden publicarse, por un lado, los objetos parciales y, por otro, las entrevistas.

3era etapa: Preparación y publicación de una revista

Preparación

En esta etapa se trabaja en la producción de la revista en base a los productos parciales realizados previamente en las etapas de contextualización y de entrevistas. Para esto, es preciso que los trabajos hayan sido revisados y reelaborados para estar en condiciones de ser publicados. Ello supone adecuar lo escrito con anterioridad al formato de revista: por ejemplo, elaborar un título, agregar una foto si fuera pertinente, darle un formato diferente (adaptarlo como historieta de humor, para una sección de juegos, etc.).

La propuesta busca que cada grupo de alumnos pueda publicar al menos uno de los trabajos parciales o entrevistas realizadas para que la revista sea una construcción colectiva.

En este momento también se ponen en juego las formas de escritura de los alumnos y los sentidos que les dan a sus elaboraciones, incluyendo una mirada sobre el pasado que les permita traer al presente aquellas cuestiones que deben ser valoradas hoy en día.

Publicación

Es la etapa de toma de decisiones con respecto a la revista. Los alumnos deben pensar el formato de la revista (físico o digital) y las acciones que se requieren para su elaboración.

Por ejemplo: si deciden realizarla en formato físico, cómo conseguir las impresiones, solventar los gastos, etc. En el caso de que sea digital⁴⁹, pensar en cómo hacerla circular de manera que trascienda las barreras de la escuela, entre otras cuestiones que pueden surgir en el debate de cómo llevar a cabo la publicación. Para ello se sugiere un espacio de debate o bien un trabajo en comisiones, que permitan pensar los espacios de participación y validación de opiniones. En esta etapa se trabaja de igual forma en ambas asignaturas.

Se espera que los alumnos puedan tomar conciencia del valor de la expresión, la cual fue prohibida en la dictadura y que hoy requiere volver confirmar su importancia como valor de una sociedad democrática. Al cierre del trabajo, se puede charlar con los alumnos sobre la posibilidad que tendrían sus escritos para ser publicados en la dictadura o si, por el contrario, serían objeto de censura.

A partir del cierre, la pregunta propuesta como eje *¿Por qué es tan importante nuestra expresión y participación en la vida pública hoy en día?* puede adquirir mayor sentido. Se espera que la construcción crítica y colectiva de la revista aporte miradas sobre cuestiones que quizás permanecieron ocultas o desconocidas. El hecho de publicar una revista es solo un ejemplo de las múltiples participaciones que los alumnos pueden tener en la sociedad y es importante que valoren sus aportes.

La elaboración de la revista, como producto del proyecto, permitiría que los alumnos desarrollen capacidades -como expresarse, dialogar, construir consensos, pensar críticamente, autonomía, etcétera- y practiquen valores -como la libertad responsable, el respeto por las diferencias, empatía, participación, etcétera- que hacen a la formación ciudadana y a la convivencia democrática.

4ta etapa: Evaluación

Evaluación del aprendizaje y del proyecto

En este **momento** se espera realizar **la evaluación de los aprendizajes y del proyecto**. Los **instrumentos** podrían ser confeccionados por los docentes y/o también junto con estudiantes.

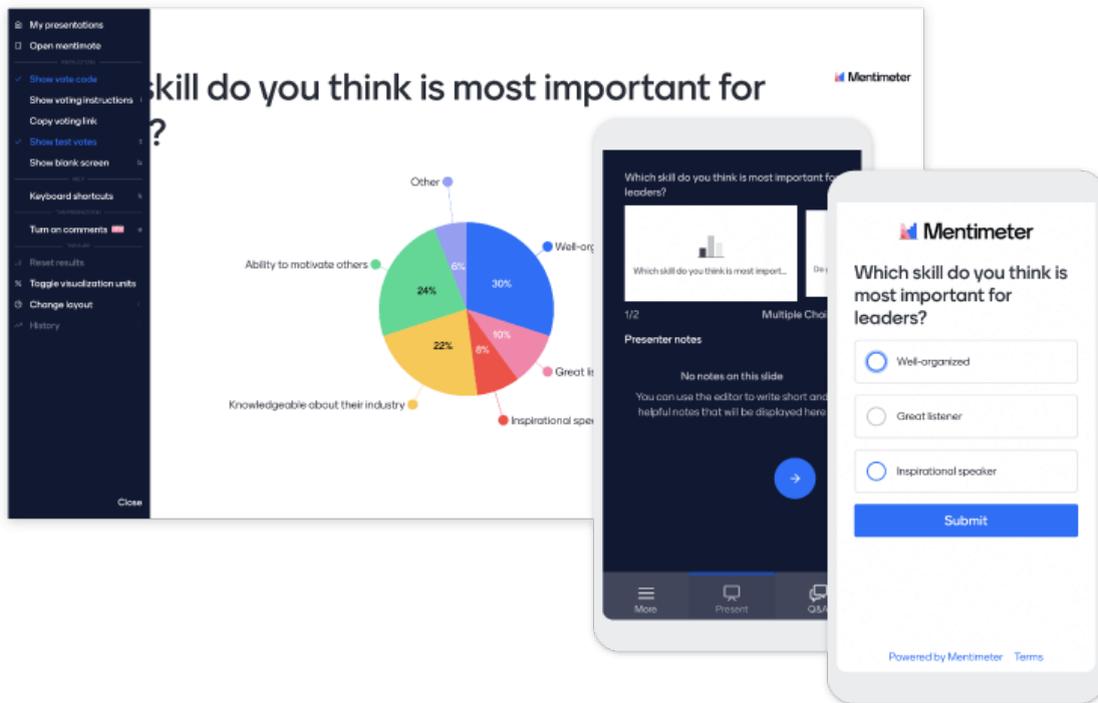
1. Puede optarse por rúbricas para autoevaluación.

-**A través de una rúbrica** que recoja información sobre los logros alcanzados en relación a los contenidos de todas las asignaturas a lo largo de las distintas etapas.

-**A través de una rúbrica** que recoja información sobre el proyecto.

⁴⁹ En el caso de que se decida realizar la publicación en formato digital, se podría pedir la colaboración del área de Informática

2. Puede optarse también por usar la aplicación digital mentimeter para recolectar información de diferente manera como el Multiplechoice, Word Cloud, Opend Ended, Scales, Ranking, Q&A,



En relación con los **instrumentos de evaluación**: la evaluación de aprendizajes se hará a través de un portfolio. Se buscará que los estudiantes puedan ir elaborando productos parciales que deberán ser corregidos por el docente y, en base a las correcciones, reelaborados por los estudiantes. Esta evaluación formativa permite orientar las acciones.

La evaluación del proyecto se piensa a través de una autoevaluación con soporte en una rúbrica elaborada por los docentes o entre docentes y estudiantes.

Criterios de evaluación

Para la evaluación de aprendizajes se tendrá en cuenta el grado de avance realizado por los estudiantes, considerando el punto de partida y el de llegada de cada estudiante.

Los criterios para los aprendizajes estarán directamente relacionados con los contenidos de cada área, pero también con los de formación ciudadana (por ejemplo, respeto por las diferencias, aportes al bien común, escucha, participación, trabajo colaborativo, etc.)

Ejemplo de criterios vinculados al aprendizaje de contenidos:

Indicadores (contenidos de las áreas)	NIVEL BÁSICO ALCANZADO	NIVEL INTERMEDIO ALCANZADO	NIVEL MÁXIMO ALCANZADO
---------------------------------------	------------------------	----------------------------	------------------------

Lectura y comentario de obras literarias de distintas épocas, movimientos y géneros	(Formular un primer alcance)	(Formular un segundo alcance)	(Formular un tercer alcance)
Participación habitual en situaciones sociales de lectura en el aula.	(Formular un primer alcance)	(Formular un segundo alcance)	(Formular un tercer alcance)
Producción y escucha de entrevistas	(Formular un primer alcance)	(Formular un segundo alcance)	(Formular un tercer alcance)

También es pertinente evaluar de qué manera los alumnos intervienen y aportan en el proyecto sobre todo pensando en la formación ciudadana. Ejemplo de criterios vinculados al proyecto:

Indicadores (contenidos de las áreas)	NIVEL BÁSICO ALCANZADO	NIVEL INTERMEDIO ALCANZADO	NIVEL MÁXIMO ALCANZADO
Asistencia a todo el Proyecto	(Formular un primer alcance)	(Formular un segundo alcance)	(Formular un tercer alcance)
Participación en las actividades del Proyecto	(Formular un primer alcance)	(Formular un segundo alcance)	(Formular un tercer alcance)
Aportes al grupo en la realización del producto parcial	(Formular un primer alcance)	(Formular un segundo alcance)	(Formular un tercer alcance)

Aportes al grupo total en la realización del producto final	(Formular un primer alcance)	(Formular un segundo alcance)	(Formular un tercer alcance)
Apropiación de aprendizajes de las áreas curriculares a los fines del proyecto	(Formular un primer alcance)	(Formular un segundo alcance)	(Formular un tercer alcance)

Siendo la evaluación un tema de suma complejidad lo presentado hasta aquí son sugerencias que deberán ser revisadas y repensadas por los docentes a cargo.

5. Bibliografía

- Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps.) (1993). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Avila, R. (2004). La observación, una palabra para desbaratar y re-significar: hacia una epistemología de la observación. *Cinta de Moebio, número 021*. Santiago, Chile: Universidad de Chile.
- Bravo, M. J. (2012) La gramática y sus conexiones con la lectura y la escritura. En Bombini Gustavo (coordinador). *Lengua & Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires, Biblos.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y el declive de la institución. En *Política y Sociedad, vol. 47* nro. 2: 12-25, Universidad Complutense de Madrid.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Finocchio, S. (1995). *Enseñar ciencias sociales*. Buenos Aires: Troquel.
- Levinsky, R. (2014). La literatura para hacer experiencia del lenguaje, reinventar conversaciones y promesas. En Kaplan, Andrea y Berezán, Yanina. *Prácticas de no-violencia. Intervenciones en situaciones conflictivas*. Buenos Aires, Noveduc.
- Lizarriturri, S. (2014). El recorrido elíptico en la didáctica de la lengua. En Civarolo, María

- Mercedes y Lizarriturri, Sonia Gabriela. *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María.
- Mastache, A. (2019). La formación ciudadana en la escuela secundaria. Aportes a su didáctica. *Revista del IICE, Número 46*, Dossier "Estudios y debates sobre educación secundaria". Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación, FFyL-UBA.
- Mastache, A. (2007) El nivel medio: una institución. *Revista Actas Pedagógicas, Número Especial "Instituciones Educativas"*.
- Terigi, F. (2018). La universalización de la escuela secundaria argentina: seis proposiciones para avanzar hacia allí y otras tantas advertencias sobre los obstáculos que se afrontan. En Martínez, Silvia (comp.). *Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad*. General Roca: Publifadecs.
- Sigal, C. (2009). *Orientaciones para el seguimiento del Proyecto Escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

7 - Lectura y Expresión de Identidades de América del Sur

Un recorrido por la historia reciente

Autoras:

Jimena Mosiewicki

Lara Reynoso Mraidan

Melisa Libfrand

Yazmin Rey

Historia Latinoamericana

Lengua y Literatura

Teatro

ESI

4to año

1° cuatrimestre de 2022

1. Introducción

En el trabajo se desarrolla un diagnóstico de la Escuela Manuel Mujica Láinez ubicada en Villa Lugano, y de una clase de Historia Latinoamericana dictada en cuarto año con orientación en Letras en otra escuela de la Ciudad. Teniendo en cuenta este análisis, se propone el proyecto “Lectura y Expresión de Identidades de América del Sur. Un recorrido por la historia reciente” que articula las asignaturas: Lengua y Literatura, Historia y Teatro. La idea central supone retomar los acontecimientos de las dictaduras militares en América del Sur (Brasil, Argentina, Uruguay y Chile) de las décadas de 1960 y 1970, haciendo especial énfasis en la expresión y la censura de las identidades. Sumado a la presentación de dicha temática por parte de la docente de Historia, se abordarán los contenidos desde el trabajo con obras literarias, y su posterior representación teatral con el armado de un guión. El producto final del Proyecto será la presentación por parte de los alumnos de una obra teatral.

2.- Metodología de trabajo

En un primer momento, trabajamos a partir de la vista del documental “La escuela contra el margen” (2019) para dar cuenta de las características de la escuela secundaria Manuel Mujica Láinez. Posteriormente, realizamos una segunda vista registrando sistemáticamente aquello que nos fue de interés y nuestras inferencias subjetivas en una tabla de cuatro columnas.

En un segundo momento, nos acercamos a la observación de un registro de clase de cuarto año de la asignatura Historia Latinoamericana de otra escuela de la Ciudad y una entrevista a la docente que la dicta, también buscando dar cuenta de nuestras inferencias subjetivas en el proceso de observación.

A partir de ambas observaciones, desarrollamos hipótesis de la escuela en términos institucionales y de la clase en términos didácticos generales y específicos de la Historia. Tomando estas hipótesis como diagnóstico, comenzamos a pensar en un proyecto para proponer a la docente.

Para realizar este trabajo, nos posicionamos desde una perspectiva abierta y situacional de la observación, que nos permitió captar a la vez la globalidad de manera sistemática y focalizar en aquello que buscamos identificar. En este proceso, realizamos un recorte desde nuestra propia implicación, entendiendo que “el que ve no es el ojo sino el sujeto, culturalmente situado, culturalmente socializado, con más o menos experiencia o conocimiento” (Ávila, 2004, p. 3).

3.- Diagnóstico tentativo

Sobre la Escuela

Se podría visualizar en el funcionamiento institucional de la Escuela una tendencia a un funcionamiento en una modalidad progresiva (Lidia Fernandez en Mastache, 2007).

Esta escuela, ubicada en el barrio de Lugano en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, está inmersa en un contexto de conflictos barriales históricos que se harían presentes en la institución de distintas maneras. Por ejemplo entre lxs estudiantes: *“Los estudiantes debaten sobre qué sucede con la policía cuando caminan por la calle porque ‘te ven con gorrita’”* (Anexo I, p. 12). Ante estos conflictos, se podría observar que la institución los aborda y los hace parte de su lógica, con vistas a planificar las opciones de tratamiento y las propuestas más adecuadas para esta realidad institucional en particular. Podría pensarse la instancia de la reunión y el debate que allí se da como ejemplo de un predominio de funcionamiento en una modalidad progresiva.

[...] el director cuenta que no le gusta la gendarmería en la puerta de la escuela y por eso planteó que se fueran (...) habla de la posibilidad de que a partir de un conflicto entre jóvenes del barrio, un sector tome la escuela en forma de venganza. Algunos docentes manifiestan preocupación por la seguridad. (Documental, p.6)

Desde la escuela, se brindarían espacios institucionales para poner en común las preocupaciones, tanto del director como de lxs docentes, sobre los conflictos barriales.

A su vez, podría pensarse desde el lugar de lxs estudiantes quienes “trabajan en equipo para sumar elementos a su cartelera que logren contar una historia, la historia del barrio” (Documental, p. 11).

Al día siguiente, es su turno. Dos estudiantes van hacia el micrófono y saludan. Leen la introducción que hace mención a de qué trata su trabajo (...) “Es un mapeo del barrio para mostrarles dónde vivimos y cómo vivimos. ¿A quiénes? A quienes no ven otra realidad de la que caminan a diario”. Comentan que esto fue un proceso y que implicó aprender a respetarse el uno al otro, a trabajar en equipo, a entender las diferencias, etc. (Documental, p. 14)

Las situaciones presentadas representarían instancias en la que se debate respecto a las influencias externas, las cuales serían problematizadas a través del análisis y la búsqueda de soluciones, tal como se define la modalidad progresiva.

Sobre la evaluación en la clase de Historia

Se podría inferir que en la clase de Historia Latinoamericana de 4º año existe un énfasis en la evaluación formal, la cual genera un obstáculo en la apropiación de las temáticas abordadas (Quiroz, 1993).

Se observaría este énfasis, por ejemplo, en la situación en la que la docente realiza devoluciones sobre las exposiciones que hacen lxs alumnos en el inicio de la clase.

P: Alisson, las exposiciones siguientes necesitamos que sea más fluido, que puedan hablar, ser escuchadxs, un poco más, ¿sí?

también en voz baja) M12, M13: Pero era cortito el tema.

P: Bueno, para las exposiciones siguientes necesito que sea más. (Observación, p. 4).

El énfasis de la docente en la extensión de la exposición más que el contenido en sí podría pensarse como un indicador de la importancia de los resultados por sobre la temática abordada, dificultando la integración efectiva de los contenidos.

También podría observarse este obstáculo para el aprendizaje cuando la docente presenta las consignas para un trabajo práctico a entregar.

P: Era una colonia Francesa... se produce en 1804, antes que las revoluciones de 1810, va a ser el primer país latinoamericano que se independice. Bueno, voy a dar las consignas.

V10: Uhhhh, todos los días consigna.

P: Desarrollar, paréntesis, mínimo en dos hojas...

V10: ¿Qué? ¿Pongo paréntesis?

V7,V8: 2 hojas de árbol (se ríen). (Observación, p.4)

En este fragmento se podría tomar la queja como indicador de que hay una gran cantidad de instancias de evaluación. Posteriormente...

P sigue dictando: Pensar las revoluciones de Inglaterra y Francia sobre el proceso de las revoluciones americanas que se inician en 1810.

V10: ¿En qué página está?

P: No, eso ya en 4to eso no se pregunta. Lean la consigna. No dice desarrollen las revoluciones. Yo quiero un texto argumentativo sobre esa idea. (Observación, p.4)

En esta parte del registro, lxs estudiantes, una vez presentada la consigna de evaluación, se enfocarían en las pautas para cumplirla, y pondrían el énfasis en responder a las expectativas y lógica de la docente. Nuevamente, quedaría en segundo plano la integración del contenido, dado que la prioridad de lxs estudiantes radicaría en su supervivencia escolar y no en el aprendizaje motivado por el interés.

Sobre la estrategia didáctica de la docente

Se podría deducir que la estrategia didáctica respondería al uso de organizadores previos y al método de exposición-discusión. Esta estrategia sería utilizada por la docente para enseñar las relaciones entre las múltiples causas y las revoluciones independentistas (Eggen y Kauchak, 1999).

P ¿En qué país que ustedes conocen se estaba produciendo alguna revolución, pero que está vinculado con lo económico?

V10: En Francia.

P: Vos dijiste Francia, pero yo pregunté en lo económico.

V19: Inglaterra

Comienzan murmullos leves, se escucha la palabra revolución industrial.

P dice: Ahh, algo vieron entonces. (Observación, p. 8)

La docente intentaría marcar relaciones entre lo que lxs estudiantes ya conocen y el tema por aprender, y centraría en allí la enseñanza. Para esto utilizaría organizadores previos (conceptos relevantes) a partir de los cuales lxs estudiantes podrían incorporar nuevos conocimientos y así generar un aprendizaje significativo (Ausubel en Novak, 1990). Con este objetivo es que la docente relacionaría la nueva información sobre las revoluciones independentistas a partir de lo que ya saben de las revoluciones francesa e industrial. En otro fragmento de la clase:

Bueno, eso es lo que tenemos que recuperar acá en este curso, sino es como que

siempre terminamos mirando como una partecita separada, mucho de ese contexto ustedes sí deberían haberlo visto; si no lo vieron, entonces deberíamos revisarlo acá, porque tenemos que tenerlo. (Anexo 3, p. 8)

Se podría observar aquí que la docente busca recuperar el contexto que vieron años anteriores para que lxs alumnxs puedan anclar los nuevos contenidos.

Sobre el enfoque de enseñanza

David Perkins (1997) reconoce tres maneras generales de enfocar la enseñanza. Se podría hipotetizar que la forma que prima en la clase de Historia Latinoamericana se correspondería con la instrucción didáctica. En la misma, el predominio de la actividad recae en la presentación de información clara y sistemática para que lxs estudiantes puedan recibirla, organizarla y asimilarla. En el siguiente fragmento, la docente presenta la organización de la materia:

P: Listo, empezamos.

Va al pizarrón y pide que le traigan un borrador, se acerca a una A, se lo pide.

P: Vamos a organizar cómo continúa el cuatrimestre. En el segundo trimestre como es más cortito dijimos que íbamos a hacer otro periodo hasta 1930 y el último de 1930 hasta donde lleguemos. ¿Por qué me interesa que hagamos esto? Para que sepamos donde estamos parados hoy. (Observación, p. 4)

La docente explica el orden de los contenidos en el cuatrimestre y las razones de los recortes en determinados momentos. En su explicación buscaría presentar la información de una manera clara y organizada, con el propósito de que les sea fácil a lxs estudiantes asimilarla.

Posteriormente, se podrían observar en diversos momentos de la clase que la docente buscaría explicar los motivos de la inclusión de los contenidos, por ejemplo cuando da cuenta del contexto pre-revolucionario en el siguiente fragmento:

P: Vamos a tratar de ver el contexto pre-revolucionario, es decir vamos a verlo a partir de ahora y en las próximas clases. Yo lo pongo como título y voy a hacer unas anotaciones del contexto histórico de 1810. ¿Por qué? Porque en 1810, lo vamos a ver más en profundidad, pero en general nosotros sabemos que hubo una revolución en el Río de la Plata. ¿Todo esto lo saben o no?

Voces masculinas dicen que sí. (Observación, p. 7)

Por medio de la presentación de las razones por las que se incluyen ciertos temas para lograr una claridad en su exposición, sumada a la explicación de los temas nuevos, la estrategia de enseñanza de la docente quedaría enmarcada en la instrucción didáctica.

Sobre la didáctica de la Historia

El abordaje de la Historia en la clase respondería a los **nuevos enfoques de las ciencias sociales** (Finocchio, 1995), ya que la docente pareciera comprenderla en términos de los procesos, del lugar de las sociedades y del cambio social (Aisemberg, 1993).

Se observaría este posicionamiento en las explicaciones de la docente, ya que daría cuenta no sólo del qué y del cómo sino también del por qué de los hechos (Aisemberg, 1993). Por ejemplo, en el siguiente fragmento:

P: Lo que vamos a ver es contra qué rompen las revoluciones. La de 1810. Por eso estuvimos repasando el mundo colonial, a punto tal que tampoco se va a romper del todo. Van a ir viendo ustedes que se reconocen supervivencias de lo que fue esta sociedad colonial. ¿Hasta acá van entendiendo? Entonces tenemos que ver cómo fue el mundo colonial para ver contra qué rompe las revoluciones que se inician. Para, al final del cuatrimestre, deberíamos llegar hasta acá, momento en el que se terminan de consolidar los estados nacionales. (Observación, p.5).

La docente buscaría dar cuenta de las causas de las revoluciones incorporando el tema de la sociedad colonial como punto de partida de las mismas, lo que otorgaría significatividad al conocimiento que busca impartir, en tanto se trataría de un punto de vista conocido.

A su vez, en el siguiente fragmento del registro de la clase, la docente abordaría el hecho histórico desde múltiples dimensiones, en este caso dos revoluciones, una en clave económica (industrial) y otra en clave ideológica, política (francesa).

P: Entonces ¿hasta acá vamos? Pregunto si se entendió porqué fue que la revolución industrial es fundamental en este contexto... ¿Por qué? Si yo tengo la fuerza de este capitalismo británico que quiere, que necesita materias primas del continente, la existencia del monopolio comercial... [...] Bueno, hasta acá estamos. Otra revolución contemporánea también la vamos a poner como contexto previo. [...] Muy bien, ahora sí... La revolución francesa, que está vinculada con un

proceso ideológico, político. (Observación, p. 9).

Esta forma de presentación se condeciría con la perspectiva de la nueva historia social, en tanto supondría considerar una complejidad del saber sobre la historia que para su comprensión precisa de un abordaje analítico multicausal, de la inclusión de dimensiones económica, política, social y de las mentalidades (Aisemberg, 1993).

En la misma línea, se podría inferir que a través de sus preguntas, la docente buscaría que lxs estudiantes puedan contextualizar los hechos históricos.

P: ¿Se dio solamente en el Río de la Plata un proceso revolucionario en 1810?

V10, V8: No.

P: ¿En qué otros lugares se dio revoluciones o se dieron revoluciones?

Algunxs responden aunque no se escucha bien. Uno de los alumnos varones dice “Estados Unidos.”

P: Esto quiere decir que la Argentina está acostumbrada, o miramos el ombligo como historia, o miramos en relación a EEUU, pero poco sabemos en relación al continente. [...] ¿Por qué en varios países de nuestro continente van a eclosionar? Porque evidentemente hay condiciones hay un contexto histórico mundial... (Observación, p. 8).

Explícitamente, la docente resalta la importancia de contar con este contexto latinoamericano, por lo cual se podría pensar que busca que “en el entramado de las preguntas y respuestas construyan su propia explicación de los hechos, del proceso histórico” (Aisemberg, 1993, p.45).

Por otro lado, enmarcando en esta concepción de la Historia, la enseñanza de fechas sería utilizada para construir nociones temporales más complejas integrando relaciones entre unas fechas y hechos y otros.

P: ¿Qué fue la revolución francesa? Primero, ¿cuándo se inicia?

Discuten dos chicos, V8 y V10 sobre qué siglo, si fines del XVIII o principios del XIX.

P: Fines del siglo XVIII, está bien, correcto. Es fácil, no es 678, es 789. 1789. Miren, hay fechas que tienen que aprenderse porque hay fechas que sí tenemos que aprendernos porque nos sirven como hitos. Tenemos que conocer algunas fechas, no digo todas. [...] Estos dos procesos son contemporáneos, o sea cuando no se

acuerden nada, no pueden olvidarse que ambos procesos son contemporáneos. Entonces, fines del siglo XVIII y principios del XIX, el proceso revolucionario se va a extender... (Observación, p. 9).

Las fechas estarían siendo utilizadas por la docente como instrumento de contextualización y no como dato aislado, haciendo que lxs alumnxs vayan tomando conciencia de las nociones temporales que dominan. (Finocchio, 1995)

4.- Proyecto- Lectura y Expresión de Identidades de América del Sur. Un recorrido por la historia reciente.

Ubicación temporal del proyecto

Todo el año escolar.

Fundamentación

En el marco del contexto institucional analizado, entendemos que la escuela busca trabajar de manera situada con las problemáticas del contexto que intervienen en la vida de lxs estudiantes y atraviesan la cultura institucional (Mastache, 2007). Por eso, creemos interesante invitar a lxs estudiantes a pensar qué es la libre expresión de la identidad, y a debatir de qué manera las diversas identidades de la región fueron censuradas durante los procesos dictatoriales de las décadas de 1960 y 1970 en Argentina, Brasil, Chile y Uruguay.

Por otra parte, reconocemos que la docente aborda la Historia desde las nuevas perspectivas o corrientes de la disciplina (Finocchio, 1995). De acuerdo con esta postura, consideramos pertinente que la propuesta didáctica permita vincular el pasado con el presente, y que, además, los hechos se presenten con cierta profundidad, de manera que permita lograr una mayor comprensión desde las diversas dimensiones (política, económica, social y cultural).

La historización de las obras literarias y su posterior representación permitirán una inmersión en los contenidos de las materias que se abordarán en el Proyecto.

Por otra parte, identificamos un importante énfasis en la evaluación por parte de la docente; situación que podría obstaculizar el desempeño de lxs alumnxs (Quiroz, 1993). Por ello, para que lxs estudiantes puedan alcanzar los aprendizajes esperados, la propuesta

contempla instancias de evaluación formativa, de retroalimentación frecuente y de autoevaluación. Se busca así tener en cuenta los procesos de lxs estudiantes y no solo el producto final. En la misma línea, se sugiere complementar con el desarrollo de una rúbrica construida en conjunto entre lxs docentes de las tres asignaturas, la cual será compartida a lxs estudiantes en la presentación del Proyecto para transparentar los criterios de evaluación.

Por otro lado, en tanto se observa en la clase una gran centralidad puesta en la docente mediante la instrucción directa (Perkins, 1997), creemos importante que la propuesta permita complementar la exposición con el trabajo con diversas fuentes históricas (entrevistas, diarios, películas documentales). Tenemos en cuenta que para lxs estudiantes el uso de textos disponibles en Internet supera al uso de material impreso, y que la inclusión de la tecnología en los deberes los vuelve más atractivos (González De La Torre, Jiménez Mora y Chavarín Rodríguez, 2016). Por eso, se propone a lxs estudiantes una búsqueda activa de dichas fuentes para un intercambio posterior en clase -que evite una lectura meramente instrumental-. Así, se apunta a que realicen en su búsqueda operaciones de pensamiento como la contrastación, la búsqueda de validación, síntesis, análisis y reflexión (González De La Torre, Jiménez Mora y Chavarín Rodríguez, 2016).

Además de las fuentes históricas, se trabajará con obras literarias de interés que se abordarán en Lengua y Literatura para ser analizadas con mayor profundidad. Luego, se transcribirá una de estas obras a un guión teatral, lo cual implicará un proceso de escritura y reescritura. Esto permitirá a lxs estudiantes acercarse y apropiarse de la obra literaria (Levinsky 2014).

Sardi (2013) afirma que escribir en las clases de Lengua y Literatura forma parte de las prácticas cotidianas en las aulas, ya que logra que lxs estudiantes puedan incorporar no solo los conocimientos de carácter literario sino que, a su vez, es una oportunidad para que lxs estudiantes construyan una voz propia. En este sentido, consideramos importante la inclusión de instancias de escritura en el Proyecto ya que es una práctica que habilita la expresión.

Para desarrollar el Proyecto, entendemos la necesidad de pensar a lxs estudiantes como actorxs políticxs que pueden obtener conocimientos y competencias para poder sostener una opinión fundada sobre las temáticas abordadas. Por ello, sugerimos que la selección de la obra que será traducida a guión suceda en conjunto: a partir de dos o más opciones que proponga la docente, realizar una votación con lxs estudiantes. En este proceso de votación se podría dar lugar a que lxs estudiantes expongan sus argumentos, poniendo en juego la expresión de los intereses de lxs diversxs participantes del Proyecto. Así, luego de una

transmisión de conocimientos, la forma pedagógica se orientaría a su uso crítico por parte de lxs alumnxs en ejercicios en donde el debate tenga un rol importante (Martuccelli, 2016).

El guión será luego representado por medio de un proceso de producción y puesta en escena de una obra teatral, permitiéndoles la elección de los roles requeridos. De esta forma, la propuesta propone un rol activo por parte de lxs estudiantes y, a la vez, permite dar cuenta de “una exposición en términos que eviten el simplismo de una reducción del teatro a su vertiente literaria y den cuenta del abanico completo de elementos que intervienen en la composición del hecho dramático” (Pérez, 1994, p. 192). Creemos central que lxs estudiantes puedan explorar la obra teatral como un proceso y no solamente apunten a la representación del guión que escribieron. En este sentido, Laferrière (1999) nos advierte que demasiadas veces en la escuela se usa el teatro confundiendo la meta con la función; para evitarlo, en este proyecto la meta consiste en la creación de esa representación, incluyendo cada uno de los procesos que implica.

Objetivos

- Que lxs estudiantes logren acercarse a los contenidos de una manera interdisciplinaria y desde un rol activo que ponga en juego sus intereses abordando el eje propuesto en el proyecto.
- Que lxs estudiantes conozcan la coyuntura política, social, económica e ideológica de las dictaduras de las décadas de 1960 y 1970 en América del Sur (Argentina, Brasil, Chile y Uruguay), a través del trabajo con diversidad de fuentes.
- Que lxs estudiantes conozcan obras literarias que den cuenta de la censura en los procesos dictatoriales de las décadas de 1960 y 1970 en América del Sur (Argentina, Brasil, Chile y Uruguay).
- Que lxs estudiantes logren la traducción de obras literarias en guión teatral considerando tanto la coherencia de la Historia como las características del género estudiadas.
- Que lxs estudiantes logren llevar a cabo la producción de la obra teatral a partir de su propio guión.

Propósitos:

- Brindar un espacio reflexivo para abordar la censura de las identidades en las dictaduras de las décadas de 1960 y 1970 en América del Sur (Argentina, Brasil, Chile y Uruguay).

- Fomentar espacios de lectura y escritura en conjunto por medio de la socialización de obras literarias censuradas en el contexto trabajado, y la posterior construcción de guiones propios.
- Favorecer el abordaje de obras literarias de manera compartida e intensiva, dando lugar a vinculaciones con otros discursos sociales.
- Brindar autonomía a lxs estudiantes en la producción teatral, permitiéndoles conocer los diferentes roles requeridos para llevarla a cabo y eligiendo cuál ocupar según el interés de cada unx.

Eje

¿De qué modos la libertad de expresión se relaciona con la construcción de identidades?

Producto

El producto final esperado es la puesta en escena de la obra teatral producida por lxs estudiantes de cuarto año. Se sugiere que la obra pueda presentarse en el marco de un evento de convocatoria abierta a toda la escuela, o a algunos años, y/o a las familias de lxs estudiantes.

Contenidos por asignatura

Historia

- Características específicas de los procesos de inestabilidad y violencia política en la Argentina y en la región en el contexto de las grandes transformaciones políticas y culturales de las décadas de 1960 y 1970.
- Inestabilidad política, violencia y autoritarismo en la Argentina en el contexto mundial y latinoamericano → Dictaduras en América del Sur: Brasil, Chile, Uruguay y Argentina. Terrorismo de Estado. El conflicto con Chile. La guerra de Malvinas.

Lengua y Literatura

- Obras literarias de distintas épocas, movimientos y géneros (con énfasis en literatura latinoamericana), de manera compartida e intensiva. → Vinculaciones con otros

discursos sociales: artísticos, científicos, técnicos, etc., que configuran o prefiguran modos de pensar la realidad o de representarla.

- Prácticas literarias en distintas regiones de Latinoamérica, sus condiciones de producción y los diversos contextos de circulación en distintas épocas.
- Técnicas de escritura de guión.

Arte: Teatro

- El cuerpo, movimiento y voz: Actitud corporal y gestualidad en situaciones diversas. Proyección de la mirada y el gesto. Relación entre la energía, la quietud y el movimiento y Expresividad gestual de diferentes estados de ánimo y de carácter: lo cómico, lo dramático y Expresividad y cualidad de la voz hablada.
- El teatro y los teatristas del pasado y del presente e Indagación sobre vidas y obras de actores, directores y dramaturgos, regisseurs o directores de cine. Identificación de las tareas propias de cada uno de los que participan en una producción teatral profesional: escenógrafo, director, vestuarista, músico, actores, dramaturgo, etc.

Contenido transversal -ESI

La **Educación Sexual Integral** adquiere sentido como eje transversal de la propuesta en tanto las identidades son consideradas en sentido amplio, retomando las restricciones frente a las posibilidades de elegir de qué manera vivir y en qué espacios desarrollarse. Principalmente recuperamos la censura a la libertad de expresión durante las dictaduras de las décadas de 1960 y 1970 en Brasil, Chile, Uruguay y Argentina. Se tomarán en cuenta no sólo las identidades individuales sino también las identidades colectivas de América del Sur. Al respecto, los lineamientos curriculares de la ESI para el Ciclo Orientado del nivel secundario en las áreas trabajadas buscan recuperar estas dimensiones de la construcción identitaria como derecho que involucra también la libertad de expresión (Resolución CFE N°43/08, 2008).

Desde las **Ciencias Sociales**, donde se contempla la asignatura Historia, se plantea que la comprensión y evaluación de los problemas de la sociedad actual requieren de actitudes críticas, flexibles y creativas, enmarcando las problemáticas del presente en un contexto que rescate las experiencias sociales del pasado y de grupos y personas de otros ámbitos sociales y culturales. A la vez, retoma la importancia de promover el conocimiento de la diversidad entre los seres humanos, en relación con los modos de vida, sus creencias, intereses y

particularidades culturales y étnicas. Esto permite a cada ser humano reconocer su condición de miembro de una cultura y de una historia (Resolución CFE N°43/08, 2008).

Desde **Lengua y Literatura**, los lineamientos para la ESI consideran que la cultura lingüística contribuye a estructurar la sociedad, acompaña su historia y forma parte de su identidad. En este sentido, el Lenguaje se presenta en estrecha relación con el pensamiento, el dominio de la palabra y el ejercicio de la participación. Así, por medio del Lenguaje, las personas se apropian de las imágenes del mundo compartidas y de los saberes social e históricamente acumulados. A través de su dimensión representativa, el Lenguaje permite al ser humano configurar mentalmente el mundo que lo rodea y las relaciones. Asimismo, se constituye como un medio privilegiado de comunicación y, a través de los intercambios, regula la conducta propia y ajena. Este dominio permite acceder a información, expresar y defender los propios puntos de vista, construir visiones del mundo compartidas o alternativas y participar en los procesos de circulación y producción de conocimiento (Resolución CFE N°43/08, 2008).

Desde **Educación Artística**, específicamente desde la asignatura **Teatro**, los lineamientos de ESI proponen recuperar y desarrollar la experiencia sensible y emocional de lxs estudiantes, posibilitando el aprendizaje de los diversos lenguajes artísticos, así como la exploración y el ejercicio de diversas formas de expresión y comunicación de ideas, sentimientos, emociones y sensaciones. Por esto mismo, lo que se busca es promover la construcción de relaciones humanas profundas y respetuosas, la reflexión y valoración del cuerpo como expresión de la subjetividad (Resolución CFE N°43/08, 2008).

Considerando lo dicho, pensar de qué modos la libertad de expresión se relaciona con la construcción de identidades tiene un fuerte anclaje en la reconstrucción histórica por medio de la Literatura, como artefacto que abona a la construcción de una identidad comunitaria, los modos de representar la realidad y de expresarse a lo largo del tiempo y a través de diferentes medios.

La propuesta del Proyecto tiene un fuerte énfasis en recuperar el debate y la participación por parte de lxs estudiantes, permitiendo la construcción de una visión propia que pueda ser expresada en libertad, poniendo en juego el cuerpo.

Duración

1 año escolar.

Las actividades del proyecto se encuentran divididas en cuatro etapas para fines evaluativos y organizativos. Las mismas se presentan a continuación.

Secuencia cronológica de actividades

- Primera etapa

Marzo:

Presentación del proyecto. Se describe la temática del Proyecto, particularmente los sentidos del eje estructurador: “¿De qué modos la libertad de expresión se relaciona con la construcción de identidades?”. Se comparten los objetivos, propósitos y criterios de evaluación.

Abril:

Historia - Se abordan los rasgos centrales respecto de la coyuntura de las dictaduras de las décadas de 1960 y 1970 en Argentina, Brasil, Chile y Uruguay, por medio de la exposición docente y de la búsqueda por parte de lxs estudiantes de fuentes históricas que complementen la información. Se sugiere que lxs estudiantes formen cuatro grupos, de modo que cada grupo tenga asignado un país al cual restringir la búsqueda. En un segundo momento, los hallazgos serán puestos en diálogo con toda la clase, reponiendo la información ausente.

Mayo:

Lengua y Literatura - Se presentan a cada uno de los grupos, según corresponda, diversas obras literarias censuradas durante las dictaduras de las décadas de 1960 y 1970 en Argentina, Brasil, Chile y Uruguay. Se propone el trabajo de análisis de estas obras, que estará fundamentalmente signado por la ubicación de las mismas en el contexto histórico.

Historia - Se propone el estudio pormenorizado de los rasgos históricos que atraviesan la producción literaria, lxs autores de las obras y su censura. Se invita a lxs estudiantes a debatir sobre los aspectos que constituyen la censura de la obra literaria como hecho histórico.

Primera instancia de evaluación

- Segunda etapa

Junio/Julio:

Lengua y Literatura - Se invita a lxs estudiantes a debatir sobre los diferentes aspectos que destacan en cada una de las obras literarias con el fin de seleccionar una de ellas, teniendo en cuenta su anclaje en contexto (se sugiere invitar a la docente de Historia). Posteriormente, se propone la traducción de la obra elegida a guión teatral.

Teatro - Se plantea la indagación de las tareas correspondientes a cada rol requerido en una producción teatral. Después, se realiza la división de roles, según los intereses de cada unx. En paralelo, se trabajan diversas técnicas teatrales, en particular la expresión corporal.

Historia - Se procura la profundización del contexto histórico de la obra seleccionada, en función a su verosimilitud.

Segunda instancia de evaluación

- Tercera etapa

Agosto/Septiembre - Octubre/Noviembre:

Teatro - Se aborda la producción de la obra, incorporando diversas modalidades de trabajo, por grupos e individualmente, respetando los roles elegidos por lxs estudiantes y sus especificidades técnicas. Se proponen ensayos de la obra teatral.

Historia - Se procura el trabajo detallado sobre las formas de vestir/hablar respecto del contexto en que transcurre la obra seleccionada haciendo hincapié en su verosimilitud.

Literatura - Reformulaciones pertinentes del guión.

Tercera instancia de evaluación

- Cuarta etapa

Diciembre:

Puesta en escena de la obra de teatro para toda la escuela.

Cuarta instancia de evaluación

Evaluación del aprendizaje y del proyecto:

Se propone que la evaluación del proyecto sea de tipo formativa; esto implica retomar los procesos de lxs estudiantes y no sólo tener en cuenta el producto final o resultado. Se sugiere que esta evaluación se realice por medio de una rúbrica construida en trabajo conjunto de lxs docentes de las tres asignaturas. Es esencial que la misma recupere la articulación de las asignaturas como criterio que sintetice la propuesta del proyecto en relación al eje. Esta rúbrica será compartida con lxs estudiantes. De este modo, podrán conocer los propósitos del proyecto, y se transparentarán los criterios de evaluación, para que puedan tenerlos en cuenta a lo largo de su recorrido (Anijovich, Malbergier y Sigal, 2005).

Para evaluar el desarrollo del proyecto, es fundamental la retroalimentación frecuente, particularmente en los momentos del trabajo con fuentes, de la escritura a través de borradores y su revisión, y durante la producción de la obra teatral.

Es importante, a la vez, pensar instancias donde lxs estudiantes puedan realizar una autoevaluación de sus propios procesos. Sugerimos realizar una autoevaluación con posterioridad a la presentación de la obra.

Proponemos para evaluar los aprendizajes las siguientes instancias:

Primera instancia, se sugiere:

- Exposición oral para la presentación de las fuentes (Historia).
- Armado -por parte de la docente- de una lista de correcciones comunes, pertinentes a los trabajos de búsqueda y presentación de lxs estudiantes, para permitirles rehacer o corregir sus propios trabajos, a modo de retroalimentación (Historia).
- Evaluación escrita sobre los procesos dictatoriales en América del Sur (Brasil, Argentina, Chile y Uruguay) (Historia).
- Comprobación oral o escrita de lectura de las obras literarias asignadas a cada grupo (Lengua y Literatura).

Segunda instancia, se sugiere:

- Debate sobre la selección de la obra a guionar teniendo en cuenta la representatividad en cuanto al contexto y al eje del proyecto (Lengua y Literatura e Historia). Se sugiere el trabajo conjunto de docentes de ambas materias, dando énfasis a la interdisciplinariedad y no a la formalidad de la instancia evaluativa. Se puede aprovechar esta oportunidad para evaluar esta característica del Proyecto.
- Entrega de borrador de la escritura del guión (Lengua y Literatura).
- Instancias de tutorías de lx docente de Literatura con los grupos de estudiantes luego de la entrega del borrador del guión, permitiendo una segunda entrega si fuera necesario.
- Elección fundamentada a partir de reconocer las características del rol (Teatro).

Tercera instancia, se sugiere:

- Entrega final del guión (Lengua y Literatura).
- Seguimiento del desarrollo de las tareas correspondientes según el rol seleccionado para la producción (Teatro e Historia).
- Desempeño en los ensayos (Teatro).
- Devoluciones generales y/o individuales al término de cada ensayo, a modo de retroalimentación del trabajo de lxs estudiantes (Teatro).

Cuarta instancia, se sugiere:

- Puesta en escena de la obra teatral (Teatro).
- Espacio reflexivo por materia, previo a la autoevaluación, para retomar el proyecto y los aprendizajes desde principios de año (Teatro, Lengua y Literatura e Historia). Se puede retomar la rúbrica construida al principio del proyecto.
- Autoevaluación (Teatro, Lengua y Literatura e Historia).

Recomendaciones a lxs docentes

Recomendaciones de obras para trabajar

A continuación, se presentan un conjunto de obras que podrían ser de interés para trabajar en el Proyecto. Esta lista busca presentar ejemplos dentro de los cuales se pueden encontrar obras infantiles, canciones y novelas, con el objetivo de brindarle a lx docente una orientación o sugerencia respecto a las obras a seleccionar. Las obras presentadas fueron censuradas en sus respectivos países durante los períodos dictatoriales de las décadas de 1960 y 1970. También, al final, dejamos obras escritas posteriores a la dictadura con el fin de brindar más contexto, si fuese necesario.

- **Argentina:** El Principito (Antoine Saint Exupéry), Un Elefante Ocupa Mucho Espacio (Elsa Bornemann), Carta Abierta De Un Escritor A La Junta Militar (Rodolfo Walsh), Operación Masacre (Rodolfo Walsh), El Beso de Mujer Araña (Manuel Puig), El Libro de los Chicos Enamorados (Elsa Bornemann), El Pueblo Que No Quería Ser Gris (Beatriz Doumerc).
- **Brasil:** Las Tres Muertes de K (Bernardo Kucinski), Feliz Año Nuevo (Rubem Fonseca), Apesar de você (Chico Buarque), Zero (Ignácio de Loyola Brandão), A rebelião dos mortos (Luiz Fernando Emediato).
- **Chile:** La Ciudad de las Bestias (Isabel Allende), La Casa de los Espíritus (Isabel Allende), Tinta Roja (Alberto Fuguet), La Composición (Antonio Skármeta). Link de interés: <https://www.librosprohibidos.cl/>
- **Uruguay:** Las Venas Abiertas de América Latina (Eduardo Galeano), El cachorrillo emplumado (Elena Pesce), Saltoncito (Francisco Espínola). La composición (Antonio Skármeta), Perico (Juan José Morosoli).

- **Obras sobre la dictadura (posteriores):** La casa de los conejos (Laura Alcoba), Cruzar la Noche (Alicia Barberis), Sinfonía Para Ana (Gaby Meik).

Links de interés:

- [Día de la memoria: prohibido no leer](#)
- [La literatura argentina durante la Dictadura](#)
- [El teatro y la dictadura](#)

Material complementario de ESI

- [Colectivo Mariposas Mirabal \(2019\), Cuadernos del IICE N° 3 | ISSN 2618-5377](#) - Educación Sexual Integral Epistemología, pedagogía y política en los debates curriculares.

Material de apoyo para la creación de rúbricas:

- Anijovich, R., Malbergier, M., Sigal, C. (2005). La evaluación alternativa, develando la complejidad. En: *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

5.- Bibliografía utilizada:

- Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (comps.) (1993). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Anijovich, R., Malbergier, M., Sigal, C. (2005), La evaluación alternativa, develando la complejidad. En: *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Eggen, Paul y Kauchak, Donald (1999). *Estrategias Docentes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Feldman, Daniel (2010). *Didáctica general*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Finocchio, Silvia. (1995). *Enseñar ciencias sociales*. Buenos Aires: Troquel.
- Gonzales y Carabelli (2019). *La escuela contra el margen*. Película documental
- González De La Torre, Yolanda; Jiménez Mora, José y Chavarín Rodríguez, José Luis (2016) Internet use and reading practice in high school students. *Revista Iberoamericana de Educación, vol 72*.
- Grajales-Acevedo, C y Posada-Silva, W.Y (2020). El trasfondo didáctico del teatro.

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 16 (1), 187-210.

Levinsky, Roxana (2014). La literatura para hacer experiencia del lenguaje, reinventar conversaciones y promesas. En Kaplan, Andrea y Berezán, Yanina. *Prácticas de no-violencia. Intervenciones en situaciones conflictivas*. Buenos Aires, Noveduc.

Martuccelli, Danilo (2016). Condición adolescente y ciudadanía escolar. *Educação & Realidade*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil.

Mastache, Anahí. (2007). El nivel medio: una institución. *Revista Actas Pedagógicas, Número Especial "Instituciones Educativas"*, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, 2007, Vol 3.

Novak, Joseph (1990). *Teoría y práctica de la educación*, Madrid: Alianza

Perkins, David (1997). *La Escuela Inteligente*. Barcelona: Gedisa.

Quiroz, Rafael. (1993). Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria. En *Propuesta Educativa*, Año 5, No 8, Abril de 1993. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Colectivo Mariposas Mirabal (2019). Educación Sexual Integral Epistemología, pedagogía y política en los debates curriculares. *Cuadernos del IICE N° 3 | ISSN 2618-5377*.

Sardi, V. (2017b). Hacia una didáctica de la lengua y la literatura de género. En Sardi, V. (coord.). *A contrapelo. La enseñanza de la lengua y la literatura en el marco de la ESI*. La Plata, Edulp.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL. LEY NACIONAL N° 26.150 - LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL. Resolución CFE N°43/08 Buenos Aires, 17 de abril de 2008.



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

PROYECTOS PARA ENSEÑAR HISTORIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA DE LA POSTPANDEMIA

Los proyectos fueron producidos por lxs estudiantes de Ciencias de la Educación durante el 1º cuatrimestre de 2022 en la materia Didáctica de Nivel Medio, para ser desarrollados en escuelas secundarias en el marco del regreso a la presencialidad tras la pandemia COVID 19, con el acompañamiento de las docentes de la Cátedra. Les agradecemos por su compromiso y participación.

ANAHÍ MASTACHE

MARÍA ALEJANDRA FERNÁNDEZ

VANINA POZZO

ANDREA IGLESIAS

FERNANDA GUZMÁN LLACH

SILVANA ROCÍO LERA

OCTUBRE 2022

